

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti vzdělávání a podpora žáků s odlišným mateřským jazykem na
základní škole

Education and support for pupils with a different mother tongue in Czech
primary school

Mgr. Iveta Mánková

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

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

V Praze 1.7. 2021

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a za všechny její cenné rady a připomínky, které posouvaly mou práci vpřed. Můj velký dík patří také mým kolegům, kteří byli tak ochotni, že mi věnovali svůj čas a účastnili se výzkumu. Dále bych chtěla poděkovat svým spolužačkám, se kterými jsme se v průběhu celého studia vzájemně podporovaly. V závěru chci poděkovat svému manželovi za jeho trpělivost a neutuchající psychickou podporu, kterou mi v průběhu celého studia poskytoval.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi vzdělávání a podpory žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. V teoretické části jsou vymezeny pojmy, které jsou pro téma práce klíčové. V první kapitole je popsáno inkluzivní vzdělávání z pohledu odborné literatury i mezinárodních a českých legislativních dokumentů. Druhá kapitola seznamuje s tím, jak žák s odlišným mateřským jazykem vymezuje odborná literatura i české legislativní dokumenty, jaká jsou specifika vzdělávání žáků s OMJ a jsou zde představeny některé organizace, které se věnují vzdělávání žáků s OMJ. Součástí kapitoly je přehled některých zkušeností ze zahraničí.

Ve výzkumné části je představen kvalitativní výzkum zabývající se mapováním podpory vzdělávání žáků s OMJ na konkrétní základní škole. Výzkum je založen na rozhovorech, které byly vedeny s pěti učiteli, speciálním pedagogem a asistentem pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Výzkum byl zaměřen na problematiku vzdělávání žáků s OMJ a jak je těmto žákům poskytována podpora na vybrané základní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák s odlišným mateřským jazykem, žák-cizinec, inkluze, podpora ve vzdělávání, podpůrná opatření

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with possibilities of education and support of pupils with different mother tongue at primary school. Terms crucial for the thesis' topic are specified in the theoretical part. The first chapter describes inclusive education from the perspective of scientific literature as well as international and Czech legislative documents. The second chapter introduces how the pupil with different mother tongue is defined by scientific literature and Czech legislative documents, what specifics of educating pupils with different mother tongue brings and introduces several organizations which are devoted to educating of pupils with different mother tongue. Summary of some experience from abroad is included in the chapter.

The empirical part of the thesis presents a qualitative research which deals with support of educating pupils with different mother tongue at a certain primary school. The research is based on interviews which were led with 5 teachers, a special pedagogue and with an assistant for pupils with different mother tongue. The research was focused on issue of the educating pupils with different mother tongue and on the way how these pupils are provided with a support at a certain primary school.

KEYWORDS

pupil with a different mother tongue, pupil-foreigner, inclusion, educational support, supportive measures

Obsah

Úvod	6
1 Inkluzivní vzdělávání – základní vymezení.....	7
1.1 Inkluzivní vzdělávání v oblasti mezinárodní a české legislativy	7
1.2 Podmínky a principy inkluze	13
1.3 Vzdělávací program pro základní vzdělávání	18
1.4 Kulturní profily vybraných národností žáků s OMJ v českých školách	20
2 Žák s odlišným mateřským jazykem	25
2.1 Žák s odlišným mateřským jazykem v legislativě	25
2.2 Specifika vzdělávání žáků s OMJ	28
2.3 Organizace spolupracující se školami v ČR.....	34
2.4 Zkušenosti ze zahraničí	38
3 Možnosti vzdělávání a podpory žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole..	42
3.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu, výzkumné otázky.....	42
3.2 Charakteristika výzkumného souboru a technik šetření.....	43
3.3 Interpretace výsledků šetření.....	45
3.4 Závěry šetření a diskuse	62
Závěr	66
Seznam použitých informačních zdrojů	67
Seznam používaných zkratk.....	74
Seznam příloh	75

Úvod

K výběru tématu bakalářské práce mě přivedlo několik faktorů. Jako učitelka základní školy se s žáky s odlišným mateřským jazykem ve své práci setkávám denně. Zároveň pociťuji, že se jedná o velmi aktuální téma, které je v české pedagogice poměrně nové a není dosud dostatečně prozkoumané. Z vlastní zkušenosti vím, že učitelé nejsou na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v rámci přípravy na profesy učitele dostatečně připravováni. Jelikož jsem se o této problematice chtěla dozvědět více a chtěla jsem zjistit, jaké možnosti podpory těchto žáků se mi jako učiteli nabízí, rozhodla jsem se pro volbu tohoto tématu.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké jsou možnosti vzdělávání a podpory žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. Teoretická část se věnuje vymezení inkluzivního vzdělávání, pod které vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem řadíme. V této kapitole jsou popsány mezinárodní i české legislativní dokumenty, které se zasadily o to, aby bylo inkluzivní vzdělávání zavedeno. Dále je zde popsán přínos inkluze, podmínky i překážky při realizaci inkluze. Představeny jsou také kulturní profily několika národností, které jsou v českých školách zastoupeny. V druhé kapitole je popsáno, kdo je to žák s odlišným mateřským jazykem, s jakou terminologií se můžeme v této oblasti setkat a jak vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem upravují české legislativní dokumenty. Jsou zmíněny také specifika vzdělávání těchto žáků a možnosti jejich podpory ve vzdělávání, které umožňuje legislativa. Následně jsou prezentovány organizace, které se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem zabývají a dále zkušenosti se vzděláváním žáků-cizinců z některých jiných zemí.

Praktická část práce popisuje kvalitativní výzkum, v rámci nějž, bylo na konkrétní pražské základní škole zjišťováno, jak zde probíhá vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Jako techniky šetření byly využity rozhovory s učiteli, speciálním pedagogem a asistentem pro žáky s OMJ. Kromě hlavní výzkumné otázky bylo sledováno také několik výzkumných otázek dílčích, které se zabývají diagnostikou jazykových kompetencí žáků s odlišným mateřským jazykem, konkrétními podpůrnými opatřeními, která jim jsou poskytována, a spoluprací napříč školou, stejně tak jako spoluprací s externími organizacemi. Vzhledem k aktuální situaci, se kterou se učitelé a žáci museli v posledních dvou školních letech potýkat, byly zjišťovány i informace o tom, jak vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem probíhalo v rámci distanční výuky.

1 Inkluzivní vzdělávání – základní vymezení

1.1 Inkluzivní vzdělávání v oblasti mezinárodní a české legislativy

S pojmem *inkluzivní vzdělávání* se setkáváme poměrně krátce. Ve světě se využívá v posledních třech desetiletích, v České republice našel své místo zejména poté, co byla v platnost uvedena novela č. 82/2016 Sb. zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tedy školského zákona.

Inkluzivní, nebo také společné vzdělávání, je v Pedagogickém slovníku vymezeno jako „vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhávání dítěte v systému, resp. selhávání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce“¹. Z tohoto vymezení je patrné, že inkluzivní vzdělávání klade důraz na respekt k individuálním zvláštnostem dítěte a při neúspěchu ve vzdělávání hledá chyby nikoliv na straně dítěte, ale na způsobu vzdělávání. V Pedagogickém slovníku nalezneme, jaké školy jsou považovány za inkluzivní. Za inkluzivní je brána ta škola, která „vytváří prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech“². Inkluzivní škola se tedy nebrání odlišnostem žáků, a naopak jejich rozmanitost považuje za přínosnou a obohacující pro všechny členy, kteří se účastní vzdělávacího procesu. Navíc se snaží vytvářet takové podmínky, které budou podporovat vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich různorodost.

Za základní kámen inkluzivního vzdělávání je považována Světová konference o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, která proběhla v roce 1994 ve španělské Salamance. Jejím výsledkem bylo vytvoření dokumentu The Salamanca Statement (do češtiny překládáno jako Prohlášení nebo Deklarace ze Salamanky) a Framework for Action on Special Needs Education (Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami). V tomto Akčním rámci je uvedeno, že „*inkluzí a participací jsou podstatou lidské důstojnosti a jejich prostřednictvím dochází*

¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. S. 105.

² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. S. 105.

k uplatňování lidských práv³. Účastníci této konference se shodli na tom, že inkluzivně založené školy jsou nejefektivnějším způsobem, jak zabránit diskriminaci a vytvořit otevřené podmínky, které napomohou k vybudování inkluzivní společnosti, která zajistí efektivní vzdělávání pro všechny. Poukazují také na to, že důležitým předpokladem úspěchu inkluze je, aby byla komprehenzivní a mělo by k ní docházet nejen v základním, ale i v sekundárním a vyšším vzdělávání, stejně tak jako v dalších vzdělávacích programech. Proces inkluze by měl být podpořen adekvátním financováním a zajištěním dostatečné informovanosti veřejnosti⁴. Jak uvádí Tannenbergerová⁵, je důležité mít na paměti, že inkluze je nekončící proces, nikoliv pouze stav. Proto nelze určit konkrétní moment, od kterého je škola plně inkluzivní. Je potřeba, aby se škola neustále proměňovala a hledala nejvhodnější cestu k naplnění myšlenky inkluze, proto se můžeme spíše než s pojmem „inkluzivní škola“ setkat s pojmy „inkluzivní zaměření“, „inkluzivní orientace“ či „inkluzivní směřování školy“⁶. O inkluzi hovoříme nejen v oblasti vzdělávání, ale ve všech oblastech života. Lidé s postižením by měli mít možnost účastnit se všech aktivit společnosti, přičemž by mělo dojít k jejich přijetí ostatními členy společnosti, jejich zapojení do skupiny by nemělo být pouze formální⁷. Bartoňová a Vítková⁸ pak zdůrazňují, že v inkluzi nejde jen o zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, ale musí být zohledněny všechny aspekty,

³ World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Salamanca, Spain: UNESCO, Ministry of Education and Science, 1994, S. 3. [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁴ World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Salamanca, Spain: UNESCO, Ministry of Education and Science, 1994, [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁵ TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

⁶ TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

⁷ MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2021-03-07] ISBN 978-80-244-5716-1. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>.

⁸ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

kterými se mohou žáci lišit a kvůli kterým jim může hrozit vyčlenění. Kromě zajištění vhodných vzdělávacích podmínek je pak také důležité pochopit a přijmout rozdíly mezi žáky a právo všech na vzdělávání všemi aktéry vzdělávacího procesu.

Mezinárodní dokumenty

Jak uvádí Vaňurová a Pančocha inkluzivní vzdělávání je realizováno na několika úrovních. Uvádí úroveň mezinárodní, národní, školní, úroveň třídy a individuální.⁹ Je tedy patrné, že pro realizaci inkluze je nezbytné její zakotvení v odpovídajících legislativních dokumentech. Na mezinárodní úrovni uvádí jako zásadní dokumenty výše zmíněné Prohlášení ze Salamaky¹⁰ a Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením¹¹. Při tvorbě těchto dokumentů byla zásadní existence již dříve vzniklých lidskoprávních mezinárodních smluv. Jak je zmíněno i v Prohlášení ze Salamanky, zásadní je především Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948, která v Článku 26 přiznává každému právo na vzdělání¹² a Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, kde je uvedeno, že státy, které se k tomuto paktu zavázaly, uznávají princip rovného práva na primární, sekundární a terciární vzdělávací příležitosti pro osoby se zdravotním postižením jakožto integrální složku vzdělávacího systému¹³.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením byla přijata Valným

⁹ VAĐUROVÁ, H., PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: VÍTKOVÁ, M. BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy - Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 15-32. ISBN 978-80-210-5383-0.

¹⁰ World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Salamanca, Spain: UNESCO, Ministry of Education and Science, 1994. [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

¹¹ VAĐUROVÁ, H., PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: VÍTKOVÁ, M. BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy - Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 15-32. ISBN 978-80-210-5383-0.

¹² United Nations. *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. Praha: Informační centrum OSN, 2015 [cit. 2021-02-21]. ISBN 978-80-86348-42-1. Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3156327/Vseobecna_deklarace_lidskych_prav.pdf

¹³ UN General Assembly. *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. [online]. 1994. [cit. 2021-02-21] Dostupné z: <https://www.refworld.org/docid/3b00f2e80.html>

shromážděním OSN v roce 2006 a jejím cílem je zaručit osobám se zdravotním postižením naplňování všech lidských práv, tedy i práva na vzdělávání, kterému se věnuje článek 24. Státy, které se zavázaly Úmluvu dodržovat, musí zajistit, aby „osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí“¹⁴.

České legislativní dokumenty

Mezinárodní směřování ovlivňuje koncepci a legislativu českého vzdělávání¹⁵. To, že na vzdělávání má nárok každý občan, bylo v české legislativě poprvé zakotveno v rámci zákona č. 390/1991 Sb. Listiny základních práv a svobod¹⁶. V té je v Článku 33 uvedeno, že „občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana“¹⁷.

Stěžejním legislativním dokumentem pro oblast vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění dalších předpisů. V něm je deklarováno, že „vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního

¹⁴ MPSV. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011 [cit. 2021-02-21]. ISBN 978-80-7421-037-2. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225526/Úmluva_o_pravech_osob_se_ZP.pdf/1e95a34b-cbdf-0829-3da2-148865b8a4a8

¹⁵ VAĎUROVÁ, H., PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: VÍTKOVÁ, M. BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy - Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 15-32. ISBN 978-80-210-5383-0.

¹⁶ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

¹⁷ Usnesení č. 2/1993 Sb., předsednictva České národní rady o vyhlášení *Listina základních práv a svobod* jako součásti ústavního pořádku České republiky [online]. [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

stavu nebo jiného postavení občana“¹⁸. Další důležitou zásadou, která je v tomto zákonu uvedena, je „zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce“. Z výše uvedeného je patrné, že i když se ve školském zákoně nesetkáme s explicitním označením inkluzivní vzdělávání, již v úvodních zásadách je jeho podstata obsažena.

Dalšími dokumenty, které ovlivňují realizaci inkluzivního vzdělávání na národní úrovni, je několik strategických dokumentů, které jsou vytvářeny na určitá časová období a určují směřování české vzdělávací politiky v konkrétním období¹⁹. Na aktuální období mezi takovéto dokumenty patří Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025. V tomto dokumentu je uvedeno, že by mělo docházet k podpoře inkluzivního vzdělávání a poskytování pomoci podle individuálních potřeb vzdělaného. Rovnost přístupu ke vzdělávání je zajišťována díky uplatňování podpůrných opatření. Mezi podporu inkluzivního vzdělávání patří také podpora projektů, které se zabývají pozitivy inkluze a budováním respektujícího klima ve společnosti²⁰. Toto prohlášení poukazuje na soulad s doporučenými opatřeními uvedenými v Prohlášení ze Salamanky²¹. Podpora inkluzivního vzdělávání se promítá také do hlavních cílů tohoto dokumentu: „Formu vzdělávání volit v souladu s nejlepším zájmem dítěte, žáka a studenta. Podporovat systém společného vzdělávání“²².

¹⁸ ČESKO. § 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

¹⁹ VAĎUROVÁ, H., PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: VÍTKOVÁ, M. BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy - Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 15-32. ISBN 978-80-210-5383-0.

²⁰ Úřad vlády ČR. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020 č. 761* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Narodni-plan-2021-2025.pdf>

²¹ World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Salamanca, Spain: UNESCO, Ministry of Education and Science, 1994. [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

²² Úřad vlády ČR. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020 č. 761* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Narodni-plan-2021-2025.pdf>

Dalším dokumentem je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023, který vychází z priorit stanovených v implementačním dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, dále jen Strategie 2020²³. Ten stanovuje mezi cíle v oblasti společného vzdělávání na dané období především eliminaci nedostatku systému inkluzivního vzdělávání a poskytnutí podpory učitelům, aby bylo inkluzivní vzdělávání co nejefektivnější. Stanovené cíle vychází z vyhodnocení předchozího dlouhodobého záměru a je z nich patrné, že inkluzivní vzdělávání našlo na českých školách již své místo, je však potřeba ho i nadále zlepšovat a odstraňovat nedostatky, které se při jeho zavádění vyskytují. I když byly nastaveny potřebné legislativní, organizační a finanční podmínky pro inkluzivní vzdělávání, jeho funkčnost a účinnost bude možné zhodnotit až s větším časovým odstupem. Zatím je však patrné, že inkluze přináší velkou finanční náročnost a její zavedení do praxe bylo velmi rychlé a způsobilo mnohé organizační problémy²⁴. Dalším dokumentem je Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020²⁵, který taktéž vychází ze Strategie 2020. Dokument navrhuje tři prioritní opatření, na která má být ve stanoveném období kladen důraz. Jedním z nich je podpora a ověření role školního sociálního pedagoga, analýza vzdělávání v MŠ a ZŠ s vysokým zastoupením romských žáků a jejich podpora a vzdělávání pedagogických pracovníků²⁶.

Jelikož výše zmíněné dokumenty mají za cíl rozvoj a podporu společného vzdělávání, je v současné době realizováno několik individuálních systémových projektů, které se touto problematikou zabývají. Jsou mezi nimi například tyto projekty: Podpora kvalitních poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zaměřených na podporu inkluze (KIPR – Kvalita – Inkluze – Poradenství – Rozvoj),

²³ MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

²⁴ MŠMT. *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. Praha: Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2017. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/det/81/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2020.html>

²⁵ Novější verze tohoto dokumentu nebyla prozatím vytvořena.

²⁶ MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/

Inkluzivní vzdělávání a podpora škol krok za krokem (APIV A) a Podpora inkluzivního vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B), které realizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy²⁷. Ministerstvo pro místní rozvoj dále realizuje projekt Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami (IKV). V realizaci je i několik projektů, jejichž primárním zájmem není inkluzivní vzdělávání, přesto jsou pro tuto oblast přínosem.

1.2 Podmínky a principy inkluze

Bartoňová²⁸ uvádí, že důležitou podmínkou inkluzivního vzdělávání je zajištění kvalitních podpůrných služeb a zavedení vhodných opatření v legislativní, personální, pedagogické, ekonomické a technické oblasti. Nejen že je důležitá změna kurikulárních dokumentů, ale musí být zajištěna i dostatečná a kvalitní vybavenost. Té může být dosaženo posílením dalšího vzdělávání učitelů v oblasti práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, a to nejen v rámci výuky těchto žáků, ale také jejich vyhledávání a kooperace s poradenskými i dalšími pedagogickými pracovníky školy. Důležitou podmínkou úspěchu inkluze je, že se jedná o týmovou záležitost. A to na úrovni učitelů i žáků. Inkluze se totiž netýká jen tříd, ale škol jako celku. Ve školách je proto nutné vybudovat podporující se tým pedagogů, kteří přijmou společnou odpovědnost za vzdělávání všech žáků²⁹. Důležitá je však i spolupráce mezi žáky napříč třídou a školou. Nejen že dochází k velmi přínosnému vrstevnickému učení, ale také ke sblížení a budování tolerance k odlišnostem. Nezbytná je též spolupráce mezi školou a rodinou, a stejně tak se speciálním pedagogem a poradenskými institucemi.

Kratochvílová³⁰ uvádí, že vzhledem k velké rozmanitosti škol, které se nachází v různých prostředích, tudíž jsou ovlivňovány různými kulturami i politickým řízením různých států, je velmi těžké formulovat jednoznačné principy inkluze. Přesto se několik

²⁷ MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/

²⁸ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. S. 245 ISBN 978-80-210-5383-0.

²⁹ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

³⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. S. 53 ISBN 978-80-210-6527-7.

autorů pokusilo o základní vymezení principů, které by měla inkluzivní škola naplňovat. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání vydala v publikaci Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení odpovědným politickým činitelům, která představuje hlavní principy, které by měly být naplňovány v rámci národní legislativy i činnosti konkrétních škol, aby docházelo ke kvalitní podpoře inkluzivního vzdělávání³¹. Dokument uvádí následujících sedm principů.

Prvním z nich je *Rozšiřování participace s cílem zlepšit příležitosti ke vzdělávání všech žáků*. Princip klade důraz na to, že ke vzdělání by měli mít přístup všichni žáci, pozornost by měla být věnována především těm, u kterých hrozí exkluze ze vzdělávání a s tím související školní neúspěšnost. Pro tento princip je podstatné, aby v celé společnosti byly podporovány pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Důležitá je též možnost participace na vzdělávání dotčených osob. Dalším principem je *Vzdělávání a odborná příprava učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání*, protože jen když budou pedagogové dostatečně obeznámeni s problematikou inkluze, bude jejich podání inkluzivní výuky efektivní. K odborné přípravě by mělo docházet nejen v rámci základní přípravy na povolání, ale také formou dalšího vzdělávání. Třetím principem je *Organizační kultura a étos podporující inkluzi*, to znamená, že na všech úrovních vzdělávacího systému jsou pozitivně přijímány principy inkluze. Dalším principem je *Organizace podpůrných struktur s cílem podpořit inkluzi*, který je založen na multidisciplinární spolupráci odborníků, kteří se na vzdělávání podílejí. *Flexibilní systémy financování podporující inkluzi* mají zajistit to, aby žákům nebyla odepřena možnost vzdělávat se. Má docházet k pružným mechanismům financování a spolupráci mezi regionálním a národním financováním. Důležitá je též *Politika podporující inkluzi*, která ovlivňuje úspěch inkluze na národní i mezinárodní úrovni. S tím souvisí i poslední princip *Legislativa podporující inkluzi*. Měla by tak být zajištěna nejen informovanost všech pedagogů, ale také rozdělení kompetencí na všech úrovních (na úrovni státu, školy i učitele) a stanovena potřebná kvalifikace učitelů.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání vydala také dokument obsahující klíčové principy pro praxi: Naslouchání hlasům žáka, Aktivní účast žáka, Pozitivní postoje učitele, Dovednosti efektivního učitele, Uvědomělé vedení škol a

³¹ Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání - Doporučení pro praxi* [online]. Odense : Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011b. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf

Smysluplnost interdisciplinárních služeb³². Kratochvílová³³ se ztotožňuje s principem participace a dále na úrovni školy uvádí následující principy. Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu, který je realizován díky naplňování potřeby úcty a bezpečí žáků. Další je Uplatňování principu individualizace a diferenciaci ve prospěch rozvoje žáků, v rámci kterého je dodržován obecný didaktický princip přiměřenosti a je brán ohled na individuální rozdíly mezi žáky. Třetí princip je Osobní maximum všech za vzájemné podpory, respektující přirozený vývoj dítěte. Princip Spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli; spolupráce s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči je v souladu s výše zmíněným principem podporujícím multidisciplinární přístup inkluzivního vzdělávání. Posledním principem je podle Kratochvílové Komunikace mezi všemi zúčastněnými – žáky, pracovníky školy a jejím širším okolím (komunitou), který úzce souvisí s předchozím principem.

Tannenbergerová³⁴ považuje za nejdůležitější a nejčastěji uváděné principy: princip humanizace a demokracie, princip heterogenity, princip spolupráce, princip regionalizace, princip otevřenosti a efektivity, princip individualizace, princip celistvosti. Je patrné, že i když autoři formulují principy různě, jejich obsah je totožný, jsou navíc formulovány natolik široce, že umožňují, aby k jejich naplňování docházelo v různých typech a stupních škol. Je však zcela evidentní, že na úspěchu inkluze se nemohou podílet pouze školy a vzdělávací instituce samotné, ale je nutná jejich podpora na vyšších úrovních. Což jen potvrzuje důležitost existence národních i mezinárodních dokumentů, které inkluzi zakotvují v legislativě.

Inkluze je přínosná pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Žáci, kteří by při absenci společného vzdělávání byli vzdělávání ve speciálních školách, dostávají rovné příležitosti jako jejich intaktní vrstevníci a mají možnost se rozvíjet do nejvyšší míry svých možností. Při vzdělávání exkluzivním, tedy v případě, že jsou žáci s postižením či

³² Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání - Doporučení pro praxi* [online]. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011c. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf

³³ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

³⁴ TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

znevýhodněním vzdělávání odděleně od žáků navštěvujících školy hlavního vzdělávacího proudu, naopak hrozí, že je na žáka nahlíženo z pohledu jeho slabin a při vzdělávání je více cíleno na to, co nezvládá než na možnosti, jak ho co nejvíce rozvíjet. Dochází též k žádoucí socializaci dítěte a jeho začlenění do společnosti již od raného dětství. Žáci mají možnost se učit od svých spolužáků nápodobou, což je nejpřirozenější cesta učení. Intaktní žáci mají možnost potkávat se s různorodostí vrstevníků s postižením, což u nich při vhodném vedení buduje respekt a toleranci. Díky rozmanitostem mezi žáky dochází ke vzájemnému obohacování a přínosnému vrstevnickému učení. Žáci se učí navzájem komunikovat a pomáhat si. Jak uvádí Hájková a Strnadová³⁵, čím více se žáci setkávají s vrstevníky s postižením, tím je větší pravděpodobnost, že si vybudují pozitivní postoj obecně ke všem osobám s postižením.

Přínos má inkluze i pro pedagogy, jelikož je práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami učí hledat nové cesty, jak své žáky posouvat, stejně jako u žáků je v nich budována tolerance a otevírají se jim cesty pro jejich další profesní rozvoj a vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání má bez pochyby velký vliv i na celou společnost, jelikož pomáhá zvyšovat povědomí o životě lidí s postižením, brát je jako plnohodnotné členy společnosti a rovnocenné partnery.

Překážky inkluze

Důležitou podmínkou úspěchu inkluze je, že je přijímána všemi zúčastněnými. Jestliže má být žák se speciálními vzdělávacími potřebami zařazen do třídy pedagoga, který není pozitivně nastaven na inkluzivní vzdělávání, hrozí nebezpečí, že jeho odmítavý postoj ovlivní nejen kvalitu výuky a jeho osobní postoj k inkludovanému žákovi, ale také přístup ostatních žáků třídy a celkové klima třídy. V krajních případech může nevhodné vedení třídy žáky ovlivnit natolik, že žáka nepřijmou a bude vystaven šikaně³⁶. Velkou překážkou inkluze je tedy negativní postoj učitele a nevhodná práce s třídním kolektivem. Hájková

³⁵ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání [teorie a praxe]*. Praha: 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

³⁶ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání [teorie a praxe]*. Praha: 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

a Strnadová³⁷ také uvádí, že negativní postoj učitelů je často způsoben tím, že mají obavu z toho, že bude práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadovat specializované dovednosti a bude časově náročná na úkor žáků intaktních.

Stejně tak je překážkou, jestliže na inkluzi není připravena a nastavena celá škola, potažmo i celý vzdělávací systém. Pouze ve školách, kde je inkluze podporována ze strany vedení, panuje zde respektující prostředí a pedagogové jsou pozitivně motivováni a dostatečně vzděláváni v oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, může být inkluze úspěšná. Aby mohlo dojít k takto pozitivně laděnému a otevřenému prostředí škol, je důležité, aby nepanovaly překážky ze strany zřizovatele i státní politiky. Musí proto být vhodně nastavena legislativa i financování, které umožňuje zaměstnávání takového počtu pedagogických (i nepedagogických) pracovníků, které je potřeba k úspěšnému fungování inkluzivních škol. Legislativa musí také myslet na profesní přípravu budoucích učitelů, v rámci které by mělo docházet i k přípravě na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Překážka může vzniknout i na straně rodičů. Rodiče žáků se speciálními potřebami mohou mít obavy například z toho, že jejich dětem nebude věnovaná dostatečná péče, budou vedeni učitelem, který nemá dostatečné povědomí o specifikách, která je u dítěte potřeba respektovat. Dále mohou mít obavy z toho, že jejich dítě bude vystaveno šikaně ze strany spolužáků. Rodiče žáků intaktních mohou mít naopak obavy, že učitel bude svou pozornost zaměřovat na inkludované žáky na úkor ostatních žáků. V neposlední řadě je velmi důležité nastavení celé společnosti. Je nezbytné, aby panoval obecně pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání a veřejnost byla seznamována s přínosem, který přináší. Překážkou mohou být naopak neúplné a zavádějící informace přicházející z nedůvěryhodných mediálních zdrojů.

Speciální vzdělávací potřeby

Speciální (či specifické) vzdělávací potřeby je pojem, se kterým se v rámci inkluzivního vzdělávání setkáváme velmi často. Označují se tak vzdělávací specifika žáků se zdravotním postižením, žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí, žáků

³⁷ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání [teorie a praxe]*. Praha: 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

s mimořádným nadáním a žáků z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin³⁸. Ve školském zákoně se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami „rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“³⁹. Speciální vzdělávací potřeby nemusí vždy vycházet z postižení, ale také z aktuálního stavu žáka, který může být ovlivněn psychickým a fyzickým zdravím, stejně tak jako životní situací, ve které se momentálně nachází.

Kratochvílová⁴⁰ však upozorňuje, že tento pojem je již překonaný a zatímco v 70. letech, kdy začala být v popředí integrativní pedagogika, dobře posloužil k tomu, aby bylo odhlédnuto od „nálepkujících“ kategorií postižení, v dnešní době brání v rozvoji inkluzivního vzdělávání a podporuje utváření stereotypů. V zahraničí se od něj proto upouští a je nahrazován jinými termíny. I v české literatuře se můžeme setkat s pojmy, který tento termín nahrazují. Například Katalog podpůrných opatření uvádí, že své speciální vzdělávací potřeby má každý žák, proto je pro kategorie žáků, kterých se inkluzivní vzdělávání týká, vhodnější využívat termíny „podpůrná opatření“ či „prostředky speciálněpedagogické podpory“⁴¹.

1.3 Vzdělávací program pro základní vzdělávání

Pod pojmem základní škola si možná mnozí představí konkrétní budovu, kterou jako žáci školou povinní navštěvovali. V kontextu této práce se však nejedná o konkrétní místo, ale o určitý stupeň vzdělávání, kterým žáci v průběhu procesu vzdělávání procházejí.

³⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. S. 105.

³⁹ ČESKO. § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁴⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

⁴¹ MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2021-03-07] ISBN 978-80-244-5716-1. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>.

Hovoříme tedy o vzdělávacím programu základního vzdělávání. Jak naznačuje název, toto vzdělávání má za cíl žákům vštípit základní znalosti a dovednosti potřebné pro další vzdělávání i fungování v běžném životě. Podle školského zákona je cílem základního vzdělávání osvojení strategií učení, které mají žáka motivovat k celoživotnímu učení, učení se tvořivému myšlení a řešení problémů, rozvoj komunikace a spolupráce, ochrana svého zdraví i životního prostředí, sebepoznání a budování ohleduplnosti a tolerance k odlišnostem⁴². V České republice je základní vzdělávání spojeno s plněním povinné školní docházky, ta je povinná pro všechny občany České republiky, ale také pro žáky-cizince, s povolením trvalého pobytu (nebo přechodného pobytu na více než 90 dní) a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinná školní docházka je devítiletá (nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku)⁴³.

Základního vzdělávání je členěno na první a druhý stupeň. Dokončeného základního vzdělání je dosaženo buď ukončením devátého ročníku základní školy, dokončením nižších stupňů šestiletého nebo osmiletého gymnázia či konzervatoře nebo dokončením základní školy speciální⁴⁴. Může být přistoupeno k jinému způsobu plnění povinné školní docházky, a to buď formou individuálního vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání) nebo vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením⁴⁵.

Česká školní soustava je postavena na systému vzdělávacích programů. Pro každý obor vzdělávání vznikají rámcové vzdělávací programy. Pro základní vzdělávání je závazným dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).

⁴² ČESKO. § 44 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁴³ ČESKO. § 36 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁴⁴ ČESKO. § 45 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁴⁵ ČESKO. § 40 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

V něm jsou stanoveny cíle, formy, délka, povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání⁴⁶. První Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl publikován v roce 2005, v současnosti je platná jeho nejnovější verze z roku 2021. Na základě rámcového vzdělávacího programu si každá škola vypracovává vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). Hlavní zásadou tohoto dokumentu je, že má zajistit, aby byl zajištěn rovnoprávný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky a bylo přihlíženo k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. ŠVP má být nastaven tak, aby byla možná diferenciovaná a individualizovaná výuka, která bude odpovídat potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků nadaných a mimořádně nadaných⁴⁷.

Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou tzv. kurikulárními dokumenty, které stanovují legislativní a obsahový rámec vzdělávání. Rámcový vzdělávací program je uplatňován na úrovni státní, školní vzdělávací program na úrovni školní. Jsou veřejnými dokumenty a musí být přístupné odborné i neodborné veřejnosti⁴⁸.

1.4 Kulturní profily vybraných národností žáků s OMJ v českých školách

V České republice se na základních školách vzdělávalo ve školním roce 2019/2020 26 527 cizinců (tvoří tak 2,8 % z celého počtu žáků), nejvíce cizinců se vzdělává na školách v Praze. Nejčastěji zastoupenými národnostmi jsou Ukrajinci (28 %), Vietnamci (20 %), Slováci (19 %), Rusové (7 %), dále Mongolové, Bulhaři, Rumuni a další⁴⁹.

Pro nalezení vhodné cesty vzdělávání žáků s OMJ je důležité se seznámit s prostředím, ze kterého žák pochází. Mezi oblasti, které by měly učitele zajímat patří nejen kultura, tradice, geografické údaje, jazyk, náboženství a politická situace dané země, ale také

⁴⁶ ČESKO. § 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁴⁷ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : MŠMT, 2021. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

⁴⁸ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

⁴⁹ JIROUTOVÁ, M. *Počty cizinců na školách*. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 9.10.2020 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

informace o vzdělávacím systému. Tyto informace o zemích, z nichž nejčastěji pochází žáci s OMJ v českých školách, vypracovala společnost META o. p. s. do přehledných kulturních profilů⁵⁰.

Ukrajina

Hlavním městem Ukrajiny je Kyjev. Ukrajina má přes 41 milionů obyvatel. Nejčastěji zastoupenou národností jsou Ukrajinci (77, 8 %), dále však v zemi žijí Rusové, Bělorusové, Moldavané, Bulhaři, Poláci a Maďaři. V zemi převládá pravoslavné náboženství, někteří obyvatelé vyznávají řeckokatolickou, římskokatolickou či protestantskou církev nebo islám. Úředním jazykem je ukrajinština, v některých oblastech je pro styk s úřady využívána i ruština. Státní zřízení je parlamentně prezidentská republika⁵¹. Ukrajinci pobývali na území dnešní ČR již od 16. století. Migrovali na toto území za prací či vzděláním. Mnoho Ukrajinců přišlo do větších českých měst z oblasti Haliče z politických důvodů koncem 19. století. V současné době se jedná o nejpočetnější skupinu ekonomických migrantů v ČR, což je způsobeno špatnou ekonomickou situací Ukrajiny spolu s geografickou blízkostí zemí a jazykovou a kulturní podobností mezi Čechy a Ukrajinci. Nejvýznamnějším ukrajinským svátkem je Rizdvo (Vánoce). Slaví se podle Juliánského kalendáře, tedy o dva týdny později než české Vánoce. Pripadá na období od 6. do 19. ledna. Je spojením křesťanských a pohanských tradic. Dalšími významnými svátky jsou Pascha (Velikonoce) a Den nezávislosti Ukrajiny (24. srpen).

Kromě ukrajinštiny a ruštiny se můžeme setkat také s jazykem suržyk, který je jejich kombinací. Využívá převážně ruskou slovní zásobu s ukrajinskou gramatikou a výslovností. Nářečí ukrajinštiny jsou natolik odlišná, že pro obyvatele jednoho konce země může být velmi obtížné domluvit se s obyvatelem opačného konce země. Hlavní rozdíly oproti češtině spočívají v tom, že má ukrajinština pohyblivý přízvuk, který může zároveň měnit význam slov. Nerozlišují také krátké a dlouhé samohlásky⁵². Nerozlišování kvantity hlásek je jedním

⁵⁰ META, o.p.s. *Kulturní profily států*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizováno 25.2.2021 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kulturni-profily-statu>

⁵¹ Zastupitelský úřad ČR v Kyjevě. *Ukrajina: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled*. [online]. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. 15.12.2019 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/ukrajina/index.html

⁵² META, o.p.s. *Ukrajina*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Ukrajina.pdf>

z problémů, se kterým se u žáků ukrajinské národnosti můžeme v českých školách často setkat. Základní škola na Ukrajině má stejně jako v našem školství devět let a dělí se na první a druhý stupeň (primární a sekundární vzdělání). Na rozdíl od české základní školy má však první stupeň čtyři roky a druhý pět let. Těchto devět let tvoří povinnou školní docházku. Obsah vzdělávání je podobný jako v českých školách (mateřský a cizí jazyk, matematika, společenskovední a přírodovědní předměty, tělocvik, umělecké předměty). Tyto předměty jsou obsaženy ve státní složce kurikula. Druhou složkou je složka školní, která zajišťuje povinné a volitelné předměty a zaměřuje se na individuální dovednosti žáků⁵³.

Vietnam

Oficiální název státu je Vietnamská socialistická republika. Hlavním městem je Hanoj. Leží v jižní Asii a jejími sousedy je Čína, Laos a Kambodža. Země má téměř 100 milionů obyvatel. V zemi národnostně převažují (86 %) etničtí Vietnamci (Kinhové), dále zde žije 12 % Číňanů, zbytek obyvatelstva tvoří přibližně dalších 60 národnostně-jazykových menšin. Mezi náboženství, která jsou ve Vietnamu vyznávána patří buddhismus, katolicismus, protestantismus, islám, hinduismus, animismus a sekty Cao Dai a Hoa Hao. Úředním jazykem je vietnamština. V zemi existuje pouze jedna politická strana – Komunistická strana Vietnamu. V čele země stojí prezident, který je zároveň velitelem ozbrojených sil. První Vietnamci přišli do tehdejší Československé republiky v 50. letech, v rámci diplomatických vztahů a navázání dohody o kulturní a vědeckotechnické spolupráci. Vietnamská migrace do ČR proběhla v několika vlnách: do roku 1981, po revoluci v roce 1989 a po roce 2000. Mezi Vietnamci žijícími na našem území jsou značné rozdíly co do vzdělání, sociálním původu i povolání. Žijí v poměrně oddělených komunitách, které jsou na sobě však závislé. Vietnamské tradice a svátky jsou často spojením vlivů několika náboženství a filozofických proudů. Mají pro ně význam nejen svátky, které se opakují každý rok, ale i rodinné oslavy svateb či úmrtí. Nejvýznamnějším je pro ně svátek Nového roku, který je pohyblivý a řídí se lunárním kalendářem, připadá na období mezi 21. lednem a 20. únorem. Tento svátek je spojen s rodinnými setkáními. Někteří Vietnamci, kteří žijí v ČR, v tuto dobu odjíždí navštívit své příbuzné ve Vietnamu. Tato národnost má také svá specifika v oblasti komunikace. Můžeme se setkat s konverzačními zvyklostmi, jako je

⁵³ PAVELKOVÁ, L. *Rusko*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ruska_federace_dbkvs.pdf

sklápění zraku při konverzaci, jiným komunikačním stylem a jiným neverbálním vyjadřováním. Kvůli velké odlišnosti mezi vietnamštinou a češtinou u dětí vzniká jazyková bariéra. Vietnamština nevyužívá mezinárodní slova, neuplatňují se v ní také některé gramatické kategorie, jako je jednotné a množné číslo či časování sloves. Velmi odlišná, a tudíž náročná, je i intonace a některé české hlásky, které se ve vietnamštině nevyskytují (c, č, dʰ)⁵⁴.

Základní vzdělávání trvá ve vietnamském vzdělávacím systému 5 let a je určeno žákům od šesti do čtrnácti let. Žáci v rámci něj mají získat podstatné znalosti o přírodě a společnosti, osvojit si dovednosti poslechu, čtení, psaní, mluvení a počítání, základy v oblasti umění a hudby. Vyučovací hodiny zde trvají 35 minut a celkově ve škole žáci tráví maximálně čtyři hodiny denně, 25 minut je každý den věnováno zábavným aktivitám. Na konci 5. třídy žáci skládají státní zkoušku, ze které obdrží certifikát. V dalším vzdělávání pokračuje zhruba 80 % žáků⁵⁵.

Rusko

Oficiální název země je Ruská federace. Hlavním městem je Moskva. Rusko je největším státem světa a nachází se ve východní části Evropy a severní části Asie. Počet obyvatel je téměř 146 milionů obyvatel. Národnostně jsou v zemi nejvíce zastoupeni Rusové (77,71 %), dále Tataři, Ukrajinci, Baškirové, Čuvaši, Čečenci, Arméni. Úředním jazykem je ruština, v některých autonomních oblastech i místní jazyk (např. tatarština)⁵⁶. Z hlediska náboženství je v zemi nejvíce zastoupeno pravoslavné křesťanství, islám, buddhismus a judaismus. Země je rozdělena na 83 federálních spolků, které se od sebe vzájemně liší mírou autonomie (republiky, oblasti, kraje, autonomní okruhy, autonomní oblast, federální města), každý se subjektů má zastoupení v Radě federace. V čele státu stojí prezident volený přímou volbou. Díky značnému bohatství v oblasti nerostných surovin je Rusko významným

⁵⁴ META, o.p.s. *Vietnam*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Vietnam_0.pdf

⁵⁵ META, o.p.s. *Vietnam*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vietnam_dbkvs.pdf

⁵⁶ Velvyslanectví ČR v Moskvě. *Rusko: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled*. [online]. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. 15.12.2019 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/rusko/index.html

aktérem světové politiky. Mezi významné svátky patří Vánoce, které slaví stejně jako na Ukrajině podle juliánského kalendáře, dále Maslenica (obdoba českého masopustu), Pascha (Velikonoce), Den sv. Tatiány (svátek studentů podle dne, kdy byla založena moskevská univerzita), Kupadelné svátky (na letní rovnodennost, svátek Jana Křtitele). Ruština je nejpoužívanějším slovanským jazykem a je jedním z šesti úředních jazyků OSN. Díky velké rozloze země má ruština mnoho nářečí. Pro záznam písma je využívána azbuka (varianta písma cyrilice). Mluvená ruština je češtině podobná po stránce výslovnostní i gramatické. Stejně jako český jazyk má ruština tři rody, jednotné a množné číslo, pády (ale pouze šest) a používá měkčení. Liší se však nestálým přízvukem. Kromě odlehlých a izolovaných částí je základní vzdělávání v Ruské federaci jednotné. Stejně jako v České republice nastupují žáci k základnímu vzdělávání v šesti či sedmi letech. Vzdělávání se zaměřuje na rozvoj čtení, počítání, základního teoretického myšlení, kultury chování a promluvy, základy zdravého životního stylu. Ruský vzdělávací program obsahuje mimo jiné program, který se zaměřuje na děti s vysokou inteligencí nebo program, který se soustředí na rozvoj představivosti a systematického učení s pochopením různých procesů⁵⁷.

⁵⁷ PAVELKOVÁ, L. *Rusko*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ruska_federace_dbkvs.pdf

2 Žák s odlišným mateřským jazykem

2.1 Žák s odlišným mateřským jazykem v legislativě

S termínem žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ) se v kontextu společného vzdělávání setkáváme v posledních letech stále častěji. Díky migraci, která je nedílnou součástí lidské společnosti již od nepaměti, dochází k větší a větší rozmanitosti kultur, které se vzájemně potkávají na územích jednotlivých států. S tím souvisí i to, že do naší země přichází mnoho cizinců, kteří se zde rozhodli žít, a stejně jako čeští občané mají (za určitých podmínek) právo na vzdělávání v rámci českého školského systému. Je však patrné, že se tyto žáci, především kvůli odlišnému mateřskému jazyku, dostávají do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti se vzděláváním dětí cizinců se můžeme setkat se dvěma pojmy, které se mohou na první pohled zdát jako synonyma, jejich přesný význam je však odlišný. Prvním pojmem je žák-cizinec. Toto pojmenování vychází z právního postavení těchto žáků a jejich rodičů⁵⁸. Označují se tak žáci, kteří nemají české občanství a kteří zde pobývají na základě dlouhodobého či trvalého pobytu, jsou žadateli o azyl či azylanti. Jejich status je shodný, jako status jejich rodičů⁵⁹. S pojmem žák-cizinec pracuje i školský zákon.

Současná literatura však upřednostňuje spíše používání pojmu žák/dítě s odlišným mateřským jazykem, zkráceně žák s OMJ. Toto označení totiž zahrnuje nejen výše zmíněné kategorie žáků, ale také děti, které mají české občanství, ale pochází ze smíšených manželství a kteří mají obdobné potíže jako žáci-cizinci. V anglicky mluvících zemích je pro tyto žáky využíván termín EAL learners (English as an Additional Language), což označuje, že je pro žáky angličtina druhým jazykem⁶⁰. Tato kategorie tedy obsáhne nejen děti bez českého občanství, ale také děti imigrantů, kterým již bylo přiděleno české

⁵⁸ RADOSTNÝ, L. a další. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

⁵⁹ NÚV. *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. ©2011 – 2021 Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

⁶⁰ RADOSTNÝ, L. a další. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

občanství, děti českých občanů, kteří dlouhodobě pobývali v zahraničí i děti ze smíšených manželství, které doma komunikují jiným než českým jazykem⁶¹.

Termín žák s OMJ navíc přesněji vystihuje podstatu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků, které spočívají právě v odlišnosti mateřského jazyka, která jim ztěžuje zapojení do vzdělávání⁶². Podle portálu Inkluzivní škola⁶³ toto označení navíc lépe poukazuje na to, že ne všichni žáci, kterým je nutné poskytovat jazykovou podporu, jsou v očích zákona cizinci a nutnost této podpory tudíž není vázána na cizí státní příslušnost. Zejména v dnešní době může termín žák-cizinec navíc naznačovat postojové zabarvení a naším cílem je, aby žáci nebyli bráni jako cizí a byli co nejdříve plně začleněni do vzdělávání i společnosti.

Podle Kropáčové⁶⁴ jsou stěžejními legislativními dokumenty upravující docházku žáků s OMJ: školský zákon, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky⁶⁵.

Školský zákon přiznává rovné právo na vzdělávání nejen občanům České republiky, ale také občanům členských států Evropské unie⁶⁶. Podle § 13 téhož zákona mají také příslušníci národnostních menšin „*právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny*“. Toto právo je podmíněno tím, že se v obci musí ke vzdělávání v daném jazyce přihlásit určitý počet dětí, aby mohla být zřízena třída či škola, ve které bude vzdělávání probíhat v národním jazyce příslušné menšiny. U základního vzdělávání lze takovou třídu zřídit, jestliže se ke vzdělávání přihlásí nejméně 10 žáků příslušících ke konkrétní menšině. Jestliže

⁶¹ srov. NÚV. *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. ©2011 – 2021 Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>; RADOSTNÝ, L. a další. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

⁶² RADOSTNÝ, L. a další. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

⁶³ META, o.p.s. *Děti a žáci s OMJ*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizováno 1.3.2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

⁶⁴ KROPÁČOVÁ, j. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.

⁶⁵ KROPÁČOVÁ, j. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.

⁶⁶ ČESKO. § 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

tuto podmínku nelze naplnit, může alespoň ředitel školy se souhlasem zřizovatele ve školním vzdělávacím programu určit předměty nebo části předmětů, které se vyučují dvojjazyčně⁶⁷. Právo na vzdělávání v mateřském jazyce je zakotveno také v Listině základních práv a svobod, kde je národnostním a etnickým menšinám přiznáno právo na vzdělání v jejich jazyce⁶⁸.

Školský zákona, § 16, stanovuje podporu dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které žáci s odlišným mateřským jazykem bezesporu patří.⁶⁹ § 20 školského zákona vymezuje, kdo má přístup ke základnímu vzdělávání (a školním službám), a to všichni občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci a dále příslušníci jiných států, pokud jim bylo uděleno právo pobytu na území České republiky na více než 90 dní, jsou azylanty, osobami požívající dočasnou ochranu nebo žadateli o udělení mezinárodní ochrany⁷⁰.

Pro všechny cizince je v každém kraji zřizována třída pro jazykovou přípravu. Jazyková příprava v rámci této třídy je bezplatná a řídí se § 20 školského zákona a vyhláškou č. 48/2005 Sb. V takové třídě může být vzděláváno nejvíce 10 žáků. Žákům je poskytnuto nejméně 70 vyučovacích hodin v průběhu šesti měsíců a výuka se řídí očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk, který je uveden v RVP ZV⁷¹. Do této kategorie však

⁶⁷ ČESKO. § 13 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁶⁸ Usnesení č. 2/1993 Sb., předsednictva České národní rady o vyhlášení *Listina základních práv a svobod* jako součásti ústavního pořádku České republiky [online]. [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

⁶⁹ ČESKO. § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁷⁰ ČESKO. § 20 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁷¹ ČESKO. § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

nespadají žáci s českým občanstvím s nedostatečnou znalostí češtiny⁷². V příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, se můžeme setkat také s tím, že je žákům poskytována podpora na základě „odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek“⁷³. Katalog podpůrných opatření používá označení „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“, přičemž znevýhodnění u žáků s OMJ je spojeno s „nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka“⁷⁴.

2.2 Specifika vzdělávání žáků s OMJ

Jedním z hlavních specifíků žáků s OMJ je, že pro ně vyučování probíhá v cizím jazyce, tudíž si při vyučování osvojují zároveň cizí jazyk a učební látku daného předmětu. Jejich znevýhodnění tedy spočívá především v jazykové bariéře. Z důvodu malé či žádné znalosti vyučovacího jazyka jsou žáci ohroženi školní neúspěšností⁷⁵. Při výuce češtiny jako druhého jazyka se žáci potýkají s tím, že si musí osvojit jazykový systém a pravidla, která jsou často zcela odlišná od jejich mateřského jazyka. Zatímco mladší žáci si snadněji osvojují zvukovou stránku jazyka, starší žáci mají již povědomí o metalingvistických stránkách jazyka, což jim může dopomoci k rychlejšímu učení⁷⁶. Kromě toho se musí žáci

⁷² TITĚROVÁ, K. *Jazyková příprava (dle §20 ŠZ)*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 26.4.2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20>

⁷³ ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁷⁴ MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2021-05-01] ISBN 978-80-244-5716-1. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>

⁷⁵ TITĚROVÁ, K. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. *Poradce ředitele – Management školy* [online]. Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, s.r.o. 2011 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11085/ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-CESKYCH-SKOL.html/>

⁷⁶ META, o.p.s. *Učení se druhému jazyku*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizace 10.2.2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uceni-se-druhemu-jazyku>

vyrovnávat s dalšími problémy, které jim nové kulturní prostředí přineslo, a to například socializace v novém prostředí, získávání sociálních dovedností, osvojení kulturně podmíněných společenských norem, hledání svého místa v novém prostředí a vyrovnání rozdílů způsobených odlišností vzdělávacího systému, ze kterého přišli a v rámci kterého jsou nyní součástí⁷⁷. Je tedy důležité mít na paměti, že kromě vzdělávacích potřeb musíme myslet i na naplňování potřeb emocionálních a sociálních⁷⁸.

To souvisí s fenoménem takzvaného „pohybujícího se cíle“ (v angličtině je využíván termín *moving target*), kdy jsou žáci nuceni sledovat cíl, který se jim však stále vzdaluje. Zatímco jejich vrstevníci staví své vědomosti na znalosti slovní zásoby, žáci s OMJ si nejprve musí osvojit potřebnou slovní zásobu, aby si mohli osvojit vědomosti s ní související, jsou tedy vždy „o krok pozadu“ za svými spolužáky. South⁷⁹ vymezuje, před jaké úkoly jsou nově příchozí žáci s OMJ stavěni. Je to především start ze zcela jiného počátečního bodu, startovní čáry, než ze které ve vzdělávání vychází ostatní žáci. Dále je to potřeba naučit se nový jazyk a učivo v novém jazyce, získat potřebné sociální dovednosti a přizpůsobit se novému jazyku, hodnotám, kultuře a očekáváním odlišným od těch, se kterými se dosud setkali. To vše musí zvládnout v relativně krátkém čase, jelikož jinak hrozí, že se jim bude pohyblivý cíl stále vzdalovat. Každý žák a jeho přístup ke vzdělávání je ovlivněn kulturním prostředím, ze kterého pochází (hodnotová orientace dané kultury, přístup k výchově, očekávání rodiny)⁸⁰. Pro pochopení žáka a nalezení vhodné cesty jeho vzdělávání je důležité seznámit se s kulturními specifiky země, ze které žák pochází. Je také důležité si uvědomit vlastní stereotypy, předsudky a představy o dané zemi či národnosti,

⁷⁷ RADOSTNÝ, L. a další. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

⁷⁸ GEORGIEVA, R., HORÁČKOVÁ, K., TITĚROVÁ, K. Asistence u žáků s odlišným mateřským jazykem In: NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. s. 104-116. ISBN 978-80-903631-9-9.

⁷⁹ SOUTH, H. A Cross-curriculum discipline. *NALDIC Working Paper 5: The distinctiveness of EAL* [online]. National Association for Language Development in the Curriculum, 1999. [cit. 2021-05-10] Dostupné z: https://naldic.org.uk/wp-content/uploads/2020/01/NALDIC-Working-Paper-5-The-Distinctiveness-of-EAL_-a-cross-curriculum-discipline.pdf

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

jelikož to může ovlivnit, jak nakládáme se zjištěnými informacemi i to, jak k žákovi přistupujeme⁸¹.

South⁸² uvádí, že proto, abychom mohli vhodně reagovat na specifické potřeby bilingvních žáků, kterými žáci s OMJ jsou, je důležité brát v potaz čtyři hlavní faktory, které ovlivňují jejich situaci: proces učení se druhému jazyku, kognitivní vývoj, který ovlivňuje osvojování mateřského jazyka, sociokulturní pozadí a prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá. Jedním z problémů, se kterým se u nově příchozích žáků z jiného kulturního prostředí můžeme setkat, je fenomén vykořenění. Ten je charakteristický tím, že se žáci cítí odtrženi od svých kořenů, mohou zažívat pocity izolace, frustrace, demotivace, únavu či kulturní šok. Reagovat mohou absencí komunikace (tzv. tiché období) nebo naopak agresivním reagováním⁸³. Ale i tak musíme mít na paměti, že výrazné rozdíly mohou být i mezi žáky jedné národnosti, protože stejně jako tomu je u českých žáků, hraje velkou roli konkrétní rodinné prostředí a osobnostní charakteristiky žáka.

Ve výuce však můžeme naopak stavět na tom, že je mnoho věcí, které mají žáci s OMJ společné s ostatními žáky, ať už to je inteligence, schopnosti a dovednosti, motivace a chuť se učit nebo situace a problémy spojené s věkem a rodinnou situací⁸⁴. Měli bychom také využívat jejich silných stránek a dosavadních zkušeností. Naším cílem ve vzdělávání by mělo beze sporu být, aby si žáci dostatečně osvojili český jazyk a vědomosti v něm. Neměli bychom však zapomínat ani na jejich jazyk mateřský, protože i ten je důležité dále rozvíjet. Mnoho abstraktních pojmů a znalostí mají totiž žáci vybudováno právě

⁸¹ META, o.p.s. *Kulturní profily států*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizováno 25.2.2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kulturni-profily-statu>

⁸² SOUTH, H. A Cross-curriculum discipline. *NALDIC Working Paper 5: The distinctiveness of EAL* [online]. National Association for Language Development in the Curriculum, 1999. [cit. 2021-05-10] Dostupné z: https://naldic.org.uk/wp-content/uploads/2020/01/NALDIC-Working-Paper-5-The-Distinctiveness-of-EAL_-_a-cross-curriculum-discipline.pdf

⁸³ GEORGIEVA, R., HORÁČKOVÁ, K., TITĚROVÁ, K. Asistence u žáků s odlišným mateřským jazykem In: NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. s. 104-116. ISBN 978-80-903631-9-9.

⁸⁴ RADOSTNÝ, L. a další. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

v mateřském jazyce a jeho další rozvoj podporuje nejen pochopení těchto abstraktních konceptů, ale je nezbytný pro celkový proces učení a zachování vlastní identity⁸⁵.

Podpora žáků s OMJ ve výuce

Současná školská legislativa umožňuje podporu žáků ve vzdělávání na několika úrovních. Nastavení adekvátní podpory by měla vždy předcházet diagnostika žakových jazykových dovedností. Prvním z nich je opatření určené pro žáky, kteří nově vcházejí do českého vzdělávacího systému. Je jím bezplatná jazyková příprava dle § 20, která je v dikci krajských úřadů, které mají povinnost stanovit školy, na kterých bude jazyková příprava probíhat. Ta je však určena pouze pro občany Evropské unie a jejich rodinné příslušníky. Od září 2021 by však měly vejít v platnost legislativní změny, které by měly umožnit poskytování této přípravy všem cizincům, kteří v ČR plní povinnou školní docházku. Zvýšil by se také rozsah této přípravy a množství škol, které ji mají poskytovat⁸⁶.

Ve všech případech, kdy do třídy vstupuje nový žák z odlišného kulturního prostředí, by se měl učitel seznámit se specifiky dané kultury, aby ve výuce respektoval žakova specifika. Jednou ze základních věcí, kterou by měl učitel o vybrané kultuře vědět je, zda se jedná o kulturu individualistickou či kolektivistickou. Tyto dva typy kultur se od sebe značně odlišují a jejich projevy jsou patrné v běžném životě i v přístupu ke vzdělávání. Projevují se například v přístupu k autoritám, spolupráci, verbálním i citovým projevům, očnímu kontaktu či odlišnému přístupu chápání času⁸⁷.

U žáků, u kterých není potřeba podpory výrazná, můžeme využít pouze pedagogickou intervenci, o jejímž pojetí a míře si rozhoduje sám učitel (tu můžeme využít např. u žáků ze Slovenska, u nichž není jazyková bariéra tak výrazná a u nichž nehrozí ani větší obtíže z důvodu odlišných kulturních podmínek). Bez předchozího doporučení

⁸⁵ GEORGIEVA, R., HORÁČKOVÁ, K., TITĚROVÁ, K. Asistence u žáků s odlišným mateřským jazykem In: NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. s. 104-116. ISBN 978-80-903631-9-9.

⁸⁶ TITĚROVÁ, K. *Jazyková příprava (dle §20)*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 26.4.2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20>

⁸⁷ CAKIRPALOGLU, I. Respektování specifik žáka. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/upravy-obsah-vzdelavani/4-5-1-respektovani-specifik-zaka/>

pedagogicko-psychologickou poradnou můžou být školou poskytována podpurná opatření prvního stupně, a to například na základě plánu pedagogické podpory (PLPP), který nastavuje učitel. PLPP obsahuje především popis žakových obtíží a jeho speciální vzdělávací potřeby, podpurná opatření, cíl podpory a způsob vyhodnocení plánu.⁸⁸ Využívá se v případě mírných obtíží (např. pomalé pracovní tempo) nebo u žáků, u nichž se čeká, až budou vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně. Tento stupeň podpory neumožňuje úpravu obsahu vzdělávání či organizaci výuky (např. zařazení do výuky češtiny jako druhého jazyka)⁸⁹.

V rámci plánu pedagogické podpory či po doporučení pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) v rámci IVP či PJP může být žák zařazen do předmětu čeština jako druhý jazyk (ČDJ). Ten může být ve spolupráci s vedením organizován na každé škole (pokud to umožní kapacitní a personální možnosti školy). Žáci pak mohou na předmět docházet například v době hodin českého jazyka⁹⁰.

Jestliže do školy nastoupí žák bez znalosti češtiny, je pro něj zorganizována jazyková příprava v rámci §20 školského zákona. V této jazykové přípravě si žák osvojí základy češtiny jako druhého jazyka. Cílem opatření je co nejrychleji vyrovnat žakovu jazykovou bariéru. Příprava může být organizována v rámci skupiny pro jazykovou přípravu místo výuky v běžné třídě nebo v případě, kdy je ve škole malý počet žáků s OMJ, na základě plánu výuky češtiny jako druhého jazyka (ten se stanovuje přibližně na dva měsíce). Žák v tomto případě dochází do běžné třídy, ale v rámci výuky se věnuje osvojování základů češtiny, navíc jsou mu minimálně třikrát týdně poskytovány konzultace odborným lektorem češtiny jako druhého jazyka⁹¹. Toto opatření je realizováno zejména u žáků s velmi nízkou

⁸⁸ ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁸⁹ TITĚROVÁ, K., VÁVROVÁ, J., BERNKOPFOVÁ, M. *Plány podpory* In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 12.4.2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/plany-podpory>

⁹⁰ GEORGIEVA, R., HORÁČKOVÁ, K., TITĚROVÁ, K. *Asistence u žáků s odlišným mateřským jazykem* In: NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. s. 104-116. ISBN 978-80-903631-9-9.

⁹¹ TITĚROVÁ, K. *Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem*. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpurných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. [cit. 2021-05-23].

úrovni jazyka, pro něž je nedostačující podpora na základě PLPP a je nezbytné začít podporu poskytovat dříve, než dojde k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně⁹².

Od druhého stupně podpůrných opatření může školské poradenské zařízení doporučit vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Jeho vypracování i následné naplňování má na starosti škola.⁹³ Na jeho základě může docházet k organizačním úpravám výuky, změně způsobu výuky či k úpravám obsahu a rozsahu vzdělávání. K úpravám obsahu a rozsahu vzdělávání přistupujeme především v prvním roce školní docházky žáka, čímž se mu snažíme usnadnit adaptaci na školní podmínky, která je spolu s rozvojem komunikačních kompetencí v českém jazyce hlavním cílem prvních šesti měsíců školní docházky⁹⁴.

Změna obsahu výuky vzdělávání může spočívat například v zařazení předmětu čeština jako druhý jazyk, do kterých žáci dochází třikrát týdně v rámci svého rozvrhu, např. v rámci hodin českého jazyka či předmětu, ve kterém se žáci špatně orientují. V běžných hodinách učitel rozmyšlí potřebu jazykové podpory, a kromě výukových cílů stanovuje také cíl jazykový⁹⁵. Dále úprava obsahu vzdělávání spočívá v podpoře rozvoje mateřského jazyka, která vyplývá z § 20 školského zákona a probíhá za externí spolupráce školy a rodilých mluvčích. Realizace tohoto opatření je vhodná u všech žáků s OMJ⁹⁶.

Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/intervence/4-3-4-1-jazykova-priprava-pro-zaky-s-odlisnym-materskym-jazykem/>

⁹² TITĚROVÁ, K., VÁVROVÁ, J., BERNKOPFOVÁ, M. *Plány podpory* In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 12.4.2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/plany-podpory>

⁹³ ČESKO. § 3 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁹⁴ CAKIRPALOGLU, I. Respektování specifík žáka. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/upravy-obsah-vzdelavani/4-5-1-respektovani-specifik-zaka/>

⁹⁵ TITĚROVÁ, K. Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/intervence/4-3-4-1-jazykova-priprava-pro-zaky-s-odlisnym-materskym-jazykem/>

⁹⁶ VÁVROVÁ, P. Podpora rozvoje mateřského jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. [cit. 2021-05-23].

V rámci IVP může být žákům navržena také podpora asistenta pedagoga. Může se jednat o dvojjazyčného asistenta, který má s žákem společný jazyk nebo zemi původu. Jeho velkou výhodou je, že mezi ním a žákem nestojí jazyková bariéra, má pro žáka velké kulturní porozumění a může být velmi nápomocný při komunikaci se zákonnými zástupci. Tito asistenti však nejsou na českých školách příliš častí, jejich zaměstnávání je z organizačního hlediska poměrně náročné. Většinou bývají zaměstnávání v rámci projektů. Častěji se tedy setkáme s asistenty, kteří nemají s žákem stejný jazyk, jedná se především o české rodilé mluvčí, jejichž výhodou je zase velmi dobrá znalost češtiny, české kultury i vzdělávacího systému.

2.3 Organizace spolupracující se školami v ČR

Jednou z nejvýznamnějších organizací činných v oblasti podpory cizinců patří obecně prospěšná společnost **META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů**, která byla založena v roce 2004. Jejím cílem je pomoci zajistit rovné příležitosti pro rodiny migrantů, a to zejména v oblasti vzdělávání, které považují za jednu z nezbytností úspěšné integrace do společnosti. Mezi její činnosti patří aktivity, které rodinám pomáhají při hledání vhodné školy a první komunikace se školou, stejně tak jako podporu v průběhu vzdělávání, zajišťují doučování, specializované poradenství a poradenství v oblasti pracovního uplatnění. Pořádají taktéž kurzy češtiny a provozují volnočasový klub Čekuj! Aneb Česká kultura jinak. Mezi jejich počiny patří také dva online nástroje na výuku češtiny Klik4Czech a Čeština jako druhý jazyk. Díky nim mají žáci i jejich rodiče možnost procvičit si gramatiku i slovní zásobu pro konkrétní téma. META o.p.s. poskytuje podporu nejen rodinám migrantů, ale i pedagogickým pracovníkům, kteří se podílejí na jejich vzdělávání. K tomu slouží například internetová stránka www.inkluzivniskola.cz, kde je volně ke stažení mnoho materiálů, které mohou sloužit jako metodická podpora při výuce žáků s OMJ. Organizují také kurzy pro asistenty pedagogy⁹⁷. Významná je též práce v oblasti komunitního tlumočení. META o.p.s. realizovala již tři projekty, které měly za úkol vyškolení komunitních tlumočnicků a také zvýšení informovanosti veřejnosti, o tom, kdo komunitní

Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/upravy-obsahu-vzdelavani/4-5-1-1-podpora-rozvoje-materskeho-jazyka-u-zaku-s-odlism-materskym-jazykem/>

⁹⁷ META, o.p.s. *O METĚ*. [online] META, o.p.s. ©2020 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>

tlumočníci jsou: Sociální tlumočení ve styku s cizinci, Cizinci jako komunitní tlumočníci a Komunitní tlumočníci ve víru integrace⁹⁸. Komunitní tlumočníci bývají cizinci, kteří již několik let žijí v České republice, mají dobře osvojený český jazyk a prošli kurzem komunitního tlumočení. Pomáhají svým nově příchozím krajanům v komunikaci s úřady, školami, při návštěvě lékařů apod.

Posláním **Centra pro integraci cizinců (CIC)** je „pomáhat imigrantům v procesu integrace do české společnosti prostřednictvím sociálních služeb, vzdělávacích i dalších aktivit, ovlivňovat společenské prostředí tak, aby bylo pro imigranty přístupnější, spravedlivější, a více podporovalo jejich společenskou participaci a integraci“⁹⁹. Služba je rozšířena ve Středočeském, Libereckém a Ústeckém kraji a v Praze. CIC pořádá vzdělávací kurzy, které připravují lektory na výuku češtiny pro cizince, pedagogické pracovníky na práci s žáky s OMJ či úředníky veřejné správy a sociální pracovníky na komunikaci s cizinci. Cizincům poskytuje sociální poradenství a poradenství v oblasti zaměstnávání. Jednou ze specializovaných služeb je služba Hermiona, která je určena pro rodiny s dětmi. V rámci této služby je rodinám poskytována podpora se začleněním do společnosti, pomoc při komunikaci se školou i úřady, řešením obtížných situací v souvislosti s bydlením či zaměstnáním či hledáním vhodných volnočasových aktivit pro děti. Dětem nabízí výuku češtiny jako druhého jazyka, doučování, nácvik domácí přípravy, podporu při výběru střední školy nebo pomoc dobrovolníka při seznamování s naší kulturou¹⁰⁰.

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) sdružuje učitele češtiny jako cizího jazyka napříč všemi stupni a typy škol (včetně mimoškolních vzdělávacích zařízení). Mezi jednu z jejích aktivit patří vedení knihovny, kde si členové mohou zapůjčit učebnice, sborníky, metodické materiály, slovníky a odborné publikace užitečné pro výuku češtiny

⁹⁸ CHERKASHINA, M., SACHUK, A., DOTSENKO, N. et al. *Komunitní tlumočníci ve víru integrace*. Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017. ISBN 978-80-270-2567-1.

⁹⁹ CIC, o.p.s. *Poslání & hodnoty*. [online] Centrum pro integraci cizinců, o. p.s. ©2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/o-nas/105-poslani-hodnoty-vize-principy>

¹⁰⁰ CIC, o.p.s. *Nabídka služeb a komu je určena*. [online] Centrum pro integraci cizinců, o. p.s. ©2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/hermiona/97-nabidka-sluzby-a-komu-je-urcena-2>

jako druhého jazyka. Pro své členy pořádá také řadu odborných školení a setkání, na kterých si mohou učitelé vzájemně vyměňovat své zkušenosti¹⁰¹.

Mezi organizace, které jsou činné v oblasti podpory žákům s OMJ lze zařadit také obecně prospěšné společnosti, které se primárně nezaměřují jen na žáky s OMJ, ale na všechny děti i dospělé se specifickými potřebami ve vzdělávání i životě.

Jednou z nich je například společnost **Člověk v tísni** se svým **vzdělávacím programem Varianty**. Tento program se zaměřuje na vytvoření otevřené školy, která by vedla žáky ke globální odpovědnosti, respektu k druhým i k přírodě a k chápání věcí v souvislostech. Požaduje individuální přístup ve vzdělávání a v žácích chce budovat otevřenost, aktivní přístup k problémům a toleranci. Mezi jejich aktivity patří kurzy pro pedagogické pracovníky, metodologická podpora a vytváření metodických a výukových materiálů v oblasti společného vzdělávání, vzdělávání ke globální odpovědnosti, podpoře aktivního občanství a rozvoji komunikace ve škole. Snaží se také o budování komunikace mezi rodinou a školou a prosazování systémových změn¹⁰². Mezi jeden ze vzdělávacích kurzů, který program Varianty pořádá je Dialogem k respektu – školení pro práci s Persona Dolls, který je zaměřen na výukovou metodu Persona Dolls (Panenky s osobností), jejíž zařazení do školní výuky může kladně ovlivnit kolektiv, ve kterém je vzděláván žák s OMJ. Učí žáky přijímat odlišnosti a žákovi s OMJ může naopak pomoci ztotožnit se, zvýšit sebevědomí a dodat pocit, že není sám.

Další organizací je **Liga lidských práv**, se svým projektem **Férová škola**, která se zaměřuje na rovná práva všech dětí bez rozdílu, tedy i žáků s OMJ, a snaží se podporovat inkluzivní vzdělávání na českých školách. Poskytují odbornou podporu školám v podobě materiálů s příklady dobré praxe a možnosti sdílet své zkušenosti. Pořádají školení pro učitele a spolupracují na systémových změnách ve školství. Zabývají se také certifikací škol, které vytváří férové prostředí pro všechny žáky. Momentálně je v České republice 76 základních škol, které tuto certifikaci obdržely¹⁰³.

¹⁰¹ AUCCJ. *O nás*. [online] Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z.s. ©2020 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/o-nas>

¹⁰² Člověk v tísni, o.p.s. *Vzdělávací program varianty*. [online] Člověk v tísni, o. p.s. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>

¹⁰³ Férová škola. *Co děláme*. [online] Fair for Family z.s [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/uvod>

V podpoře žáků s OMJ nelze opomenout ani **Národní pedagogický institut České republiky (NPI)**, který pomáhá se zajištěním tlumočnických a překladatelských služeb. Pomocí sítě krajských center podpory zajišťuje tyto služby po celé České republice. Služby jsou bezplatné a mají usnadnit rodinám cizinců, školám a školským poradenským zařízením vzájemnou komunikaci. V oblasti překladů pomáhají s překladem všech dokumentů a informací spojených s přijímáním ke vzdělávání i samotným vzděláváním (zápis žáka do 1. ročníku, možnosti poskytování podpory, podpůrná opatření, vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či speciálním pedagogickém centru, harmonogram školního roku, informace o provozu školy, školních výletech, zájmových kroužcích, třídních schůzkách...). Tlumočnické služby zajišťují doprovod tlumočnicka při přímém styku se školou či školským poradenským zařízením. Jazyková podpora je poskytována do 18 běžných evropských i neevropských jazyků¹⁰⁴. NPI dále pořádá akreditované kurzy s tematikou vzdělávání žáků s OMJ.

Mezi další organizace, které se mohou podílet na spolupráci mezi školou a rodinou žáka s OMJ, lze zařadit sdružení, která cizincům pomáhají v adaptaci na život v České republice. Je to například **Sdružení pro integraci a migraci**, které cizincům poskytuje bezplatné služby v oblasti práva, sociálního a psychosociálního poradenství. Snaží se také ovlivňovat veřejnost a prostřednictvím médií, diskusí a konferencí budovat tolerantní a respektující společnost. Zasazuje se také o legislativní změny v oblasti migrace a uprchlického práva, aby byly zajištěny vhodnější podmínky pro život migrantů v ČR¹⁰⁵. Obdobné služby poskytuje také **Poradna pro integraci**, která v Praze dále pořádá sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi¹⁰⁶. Další organizací je **Společnost InBáze**, která kromě přímé sociální a právní pomoci cizincům pořádá taktéž vzdělávací kurzy, organizuje volnočasové aktivity pro děti cizinců a v rámci projektu Mosty ke školám II se podílí na

¹⁰⁴ NPI ČR. *Tlumočení a překlady*. [online]. Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince – Národní pedagogický institut ČR. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady/>

¹⁰⁵ Sdružení pro integraci a migraci. *Kdo jsme*. [online]. © 2011–2021 Sdružení pro integraci a migraci. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.migrace.com/cs/organizace/o-nas>

¹⁰⁶ Poradna pro migraci. *Služby*. [online]. © 2017 Poradna pro migraci. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <http://p-p-i.cz/socialne-aktivizacni-sluzba-pro-rodiny-s-detmi/socialne-aktivizacni-sluzba-praha/>

začleňování žáků s OMJ do škol¹⁰⁷. Tato organizace poskytuje i tlumočení a pomáhá cizincům v nouzi (potravinová pomoc ve spolupráci s Potravinovou bankou Praha)¹⁰⁸.

2.4 Zkušenosti ze zahraničí

V zahraničí, především v anglicky mluvících zemích, jako je **Velká Británie, Kanada, USA a Austrálie**, se pro žáky s odlišným mateřským jazykem využívá označení EAL (English as an additional language) learners/students. Jejich vzdělávání má v těchto zemích delší historii než u nás a odborníci mu věnují pozornost již 30 let. Uvědomují si také, že jde o problematiku, která nezasahuje jen do oblasti jazyka, ale také do oblasti sociální, vzdělávací a politické. Inkluzivní pedagogika se v této oblasti pak dělí na dva proudy. První se snaží o inkluzi žáků s OMJ, která je nazývána EAL pedagogy a druhý využívá při výuce mateřský jazyk. Je známý jako dvojjazyčná či bilingvní výuka (Bilingual education)¹⁰⁹.

V případě EAL pedagogy se můžeme setkat se čtyřmi přístupy, se kterými se ke vzdělávání těchto žáků přistupuje, přičemž se liší tím, na co se orientují. První z nich se vyznačuje jazykově-obsahovou orientací. V popředí tohoto přístupu stojí jazyk s celou svou strukturou a slovní zásobou, který je žákům předáván v rámci ucelených témat. Touto formou je předáván mluvený i psaný jazyk. Druhý přístup je založen na orientaci obsahově-jazykové. Při tomto přístupu ke vzdělávání si žáci osvojují jazyk především skrze slovní zásobu, která se vztahuje k určité učební látce konkrétního předmětu. Transkulturní jazyková orientace se zaměřuje na výuku jazyka v kontextu za pomoci vizuální opory či reálií. Čtvrtý přístup vychází z orientace na studenta a je postaven na jeho aktivním přístupu ke vzdělávání. Jazyk si žák osvojuje skrze to, co se chce naučit, skrze vrstevnickou komunikaci a spolupráci a do učení zapojuje své vlastní zájmy. Ve Velké Británii se tento model nazývá

¹⁰⁷ InBáze, z.s. *O podpoře začleňování*. [online]. © 2020 InBáze, z.s. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://inbaze.cz/zaclenovani-deti-a-zaku-s-omj/>

¹⁰⁸ InBáze, z.s. *Pomoc lidem v nouzi: Bezplatná potravinová pomoc*. [online]. © 2020 InBáze, z.s. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://inbaze.cz/pomoc-lidem-v-nouzi-2/>

¹⁰⁹ META, o.p.s. *Praxe v zahraničí: Anglicky mluvící země*. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Aktualizace 9.3.2021 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/praxe-v-anglicky-mluvicich-zemich>

Partnership Teaching Model¹¹⁰.

V **Německu** využívají u žáků s OMJ přímou integraci do běžných tříd. Zvláštní podpora je jim pak poskytována formou doučování, kurzů němčiny či zařazením předmětu němčina jako druhý jazyk. Ve školách s vyšším počtem žáků s OMJ mohou být zřizovány speciální třídy.¹¹¹ Ve spolkové republice **Sasko** se ve výuce žáků s OMJ osvědčil třífázový model výuky němčiny. V první fázi tohoto modelu žáci navštěvují tzv. přípravné třídy, v rámci kterých se učí pouze němčinu jako druhý jazyk. Výuka je zaměřena především na zvládnutí běžné každodenní komunikace. V druhé, přechodové, fázi žák postupně dochází na jednotlivé předměty do běžné třídy, přičemž o pořadí předmětů rozhodují učitelé spolu s rodiči žáka i žákem samotným. Němčina jako druhý jazyk se vyučuje stále v rámci přípravné třídy. V těchto dvou etapách nejsou žáci známkováni a forma hodnocení je na konkrétním učiteli. Po druhé fázi, která většinou trvá jeden školní rok, nastává třetí etapa, během které jsou žáci již plně vzděláváni v rámci běžných tříd. Navíc je jim poskytována podpora s cílem jazykového rozvoje ve všech vyučovacích předmětech. V Sasku mají žáci s OMJ také možnost nechat si uznat mateřský jazyk jako jeden cizí jazyk a je jim nabídnuto dále se ve svém mateřském jazyce vzdělávat. Vznikl zde také diagnostický nástroj Popis úrovně němčiny jako druhého jazyka, který umožňuje zlepšit jazykové kompetence žáků.¹¹²

Ve **Finsku** je cílem inkluzivní pedagogiky zaměřené na žáky s OMJ rovnoprávné začlenění do finské společnosti a stát se zaručuje jim umožnit stejné podmínky vzdělávání, jako všem ostatním občanům.¹¹³ Hlavní roli ve vzdělávání žáků s OMJ hrají přípravné třídy, které jsou zřizovány pouze pro žáky s OMJ. Bývají zřizovány v rámci školy, kterou určuje koordinátor multikulturního vzdělávání na úrovni města. Třídu zpravidla navštěvuje 10

¹¹⁰ META, o.p.s. *EAL pedagogy (english as an additional language)*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizace 16.2.2021 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/praxe-v-zahranici-eal-pedagogy>

¹¹¹ META, o.p.s. *Praxe v zahraničí: Německo*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizováno 16.2.2021 [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/praxe-v-zahranici-nemecko>

¹¹² VÁVROVÁ P., HORÁČKOVÁ K., TITĚROVÁ K. Přístup k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – komparace národních politik. [online]. Praha: META o.p.s. -Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015. [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/komparace_narodnich_politik.pdf

¹¹³ FRAŇKOVÁ, R. *Pojetí vzdělávání imigrantů ve Finsku*. Metodický portál: Články [online]. 13. 10. 2006, [cit. 2015-03-25]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/946/POJETI-VZDELAVANI-IMIGRANTU-VE-FINSKU.html/>. ISSN 1802-4785.

žáků. Žáci třídu navštěvují jeden rok, tato doba však může být podle potřeby zkrácena či prodloužena. V průběhu vzdělávání se pak postupně snižuje počet hodin v této třídě a zvyšuje se počet hodin v běžné třídě. Na další podporu ve vzdělávání mají žáci s OMJ nárok 6 let po dokončení přípravné třídy. Podpora spočívá ve výuce finštiny jako druhého jazyka, ve výuce vybraných předmětů v mateřském jazyce, doučování jednodušší formě finštiny či ve výuce mateřského jazyka.¹¹⁴

Výrazně proinkluzivní vzdělávací politikou se vyznačuje **Norsko**. Existuje zde pouze jeden druh kurikula a případné specifické vzdělávací potřeby jsou zjišťovány a vyhodnocovány průběžně, podle toho jsou také stanovována potřebná podpůrná opatření. Obecně je ve vzdělávání kladen velký důraz na jazykovou přípravu, a to jak norštiny, tak jazyka mateřského, což žákům umožňuje zachování kulturní identity zároveň s adaptací na vzdělávání v norštině.¹¹⁵

Také ve **Švédsku** je vzdělávání inkluzi nakloněno. Vzdělávání žáků s OMJ je zde velmi aktuálním tématem, jelikož až třetina všech dětí školního věku nemá kořeny ve Švédsku. Stejně jako v jiných skandinávských zemích je zde kladen důraz na podporu rozvoje mateřského jazyka, pro které jsou k dispozici specialisté. Celé školství je pak postaveno na stanovování individuálních cílů pro každého žáka a tvorbě individuálních plánů, které umožňují snadné posuzování rozvoje žáka. Všechny skandinávské země tedy kladou velký důraz na jazykové vzdělávání a rozvoj mateřského jazyka, který je brán jako důležitý prvek pro začlenění do společnosti. Pro rozvoj jazykové úrovně je využívána řada podpůrných opatření, jako je metodická podpora výuky konkrétních jazyků jako druhého jazyka či zvláštní vzdělávání ve vyučovacím jazyce.¹¹⁶

¹¹⁴ VÁVROVÁ P., HORÁČKOVÁ K., TITĚROVÁ K. Přístup k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – komparace národních politik. [online]. Praha: META o.p.s. -Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015. [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/komparace_narodnich_politik.pdf

¹¹⁵ KARTOUS, Bohumil. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním*. [online]. Praha: EDUin, 2015. [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>

¹¹⁶ KARTOUS, Bohumil. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním*. [online]. Praha: EDUin, 2015. [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>

Ve Španělsku je žákům s OMJ poskytována podpora „z důvodu pozdějšího zařazení do španělského vzdělávacího systému“¹¹⁷. Konkrétní forma podpory je v rukou institucí, které mají vzdělávání na starost, a v jednotlivých oblastech Španělska se tak liší. Na velkém území Španělska jsou zřizovány speciální třídy pro žáky cizince, které jim pomáhají osvojit si vyučovací jazyk (ten se v jednotlivých oblastech liší) a začlenit se do nové školy. Tento koncept je z mnoha důvodů kritizován: segregace žáků, přílišný důraz na výuku jazyka bez ohledu na kulturní prostředí žáka, malá spolupráce mezi vyučujícími speciálních a běžných tříd a nejasné požadavky na kvalifikaci vyučujících. Ve Španělsku jsou také využívány programy na výuku mateřského jazyka, které mají za cíl zachovat mateřskou kulturu a jazyk žáka. Jejich efektivnost a kvalita je však sporná.¹¹⁸

¹¹⁷ PAVELKOVÁ, L. *Praxe v zahraničí: Španělsko*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 16.2.2021 [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/praxe-v-zahranici-spanelsko>

¹¹⁸ PAVELKOVÁ, L. *Praxe v zahraničí: Španělsko*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 16.2.2021 [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/praxe-v-zahranici-spanelsko>

3 Možnosti vzdělávání a podpory žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole

3.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu, výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak je žákům s odlišným mateřským jazykem zajištěna podpora ve vzdělávání na konkrétní škole.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, jak v dané škole probíhá diagnostika jazykových kompetencí u žáků s odlišným mateřským jazykem.
2. Popsat podpůrná opatření, která jsou žákům s odlišným mateřským jazykem nejčastěji poskytována.
3. Vymezit, jak probíhá spolupráce týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, a to mezi pedagogickými zaměstnanci školy i institucemi mimo školu.

Výzkum směřoval ke zjištění toho, jak na dané škole probíhá přijetí žáka a jeho následná diagnostika jazykových kompetencí. Dále bylo zjišťováno, jak je žákům poskytována podpora ve vzdělávání a jakým úpravám vzdělávání je nejčastěji přistupováno, důraz byl kladen i na konkrétní metody práce a poskytovaná podpůrná opatření. Dále nás zajímalo, jak probíhá vzájemná spolupráce mezi učiteli, asistenty žáků s odlišným mateřským jazykem a školským poradenským pracovištěm. Zjišťována byla i forma spolupráce s rodiči žáků a organizacemi, které se zabývají vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem.

Výzkumné otázky

Východiskem pro stanovení výzkumných otázek bylo prostudování odborné literatury a současných legislativních dokumentů, které stanovují, na jakou podporu mají žáci s odlišným mateřským jazykem nárok. Dalším východiskem byla současná situace v českém školství, ve kterém je vzdělávání žáků s OMJ poměrně novou problematikou, která se však do budoucna jeví jako velmi důležitá.

Hlavní výzkumná otázka: **Jak je realizována podpora žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole?**

VO1: Jak probíhá diagnostika jazykových kompetencí u žáků s odlišným mateřským jazykem?

VO2: Jaká podpůrná opatření jsou žákům s odlišným mateřským jazykem nejčastěji poskytována?

VO3: Jak probíhá spolupráce v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem uvnitř a vně školy?

Empirická část je zpracována pomocí kvalitativního výzkumného šetření za použití technik:

- Analýza prostudované literatury a legislativních dokumentů
- Polostrukturovaný rozhovor s pedagogy
- Polostrukturovaný rozhovor se speciálním pedagogem
- Polostrukturovaný rozhovor s asistentem pro žáky s OMJ

3.2 Charakteristika výzkumného souboru a technik šetření

Charakteristika výzkumného souboru

Jedná se o kvalitativně orientovaný výzkum, výzkumný soubor je tvořen informanty z jedné školy, aby výzkum poskytl ucelený pohled na situaci na konkrétní škole. Výzkumný soubor je tvořen 7 informanty, 5 učiteli 1. stupně, speciálním pedagogem a asistentem pro žáky s OMJ, který zároveň na škole vykonává funkci koordinátora asistentů pro žáky s OMJ. Asistent pro žáky s OMJ byl do výzkumného souboru zařazen na základě rozhovorů s ostatními informanty, všichni odkazovali na jeho nezastupitelnou roli v procesu diagnostiky i vzdělávání těchto žáků. Ve výzkumném souboru jsou zastoupeni zkušení učitelé i začínající učitelé s praxí do 5 let. Jeden z informantů-učitelů v letošním roce vyučuje v 1. ročníku (informant 1), jeden ve 2. ročníku (informant 2), dva ve čtvrtém ročníku (informant 3, informant 4) a jeden v 5. ročníku (informant 5). Všichni tyto informanti v letošním školním roce, 2020/2021, vzdělávají ve své třídě alespoň jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem. Informant-asistent působí jako asistent pro žáky na 1. i 2.

stupni (informant 6). Speciální pedagog je označen jako informant 7. V interpretaci výsledků šetření jsou informanti označeni I/1, I/2, I/3, I/4, I/5, I/6, I/7.

Charakteristika zařízení

Škola, na které informanti působí, se nachází v okrajové části Prahy. Vyznačuje se tím, že je zapojena do mnoha projektů a poskytuje také možnost vykonávání odborné praxe budoucím pedagogům. Pedagogický sbor je tvořen asi 90 členy (z toho je asi 50 učitelů, 4 asistenti pro žáky s OMJ, z toho dva asistenti dvojjazyční, 2 speciální pedagogové, 1 školní psycholog). Ve školním roce 2020/2021 škola vzdělává kolem 730 žáků. Z tohoto počtu je 49 žáků s OMJ (39 žáků navštěvuje 1. stupeň, 10 žáků navštěvuje třídy 2. stupně), z toho je patrné, že toto téma je na škole velmi aktuální.

Charakteristika technik šetření

Vzhledem k typu výzkumného problému byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, který umožňuje pomocí malého výzkumného souboru získat přesnější informace o dané problematice. Navíc umožňuje modifikaci a doplnění otázek v průběhu sběru a analýzy dat, čímž se stává pružnějším a umožňuje zkoumání problému v přirozeném prostředí.¹¹⁹ Jako základní technika šetření byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovory byly vedené na základě připraveného scénáře. Otázky jednotlivých scénářů (viz Příloha 1) byly modifikovány s ohledem k jednotlivým informantům zapojených do rozhovoru:

- Informanti 1 až 5 (učitelé),
- informant 6 (asistent)
- informant 7 (speciální pedagog).

V některých případech bylo pořadí otázek přizpůsobeno nebo byla zvolena jiná formulace otázky, vzhledem k plynutí rozhovoru. Rozhovory byly z důvodu současné epidemiologické situace realizovány formou videohovorů. Byly pořizovány nahrávky, které byly přepsány a následně kódovány v softwarovém programu MAXQDA. Při analýze dat byly využity prvky zakotvené teorie, která je založena na trojím kódování a postupném

¹¹⁹ HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

„zjemňování“ získaných dat.¹²⁰ Při prvním, otevřeném, kódování došlo ke vzniku základních indikátorů, které pomáhají třídit relevantní informace. Při druhém, axiálním, kódování došlo k vytvoření kategorií, do kterých byly přiřazeny kódy, segmenty textu, které spolu souvisí a přináší odpovědi na stejnou otázku. Třetí, selektivní, kódování mělo za cíl „vyhledání hlavních témat a kategorií, které budou ústředním bodem vznikající teorie“¹²¹, které vedlo k interpretaci a zobecnění získaných dat.

Kategorie a podkategorie vzniklé při kódování:

K1: Příchod žáka

K1a: Přijímání žáků do 1. ročníků

K1b: Příchod žáků v průběhu vzdělávání

K1c: Adaptace žáka ve škole

K2: Screening a diagnostika jazykových kompetencí

K3: Podpora ve vzdělávání

K3a: Poskytovaná podpůrná opatření a realizace asistence

K3b: Ověřené metody práce s žáky a intervence

K3c: Jazyková příprava a odpolední aktivity

K4: Spolupráce uvnitř a vně školy

K4a: Spolupráce mezi pedagogy

K4b: Komunikace s rodiči

K4c: Externí spolupráce a další vzdělávání

K5: Co přinesla distanční výuka

3.3 Interpretace výsledků šetření

Ve výzkumném šetření, které bylo realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů a na základě analýzy dat, prezentujeme zjištěné výsledky pomocí námi vytvořených kategorií.

¹²⁰ HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

¹²¹ HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016. S. 254. ISBN 978-80-262-0982-9.

K1: Příchod žáka

Všichni informanti se shodli, že příchod žáka do jejich školy se liší, pokud se jedná o žáka, který přichází do 1. ročníku nebo žáka, který nastupuje v průběhu vzdělávání. V obou případech však důležitou roli hraje vedení školy, zástupce ředitele, který jedná s rodiči či zákonnými zástupci žáků a spolu se speciálním pedagogem a školním psychologem rozhoduje o zařazování žáků do tříd. Dále někteří informanti podotýkali, že do školy se hlásí takové množství žáků, že mohou být přijati jen ti ze spádové oblasti. To, odkud žáci do školy přichází, hraje velkou roli při nástupu dětí do 1. ročníku.

K1a: Přijímání žáků do 1. ročníků

Tím, že k zápisu do 1. ročníku přichází pouze žáci ze spádové oblasti, jedná se ve velké míře o žáky, kteří navštěvují místní mateřskou školu, která sídlí ve se stejné ulici, jako základní škola. Díky úzké spolupráci s mateřskou školou je škola dopředu připravena na to, kolik žáků s odlišným mateřským jazykem do školy nastoupí, a také je dopředu informována o jejich jazykových kompetencích, jeden z informantů k tomu dodává: *„Už dopředu se na to ti učitelé připravují, že tam budou mít takového žáka, už tuší, jaký je ten jazykový základ, aby s tím mohli pracovat. (I/3)“* U dětí, které nenavštěvují místní mateřskou školu, se informace o jejich jazykové úrovni zjišťuje v průběhu zápisu do 1. ročníku, kdy speciální pedagog, školní psycholog a zástupce ředitele vedou rozhovor s rodiči: *„Tam se hodně propátrává a řeší, jak na tom jsou rodiče, co se týká českého jazyka, pokud ty rodiče nemluví česky, tak občas mají nějakého mluvčího, který s nimi přijde k zápisu. (I/5)“* Děti s odlišným mateřským jazykem jinak prochází běžným zápisem, jako všechny ostatní děti, v případě že je to potřeba, je u zápisu přítomný překladatel.

Na rozdělování žáků do jednotlivých tříd se pak opět podílí zástupce ředitele, školní psycholog a speciální pedagog. Všichni informanti se shodli na tom, že při rozdělování žáků do jednotlivých tříd se dbá na to, aby byli žáci s odlišným mateřským jazykem do tříd rozdělení rovnoměrně, I/2 navíc dodal, že se dbá i na to, aby například žák vietnamské národnosti nebyl ve třídě jediný, jestliže jich do školy nastupuje ve stejný rok více. I/7 hovořil o všech faktorech, ke kterým se při rozdělování tříd přihlíží: *„Po screeningu a zápisu do 1. ročníku vzejde seznam, kde je napsáno všechno z našeho vyšetření, z konzultace s rodiči, rodiče nám třeba řeknou, že nechtějí, aby bylo jejich dítě s tímhle dítětem, protože mají konflikty teď v mateřské školce. Téhle seznam od nás dostane vedení neboli zástupce ředitele, a ten na základě toho, kolik je tam žáků s poruchami, žáků, kteří jsou třeba vedení*

v SPC, kteří budou potřebovat nějaký plán podpory, žáci, kteří jsou OMJ, podle toho, a na základě preferencí rodičů, se děti rozdělují do tříd. Do toho já už nezasahuji, to už si dělí vedení.“

I když z rozhovorů vyplynulo, že jsou všichni učitelé přesvědčeni o tom, že při rozdělování tříd má hlavní slovo školní psycholog, podle něj samotného on pouze připravuje podklady, samotné rozdělování tříd je pak již na vedení. I/4 dodal, že je pro něj jako pro učitele velmi důležité, že se vedení školy učitelů ptá na to, zda se složením třídy souhlasí: *„Předem se ptají, jestli mi to vyhovuje, jestli chci nějakou úlevu, a kdybych řekla, že někoho nechci, tak mi ho do třídy nedají. To mi přijde moc fajn, že tady vidím, že vedení školy jen nepřikazuje, ale že se i ptá.“*

K1b: Příchod žáků v průběhu vzdělávání

V případě, kdy do školy nastoupí žák v průběhu vzdělávání, komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci zajišťuje zástupce ředitele. V případě, že je to potřeba, přizve ke schůzce překladatele. Žák bývá zpravidla zařazen do stejného ročníku, ze kterého přichází: *„Je to individuální, ale většinou akceptujeme ten ročník, ze kterého nám ta škola žáka pošle. (I/2)“* I/4 má však zkušenost i s tím, že mu do třídy přišel žák, který předchozí školní docházku absolvoval v zahraničí: *„Moje zkušenost byla, že mi přišel žák, který vystudoval 5 let ve Vietnamu, a pak se sem přestěhoval z nějakých důvodů. V srpnu přiletěli do Čech a rovnou ho dali do školy. Nechali ho opakovat tu jednu třídu, takže šel do 5. třídy, protože si řekli, co by dělal na druhém stupni.“* V tomto případě tedy škola přistoupila k zařazení žáka o jeden ročník níž, protože chtěla zohlednit náročnost přechodu na druhý stupeň. I/4 se setkal také se situací, kdy mu do 1. ročníku nastoupil žák, který již absolvoval 1. ročník na Ukrajině. I v tomto případě se přistoupilo k zařazení o ročník níž. Zatímco v některých předmětech byl žák oproti svým spolužákům napřed, měl alespoň dostatek času na osvojení dovedností čtení a psaní v českém jazyce. Na škole mají zkušenost i s tím, kdy vysvědčení z předcházející školy neodpovídalo skutečným znalostem a dovednostem žáka, a i když byl žák zařazen do ročníku, do kterého by podle výsledků patřil, i po úpravě obsahu vzdělávání a poskytnutí podpory nebyl schopen ročník dokončit a musel si ho zopakovat.

O tom, do jaké třídy v rámci vybraného ročníku bude žák zařazen, rozhoduje počet žáků v jednotlivých třídách. Nově přichozí žák bývá zařazen do třídy s nejmenším počtem žáků. I/3 dodává: *„Přihlíží se i k tomu, na jaké úrovni jsou třeba i ty děti, které v té třídě jsou, hledá se to tak, aby tam ta podpora mohla být zjištěná, popřípadě to vycházelo tak, aby*

tam pro ně byl asistent.“ Umožňuje-li to tedy počet žáků ve třídě, je žák zařazen do třídy, ve které již působí asistent pro žáky s OMJ.

I/4 ještě dodal, že na žáky s OMJ se bere ohled i při přerozdělování žáků do 6. ročníků, kdy jsou znovu utvářeny třídy po odchodu žáků na víceletá gymnázia. I v tomto případě se hledí na to, aby počet žáků s OMJ byl ve třídách rovnoměrný. S příchodem žáků na 2. stupeň se ve škole příliš často nesetkávají. V případech, kdy k tomu dojde, je postupováno stejně, jako u příchodu žáků na 1. stupeň.

K1c: *Adaptace žáka ve škole*

Většina informantů nepovažuje za nutné zařazovat opatření, která by nově příchozím žákům usnadnila orientaci ve třídě. Pouze I/2 v 1. ročníku využíval nápisů na jednotlivých částech nábytku a vybavení třídy. Ostatní informanti byli toho názoru, že jazyková úroveň žáků nebyla natolik špatná, aby museli podobná opatření zavádět: *„Vypadal, že není ztracený v prostoru, nevnímám jsem, že by vůbec nechápal, co se děje. (I/4)“* *„On se ve třídě vyzná, to mu třeba i děti řeknou, to mi nepřišlo tolik důležité. (I/1)“*

Co se týká orientace v budově školy, nově příchozí žák je po budově školy proveden svým třídním učitelem, spolužákem nebo asistentem, I/6 však vidí obdobně, jako informanti-učitelé, že opatření pro usnadnění orientace ve škole nejsou nezbytně nutná: *„Z praxe zjišťujeme, že ty děti to nepotřebují, protože stejně jako české dítě, které se musí naučit, co je to sborovna a jednou na to přijde a zjistí, kde je, tak úplně stejně na to přijde dítě cizinec, jenom společně s tím se naučí nové slovíčko.“* Do budoucna je však v plánu ve škole zavést dvojjazyčné cedule označující jednotlivé místnosti, směrové tabulky a rozcestník u recepce školy, které by usnadnily orientaci nejen nově příchozím žákům, ale také jejich rodičům. Žádný z informantů nepodniká kroky, které by se speciálně zaměřovaly na zařazování žáků s OMJ do kolektivu třídy. Spíše se shodovali na tom, že se snaží pracovat s celou třídou tak, aby žák s OMJ nebyl nijak vyčleňován, nebyla na něj upírána přílišná pozornost a byl brán jako každý jiný člen kolektivu. I/5 považuje to, co v tomto ohledu podniká, za zcela běžné aktivity, které mají za cíl sblížit kolektiv třídy: *„Tak to jsou takové běžné věci, jako je seznamování s ostatními žáky, to jsou takové ty ledolámky, to jsou věci, které člověk používá i při třídnických hodinách, aby se děti poznávaly navzájem.“* I/2 mluvil o tom, že k žákovi přistupuje stejně, jako k ostatním, aby nezapříčinil naopak jeho vyčlenění: *„Zařazuji tak, že se snažím, aby nebyl vyčleňován a aby si postupně přivykl na zvyklosti, které v té třídě už třeba panují. Podílel se na tom, že jsme si vyprávěli, co dělal o víkendu, aby se zapojil i on,*

snázili jsme se o něm něco zjistit, jaké má koníčky a podobně. Mám vždycky obavy, aby tam nedocházelo k tomu, že nějak upínám pozornost na toho žáka, a tím mu vytvářím jakousi pozici, která je mimo ten kolektivu, jsem spíš pro přirozené zapojování se.“

Všichni informanti se shodli na tom, že rádi využívají žákovu odlišnost k obohacení ostatních žáků. Nejčastěji toho využívají v předmětech Svět kolem nás, zeměpis, v průběhu hodin českého jazyka nebo při hovorech o aktuálních událostech: „*Abdul nám vysvětloval, že teď v pátek nepříjde do školy, protože jim končí ramadán. (I/1)*“ „*Mluvili třeba o Vánocích, jak to mají. Nebo o čínském novém roce, sama si udělala prezentaci a chtěla ji spolužákům představit. (I/3)*“ Většina informantů zmínila, že při těchto hovorech před ostatními žáky vyzdvihují, jakou má jejich třída výhodu, že ve třídě takového žáka má a že se díky němu naučí něco nového, co by jinak nepoznali. Často také mluvili o tom, že je velmi důležité s žáky mluvit a vysvětlovat si, že každý z nás je jiný, že se nemusí jednat jen o odlišnost národnostní, a že je to tak správně.

K2: Screening a diagnostika jazykových kompetencí

Velká část žáků, podle I/7 až 80 %, kteří nastupují do 1. ročníku, prochází před nástupem do školy testem školní zralosti, který realizuje ŠPP ve spolupráci s mateřskou školou. Tento test funguje jako screening, který umožňuje škole dopředu se připravit na žáky, kteří do školy nastoupí. Je k tomu využíván Jiráskův test školní zralosti a screeningový test vytvořený PPP, které u žáků prověřují plošnou prostorovou orientaci, grafomotoriku, pravolevou orientaci a zrakovou diferenciaci. Dále je u žáků zkoumána sluchová diferenciacie, oblast předmatematických představ, emoční, sociální a pracovní zralost a úroveň řeči, kde je prověřována výslovnost jednotlivých hlásek. Děti také podstupují test jazykových znalostí: „*Je tam obecný rozhled, ptáme se na dny v týdnu, ptáme se, co je větší, co je menší, roční období, jestli vědí, kdy se narodili, kde bydlí, znají základní a doplňkové barvy. (I/7)*“

Děti, které navštěvují místní mateřskou školu, navíc absolvují diagnostický program iSophi, který u žáků prověřuje grafomotoriku, předmatematické představy, prostorovou představivost, časovou orientaci, zrakové vnímání, sluchové vnímání, verbální myšlení, sociální porozumění, sebeobsluhu, jemnou a hrubou motoriku, pozornost a řeč.¹²² Ředitelka

¹²² iSophi. *Pedagogická diagnostika*. [online]. © 2021 iSophi Education. [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://isophi.education/pedagogicka-diagnostika/>

mateřské školy, která s žáky jakožto logopedický asistent vykonává logopedickou prevenci, navíc ŠPP podává zprávu o tom, jak na tom žáci jsou po logopedické stránce.

Rodičům žáků, u kterých se vyskytují dílčí nezralosti, ŠPP nabídne možnost, účastnit se programu Učíme se ve škole: *„Jednou týdně na jednu hodinu vybrané děti, u kterých si nejsme úplně ještě jistí, jestli to je na odklad docházky nebo tam opravdu hodně vážnou ty percepce, aby byly připravené k nástupu, chodí na Učíme se ve škole, kde s nimi děláme to, co tam vážně. Hodně to využívají právě rodiče dětí s OMJ. Chodí tam rodiče s dětmi, rodiče se tak přímo účastní toho, co s těmi dětmi děláme, takže se to učí a pak to s nimi trénují doma. (I/7)“*

Diagnostika jazykových kompetencí je ve škole zajišťována koordinátorem asistentů žáků s OMJ, informantem 7, kterému poskytuje metodickou podporu speciální pedagog, popřípadě školní psycholog: *„Zastřešuji to já, ale spíš už to nechávám na těch lidech, kteří jsou v tom zdatní a s těmi žáky pracují. My je můžeme metodicky podpořit, ale už si to dělají sami. (I/7)“* Ve škole mají k dispozici testy vytvořené společností META o.p.s., které se však podle slov I/7 příliš neosvědčily. Podle něj tedy diagnostika jazykových kompetencí probíhá takto: *„Když přijdou na začátku školního roku nové děti, tak to dělám tak, že mám připravené jednoduché otázky: jak se jmenuješ, co rád děláš, to je hodně na ty předškoláky, nebo: jakou barvu má tvoje tričko, máš sourozence, máš bratra, máš sestru, úplně takové základní otázky, a podle toho, jak oni reagují, jestli znají alespoň nějaké základní pokyny, tak tomu pak dál přizpůsobím ty otázky a udělám si představu o jejich jazykové úrovni. (I/6)“* Do budoucna ve škole uvažují o tom, že diagnostiku jazykových kompetencí budou provádět asistenti, kteří mají jednotlivé žáky na starosti: *„Oni se tady hodně asistenti pro OMJ ve škole měnili, takže jsem to dělal já, ale my to máme teď aktuálně docela rozdělené podle věku, takže je možné, že příští rok, protože asistenti zůstávají, by se každý věnoval té svojí věkové kategorii. (I/6)“*

Informanti-učitelé se většinou pouze domnívali, že diagnostiku jazykových kompetencí zajišťují asistenti žáků s OMJ ve spolupráci se speciálním pedagogem. Sami žádnou jazykovou diagnostiku u žáka neprovádí, využívají však začátek školní docházky žáků k pozorování, ze kterého usuzují, na jaké jazykové úrovni žáci jsou. Jazykovou úroveň zjišťují také z rozhovoru s rodiči, toho, jak se žáci zapojují do výuky a komunikují se spolužáky. U starších žáků využívají práci s textem, především čtení s porozuměním. I/2 také dodal: *„Povětšinou pozveme rodiče, někdy to musí být s překladatelem, když nerozumí,*

a ptáme se, jaké má to dítě zázemí, jestli chodilo do školky, jestli má nějakou hlídací tetu, která s ním mluví pravidelně česky, a zjišťujeme si takhle možnosti toho, jaká je u něho možnost rozvíjet úroveň českého jazyka.“ Nejvíce však učitelé vychází z doporučení, která jim dá asistent, který s žákem pracuje, popřípadě z doporučení speciálního pedagoga: „Pokud se tam zjistí nějaký problém, tak je přidělen asistent tomu žákovi a s ním potom intenzivně spolupracujeme, a ten mi sdělí svoje informace o tom, jak na tom to dítě je, co by potřebovalo a podobně. Je to spíš moje pozorování a pozorování toho asistenta ve spolupráci se speciálním pedagogem. (I/2)“

V průběhu rozhovorů jsme narazili také na téma obecné speciálně pedagogické diagnostiky, přičemž I/6 a I/7 podotýkali, jak je komplikované u žáků s OMJ diagnostikovat například specifické poruchy učení: *„Podle zákona si s tím poradna musí poradit, ale ona nemá jak si s tím poradit, v praxi to prostě nejde. Testy jsou dělané na české děti. (I/6)“*

K3: Podpora ve vzdělávání

Ve školním roce 2020/2021 školu navštěvuje 49 žáků s OMJ. 34 žákům je poskytována podpora na základě plánu pedagogické podpory (PLPP) s podpůrnými opatřeními 1. stupně. Jeden žák s OMJ je vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) s podpůrnými opatřeními 2. stupně, který mu byl přidělen po diagnostikování syndromu ADHD. Na škole působí 4 asistenti pro žáky s OMJ, kteří jsou financováni z projektu „Šablony“ od MŠMT. Poskytují podporu 33 žákům, z toho 31 žáků navštěvuje 1. stupeň. Osm žáků kromě podpory formou asistence ve výuce využívá intenzivní kurz českého jazyka.

K3a: Poskytovaná podpůrná opatření a realizace asistence

Poté, co nově přichází žák projde diagnostikou jazykových kompetencí, je mu ve většině případů vytvořen plán pedagogické podpory. U žáků s OMJ, u kterých je shledáno, že není PLPP nutný (např. u Slováků či dětí z bilingvních rodin), jsou zaznamenáni v seznamu žáků s OMJ, není jim však poskytována speciální podpora navíc, pokud se v průběhu vzdělávání nevyskytnou žádné obtíže. Podle slov informantů podpora u těchto žáků probíhá dovysvětlením výrazu, kterému žák aktuálně nerozumí a častějším dotazováním na porozumění zadání či textu.

PLPP vypracovává speciální pedagog ve spolupráci s asistenty pro žáky s OMJ: „Zaučuji naše asistenty, aby byli schopní si ten plán podpory vypracovat sami, oni je znají nejlépe. (I/7)“ Podle speciálního pedagoga PLPP umožňuje průběžné sledování rozvoje žáka: „Díky němu vidíme, kam se to dítě posunulo, ví to učitel, ví to i někdo nový, kdo do školy nastoupí, kdyby přišla inspekce, cokoli. Ale hlavně je pro nás, abychom mohli sledovat pokroky dítěte. (I/7)“ Učitelé se na tvorbě plánu pedagogické podpory nepodílí, po jeho vytvoření se k němu však vyjadřují a mohou do něj zapracovat své připomínky. Většina informantů se shodla, že je pro ně PLPP nástrojem, který jim usnadňuje vzdělávání těchto žáků: „Učím je na základě toho, koukám do toho. Jsou tam některé věci, aby to bylo prostě dané, aby to měli jednodušší a já abych si to dobře pamatoval. (I/4)“ I/1 však nepovažuje za nutné mít PLPP sepsán: „Bylo to vlastně jenom o naší dohodě, nepovažovali jsme za nutné to mít někde uváděné. Je to vždy po dohodě s námi třídními učiteli. Je to spíše jak to cítím. Když mám pocit, že je to potřeba, tak mu někde ulevím, ale vím, že to zase dožene. My už mu to potom dávkujeme podle toho, na jaké je zrovna úrovni a kde zrovna dozrál. (I/1)“

Vyhodnocení PLPP probíhá u žáků, kterým byl plán stanoven v aktuálním školním roce, v pololetí. U všech žáků je pak vyhodnocován na konci školního roku. Na vyhodnocení se podílí asistent a třídní učitel žáka, kteří podle aktuálních výsledků žáka v plánu upraví, co za podporu již není nutné poskytovat a kde je naopak potřebné podporu přidat. Tyto poznámky jsou do plánu zapracovány a na začátku dalšího školního roku jsou s novým PLPP seznámeni rodiče a ostatní učitelé, kteří žáka vyučují.

Rozsah a typ úprav, které jsou žákům poskytovány jsou velmi individuální a závisí na potřebách jednotlivých žáků, přesto informanti uváděli příklady úprav obsahu vzdělávání, které jsou u těchto žáků obecně přínosné: tolerance pomalejšího pracovního tempa, obtíže při psaní a čtení zohlednit při klasifikaci, ze začátku upřednostňovat smysl slova před gramatickou stránkou, využívat zkrácené diktáty či doplňovací cvičení, poskytnout více času na práci a kontrolu, rozvolnit obsah učiva v českém jazyce, poskytnout dopomoc prvního kroku, průběžně ověřovat porozumění, v každém předmětu rozšiřovat slovní zásobu, umožnit opravu při selhání v písemné práci, vytvářet bezpečné prostředí pro vyjádření vlastního názoru, při čtení využívat kratší texty s ohledem na menší slovní zásobu, zaměřit se na čtení s porozuměním, pomocí otázek se vždy ujistit, že textu rozumí, písemné zadání formulovat v jednoduchých větách, využít v co největší míře vizuální oporu.

Další forma podpory, která je žákům ve škole nabízena, je dopomoc asistenta pro žáky s OMJ. I v tomto případě je forma podpory velmi různorodá a vychází z potřeb žáka

a domluvy mezi učitelem a asistentem. Většina učitelů uvedla, že asistent odchází s žákem mimo třídu, kde pracují na upevňování učiva, které žákovi aktuálně činí obtíže, nebo pracují na stejném učivu, které je probíráno se zbytkem třídy: „*Já zaznamenám, co se mu nedaří nebo jim dám tu samou práci, kterou děláme my, ale oni ji dělají individuálně. (I/5)*“ I/6 k tomu dodal, že obsah výuky také občas učitelé nechají na něm, to se pak snaží hodiny vést konverzačně, aby měli žáci možnost rozvíjet komunikaci formou každodenních rozhovorů a seznámili se s českými reáliemi.

I/2 však upřednostňuje, když asistent dochází za žákem do třídy: „*Snažím se, aby ti žáci neodcházeli ze třídy, aby byli pořád součástí toho kolektivu a jsem raději, když ten asistent je přítomen v té hodině a spíše žákovi pomáhá s tou jazykovou bariérou, která může nastat, když některým slovům nerozumí.*“ Tento způsob asistence I/2 upřednostňuje i z důvodu, že měl v minulosti zkušenost s asistentem, který ho neinformoval o tom, co s žákem během společných hodin probírá.

I/3 hovořil o tom, že rád využívá asistenci ve třídě i mimo třídu a s asistentem se domlouvá vždy podle aktuální situace: „*Vždy napíše předem, zeptá se, co budeme dělat a jestli já chci, aby ona byla v hodině a měla jí dopomáhat v hodině nebo si ji má vzít individuálně. Vždycky ta situace je jiná a já potřebuji, aby tam byla, aby se zúčastňovala věci ve třídě, aby poslouchala, co se děje a byla v kolektivu. Někdy mi naopak přijde, že je důležité, aby si to individuálně probrala mimo třídu.*“

K většině žáků dochází asistent na dvě až tři hodiny týdně. Ve škole využívají nejčastěji individuální asistenci, kdy se v průběhu jedné hodiny věnuje jeden asistent jednomu žákovi. Zejména v prvním a druhém ročníku je však využívána i asistence skupinová, kdy asistent pracuje s několika žáky ze stejného ročníku. K jejím výhodám se vyjádřil I/1: „*Pro ně je fajn že, jdou sice mimo tu třídu, intenzivně pracují, ale nejsou tam jenom oni sami, ale mají tam ještě partáky, že dělají ty srandičky u toho, ta výuka není jenom taková suchá.*“

Na druhém stupni je podle I/6 potřeba podpory a úprav vzdělávání mnohem menší než na prvním stupni: „*Na druhém stupni moc takové děti nemáme, protože se to snažíme podchytit už od první třídy a naším dlouhodobým cílem je už na prvním stupni je připravit na to, aby na druhém stupni asistenta nepotřebovali.*“ U většiny žáků druhého stupně je poskytována podpora asistenta formou konzultací: „*Většinou to bývá po vyučování, že dostanou hodinu, ve formě 'nalévárny' v češtině navíc nebo spíše ve formě doučování. Už to*

není tolik o slovní zásobě, ale o tom doučování z češtiny. (I/7)“ V některých případech je využívána asistence v hodinách, když se vyskytne aktuální problém.

Výjimku tvoří podpora, která je poskytována žákovi, který do školy nastoupil v loňském školním roce do 5. ročníku. Tomu je aktuálně v celkovém souhrnu poskytována asistence na 16 vyučovacích hodin týdně. Na 8 hodin si ho bere asistent mimo třídu, na 4 hodiny za ním dochází asistent do hodiny, kde mu pomáhá s porozuměním probíraného učiva a další 4 hodiny dochází na intenzivní kurz českého jazyka. U tohoto žáka dochází k rozvolňování učiva tak, aby si nejprve zvládl osvojit dostatečnou slovní zásobu a gramatická pravidla, která si žáci osvojují v nižších ročnících: *„Vzhledem k tomu, že výstupy nejsou stanoveny po ročnících, ale podle RVP ZV jsou výstupy až z deváté třídy, já jsem se domluvil s češtinářem na tom, že teď třeba rok, dva budeme pilovat to, aby on rozuměl. Rozvíjíme mu češtinu, rozvíjíme skloňování, aby měl nějaký přijatelný projev, a pak, třeba v osmé a deváté třídě, mu dovysvětlím ve zkrácené formě to učivo za 4 roky. Ta výuka jeden na jednoho jde mnohem rychleji, než, když to člověk vysvětluje celé třídě. A on je docela chytrý, takže vím, že to potom zvládneme.“*

K3b: *Ověřené metody práce s žáky a intervence*

Všichni informanti se shodli na tom, že nevyužívají žádné speciální metody, které by byly speciálně určené pro práci s žáky s OMJ, jelikož je berou jako součást celé třídy. Z výpovědí je všech však patrné, že si přítomnost žáků s OMJ ve výuce uvědomují a zohledňují to ve svém pedagogickém působení.

I/1, I/4 a I/5 se setkali se situací, kdy jim do třídy přišel žák, který neměl téměř žádné znalosti českého jazyka. V prvních měsících pro komunikaci s nimi využívali angličtinu. Na jedné straně hodnotili pozitivně, že se ostatní žáci zlepšili v anglickém jazyce, na straně druhé však přiznávají, že to působilo kontraproduktivně a nedocházelo k dostatečnému rozvoji českého jazyka u nově příchozího žáka. I/4 k tomu dodal, že ke komunikaci v anglickém jazyce přistupoval především v situacích, kdy bylo nutné, aby mu žák rychle porozuměl: *„Jednou tam došlo k nějakému konfliktu. Myslel si, že se mu někdo posmívá a dal mu pěstí. Věděl jsem, že anglicky rozumí, takže v tom nám ten třetí jazyk pomohl se alespoň dorozumět na základě nějakých prvotních věcech co je dobře, co není, že mu nikdo nechce ublížit, teď si musíš otevřít sešit. Tohle nám pomohlo, ale pak jsme to na základě informací od jeho asistenta přestali dělat, protože nebylo nepotřeba, aby se rozmluvil anglicky, ale*

česky. (I/4) “ I/4 u stejného žáka využíval i překládání od spolužáka stejné národnosti, i od toho však brzy upustil, jelikož si rodiče přáli, aby žák ve škole mluvil pouze česky.

Učitelé se shodovali, že velmi přínosná je pro žáky skupinová práce: „*Osvědčilo se mi, když se učí děti navzájem, že spolupracují, a to dítě s OMJ ví, že se může opřít o spolužáky. (I/5)*“ „*Myslím, že jim hodně pomáhá, když si mohou povídat ve dvojicích. (I/2)*“ „*Když pracují ve skupinách, a ty děti jsou na to naladěné, že jí hodně dopomáhají. Když pracuje v nějaké bezpečné skupině, tak se cítí bezpečně, může se doptat. (I/3)*“ Někteří informanti také hovořili o důležitosti vytvářet bezpečné prostředí, aby žáci cítili sociální blízkost, pocit jistoty, brali učitele jako oporu a nebáli se v případě potřeby zeptat a poprosit o radu, stejně tak jako budovat přátelství mezi spolužáky. Jako osvědčená se ukázala také práce s obrázky, vytváření obrázkového slovníku či portfolia, využití her a počítačových programů: „*Hodně využíváme portál Umíme česky nebo Grammar.in. Může se tam gradovat náročnost, vidím, na jaké úrovni je a je to pro něj zábavné, takže to dělá rád. (I/1)*“

I/6 při práci asistenta, zejména na druhém stupni, rád využívá práci s videem či písničkami, které se snaží vybrat podle aktuálních témat. Své hodiny, kdy nemá zadaný přesný obsah od vyučujících, se snaží stavět především konverzačně: „*Mám vždycky kostru hodiny a nechávám to volně stočit k tomu, kam to ty děti nechají stočit, protože to jsem zjistil, že je hodně efektivní, když oni zjistí, že chtějí něco říct, že se chtějí něco naučit. Já si dám třeba obecné téma jídlo a uvidím, kam se to potom stočí, jestli se to stočí k tomu, že si to budeme rozdělovat na ovoce, zeleninu nebo jaké jídlo mám rád.*“ Přínosná je podle něj i práce s online slovníkem, která pomáhá překonávat jazykovou bariéru a rozšiřovat slovní zásobu.

Pedagogické intervence pro žáky s OMJ jsou ve škole vedeny asistenty pro žáky s OMJ či speciálním pedagogem. V prvním ročníku všichni žáci prochází metodou Dobrého startu. Jestliže se po skončení tohoto programu objeví u některých žáků obtíže různé povahy, je zařazen do skupinové intervence, kam dochází, dokud obtíže nevymizí, popřípadě do konce prvního stupně. Speciální pedagog žáky s OMJ občas zařazuje do skupinové intervence preventivně: „*Když mám třeba skupinu pátáků a je tam nějaký páták cizinec, tak si ho vezmu třeba párkrát dvakrát třikrát do skupinky, abych se na něj podívala, jak to vypadá, a potom se domlouváme s těmi vyučujícími a s asistenty, co je potřeba ještě zadat navíc. (I/7)*“ Ve větší míře však intervenci provádí asistenti žáků s OMJ, jelikož je podle slov speciálního pedagoga tento způsob intervence intenzivnější a přínosnější.

Speciální pedagog asistentům vždy doporučuje, aby při intervencích začínali rozvojem sluchové a zrakové percepce, poté přistupovali k rozvoji slovní zásoby a až poté navázali s rozvojem dovedností čtení a psaní. U některých žáků speciální pedagog doporučuje nápravné programy, které s žáky dělají asistenti či rodiče: „*Ted' jsme zadávali u jedné žákyně ve třetí třídě na doma program KUPOZ, tříměsíční program, a to je dennodenní práce. Začínají se percepce, pak se zvyšuje náročnost, je to hodně o komunikaci dítěte s rodičem. (I/7)*“

K3c: Jazyková příprava a odpolední aktivity

U většiny žáků probíhá jazyková příprava v rámci individuální práce s asistentem. Před dvěma lety byl zaveden intenzivní jazykový kurz pod vedením asistentů pro žáky s OMJ. Do tohoto kurzu byli vybráni žáci ze všech tříd, kteří potřebují nejvíce rozvíjet jazykové kompetence. Aktuálně kurz navštěvuje 8 žáků, kteří jsou rozděleni do dvou skupin. Na kurz dochází na čtyři hodiny v týdnu místo hodin českého jazyka: „*Na kurzu používám učebnici Levou zadní, ta je od METY, a musím říct, že se moc povedla. Jazykové učebnice pro děti s OMJ na trhu téměř nejsou. Existuje Domino, které je pro úplně malé děti anebo pak učebnice pro dospělé, ale pro děti téměř nejsou. (I/6)*“

V loňském roce, kdy do školy nastoupil žák 5. ročníku, který se do České republiky přistěhoval měsíc před začátkem školního roku, v prvních měsících využívali intenzivní výuku češtiny, kdy docházel na individuální výuku českého jazyka s asistentem každý den na tři vyučovací hodiny.

V loňském školním roce proběhl díky grantu od MŠMT týdenní letní kurz českého jazyka, který navštěvovalo pět žáků: „*Bylo to těsně před začátkem školního roku, aby zase najeli na tu češtinu po prázdninách. (I/1)*“ V letošním školním roce se však pravděpodobně kurz opakovat nebude: „*Už jsme to neplánovali, asi i díky tomu COVIDu se spousta akcí zrušila, nikdo v podstatě neměl zájem to znova zrealizovat. Je to asi i díky tomu, že ty děti se opravdu velmi posunuli tou intenzivní prací s asistenty, ten posun je tam opravdu obrovský. (I/7)*“

V rámci odpoledních aktivit není žákům s OMJ poskytována žádná speciální podpora. Podle slov některých informantů v odpoledních hodinách probíhají některé z intervencí. Žáci však mohou navštěvovat školní knihovnu, kde si mohou vypracovávat domácí úkoly a využít pomoci paní knihovnice. V rámci školního klubu, který mohou navštěvovat žáci 5. ročníků, proběhlo v minulém školním roce tematické multikulturní

odpoledne: „*Dělali takový program o cizích kulturách, kdy děti zpracovávaly krátké referáty a prezentace. Bylo to vyvěšené na stránkách školy a všichni žáci se mohli přijít kouknout na ty prezentace. Myslím, že téma bylo, Jak se u nás slaví Vánoce. (I/3)*“

K4: Spolupráce uvnitř a vně školy

K4a: Spolupráce mezi pedagogy

Podle slov dotazovaných informantů probíhá mezi učiteli a asistenty pro OMJ velmi úzká spolupráce a všichni zúčastnění si ji velmi pochvalují: „*Mám úžasnou asistentku, která dělá spoustu práce s tou žákyní. Vím, že tam je, a že když cokoliv je potřeba, tak vím, že můžu říct a ona to s ní udělala, takže tam spolupráce funguje hodně. (I/3)*“ I/4 obdobně dodává: „*Ta asistentka je fakt skvělá, je vidět že jí to baví a ona to má na starosti, takže vím, že já to můžu trochu pustit. Před každou hodinou mi napíše: Hele zítra přijdu, budeme dělat tohle. Co bys chtěl, abychom spolu dělaly. (I/4)*“

V zásadě se informanti shodovali na tom, že komunikace probíhá formou krátkého setkání den před nebo bezprostředně před hodinou, během které má být asistence poskytována. Učitel se s asistentem dopředu domluví, zda chce, aby byl přítomen na hodině nebo zda má s žákem ze třídy odejít, popřípadě zda se má na hodinu připravovat nebo bude pracovat s žákem na stejné práci, kterou učitel připravil pro třídu. Podle slov I/6 často probíhá spolupráce formou „zakázky“, kdy učitel asistentovi sdělí, kde vidí žákovi slabiny, na kterých je potřeba zapracovat: „*Nebo na druhou stranu tomu učiteli můžu pomoci s nějakým plánovaným výstupem pro toho žáka, to pak například upravuji písemky, aby byly vhodné pro tu jazykovou úroveň. (I/6)*“ Po hodině pak následuje rychlá reflexe toho, jak hodina proběhla, jak se žákovi dařilo a zda se nevyskytly nějaké obtíže. Spolupráce některých informantů s asistentem je ještě intenzivnější: „*Byla jsem na náslechu podívat se na ni, jak pracuje, poslouchala jsem jí, ona se účastnila schůzky s maminkou žáka. Vždycky když se potkáme, tak si to konzultujeme, dáváme si tipy, ukazuje mi portfolio. (I/1)*“

Pomoc asistentů učitelé využívají například i při klasifikaci, kdy zohledňují, jak žák pracuje v hodinách s asistentem, nechávají si od asistentů radit při klasifikaci prací a někdy asistenta nechají, aby písemné práce upravoval podle jazykových možností žáků.

Na speciálního pedagoga se učitelé a asistenti obrací zejména ve chvílích, kdy si neví rady a potřebují metodicky podpořit: „*Beru si žáky pravidelně na skupinovou intervenci, takže jsme spolu v častém kontaktu a vyměňujeme si informace. A pak s nimi spolupracuji,*

když přijdou sami, když se chtějí na něco zeptat nebo s žádostí o vyšetření. (I/7)“ Speciální pedagog také učitele informuje o tom, že mají žáci zadaný nápravný program a domlouvají se na tom, aby měli žáci zkrácené domácí úkoly. Speciální pedagog si spolupráci s učiteli pochvaloval: *„Už jsme se za ta léta sladili, oni si zvykli na to, že se jim vstupuje do hodin, už za námi sami chodí a vyžadují si vstup do hodin, abychom se přišli podívat. (I/7)*“ I učitelé oceňovali, že mají možnost se na speciálního pedagoga v případě potřeby obrátit. Kromě spolupráce s asistenty pro žáky s OMJ a speciálním pedagogem učitelé využívají také spolupráci s asistenty pedagoga, jestliže je jim ve třídě k dispozici, dalšími učiteli, kteří ve třídě působí, popřípadě párovými učiteli, kteří na škole působí v prvních až třetích ročnících. V případě větších obtíží se pak obrací i na školního psychologa.

Také speciální pedagog s asistenty pro OMJ udržuje úzkou spolupráci: *„Navštěvuji je v kabinetu, takže se v podstatě vidáme skoro denně a stihneme si během toho týdne o všech dětech něco říct a hned na to můžeme reagovat, když se vyskytne nějaký problém. (I/7)*“ Asistenti navíc jednou za měsíc podávají písemnou zprávu o žácích, které mají v péči: *„Vytvořila jsem takový mustr, kde je jméno žáka, s kým spolupracují z rodičů, jak se to řídí v jednotlivých předmětech. Je to takový podklad toho, když by se třeba vystřídali asistenti, tak aby ten jiný mohla navázat. A hlavně je to podklad pro nás, když potom vyhodnocujeme PLPP. (I/7)*“

Jednou za šest týdnů se pořádá metodické setkání, kterého se účastní asistenti pro žáky s OMJ, školní psycholog, speciální pedagog a zástupce školy. Asistenti zde mají možnost sdílet, jak se jim daří, jaké mají zkušenosti, jaké mají obtíže či v čem potřebují pomoci. V případě, že ze setkání vzejde nějaká informace, která se týká třídních učitelů, mají asistenti povinnost je o tom informovat. Ze všech rozhovorů vyplývá, že ve škole jsou asistenti pro žáky s OMJ bráni jako vysoce kompetentní v oboru vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Učitelé jim dávají velkou důvěru, chodí si za nimi pro rady a dbají jejich doporučení. Často jsou to právě asistenti, kteří nastavují systém práce s jednotlivými žáky: *„Ten systém nastavoval asistent a já jsem ho plnil. Jsem rád, že tuto odbornost můžu trošku pustit a když to potřebuji, tak si řeknu. (I/4)*“ Stejně tak ze slov speciálního pedagoga je patrné, že v asistenty pro žáky s OMJ klade velkou důvěru.

K4b: Komunikace s rodiči

Z výpovědí informantů není patrné, že by komunikace s rodiči žáků s OMJ probíhala ve větší míře než u ostatních žáků. Na začátku školního roku probíhají schůzky, kde jsou

rodiče seznámeni s plánem pedagogické podpory, dále probíhá komunikace většinou prostřednictvím emailu, popřípadě prostřednictvím aplikace WhatsApp. V každém čtvrtletí pak na škole probíhají tzv. triády. Jedná se o schůzky, kterých se účastní rodič (popřípadě rodiče), žák a učitel, popřípadě i asistent žáka. Schůzka je dobrovolná a zapisují se na ni jen ti, kdo mají zájem. Podle slov informantů rodiče žáků s OMJ těchto schůzek příliš často nevyužívají.

V případě, že se vyskytne nějaký problém, jsou rodiče nejprve informováni prostřednictvím emailu či telefonu. Jestliže se nepodaří problém vyřešit, jsou pozváni do školy na mimořádnou schůzku. Schůzky se většinou účastní učitel a asistent žáka s OMJ, který ji také většinou svolává. V případě vážnějších obtíží je přizván speciální pedagog a popřípadě i vedení školy. V případech, kdy je to nutné, se schůzky účastní i překladatel. Do loňského školního roku škola využívala služeb externích pracovníků nebo využívala jako překladatele vyučující anglického jazyka. V druhém pololetí školního roku 2020/2021 však do školy nastoupila dvojjazyčná asistentka vietnamské národnosti, která zároveň funguje jako překladatelka při komunikaci s vietnamsky mluvícími rodiči. Ta do vietnamštiny přeložila také řadu provozních dokumentů. Spolupráci s překladatelkou si pochvaloval například I/1: *„Na schůzku s maminkou jsem si přizvala překladatelku, aby jí přeložila komentář jako zpětnou vazbu. Chtěla jsem, aby maminka věděla, jakým způsobem děti hodnotím, aby to slyšela, protože nemá cenu, abych jí to psala, když si to nepřečte.“* Většina učitelů rodičům žáků s OMJ doporučuje, aby navštěvovali školní knihovnu, kde mají možnost plnit domácí úkoly. Další doporučení pro domácí přípravu jsou velmi individuální. U některých žáků nejsou žádná speciální doporučení potřeba, u jiných postačí doporučit, aby rodiče dětem pořídili ke čtení české knihy, které by odpovídaly jejich čtenářské úrovni. V jiných případech je potřeba doporučit osobní doučování či nabádat rodiče k tomu, aby poskytli svým dětem možnost mluvit co nejvíce českým jazykem. V některých případech rodiče doporučení odmítají a musí být přistoupeno k poskytnutí větší podpory v rámci vyučování: *„Dávám doporučení a snažím se to individualizovat tomu dítěti přímo na míru, ale teď u toho žáka nám maminka řekla, že to dělat nebude, že to nestihne. Takže jsme museli přidat tu podporu ve škole, aby to zvládl. (I/1)“*

Speciální pedagog s rodiči příliš v kontaktu není, komunikuje s nimi pouze na začátku školního roku, kdy svolává schůzku kvůli předání PLPP. Doporučení, která rodičům žáků s OMJ nejčastěji vypisuje se týkají organizace času: *„Spousta rodičů neví, že dítě by*

se nemělo učit třeba tři hodiny v kuse. Často říkám, že třeba 20 minut intenzivní příprava, pak 10 minut přestávka, pak třeba něco dalšího. Když zadávám program na doma, tak první pracují na tom programu, který je tak na 10 až 15 minut, a až potom dělají další úkoly. (I/7)“ Často také rodičům doporučuje, aby se svými dětmi zašli na logopedii.

K4c: Externí spolupráce a další vzdělávání

Spolupráce s organizacemi zabývajícími se vzděláváním žáků s OMJ není ve škole využívána. Většina informantů nezná organizace, které by se touto problematikou zabývaly. I/3, I/6 a I/7 vědí, že vzděláváním žáků s OMJ se zabývá společnost META o.p.s. I/3 na portálu METY občas hledá inspiraci do výuky: *„Nedávno jsem využívala inspiraci do výuky zeměpisu. Měli tam zajímavě zpracované řeky s obrázky, tak to jsem upravovala a posílala té žákyni. (I/3)“* I/6 zmínil také Asociaci učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Ani s městem či městskou částí úzká spolupráce, která by se týkala žáků s OMJ, neprobíhá. S městem komunikuje pouze vedení školy, v oblasti technického zajištění financování formou projektů: *„Ten projekt, který máme, tak ten je od magistrátu. Takže asi jen co se týká technického zajištění toho projektu. Pak tam je asi něco i z MAP naší městské části, ale to jde vše přes vedení školy. (I/6)“* *„Spolupracuje se s radnicí, ale to tak obecně, jen třeba ohledně vzdělávání ze šablon pro asistenty. (I/7)“*

Kromě asistenta pro žáky s OMJ se žádný z informantů dále nevzdělává v oblasti práce s žáky s OMJ. Většina informantů uvedla, že nepocitují potřebu se v této oblasti vzdělávat, jelikož cítí ve škole velkou podporu ze strany asistentů pro žáky s OMJ: *„Nechci říct, že by mě to nezajímalo nebo že bych to úplně ignoroval, ale teď neuvažuji, že bych se vzdělával v tomhle směru. V té pedagogice je to takové, že vždy přijde něco a jsou různé příležitosti. Teď jsem trošku někde jinde. Tím že vím, že v této oblasti máme ve škole velkou podporu, vím, že to můžu trošku pustit a tu zodpovědnost a odbornost nechat někomu jinému, kdo do toho je zapálený. (I/4)“* *„Ono, jak se vzdělávají ti asistenti, tak já tak nějak nasávám. Vzájemně se vzděláváme pořád. (I/1)“* Ze stejných důvodů nepovažují za nutnou právě ani spolupráci s externími organizacemi.

K5: Co přinesla distanční výuka

Poté, co se první z dotazovaných informantů v průběhu rozhovoru zmínil o tom, jak jeho práci s žáky s OMJ ovlivnila distanční výuka, byly otázky na toto téma zařazeny do scénáře i pro ostatní informanty.

Většina informantů se shodla na tom, že distanční výuka jim pomohla nastavit nový systém komunikace s asistenty pro žáky s OMJ. V některých případech to přineslo častější a přehlednější komunikaci: „*Asistentka založila společný chat, kde jsem byl já, ta asistentka a ta žákyně, a probíhalo to tak, že všechny věci, které se domluvily nebo ony chtěly, abych já věděl, tak psaly do toho chatu. (I/4)*“ V tomto způsobu komunikace někteří informanti pokračují i po návratu k běžné výuce. I/3 a I/4 k tomu dodali, že spolu asistenti a žáci i nadále komunikují online a jsou spolu v kontaktu více, než byli před distanční výukou. I/3, který má sám zkušenost s funkcí asistenta pro žáky s OMJ navíc dodal, že mu velmi vyhovuje, že má větší přehled o tom, na čem spolu asistent a žák pracují, navíc se k tomu může i zpětně vracet: „*Přišlo mi to skvělé, protože když jsem já dělal asistenta, tak mě nenapadlo to dělat, protože jsem si říkal, že toho ty učitelé mají nad hlavu, a že je to nezajímá. Já toho taky měl nad hlavu, ale to, že jsem měl možnost kdykoliv se k tomu vrátit a podívat se, to mi přišlo dobré. (I/3)*“

Práce s asistenty, ve většině případech, probíhala odpoledne. Učitel se s asistentem domluvil na obsahu hodiny, která pak probíhala jeden na jednoho. Někteří žáci však pracovali s asistentem tak, jako při běžné výuce: „*Brala si ho stejně, jako když si ho bere z hodin. My jsme měli určený čas a já jsem věděla, že odchází za ní, jako na online setkání. Takže odešel z hodiny a pak se k nám zase vrátil. (I/5)*“ Žák, který navštěvuje třídu I/2 nemá přiděleného asistenta, protože v běžné výuce dopomoc asistenta nepotřebuje. Během distanční výuky však potřeboval poskytnout větší míru podpory, ta mu byla poskytnuta v rámci konzultačních hodin: „*Já jsem měla každý den konzultační hodiny, na ty se mohl přihlásit kdokoli, ale většinou se mi hlásil tenhle chlapec. Ten využíval toho, že jsem s ním dělala ty úkoly, když tomu zadání vždy nerozuměl. Při té distanční výuce jsme něco dělali společně a pak samostatnou práci, a on úplně tomu písemnému zadání nerozuměl. V matematice ano, ale v českém jazyce ne, takže to jsme dělali společně, český jazyk a prvouku. (I/2)*“

Podle I/6 měla u žáků s OMJ distanční výuka velký vliv na přirozenou schopnost vyjadřovat se a vést každodenní rozhovory. To bylo způsobené především faktem, že během online výuky se žák nedostával ke slovu tak často, jako při běžné výuce. Navíc žákům chyběla možnost hovořit česky se spolužáky i mimo vyučování: „*Tam bylo neuvěřitelně potřeba s těmi dětmi být v pravidelném kontaktu. Do velké míry to nejdřív bylo o tom, že jsme se snažili dělat to, že jsem kontroloval jejich týdenní plány, co mají za úkoly, čemu*

nerozumí, něco jsme se snažili spolu dělat, jenže pak jsem zjistil, že oni i když se účastnili aktivně online hodin, tak přece jenom za ten den na ně dojde řeč třeba třikrát, a pak to znamenalo, že bylo strašně vidět, když v téhle hodině, kterou jsme měli jeden na jednoho, nerozuměli česky, protože oni s tou češtinu nejsou potom v každodenním kontaktu a oni paradoxně rozumí tomu, co to znamená rovnoramenný trojúhelník, co to znamená shoda podmětu s přísudkem, to co po nich učitel chce, ale neodpoví na otázku jak se máš, co si dělal včera. Úplně vypadli z nějakých sociálních vazeb a nebyli schopni vést běžnou konverzaci, ale jenom tu odbornou. (I/6).“ Proto se I/6 v hodinách, které s žáky v průběhu distanční výuky měl, snažil bavit o běžných věcech, jako je počasí, hudba, věci, které mají rádi, aby u nich dále rozvíjel schopnost vyjadřovat se v českém jazyce.

Distanční výuka měla podle informantů velký dopad na komunikaci s rodiči. I/2 a I/5 v začátcích online vyučování řešili problém s tím, že se žáci s OMJ na vyučování nepřihlašovali: „*V první třídě se nám ho v podstatě vůbec nedařilo zapojit, vůbec se nehlásil na online hodiny a na komunikaci s rodiči nikdo nereagoval. Bohužel jsem musela po poradě s vedením školy pohrozit, že je nahlásíme na OSPOD, že neplní svojí rodičovskou povinnost, tak teprve potom ho maminka přihlásila na online výuku, a to bylo asi po třech týdnech té online výuky. (I/2)“ Zameškané učivo žák dohnal díky tomu, že mu byl přidělen asistent, který s ním pracoval třikrát týdně v době mimo vyučování. V druhém ročníku již tento problém řešit nemuseli a žák se na hodiny vzorně přihlašoval.*

3.4 Závěry šetření a diskuse

Na základní škole, kde byl výzkum prováděn, se příchod žáků s OMJ do 1. ročníků příliš neliší od příchodu jiných žáků. Velkou výhodou je důkladné screeningové vyšetření, kterým prochází většina příchozích žáků, které je realizováno ve spolupráci mateřské a základní školy. To dává škole a učitelům možnost dopředu se na příchozí žáky a jejich jazykovou úroveň připravit. U žáků, kteří screeningovým vyšetřením neprojdou, se potřebné informace získávají v průběhu zápisu do 1. ročníku. O rozložení jednotlivých tříd rozhoduje zástupce ředitele spolu se školním psychologem a speciálním pedagogem, kteří vychází z informací od rodičů, učitelů z mateřské školy a výsledků vyšetření. Dbá se na to, aby byli žáci s OMJ ve třídách rozdělení rovnoměrně. K rozdělení žáků do tříd se mohou vyjádřit i třídní učitelé.

V případě, že do školy nastoupí žák v průběhu vzdělávání, je zpravidla zařazen do ročníku, ze kterého přichází. V případě, že se jedná o žáka, který přichází přímo ze zahraničí, je pravděpodobné, že bude zařazen o ročník níže. Konkrétní třída, do které je žák zařazen, je ta, která má v ročníku nejnižší počet žáků, popřípadě třída, ve které již působí asistent pro žáky s OMJ. S příchodem na 2. stupeň škola příliš zkušeností nemá. V případech, kdy k tomu došlo, se jednalo o žáky, kteří se velmi dobře adaptovali a stačila pouze zvýšená dopomoc ze strany učitelů a asistenta.

Vyučující většinou nepovažují za nutné zavádět opatření, která by usnadnila žákům s OMJ orientaci ve škole i třídě. Z vlastních zkušeností vědí, že žáci se v prostoru i bez těchto opatření orientují dobře a potřebné informace si osvojují zcela automaticky. I přesto ve škole plánují do budoucna vybudovat dvojjazyčný orientační systém, který by usnadnil orientaci všem osobám, které se ve škole pohybují. Ze získaných informací také vyplývá, že učitelé nepovažují za nutné zařazovat speciální aktivity, které by zařadily nově příchozí do kolektivu. Z výpovědí je však patrné, že jsou učitelé obecně zvyklí pracovat se třídním kolektivem tak, aby si byli všichni jeho členové rovnocenní a nedocházelo k vyčleňování z jakýchkoliv důvodů. Žákovu odlišnost však často využívají k obohacení ostatních žáků.

Hlavní VO: Jak je realizována podpora žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole?

Z uvedených výsledků je patrné, že podpora je žákům poskytována především formou intenzivní spolupráce asistentů pro žáky s OMJ a učitelů, kteří tyto žáky vzdělávají. Žákům je upravován obsah a organizace vzdělávání na základě plánu pedagogické podpory. Konkrétní opatření jsou však velmi různorodá a nelze je proto zobecňovat.

VO1: Jak probíhá diagnostika jazykových kompetencí u žáků s odlišným mateřským jazykem?

Diagnostiku jazykových kompetencí v této škole provádí jeden z asistentů pro žáky s OMJ, který je metodicky podpořen speciálním pedagogem. Je prováděna formou rozhovoru, jehož otázky jsou gradovány podle zjištěné jazykové úrovně. Cílem ŠPP je, aby k vykonávání této diagnostiky byli kompetentní všichni asistenti pro žáky s OMJ, aby tak jazykovou úroveň zjišťoval ten, kdo s žákem nejintenzivněji pracuje. Učitelé vychází

z doporučení speciálního pedagoga a asistentů pro žáky s OMJ a využívají také pozorování žáka při výuce, jeho zapojování do kolektivu, popřípadě jeho porozumění při práci s textem.

VO2: Jaká podpůrná opatření jsou žákům s odlišným mateřským jazykem nejčastěji poskytována?

Na dané škole mezi nejčastější podpůrná opatření patří především vzdělávání na základě PLPP, který je vypracováván speciálním pedagogem ve spolupráci s asistenty pro žáky s OMJ. PLPP ve škole vnímají nejen jako nástroj, který umožňuje přehled dílčích úprav organizace a obsahu vzdělávání, který usnadňuje učitelům každodenní plánování výuky, ale také jako nástroj, který slouží k snadnému hodnocení pokroku žáka. Rozsah a typ úprav, které jsou žákům v rámci PLPP poskytovány jsou velmi individuální a vychází z jazykové úrovně konkrétního žáka.

Často poskytované podpůrné opatření je také personální podpora pro práci pedagoga asistentem pro žáky s OMJ. I zde je míra a forma poskytování podpory velmi individuální. Ve většině případů je však volena individuální asistence, která dle aktuálních potřeb žáka probíhá v rámci vyučovací hodiny nebo mimo třídu. Rozsah asistence je většinou stanoven na 2 až 3 vyučovací hodiny týdně. Na druhém stupni probíhá asistence především formou individuálních konzultací. Dlouhodobým cílem školy je, aby žáci podporu asistenta na druhém stupni vůbec nepotřebovali. Žáci, jejichž jazyková úroveň to vyžaduje, mohou být také zařazeni do intenzivního kurzu českého jazyka, který probíhá čtyři hodiny týdně. V rámci odpoledních aktivit nejsou pro žáky s OMJ ve škole organizovány speciální aktivity, mohou však navštěvovat školní knihovnu, kde jim je poskytována podpora při vypracovávání domácích úkolů.

VO3: Jak probíhá spolupráce v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem uvnitř a vně školy?

Z výzkumu je patrné, že uvnitř školy probíhá spolupráce velmi dobře. Asistenti, učitelé i ŠPP jsou spolu v úzkém kontaktu a probíhá mezi nimi pravidelná výměna informací, ať už formou emailové či přímé komunikace. Všichni zúčastnění si vzájemnou spolupráci pochvalují a při obtížích se neostýchají obrátit pro pomoc na sebe navzájem. Učitelé této školy vnímají velkou odpovědnost asistentů pro žáky s OMJ a mají v nich velkou důvěru. Vnímají je jako odborníky na vzdělávání žáků s OMJ a často využívají jejich rad a

doporučení. Spolupráce s rodiči žáků s OMJ ve většině případů probíhá ve stejné míře jako s rodiči ostatních žáků. Je vedena prostřednictvím emailu a pravidelných čtvrtletních schůzek. V případech, kdy je potřeba řešit mimořádné situace jsou svolávány zvláštní schůzky. Komunikaci s rodiči, kteří nemluví česky, škole usnadňuje překladatelka, která od letošního školního roku ve škole pracuje jako dvojjazyčná asistentka. Externí spolupráce s dalšími organizacemi není na škole využívána. Stejně tak neprobíhá žádná konkrétní spolupráce, která by byla zaměřena na žáky s OMJ, s městem či městskou částí, pouze co se týká zajištění financování různých projektů. Učitelé nepovažují za důležité se v oblasti žáků s OMJ dále vzdělávat, jelikož v tomto ohledu předávají odpovědnost asistentům pro žáky OMJ.

Závěr

Bakalářská práce si kladla za cíl zjistit, jaké možnosti vzdělávání a podpory žáků s odlišným mateřským jazykem mohou být žákům na základní škole nabídnuty. Teoretická část práce přináší přehled základních pojmů, které je nutné objasnit, aby byl čtenář uveden do kontextu vzdělávání žáků s OMJ. Je to především inkluzivní vzdělávání se svými přínosy i překážkami. Dále je to terminologické vymezení pojmu žák s odlišným mateřským jazykem a možnosti, které ve vzdělávání žáků s OMJ nastavuje český legislativní systém. Krátce jsou zmíněny také zkušenosti ze zahraničí. Při vypracovávání teoretické části se potvrdil náš předpoklad, že se jedná o téma nové a dostatečně neprobádané. Zatímco o inkluzivní pedagogice existuje již řada publikací, konkrétně o vzdělávání žáků s OMJ bylo velmi těžké dopátrat se zdrojů.

Stanovený cíl byl v rámci praktické části práce naplněn, jelikož tato část přináší přehled toho, jak žáky s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávání podporují konkrétní učitelé. Představena je řada konkrétních opatření, které učitelé, speciální pedagog i asistent pro žáky s OMJ v rámci své práce realizují. Vzdělávání žáků s OMJ je na škole věnována velká pozornost, i když je z výpovědí učitelů patrné, že se v této oblasti dále nevzdělávají. Překvapující pro někoho možná může být, jak velká míra odpovědnosti je vkládána do rukou asistentů pro žáky s OMJ, a že jsou to často oni, kdo mají ve vzdělávání žáků s OMJ hlavní roli, zatímco učitelé si za nimi chodí pro rady. Je však nutné podotknout, že tito asistenti pravděpodobně prochází pečlivým výběrem a je kladen velký nárok na jejich vzdělání i osobnostní kvality. Osobně považujeme zpracování bakalářské práce za velmi přínosné. Objasnilo nám mnoho informací, které se žáků s odlišným mateřským jazykem týkají a umožnilo nahlédnout na práci nejen kolegů učitelé, ale také speciálního pedagoga a asistenta pro žáky s OMJ zcela jinými očima. Věříme, že zjištěné informace pomohou v pedagogické praxi.

Seznam použitých informačních zdrojů

AUCCJ. *O nás*. [online] Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z.s. ©2020 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/o-nas>

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

CAKIRPALOGLU, I. Respektování specifík žáka. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/upravy-obsah-vzdelavani/4-5-1-respektovani-specifik-zaka/>

CIC, o.p.s. *Nabídka služeb a komu je určena*. [online] Centrum pro integraci cizinců, o. p.s. ©2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/hermiona/97-nabidka-sluzby-a-komu-je-urcena-2>

CIC, o.p.s. *Poslání & hodnoty*. [online] Centrum pro integraci cizinců, o. p.s. ©2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/o-nas/105-poslani-hodnoty-vize-principy>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

ČESKO. Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Člověk v tísni, o.p.s. *Vzdělávací program varianty*. [online] Člověk v tísni, o. p.s. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání - Doporučení pro praxi* [online]. Odense : Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011b. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <http://www.european->

[agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf)

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání - Doporučení pro praxi* [online]. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011c. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf

Férová škola. *Co děláme.* [online] Fair for Family z.s [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/uvod>

FRANĀKOVÁ, R. *Pojetí vzdělávání imigrantů ve Finsku.* Metodický portál: Články [online]. 13. 10. 2006, [cit. 2015-03-25]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/946/POJETI-VZDELAVANI-IMIGRANTU-VE-FINSKU.html/>. ISSN 1802-4785.

GEORGIEVA, R., HORÁČKOVÁ, K., TITĚROVÁ, K. Asistence u žáků s odlišným mateřským jazykem In: NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.* Praha: Nová škola, 2014. s. 104-116. ISBN 978-80-903631-9-9.

HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání [teorie a praxe].* Praha: 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHERKASHINA, M., SACHUK, A., DOTSENKO, N. et al. *Komunitní tlumočníci ve víru integrace.* Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017. ISBN 978-80-270-2567-1.

InBáze, z.s. *O podpoře začleňování.* [online]. © 2020 InBáze, z.s. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://inbaze.cz/zaclenovani-deti-a-zaku-s-omj/>

InBáze, z.s. *Pomoc lidem v nouzi: Bezplatná potravinová pomoc.* [online]. © 2020 InBáze, z.s. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://inbaze.cz/pomoc-lidem-v-nouzi-2/>

iSophi. *Pedagogická diagnostika.* [online]. © 2021 iSophi Education. [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://isophi.education/pedagogicka-diagnostika/>

JIROUTOVÁ, M. *Počty cizinců na školách*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 9.10.2020 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

KARTOUS, Bohumil. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláním*. [online]. Praha: EDUin, 2015. [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzděláním v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. S. 53 ISBN 978-80-210-6527-7.

KROPÁČOVÁ, j. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.

META, o.p.s. *Děti a žáci s OMJ*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizováno 1.3.2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

META, o.p.s. *EAL pedagogy (english as an additional language)*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizace 16.2.2021 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/praxe-v-zahranici-eal-pedagogy>

META, o.p.s. *Kulturní profily států*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizováno 25.2.2021 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kulturni-profilu-statu>

META, o.p.s. *O METĚ*. [online] META, o.p.s. ©2020 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>

META, o.p.s. *Praxe v zahraničí: Anglicky mluvící země*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizace 9.3.2021 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/praxe-v-anglicky-mluvicich-zemich>

META, o.p.s. *Učení se druhému jazyku*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. Aktualizace 10.2.2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uceni-se-druhému-jazyku>

META, o.p.s. *Ukrajina*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Ukrajina.pdf>

META, o.p.s. *Vietnam*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Vietnam_0.pdf

META, o.p.s. *Vietnam*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vietnam_dbkvs.pdf

MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2021-03-07] ISBN 978-80-244-5716-1. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecnacast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>.

MPSV. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011 [cit. 2021-02-21]. ISBN 978-80-7421-037-2. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225526/Umluva_o_pravech_osob_se_ZP.pdf/1e95a34b-cbdf-0829-3da2-148865b8a4a8

MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

MŠMT. *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. Praha: Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2017. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/det/81/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2020.html>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

NPI ČR. *Tlumočení a překlady*. [online]. Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince – Národní pedagogický institut ČR. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady/>

NÚV. *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. ©2011 – 2021 Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

PAVELKOVÁ, L. *Praxe v zahraničí: Španělsko*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 16.2.2021 [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/praxe-v-zahranici-spanelsko>

PAVELKOVÁ, L. *Rusko*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. 2011 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ruska_federace_dbkvs.pdf

Poradna pro migraci. *Služby*. [online]. © 2017 Poradna pro migraci. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <http://p-p-i.cz/socialne-aktivizacni-sluzba-pro-rodiny-s-detmi/socialne-aktivizacni-sluzba-praha/>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

Sdružení pro integraci a migraci. *Kdo jsme*. [online]. © 2011–2021 Sdružení pro integraci a migraci. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.migrace.com/cs/organizace/o-nas>

SOUTH, H. A Cross-curriculum discipline. *NALDIC Working Paper 5: The distinctiveness of EAL* [online]. National Association for Language Development in the Curriculum, 1999. [cit. 2021-05-10] Dostupné z: https://naldic.org.uk/wp-content/uploads/2020/01/NALDIC-Working-Paper-5-The-Distinctiveness-of-EAL_-a-cross-curriculum-discipline.pdf

TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TITĚROVÁ, K., VÁVROVÁ, J., BERNKOPFOVÁ, M. *Plány podpory* In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 12.4.2021 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/plany-podpory>

TITĚROVÁ, K. *Jazyková příprava (dle §20 ŠZ)*. In: Inkluzivní škola.cz [online]. META, o.p.s. Aktualizováno 26.4.2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20>

TITĚROVÁ, K. *Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem*. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního*

znevýhodnění (obecná část) [online]. [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/intervence/4-3-4-1-jazykova-priprava-pro-zaky-s-odlisnym-materskym-jazykem/>

TITĚROVÁ, K. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. *Poradce ředitele – Management školy* [online]. Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, s.r.o. 2011 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11085/ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-CESKYCH-SKOL.html/>

UN General Assembly. *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. [online]. 1994. [cit. 2021-02-21] Dostupné z: <https://www.refworld.org/docid/3b00f2e80.html>

United Nations. *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. Praha: Informační centrum OSN, 2015 [cit. 2021-02-21]. ISBN 978-80-86348-42-1. Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3156327/Vseobecna_deklarace_lidskych_prav.pdf

Úřad vlády ČR. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020 č. 761* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Narodni-plan-2021-2025.pdf>

Usnesení č. 2/1993 Sb., předsednictva České národní rady o vyhlášení *Listina základních práv a svobod* jako součásti ústavního pořádku České republiky [online]. [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

VAĎUROVÁ, H., PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: VÍTKOVÁ, M. BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy - Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 15-32. ISBN 978-80-210-5383-0.

VÁVROVÁ P., HORÁČKOVÁ K., TITĚROVÁ K. *Přístup k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – komparace národních politik*. [online]. Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015. [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/komparace_narodnich_politik.pdf

VÁVROVÁ, P. Podpora rozvoje mateřského jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření*

pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (obecná část) [online]. [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/upravy-obsahu-vzdelavani/4-5-1-1-podpora-rozvoje-materskeho-jazyka-u-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem/>

Velvyslanectví ČR v Moskvě. *Rusko: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled*. [online]. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. 15.12.2019 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/rusko/index.html

World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Salamanca, Spain: UNESCO, Ministry of Education and Science, 1994, [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Zastupitelský úřad ČR v Kyjevě. *Ukrajina: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled*. [online]. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. 15.12.2019 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/ukrajina/index.html

Seznam používaných zkratek

AUČCJ	Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka
CIC	Centrum pro integraci cizinců
ČDJ	čeština jako druhý jazyk
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut České republiky
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OSN	Organizace spojených národů
PJP	plán jazykové podpory
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	speciálně pedagogické centrum
ŠPP	školské poradenské pracoviště
ŠVP	školní vzdělávací program

Seznam příloh

Příloha 1 - Scénář rozhovorů

Příloha 1 – Scénáře rozhovorů

Otázky pro I/1–I/5

Příchod žáka do školy

- 1. Můžete stručně popsat, jak je realizováno přijetí žák s OMJ do vaší školy? Jak je to při nástupu do prvních tříd?*
- 2. Kdo a jak rozhoduje o tom, do jaké třídy bude přichodí žák zařazen? Jak je to v prvních třídách?*
- 3. Jak probíhá diagnostika jazykových kompetencí žáků s OMJ? Kdo se na ní podílí?*
- 4. Jak jsou zjištěné jazykové kompetence žáka reflektovány ve výuce?*
- 5. Jak se snažíte usnadnit žákovi pobyt a orientaci ve třídě?*
- 6. Zařazujete nějaké aktivity, které pomáhají v adaptaci žáka v kolektivu?*

Výuka

- 7. Jak upravujete vzdělávání žáků s OMJ? Upravujete ho na základě IVP či PLPP?*
- 8. Jaká podpůrná opatření žákům poskytujete, jakého jsou stupně?*
- 9. Pracuje s žákem asistent pedagoga?*
- 10. Jaké metody práce s žáky s OMJ se vám osvědčily?*
- 11. Využíváte ve výuce žákovu odlišnost pro obohacení ostatních žáků? Jak?*
- 12. Jak se lišila podpora žáků s OMJ během distanční výuky?*
- 13. Probíhá jejich podpora i v rámci odpoledních aktivit?*

Spolupráce

- 14. S kým konzultujete své pedagogické působení?*
- 15. Pořádáte metodická setkání zaměřená na žáky s OMJ?*
- 16. Jak probíhá vaše spolupráce s asistentem pro žáky s OMJ?*
- 17. Jak probíhá vaše spolupráce s rodiči žáků s OMJ? Jak probíhala při distanční výuce?*
- 18. Dáváte rodičům žáků s OMJ doporučení pro domácí přípravu na vyučování? Jaká?*
- 19. Spolupracujete s některými organizacemi, které se věnují žákům s OMJ?*
- 20. Spolupracujete v oblasti žáků s OMJ s městem, popřípadě městskou částí?*
- 21. Vzděláváte se v oblasti práce s žáky s OMJ? Jak?*

Otázky pro I/6 a I/7

Příchod žáka do školy

1. *Můžete mi stručně popsat, jak je realizováno přijetí žák s OMJ do vaší školy? Jak je to při nástupu do prvních tříd?*
2. *Kdo a jak rozhoduje o tom, do jaké třídy bude příchozí žák zařazen? Jak je to v prvních třídách?*
3. *Jak probíhá diagnostika jazykových kompetencí žáků s OMJ? Kdo se na ní podílí?*
4. *Jak zjišťujete jazykové kompetence žáka?*
5. *Snažíte se usnadnit žákovi pobyt a orientaci ve škole?*

Výuka

6. *Jaká probíhá ve škole jazyková příprava?*
7. *Jak probíhá podpora ve vzdělávání u žáků na 2. stupni? (Jaká jsou poskytována podpůrná opatření? Upravuje se obsah vzdělávání?)*
8. *Setkal/a jste se situací, kdy přišel žák s OMJ s neznalostí ČJ na 2. stupeň? Jak se tato situace řešila?*
9. *Jak probíhá vaše práce s OMJ žáky? Co v tomto ohledu přinesla distanční výuka? (I/7: Jakou formu intervence pro žáky s OMJ doporučujete?)*
10. *Jaké metody práce s žáky s OMJ se vám osvědčily? (I/7: Podílíte se přímo na intervenci žáků s OMJ?)*
11. *Probíhá jejich podpora i v rámci odpoledních aktivit?*

Spolupráce

12. *Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli vzdělávajícími žáky s OMJ?*
13. *S kým konzultujete své pedagogické působení? (I/7: Jak probíhá vaše spolupráce s asistenty pro žáky s OMJ?)*
14. *Pořádáte metodická setkání zaměřená na žáky s OMJ?*
15. *Jak probíhá vaše spolupráce s rodiči žáků s OMJ?*
16. *Dáváte rodičům žáků s OMJ doporučení pro domácí přípravu na vyučování?*
17. *Spolupracujete s některými organizacemi, které se věnují žákům s OMJ?*
18. *Spolupracujete v oblasti žáků s OMJ s městem nebo městskou částí?*
19. *Vzděláváte se dále v oblasti práce s žáky s OMJ? Jak?*