

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole

The possibilities of support for pupils with different mother language in primary school

Adéla Svojtková

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: Specializace ve vzdělávání

Studijní obor: Český jazyk – Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Možnosti podpory 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 dne 11.7.2022

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce PaedDr. Evě Marádové, CSc. za její trpělivost, čas a cenné rady, které mi poskytovala při psaní teoretické části ale hlavně při tvorbě kvalitativního výzkumu, se kterým jsem dosud neměla žádné zkušenosti.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi podpory žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. Cílem práce bylo popsat faktory napomáhající úspěšné adaptaci a následnému začlenění těchto žáků do vzdělávání ve vybrané škole. V části teoretické jsou vymezeny pojmy týkající se dané problematiky a zabývá se podporou žáků s odlišným mateřským jazykem tak, jak je nastavena legislativně. Popisuje, jaké podmínky české školství vytvořilo pro výuku těchto žáků, jak by měla probíhat jejich adaptace a jaká podpůrná opatření žákům mohou být poskytnuta.

Druhá část je částí výzkumnou, která zjišťuje, zda je nastavená podpora dostatečná, její přínos a případné nedostatky. Výzkumný vzorek byl získán metodou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří se přímo podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Dalším zdrojem informací byly dokumenty příslušných žáků poskytnuté školou. Ve výzkumné části byly popsány zkušenosti respondentů s prací s žáky s odlišným mateřským jazykem, byly představeny metody a postupy, které používají a následně byly prezentovány názory respondentů na podporu těchto žáků ve vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák s odlišným mateřským jazykem, jazyková podpora, základní škola, adaptace

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the possibilities of support for pupils with different mother language in primary school. The first part is a theoretical part. It defines the concepts related to the issue and deals with the support of pupils with different mother language as it is captured by the Czech law system. It describes what conditions Czech educational system has created for these pupils, how their adaptation process should be implemented in reality and what support measures can be provided for these pupils.

The second part is the research part, which maps whether the set support is sufficient, whether and, if so, what are its shortcomings. The research sample was obtained through interviews with teachers who are directly involved in the education of pupils with different mother language. Another source of information was the documents of the relevant pupils provided by the school. The final part of the research part describes experiences that the interviewed teachers have, their methods and ways of work with pupils with different mother language. At the end the thesis presents opinions of those teachers about the support for those pupils in Czech educational system and their recommendations.

KEYWORDS

Pupil with a different mother language, language support in education, elementary school, adaptation

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Úvod do problematiky.....	9
1.1 Inkluze	9
1.2 Žák s odlišným mateřským jazykem, Žák-cizinec	9
1.2.1 Počet cizinců v České republice.....	11
1.2.2 Šetření České školní inspekce	12
1.3 Čeština jako mateřský jazyk	13
1.4 Čeština jako druhý jazyk	13
2 Podmínky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách.....	15
2.1 Legislativa	15
2.1.1 Povinná školní docházka.....	15
2.2 Podpora vzdělávání žáků s OMJ	16
2.3 Přijímání žáků s OMJ do české školy.....	16
2.3.1 Situace ukrajinský žáků v českém školství po napadení Ukrajiny.....	18
3 Adaptační proces žáků s odlišným mateřským jazykem.....	20
3.1 Možnosti podpůrných opatření.....	21
3.2 Jazyková podpora	23
4 Organizace věnující se podpoře cizinců.....	27
5 Shrnutí teoretické části	29
EMPIRICKÁ ČÁST.....	30
6 Cíle, metodologie a přípravná fáze výzkumného šetření	30
6.1 Cíl výzkumu	31
6.1.1 Výzkumné otázky.....	31
6.2 Metodologie výzkumu.....	31
7 Průběh výzkumu.....	33

7.1	Respondenti	33
7.2	Analytické postupy	35
8	Analýza zjištěných dat	36
8.1	Popis kategorií	36
8.1.1	Demografické údaje žáků s odlišným mateřským jazykem	36
8.1.2	Podpůrná opatření	36
8.1.3	Spolupráce s rodinou žáka.....	38
8.1.4	Znalost českého jazyka.....	39
8.1.5	Adaptace v kolektivu.....	40
8.1.6	Výuka žáků s odlišným mateřským jazykem.....	41
8.1.7	Úskalí při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem	42
8.1.8	Doporučení pedagogů žáků s odlišným mateřským jazykem	44
9	Shrnutí výsledků.....	46
9.1	Jak probíhá podpora žáků s odlišným mateřským jazykem při začleňování na základní škole? 46	
9.1.1	Jakým způsobem učitel napomáhá při adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem?.....	46
9.1.2	Jaká úskalí identifikuje učitel při práci se žákem s OMJ?	47
10	Závěr.....	49
	Seznam použitých informačních zdrojů	50
	Seznam příloh.....	54
	Seznam obrázků	56

Úvod

Pro bakalářskou práci bylo vybráno téma týkající se aktuální podpory vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na jedné pražské základní škole. Hlavním cílem práce je popsat faktory napomáhající úspěšné adaptaci a následnému začlenění těchto žáků do vzdělávacího systému a společnosti.

Tato problematika je autorovi blízká zejména z toho důvodu, že se již sám pohybuje v učitelské praxi a dotýká se ho palčivost tohoto tématu. Dalším důvodem je, že úspěšným dokončením oboru, který studuje, se stane učitelem českého jazyka. Právě na učitele českého jazyka je často pohlíženo jako na hotové „odborníky na výuku českého jazyka jako druhého jazyka pro žáky s OMJ“. Didaktika češtiny jako druhého jazyka se však velmi liší od klasické výuky českého jazyka českých žáků. Kromě uvedeného k volbě tématu vedla i aktuálnost, neboť nynější školství směřuje k inkluzi žáků se specifickými potřebami, mezi které žáky s odlišným mateřským jazykem můžeme také zařadit. Čeští pedagogové tedy čelí výzvě, která je pro žáky s odlišným mateřským jazykem zcela klíčová.

V dnešní době přirozené migrace je naprosto běžné, že se na základních školách objeví žák s OMJ, nicméně to neznamená, že je na něj škola připravena. Přitom nedostatečná znalost českého jazyka pro něj může znamenat odepření úspěchu v budoucím životě, a hlavně neúspěšnou integraci do majoritní společnosti. Ještě více je aktuálnost tématu umocněna situací na Ukrajině po napadení ruskými vojsky. Pro české školství to znamená příliv ukrajinských žáků, které je třeba začlenit do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, přičemž ta první prezentuje mimo jiné odbornou terminologii, legislativu týkající se žáků s odlišným mateřským jazykem. V této části se práce také zabývá jazykovou podporou žáků přímo ve výuce, potažmo v celém vzdělávacím systému, kterým žáci prochází, a podpůrnými opatřeními, která mohou napomoci úspěšnému začlenění, pokud jsou včas a vhodně poskytnuta. V neposlední řadě odkazuje na významné organizace, které se zabývají pomocí cizinců a které slouží i jako podpora pro pedagogy.

Empirická část se opírá o teoretickou část, zejména o úsek věnovaný podobě podpory těchto žáků, její přítomnosti a zároveň absenci v praxi. Představuje výsledky výzkumného šetření realizovaného mezi pedagogy základních škol, kteří se ve své práci aktuálně setkávají s žákem či více žáky s odlišným mateřským jazykem. Uvádí společné i odlišné znaky v jejich zkušenostech, na základě kterých vyvozuje závěry. Zároveň se věnuje otázce adaptace těchto dětí v souvislosti s jejich odlišným mateřským jazykem.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část vymezuje základní termíny týkající se žáků s odlišným mateřským jazykem, popisuje jejich situaci a začleňování v českém školství a informuje o významných organizacích, které se věnují problematice cizinců.

1 Úvod do problematiky

Na začátku práce definuje několik termínů, jejichž znalost je klíčová pro orientování se v dané problematice.

Definice těchto pojmů se může lišit v závislosti na pohledu, ze kterého termíny vysvětlujeme. Vzhledem k tomu, že je práce zaměřená oblast pedagogickou, jsou termíny vysvětlovány spíše z tohoto hlediska. Je tedy zřejmé, že například definice *inkluze* bude v pedagogice aplikována jinak než například v přírodních vědách.

1.1 Inkluze

Globálním trendem poslední doby, co se vzdělávání týče, je jednoznačně inkluze. Dá se říci, že je považována za ideální přístup, za zdokonalení integračního přístupu.

Pojmem inkluze rozumíme naprosto přirozené začleňování jakkoliv znevýhodněných jedinců do běžné společnosti. Podle Slowíka (2016), pokud to není nutné, nejsou při procesu začleňování preferovány žádné speciální a nestandardní prostředky, ale běžné postupy.

„Ve třídách inkluzivní školy se pak spolu s běžnými žáky učí, spolupracují a kamarádí žáci nadaní, zdravotně postižení nebo znevýhodnění, žáci z etnických minorit, sociálně znevýhodnění žáci a v neposlední řadě právě žáci s OMJ.“ (Kolektiv autorů Meta, o.s., 2011, s. 14)

Inkluze cizinců se liší v tom, že se nejedná o automaticky segregovanou skupinu. *„V případě žáků s OMJ se tedy de facto jedná o automatickou integraci do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Problém ovšem je, že hlavní vzdělávací proud na ně není zdaleka připraven.“* (Kolektiv autorů Meta, o.s., 2011, s. 15)

1.2 Žák s odlišným mateřským jazykem, Žák-cizinec

Ačkoliv se tyto dva termíny zdají mít stejný význam, není tomu tak. V literatuře se setkáme s oběma, v té starší převažuje hlavně žák-cizinec. Novější upřednostňuje žák s odlišným mateřským jazykem. Rozdíl mezi nimi je vysvětlen v následujících podkapitolách.

Kategorie cizinců podle zákona

V první řadě je třeba vysvětlit, jak chápe pojem cizinec česká legislativa. Rozumí se jím dle Zákona o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů č. 326/1999 Sb. „*fyzická osoba, která není občanem České republiky, včetně občanů Evropské unie.*“

Přestože pro základní vzdělávání je důležitější úroveň jazykových dovedností, uvádím pro přehlednost kategorizaci cizinců tak, jak je ukotvena z hlediska legislativy.

- Občané EU (včetně občanů Norska, Islandu, Lichtenštejnska a Švýcarska)
- Azylanti a žadatelé o azyl
- Občané třetích zemí, tj. států mimo Evropskou unii

Žák s OMJ versus Žák-cizinec

Oba tyto termíny se běžně zaměňují. Je mezi nimi ale rozdíl. Žák-cizinec (případně žák cizinec) vychází z právního statusu rodičů těchto dětí coby cizinců a je zakotvený v české legislativě (§ 20 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon). Označujeme tak žáky, kteří mají jiné občanství než české. Tento termín však není pro oblast vzdělávání zcela přesný, protože pojmenování mnohdy úplně neodpovídá skutečnosti, přesto se s ním v české legislativě, a nejen tam, stále často setkáváme.

Pedagogickou intervenci nezřídka potřebuje například žák, který má české občanství, ale většinu svého života vyrůstal v zahraničí, nebo žák pocházející z bilingvní¹ rodiny, také děti narozené v ČR rodičům-cizincům atd (Inkluzivniskola.cz, 2021).

Z toho důvodu přechází odborná veřejnost spíše k používání termínu žák s odlišným mateřským jazykem, který odpovídá charakteristice problematiky a více vystihuje potřebu pedagogické intervence (Bernkopfová, Nosálová, Vágnerová, Vávrová, Títěrová, 2019). Dalo by se říct, že je druhému termínu vlastně nadřazen. Navíc zcela vynechává kategorizaci žáků z hlediska státní příslušnosti či místa narození.

Na otázku, kdo jsou děti a žáci s odlišným mateřským jazykem, souhrnně odpovídá článek Děti a žáci s OMJ (Inkluzivniskola.cz, 2021) takto: „*V nejširším slova smyslu jde o všechny děti a žáky, v jejichž případě se jazyk, kterým hovoří ve svém volném čase a domácím prostředí, resp. ve kterém se dosud vzdělávali, nekryje, nebo jen částečně kryje s vyučovacím jazykem, tj. češtinou.*“

¹ Rodina, ve které komunikace probíhá ve více než jednom jazyce.

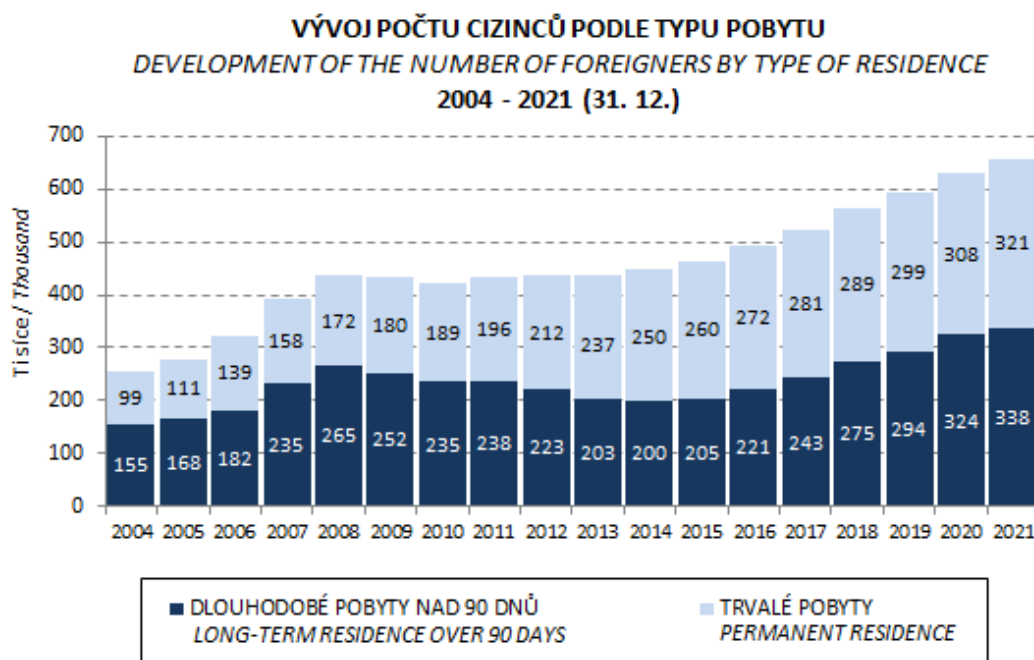
Žák ovlivněn odlišným kulturním prostředím

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších, předpisů definuje ještě termín žák ovlivněn odlišným kulturním prostředím. Sem zařadíme zejména žáky, kteří mají českou státní příslušnost, ale čeština není jejich mateřským jazykem, nebo dle Metodického doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (MŠMT, 2021) „*ji dokonale neovládají, a jsou tak rovněž součástí skupiny žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*“ Na tyto žáky se také vztahuje jazyková podpora.

1.2.1 Počet cizinců v České republice

Podle Českého statistického úřadu (dále ČSÚ) k datu 31.12.2021 v České republice žilo 659 tisíc cizinců, z toho 321 tisíc s trvalým pobytem, zbylých 338 tisíc s dlouhodobým pobytem nad 90 dnů.

Obr. 1: Vývoj počtu cizinců podle ČŠI



Zdroj: Český statistický úřad, <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

Podle grafu vývoje počtu cizinců, který je dostupný na webu ČSÚ, můžeme vidět, že počty cizinců stoupají každým rokem (data zpracovaná v grafu jsou od roku 2004). Nejen vzhledem k vývoji nynější politické situace se dá předpokládat, že křivka v tomto grafu bude mít i nadále stoupavou tendenci.

Ve školním roce 2020/2021, ze kterého pochází poslední dostupná zpracovaná statistika, navštěvovalo základní školu dle Českého statistického úřadu (2022) celkem 28 380 žáků cizinců. Nejvíce těchto žáků pochází z Ukrajiny, pak Slovenska, Vietnamu a Ruska.

Jak bylo již vysvětleno výše, termín žák-cizinec se nerovná termínu žák s odlišným mateřským jazykem. Důležité je tudíž dodat, že neexistuje žádná statistika, která by evidovala žáky s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím systému České republiky v průběhu let.

1.2.2 Šetření České školní inspekce

Přestože neexistuje žádná aktuální statistika dětí a žáků s OMJ, o přehled těchto dětí v českém vzdělávacím systému se pokusila Česká školní inspekce (dále ČŠI) v roce 2015 v rámci Plánu hlavních úkolů ČŠI na rok 2014/2015. Tematická inspekční činnost byla provedena ve spolupráci s organizací Meta o.p.s (více o této organizaci v samostatné kapitole v závěru teoretické části) a jejím cílem bylo zmapovat situaci žáků s OMJ v českých školách. Pro toto šetření byli za žáky s odlišným mateřským jazykem považováni ti, jejichž mateřský jazyk se lišil od vyučovacího jazyka.

„Jde tedy o děti a žáky s cizí státní příslušností, kteří doma hovoří odlišným jazykem, a o děti a žáky s českým občanstvím, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. Celkově bylo do vzorku zahrnuto 7 540 mateřských, základních a středních škol.“ (Česká školní inspekce, 2015). Do šetření bylo zapojeno celkem 3 810 základních škol (což je přibližně polovina všech zúčastněných škol). Následující tabulka detailněji ukazuje počty žáků s odlišným mateřským jazykem, přičemž zohledňuje i jejich právní statut.

Obr. 2: Počet žáků s OMJ

Tabulka č. 15 Počet žáků s odlišným mateřským jazykem v základním vzdělávání

Žáci s odlišným mateřským jazykem	Žáci s cizí státní příslušností		Žáci z ČR, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským		Žáci s odlišným mateřským jazykem celkem	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
celkem	14 967	74,5	5 135	25,5	20 102	100,0
Z toho 1. rokem	3 401	22,7	1 000	19,5	4 401	21,9
Z toho 2. rokem	2 612	17,4	734	14,3	3 346	16,6
Z toho 3. rokem	3 244	21,7	1 279	24,9	4 523	22,5
Z toho jiným rokem	5 710	38,2	2 122	41,3	7 832	39,0

Zdroj: Tematická zpráva ČŠI z roku 2015,

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%0c3%a9%20zpr%0c3%a1vy/2015_Vzdelavani_s_odlisnym_materskym_jazykem.pdf

Z této tabulky vidíme, že v roce 2015 české základní školy navštěvovalo celkem 20 102 žáků s odlišným mateřským jazykem. Když tento údaj porovnáme s počtem žáků-cizinců, které uvádí Český statistický úřad, vidíme, že s přibývajícými lety stoupá. Přestože, jak již bylo řečeno, ČSÚ do svých statistik opravdu započítává pouze žáky s právním statutem cizince. Tyto dva údaje se tedy nedají mezi sebou porovnávat stoprocentně.

Celá tematická zpráva, potažmo celé šetření však nebylo zaměřeno jen na zjištění počtu žáků s OMJ, ale i na poskytování jazykovou podporu, její financování, organizaci výuky, přípravu pedagogů a připravenost školy atd.

Vzhledem k tomu, že byl od září roku 2021 spuštěn nový systém jazykové podpory a jejího financování, nebudeme se dále konkrétněji zabývat lety před touto změnou. Pro potřeby této práce postačil údaj o počtu žáků s odlišným mateřským jazykem, na kterém se dá ukázat přibývání těchto žáků a také to, že, i když realizována před šesti lety, je dostupná alespoň tato statistika. Avšak zda je dostačující, je diskutabilní.

1.3 Čeština jako mateřský jazyk

Mateřština nebo mateřský jazyk je takový, který si osvojíme jako první jazyk zcela přirozeně například tak, že se narodíme do takto hovořící rodiny nebo tímto jazykem mluví celé naše okolí a my se mu naučíme nápodobou.

Pokud člověk vyrůstá ve vícejazyčném prostředí, nebývá výjimkou, že jako mateřský jazyk určí ten, ke kterému má nejbližší vztah.

Nový encyklopedický slovník CzechEncy také uvádí, že mateřský jazyk nemusí nutně být jen jeden. „(...) někteří lidé jich mají dva či více (mateřské jazyky). Obě situace jsou typické pro imigranty, osoby z imigrantských a jazykově smíšených rodin n. pro obyvatele multilingvních území.“

Opakem k rodnému jazyku, jak můžeme také mateřský jazyk nazývat, je jazyk cizí.

Ve sčítání lidu v roce 2021 uvedlo dle Českého statistického úřadu dva mateřské jazyky téměř 218 tisíc obyvatel. Tito obyvatelé jako jeden z mateřských jazyků uvedli vždy češtinu.

1.4 Čeština jako druhý jazyk

Čeština jako druhý jazyk se často zaměňuje s češtinou jako cizím jazykem. Čeština jako cizí jazyk se vyučuje v prostředí, kde češtinu běžně nepoužíváme, dalo by se to tedy srovnat s výukou jakéhokoliv cizího jazyka v českých školách(angličtina, němčina, španělština atd.). Oproti tomu ale čeština jako druhý jazyk (dále ČDJ) je pojem využívající se pro výuku žáků a

studentů s odlišným mateřským jazykem pro potřeby dalšího studia a budoucího povolání v daném majoritním jazykovém prostředí (Mlynářová, 2019).

V této době stojí často učitelé českého jazyka před nelehkou výzvou, a to před výukou češtiny žáky s odlišným mateřským jazykem. Často je na ně pohlíženo jako na dostatečně kompetentní. Jenže k výuce ČDJ je třeba přistupovat zcela jinak než k výuce českého jazyka pro rodilé mluvčí.

V tomto ohledu nejsou běžní učitelé českého jazyka dostatečně vzdělaní, tudíž je úplně mylná představa, že když mají vystudováno učitelství češtiny, automaticky jsou schopni vhodně učit žáky s OMJ.

Výuka češtiny jako druhého jazyka má svá specifika. Stejně jako přistupujeme k rodilému mluvčímu češtiny, když se učí cizí jazyk, musíme tak přistupovat i k žákům s odlišným mateřským jazykem, kteří se mají učit česky. Podle Bernkopfová, Nosálová, Vágnerová, Vávrová, Titěrová (2019) pro tyto žáky není totiž čeština pouze cizí jazyk, ale postupně se stává tzv. druhou mateřštinou, která je nutná pro jejich přežití ve škole, ve svém volném čase, mezi vrstevníky, v celé české většinové společnosti.

Naučit se nový jazyk trvá několik let. *„Zahraniční výzkumy ukazují, že zvládnutí komunikačního jazyka při dobrých podmínkách trvá cca 2–3 roky. Ovládnutí akademického jazyka (tj. číst odborné texty, užívat odborné výrazy, vyjadřovat se v souvislostech, pracovat kriticky s textem) trvá pak ještě dalších 5–7 let. Právě tyto schopnosti rozhodují o školním úspěchu žáků.“* (Mlynářová, 2019, s. 22). Důležitou potřebou těchto žáků je tedy čas a trpělivost.

2 Podmínky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách

Následující podkapitoly přiblíží celý proces přijímání žáka s OMJ do vzdělávání. Na tento pohled bude nejprve nahlíženo z hlediska legislativy a poté hlavně z hlediska pedagogiky a samotného vzdělávání a začleňování.

2.1 Legislativa

Právo na vzdělání považujeme za základní lidské právo, a tudíž je nutno ho uplatňovat na všechny bez rozdílu, tedy i na děti-cizince.

2.1.1 Povinná školní docházka

Podmínky vzdělávání pro žáky cizince spravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. Podstatná pro tuto práci je zejména část o povinné školní docházce a základním vzdělávání. § 36 Plnění povinnosti školní docházky školského zákona č. 561/2004 Sb. říká, že: „(2) *Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.*“ Z uvedeného plyne, že povinná docházka se nevztahuje pouze na občany České republiky, nýbrž že povinnost jejího plnění je dána zákonem i pro cizince žijící zde, a to bez ohledu na to, z jaké země pochází, a to i v případě, kdy není dokázána legálnost jejich pobytu na území naší republiky. Kromě povinného vzdělávání mají přístup i ke školnímu stravování a k zájmovému a volnočasovému vzdělávání poskytovaném školou, jak uvádí článek Přijetí do základní školy (Inkluzivniskola.cz, 2021).

Ve zmiňovaném zákoně je za občana Evropské unie považován i občan Švýcarské konfederace či občan smluvního státu Smlouvy o Evropském hospodářském prostoru.²

Platí podmínka stanovená školským zákonem, že pokud se cizinec neúčastní povinné školní docházky po dobu 60 vyučovacích dní a nedoloží pro toto vysvětlení ani po vyzvání ředitele školy (do 15 dnů od této výzvy), přestává být žákem dané školy.

² Smluvními stranami jsou kromě států EU také Norsko, Island a Lichtenštejnsko

2.2 Podpora vzdělávání žáků s OMJ

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem skutečně není jednoduchá a bezproblémová záležitost. Přináší úskalí pro všechny zúčastněné strany, a to pro žáka, rodiče, učitele, vedení školy, třídní kolektiv. Tato kapitola je věnována přijetí žáka s OMJ do základní školy, jeho podpoře a potřebám při vzdělávání. Podle Titěrové (2021) k úspěšnému začlenění dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem je třeba, aby měla škola jakožto klíčový partner funkční systém financování, jasně danou a funkční legislativu včetně strategických dokumentů a také personální kapacitu.

2.3 Přijímání žáků s OMJ do české školy

Neexistuje jednotný postup pro přijetí žáka s odlišným mateřským do základní školy. Vždy je velmi důležitá spolupráce celého pedagogického sboru a příprava třídního kolektivu. Míra přípravy je samozřejmě vždy závislá na tom, jakou úroveň českého jazyka přichodzí žák má. Jinak náročný proces bude u žáka, který má například jednoho rodiče rodilého mluvčího češtiny a žáka, který dosud celý svůj život žil v jiné zemi a česky neumí ani slovo.

Základní školy nemají kompetenci posuzovat, zda je pobyt žáků s odlišným mateřským jazykem na našem území oprávněný či legální (viz předchozí kapitola Povinná školní docházka). Dále musí uplatňovat rovné přístupy ke vzdělávání pro všechny čili nemohou stanovovat zvláštní požadavky jako například znalost vyučovacího jazyka, předchozí vzdělání atd.

Co se týče spádových obvodů, platí podmínky stanovené Školským zákonem. Tyto podmínky platí stejně pro všechny.

V momentě, kdy ředitel základní školy žáka s odlišným mateřským jazykem přijme, měly by všechny zúčastněné strany pracovat na maximálním možném začlenění tohoto žáka do majoritní společnosti ostatních žáků s mateřským jazykem češtinou.

Společnost META, o.p.s. (více o této společnosti v samostatné kapitole) uvádí na svém webu [Inkluzivní škola.cz](http://Inkluzivni.skola.cz) Desatero důležitých kroků pro přípravu na příchod dítěte s OMJ (Bernkopfová, 2020). V následující části práce zmiňuje nejdůležitější doporučení.

Prvním krokem je dle doporučení určit jednoho (v případě potřeby více) pedagogického pracovníka, který bude mít na starost kompletní inkluzivní proces nově přichodzího žáka. Tímto pracovníkem může být třídní učitel, výchovný poradce nebo speciální pedagog, školní

psycholog. Tuto pozici může zastávat i školní koordinátor inkluze nebo učitel češtiny jako druhého jazyka v případě, že škola takové zaměstnance má.

Z prvního doporučení plyne i to druhé, a to zřídit pozici tzv. koordinátora inkluze žáků s OMJ v situaci, kdy jich je ve škole větší počet.

Další velmi důležitý krok je zjistit si co možná nejvíce informací týkajících se rodinného zázemí, země původu, okolností pobytu v České republice, znalostí českého jazyka a předchozího vzdělání. Na základně těchto získaných informací je škola schopna připravit adekvátní individualizovanou podporu. Mezi tu rozhodně patří například výuka češtiny jako druhého jazyka, jejíž organizaci je třeba naplánovat, či příprava pomůcek, pomocí kterých se domluví aspoň v základních situacích (například tzv. komunikační karty nebo orientační plánek školy) (Bernkopfová, 2020).

Žádoucí je informovat i ostatní pracovníky školy, se kterými se žák bude setkávat. Mezi ty patří zaměstnanci školní jídelny, školník, pracovníci úklidu a další. Upozorníme je, že přijde žák, který možná bude potřebovat pomoci s orientací nebo s podporou při komunikaci.

Kromě toho, že se na příchod žáka s odlišným mateřským jazykem musí připravit vedení školy a pedagogický sbor, je nezbytné připravit na situaci i třídní kolektiv.

V neposlední řadě si připravíme soubor důležitých informací pro dítě a rodiče, pokud možno v komunikačním jazyce rodičů. V případě potřeby zajistíme tlumočníka (požádáme např. NPI ČR nebo NNO³) a překlady důležitých školních dokumentů.

Jakkoliv zní tato doporučení ideálně, je velmi těžké je všechny zorganizovat a splnit, a to zejména z kapacitního hlediska a také z toho důvodu, že ne všechny děti s odlišným mateřským jazykem jsou stejné a každé potřebuje individuální přístup, je na jiné jazykové úrovni, je jinak staré atd. Zároveň jsou ale tato doporučení velmi inspirativní.

Existuje také možnost využít tzv. adaptačního koordinátora, jehož službu zajišťuje Národní pedagogický institut České republiky. Tento koordinátor může pomoci žákovi s OMJ se všemi nutnými záležitostmi, jako je orientace ve škole, organizace výuky atd.

Zejména u žáků, jejichž znalost českého jazyka je velmi nízká, je doporučováno využít komunikační kartičky, které mohou vypadat například takto:

³ Národní pedagogický institut ČR nebo nevládní neziskovou organizaci

Obr. 3: Komunikační kartičky



Zdroj: Inkluzivní škola.cz, <https://www.inkluzivniskola.cz/meta-komunikacni-karticky>

Podrobněji se tématem začleňování zabývá kapitola 3 Adaptační proces žáků s odlišným mateřským jazykem.

Přijetí žáka s OMJ po splnění základního vzdělávání v zahraničí

V případě, že o přijetí do školy má zájem žák, který již základní vzdělávání splnil v zahraničí, platí následující podmínky. Pokud žák splnil základní vzdělávání, které trvalo méně než 9 let, je možné ho přijmout do základní školy zde. Dokonce je to i žádoucí v případě, že chce žák absolvovat střední školu taktéž v České republice a jeho znalost češtiny není dostačující. Rok či dva navíc mu mohou velmi pomoci, jak uvádí článek Přijetí do základní školy (Inkluzivniskola.cz, 2021).

Žák může být přijat maximálně do toho školního roku, ve kterém dovrší osmnáctý rok věku. Překážkou při přijetí takového žáka může být naplněná kapacita dané školy.

2.3.1 Situace ukrajinský žáků v českém školství po napadení Ukrajiny

Dne 24. února 2022 byla Ukrajina napadena Ruskou federací. Tento akt byl vyvrcholením napětí mezi těmito dvěma státy, které trvalo již několik předchozích měsíců. Pro ostatní státy Evropy konflikt znamenal příliv ukrajinských občanů, kteří utíkají před válkou. Pochopitelně se toto dění promítlo i do českého školství. Vzhledem ke zdejší legislativě (viz samostatná

kapitola), začaly české školy přijímat ukrajinské žáky, tedy nejpozději po 3 měsících pobytu v České republice.

Vycházíme však z předpokladu, že zákonný zástupce žáka z Ukrajiny vyhodnotil, kdy je připraven nastoupit do školy. S ohledem na možné velmi stresové zážitky není nutné spěchat do školy, avšak primárně zajistit materiální a finanční zabezpečení (bydlení, zaměstnání atd.) a začít pracovat na odstranění jazykové bariéry. Ukrajinští uprchlíci mají například možnost pobytu v adaptační skupině, což je volnočasová organizovaná skupina pro děti, která, jak uvádí MŠMT v Jak na organizaci adaptačních skupin (2022), „...*má pomoci dětem uvyknout si na novou zemi a nové prostředí a usnadnit jim následný nástup do mateřské, základní nebo střední školy.*“ Tyto skupiny zároveň umožňují rodičům ukrajinských dětí najít uplatnění na trhu práce.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovalo několik informačních a metodických příruček, které napomáhají školám a jejich vedením vypořádat se s bezprecedentní situací. Tyto dokumenty jsou dostupné na webových stránkách MŠMT, Národního pedagogického institutu České republiky a na webovém portálu edu.cz. Se zmíněnými spolupracuje také Česká školní inspekce, která v metodické podpoře Integrace a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků (2022) říká, že: „*Akcent v rámci podpory bude kladen zejména na oblast výuky Českého jazyka jako druhého jazyka, na práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem, na adaptaci dětí a žáků, psychosociální podporu dětí a žáků a samozřejmě také učitelů nebo na individualizaci a diferenciaci vzdělávání jak směrem k ukrajinským dětem a žákům, tak směrem ke všem ostatním dětem a žákům, kteří jsou ve školách společně vzděláváni.*“

V termínu od 1. června 2022 do 15. července 2022 také v termínu stanoveném ředitelem školy probíhají zvláštní zápisy do mateřských a základních škol určené pro přijímání žáků-cizinců do školního roku 2022/2023. Zápisy se řídí stejnými právními předpisy jako klasické zápisy pro české děti.

Vzhledem k relativní čerstvosti událostí v době psaní této bakalářské práce je obtížné dělat závěry a podrobně popisovat situaci ukrajinských žáků, jelikož přestávají platit dočasná opatření a hledá se trvalé nastavení podpory.

3 Adaptační proces žáků s odlišným mateřským jazykem

Termín adaptace pochází z latinského výrazu *adaptatio*, což je překládáno jako přizpůsobení. Jednat se může o přizpůsobení jedince určitým podmínkám života, kultuře, skupině osob, systému. I když se jedná o termín původně užívaný v biologii, v souvislosti s přizpůsobováním se organismů novým podmínkám, v současné době je s ním běžně pracováno i v rámci humanistických věd, včetně pedagogiky. Jestliže chce být žák úspěšný ve školním prostředí, musí se do něj dokázat vhodně začlenit. V opačném případě je outsiderem, nebo je z dané části společnosti (tj. např. školní třídy) zcela vyloučen. U adaptace se rozlišují dva dílčí procesy, kterými jsou asimilace a akomodace. Asimilace nastává, jestliže jsou jedincem zvnitřňovány některé prvky prostředí. Ty však mohou být v nesouladu s vnitřním stavem (myslí jedince apod.). V takovém případě nastává akomodace, kdy se jedinec přizpůsobuje vnějšímu okolí. Oba procesy se prolínají a doplňují (Jandourek, 2012).

V ideálním případě by adaptace neměla probíhat tak, že se žák co nejvíce přizpůsobí prostředí školy, třídy za cenu toho, že se vzdá své rodné kultury. Záleská (2019, s. 79) vysvětluje, že „*ve školství můžeme za asimilační přístup označit takový, kdy je dítě-cizinec posazeno do třídy spolu s majoritními dětmi bez větší podpory, s cílem udělat z dítěte co nejrychleji dalšího člena majority se všemi jejími charakteristikami.*“ Nicméně žádoucí přístup, tzv. multikulturní, je orientovaný na příležitosti či možnosti, usiluje o dosažení skutečného soužití několika kultur ve škole, které jsou si rovny, což je také jedním z prvků inkluzivního vzdělávání.

Školní adaptace znamená pro žáky s OMJ často velmi náročné psychické období, ve kterém si musí žák nejen přivyknout na nové prostředí, osoby, školní nároky, ale zároveň se musí vyrovnávat se ztrátou dosavadního života, přátel. Adaptace těchto žáků je z velké části adaptací sociální. Z tohoto hlediska je zcela ideální, pokud má daná škola již výše zmiňovaného adaptačního koordinátora, jedná se však o pozici legislativně neukotvenou. Tuto roli může vykonávat např. i asistent pedagoga nebo vychovatelka. Dle portálu Zapojme všechny od NPI (2020) je „*adaptační koordinátor žákovi k dispozici první čtyři týdny výuky od jeho nástupu do školy a pomáhá nejen s adaptací na české školní prostředí, ale i se začleňováním do třídního a školního kolektivu. Umí být nápomocný také při překonávání tzv. kulturního šoku, eventuálně nežádoucích stereotypů.*“ Seznamuje žáka se školními právy a povinnostmi, vysvětlí mu rozvrh hodin, objasní možnosti stravování, fungování školní družiny, informuje o dostupných zájmových činnostech a kroužcích. Na úrovni státu pak fungují krajští koordinátoři.

Učitelé, kteří mají zájem o vykonávání této pozice, se mohou zúčastnit e-learningového programu v rozsahu 26 hodin. Kromě toho je k dispozici ze strany NPI ČR bezplatné e-poradenství (Zapojme všechny, 2020). Od roku 2014 je učitelům také k dispozici Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky-cizince. Nabízí různé formuláře pro školy, semináře, edukační materiály. V roce 2020 se NIDV spojilo s NÚV (Národním ústavem pro vzdělávání), vznikl NPI (Národní pedagogický institut České republiky), který se mimo jiné zaměřuje právě na podporu žáků s OMJ v českém školství (Záleská, 2020). Dále velkou podporu nabízí organizace Meta, o.p.s.

Klíčovou roli v adaptaci žáků s OMJ na školní prostředí a prostředí třídy jsou však učitelé ve třídách. Ti by měli nejvíce pomáhat s odstraňováním jazykové bariéry, měli by citlivě přistupovat k jejich socio-kulturně podmíněným odlišnostem a potřebám. Žáci s OMJ se značně zaměřují na to, jak jsou učitelem přijímáni, a to i ve vztahu ke spolužákům. Přijetí učitelem je jedním z nejvýznamnějších faktorů, které usnadňují a podporují adaptaci těchto žáků na školní prostředí a zvládnutí školních nároků. Dobře realizovaná adaptace se projevuje tím, že žák se obrací v případě potřeby na učitele, nebo své spolužáky. Praxe však bývá dle téhož zdroje většinou odlišná: zůstává stále primární vazba na rodiče, na které se tito žáci obrazejí primárně. Proto je také nezbytné, aby se v rámci zaměření na adaptaci těchto žáků na školní prostředí soustředili učitelé na vytvoření dobré spolupráce s rodiči žáků s OMJ (Kostecká, 2019).

Jazyková a kulturní odlišnost bychom měli chápat jako zdroj pro rozvoj všech žáků. Podstatnou roli v naplnění tohoto cíle mají podpůrná opatření (Záleská, 2020).

3.1 Možnosti podpůrných opatření

Zajištění podpůrných opatření žákům s odlišným mateřským jazykem je záležitostí pedagogicko-psychologických poraden (PPP). Tyto instituce provádějí diagnostiku žáka, následně stanovují doporučení k jeho vzdělávání, ve smyslu zajištění potřebné podpory, aby tito žáci měli rovné příležitosti ke vzdělávání, jako žáci ostatní. Kromě toho by měly podporovat také učitele v rozvoji jejich kompetencí vzdělávat žáky s OMJ (Záleská, 2020).

PPP by měla posuzovat u žáků s OMJ jejich míru znalosti češtiny, míru odlišnosti jejich mateřského jazyka od češtiny, věk, v němž dítě přišlo do České republiky, délku pobytu v České republice, předchozí školní výsledky či předchozí zkušenosti se vzdělávacím systémem (Bendl, 2015).

Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.2 Povinná školní docházka, platí, že každé dítě ve věku 6-15 let, které žije na území České republiky déle než 3 měsíce, musí zahájit povinnou školní

docházku. Má právo na bezplatné vzdělávání odpovídající běžným standardům. Je však pochopitelně žádoucí, aby byl žák s OMJ schopen užívat jazyk, v němž je vedena výuka. To je zohledněno v současné platné legislativě, konkrétně ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Žákům s OMJ je poskytována bezplatná jazyková příprava k začlenění do základního vzdělávání. Více o jazykové podpoře v samostatné kapitole.

Žáci s OMJ jsou z hlediska školského zákona považováni za tzv. žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě jazykové přípravy jim tak náleží i patřičná podpůrná opatření (PO), která stanovuje PPP, s výjimkou PO 1. stupně, které určuje sama škola (Záleská, 2020).

Záleží také na tom, v jakém věku žák do školy nastoupí. Od podpůrných opatření 2. a dalších stupňů je nutné upravovat metody a obsah výuky, organizaci vzdělávání, pedagogické intervence, hodnocení. V PO 1. stupně se jedná o plán pedagogické podpory, v jednotlivých předmětech je podporován jazykový rozvoj, vedeny jsou slovníky, využívány jsou speciální vzdělávací materiály. V PO 2. stupně je nutný individuální přístup k žákovi, úprava obsahu vzdělávání, přizpůsobení organizace a metod výuky. V základní škole probíhá výuka češtiny jako druhého jazyka 3 hodiny týdně, nejvýše 120 hodin. K dispozici jsou speciální učebnice, pomůcky, též může být přiznána 1 hodina speciálně pedagogické péče. Ve 3. stupni probíhá výuka čeština též 3 hodiny týdně, maximálně v rozsahu 200 hodin, možné jsou 2 hodiny speciálně pedagogické péče a přiznán může být asistent pedagoga či podpora dalším pedagogickým pracovníkem na 0,5 úvazku, též se jedná o podporu školním psychologem a školním speciálním pedagogem, což upřesňuje MŠMT ve svém Metodickém doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (2021).

Metodické doporučení (2021) také uvádí praktické příklady, jak podporovat žáky s odlišným mateřským jazykem. Může se jednat o užívání různých specifických (inovativních) metod výuky, jako je např. myšlenková mapa, volné psaní. Je vhodné využívat grafické vizualizace obsahu, vytvářet prostor pro komunikaci (zácvik, učení nápodobou, didaktické hry, rytmická cvičení), podněcovat žáka ke komunikaci v češtině. Učitel by měl komunikovat ustáleným způsobem, aby si žák osvojil určité fráze, ustálená slovní spojení. Začíná se od jednoduchých příkladů ke složitějším. Doučování může obsahovat pomoc se slovní zásobou, dovysvětlení látky, a to i látky z předchozích ročníků. Asistent pedagoga může vytvářet různé pracovní listy, pracuje s žákem s OMJ individuálně v hodině. PPP by mělo v rámci doporučení přímo určit, jaké učebnice nebo jiné výukové materiály využívat. V rámci PO 2. stupně je možné prodloužit

délku vzdělávání o jeden rok. Lze také přidělit žákovi patrona (žáka se stejným OMJ, který je již na škole déle). Žákovi by neměly být zadávány referáty, pokud se ně sám necítí. Vhodná je skupinová práce, která žáka může velmi rozvíjet.

Hodnocení musí zohledňovat úroveň češtiny. Je žádoucí hodnotit např. i aktivitu žáka v hodině. Sám učitel by měl zvolit vhodné hodnocení, měl by zohledňovat pokrok, kterého žák dosáhl v určitém časovém období, snahu atd. Na konci prvního pololetí nemusí být žák s OMJ klasifikován.

MŠMT v již zmiňovaném Metodickém doporučení (2021) dodává, že podpůrná opatření vyššího stupně (4. a 5.) jsou žákům s OMJ přiznána jen v kombinaci se zdravotním postižením.

V ideálním případě by měl být žákovi s OMJ, jehož znalost češtiny je opravdu limitující, sestaven nejen individuální vzdělávací plán, ale též plán jazykové podpory (obsahuje výsledek pedagogické a jazykové diagnostiky, může sloužit jako podklad pro PPP). Obsahuje většinou cíle pro konkrétní měsíc, dle tematických okruhů – např. žák má dokázat popsat svoji rodinu, zvládat slovesa v přítomném čase, jaké hlásky má umět správně vyslovit. Plán obsahuje také způsob hodnocení, metody práce, kooperaci s rodinou apod.

3.2 Jazyková podpora

Jak je patrné z předchozích kapitol, nově přichozím žákům by jistě neměla chybět ani jazyková podpora, bez té totiž veškeré úsilí nemusí mít žádný úspěch, jak potvrzuje Mlynářová (2019, s. 22): *„Výuku češtiny jako druhého jazyka by měl mít žák ideálně mimo svou kmenovou třídu v rámci jazykového kurzu nebo doučování tak, aby co nejdříve dosáhl komunikační jazykové úrovně a mohl se alespoň částečně zapojit do výuky ve své kmenové třídě. Čím vyšší hodinovou dotaci dostane a čím dříve, tím rychleji bude tohoto zapojení schopen.“*

Podle § 20 školského zákona č. 561/2004 Sb. je od začátku školního roku 2021/2022 žákům-cizincům poskytována bezplatná jazyková příprava, která napomáhá integraci do základního vzdělávání. Tato jazyková příprava může probíhat jak prezenční, tak distanční formou. Určuje ji po projednání se zřizovatelem základní školy krajský úřad.

Příprava probíhá na tzv. škole určené. Pro to, aby mohla být škola školou určenou, musí mít mezi svými žáky minimálně 5 % žáků s cizí státní příslušností. Pokud v obci s rozšířenou působností žádná taková škola není, musí ji kraj určit i bez splnění této podmínky (Hamplová, 2021).

Časová dotace je stanovena ve výši maximálně 200 hodin, a to po dobu maximálně deseti měsíců, ve výjimečných případech může být i v delším hodinovém rozsahu. Pro zařazení do jazykové přípravy je nutné splnit následující podmínky:

- Žák ve školním roce 2021/2022 nebo 2022/2023 plní povinnou školní docházku nejdéle 24 měsíců. (Od školního roku 2023/2024 bude lhůta zkrácena na 12 měsíců.).
- Žákem je zapsán ve škole na území České republiky.

Délku a intenzitu jazykové podpory stanovuje ředitel příslušné školy s ohledem na dosaženou úroveň jazykových dovedností. Pro zjištění této úrovně je vhodné využít orientační test úrovně jazyka, který je dostupný například v NPI ČR.

Žáci s odlišným mateřským jazykem, ale českým nebo dvojitým občanstvím do této jazykové přípravy nespádají, rovněž ani žáci s cizí státní příslušností, kteří se v základní škole na území České republiky vzdělávají déle než 24 měsíců.

Pro výuku v jazykové přípravě se tvoří skupiny. Žák s OMJ je zařazen do skupiny pro jazykovou přípravu na základě žádosti zákonného zástupce žáka, v níž je také uvedeno, zda bude žák tuto přípravu absolvovat osobně nebo distančním způsobem. Žák je zařazen do skupiny nejpozději do 30 dnů od podání žádosti. Případné problémy řeší krajský úřad. První skupina má počet žáků 2 – 10, každá další 1 – 10 žáků po naplnění první skupiny. Žáci, které na tuto jazykovou přípravu nemají nárok, mohou být do skupin zařazeni v případě, že nebudou zaplněny.

Do jazykové přípravy jsou v případě potřeby řazeni i děti z povinného předškolního ročníku v MŠMT. Pokud žák dokončil jazykovou přípravu, stále však potřebuje v tomto ohledu podporu, je mu jazyková příprava poskytována i nadále, a to na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jak vysvětluje MŠMT v Metodickém doporučení (2021).

Jazyková příprava probíhá v době vyučování, žák je na ni uvolněn z vyučování, případně může probíhat i mimo vyučování. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 10–11b říká, že pokud probíhá jazyková příprava distančním způsobem, škola zajistí žákovi s OMJ přístup k potřebným informačním technologiím.

Financování soudobé podpory žáků s OMJ

Jsou-li žákovi stanovena podpůrná opatření, probíhá jejich financování klasickým způsobem. Škola musí zajistit stanovenou podporu, tedy např. vyhlásí výběrové řízení na pozici asistenta pedagoga, najde a zaměstná na částečný úvazek odborníka na češtinu jako druhý jazyk, případně může vést kurz českého jazyka pracovník školy, který za to bude finančně ohodnocen, jak uvádí článek [Financování jazykové podpory dle §16 ŠZ](https://www.inkluzivniskola.cz) (Inkluzivniskola.cz, 2021).

V rámci školství jsou potřebné formy další podpory žáků (mimo podpůrná opatření) hrazeny prostřednictvím tzv. šablon. Šablony jsou vytvářeny ze strany MŠMT a pro školy jsou velmi potřebným nástrojem, jak zajistit financování specifických forem podpory, což se týká i žáků s OMJ. Šablony jsou vždy určeny k určité vzdělávací aktivitě pro žáky. Patří pod Operační program pro výzkum a vzdělání. Čerpání prostředků z šablon má vždy jasně dané podmínky, které se týkají i časového určení. Většinou jsou vyhlašovány na 1,5 roku. O finanční prostředky bývá žádáno jako o samostatnou aktivitu. Může se však v případě některých aktivit také o součást dalších aktivit nebo lze žádat tímto způsobem o využití finančních prostředků z jiných aktuálních šablon, které v nich zbyly.

MŠMT vyhlašuje průběžně různé další formy podpory. Školy také mohly a stále mohou využívat programy neziskových organizací, programy realizované obcemi, nadacemi. Více programů je vyhlašováno v Praze, v souvislosti s větším výskytem žáků s OMJ. Seznamy a doporučení jsou průběžně aktualizovány na [Inkluzivniskola.cz](https://www.inkluzivniskola.cz) v článku [Financování výuky ČDJ a další podpory](#) (Ptáčková, Gončarenko, 2021).

Vzhledem k aktuální situaci dne 22. května roku 2022 byla vyhlášena ze strany MŠMT výzva pro podávání žádostí o podporu do výzvy Šablony pro MŠ a ZŠ 1. Z těchto šablon lze také hradit vzdělávací aktivity pro žáky s OMJ. Podpora se týká zejména žáků ohrožených školním neúspěchem. Výzva reaguje právě na situaci spojenou s válkou na Ukrajině. Nově je také utvořena pozice dvojjazyčného asistenta, na kterého lze též čerpat finanční podporu.

Financováním jazykové přípravy se zabývá Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021 (2021), kde vysvětluje, že v základním vzdělávání probíhá financování z rezerv přímých nákladů na vzdělávání kraje. Dále krajský úřad postupuje podle směrnice MŠMT. Škola, která byla krajem určena k zajištění jazykové přípravy, podává návrh na úpravu svého rozpočtu krajskému úřadu prostřednictvím obecního úřadu obce s rozšířenou působností. O výši úpravy rozpočtu rozhoduje krajský úřad. Finanční prostředky přiznané škole závisí na počtu skupin, rozsahu

jazykové přípravy, tedy neodvíví se od počtu žáků v dané skupině či škole. Školy v regionálním školství pak také vykazují úvazky pedagogických pracovníků, v nichž zohledňují jejich případné odučené hodiny v rámci jazykové přípravy. Jedná-li se o pedagogického pracovníka působícího ve škole na dohodu o provedení práce, prostředky jsou získávány prostřednictvím ostatních osobních nákladů, hrazených ze státního rozpočtu. Pokud se jedná o školy zřizované obcemi, krajem nebo dobrovolným svazkem obcí, hodiny odučené v rámci jazykové přípravy se vykazují jako nepovinné předměty.

4 Organizace věnující se podpoře cizinců

V následující kapitole si podrobněji přiblížíme dvě zcela klíčové organizace, které se podílí na zlepšení celkové situace nejen dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, ale i studentů, dospělých či celých rodin. Jistě lze najít více organizací nebo dokonce jednotlivců, kteří se touto problematikou zabývají, nicméně organizace Meta o.p.s. a Člověk v tísní považují za nejznámější a také za nejvýznamnější.

META, o.p.s.

META, o.p.s. – Společnost pro příležitost mladých migrantů je nevládní nezisková organizace, která už bezmála 20 let působí v oblasti pomoci cizincům (založena byla v roce 2004⁴). Cílem této organizace je co možná největší integrace cizinců v oblasti vzdělávacího a pracovního procesu.

Tato organizace se snaží působit na všechny zúčastněné strany procesu, tzn. na rodiče, děti, celé rodiny, pedagogické pracovníky, na širokou veřejnost a říká: *„Naším dlouhodobým cílem je zajistit plynulý integrační proces, během kterého se žákům, kteří pocházejí z odlišného jazykového a kulturního prostředí, dostává odpovídající podpory ukotvené v českém vzdělávacím systému.“* (O Metě, 2022)

Pedagogickým pracovníkům poskytuje poradenství, semináře, workshopy či různé kurzy (například kurz lektora češtiny jako druhého jazyka či vzdělávání dvojjazyčných asistentů pedagoga). Mimo to nabízí i metodické vedení a materiály do výuky, a to hlavně prostřednictvím webu Inkluzivní škola.cz, který funguje od roku 2009 a slouží jako informační a inspirativní zdroj nejen pro pedagogy, ale i pro osoby, které se zajímají o tuto problematiku. Mezi velmi významnou činnost také rozhodně patří publikování článků, odborných knih nebo učebnic.

Pro rodiče organizuje například kurzy češtiny jako druhého jazyka a také pomáhá s orientací v českém vzdělávacím systému, a to například doprovodem na zápis dítěte do základní (či jiné) školy, asistencí při komunikaci se školou, doučováním, zprostředkování služeb tlumočnicka atd.

„Vycházíme z přesvědčení, že vzdělání lidí jsou pro společnost přínosem, ať už pocházejí odkudkoliv.“ (O Metě, 2022)

⁴ Zakladatelkami jsou Tereza Günterová, Linda Tutterová, Zuzana Vodňanská.

META, o.p.s. navrhuje a snaží se prosazovat systémové změny, které vychází ze zkušeností a z praxe. Podněty a připomínky této organizace nezřídka přebírají i oficiální úřady jako právě například Česká školní inspekce (viz kapitola Šetření České školní inspekce).

Člověk v tísní

Další významnou neziskovou nevládní organizací je určitě Člověk v tísní. Na rozdíl od METY, o.p.s. je tato organizace zaměřená na širší spektrum lidí v krizových situacích, a nejen na cizince. Hlavním posláním této organizace je zejména podpora lidské bytosti, vzájemné rovnosti a svobody, solidarity, které prezentuje na svých webových stránkách v sekci O nás: *„Usilujeme o otevřenou, informovanou, angažovanou a zodpovědnou společnost, která není lhostejná k problémům doma ani za hranicemi naší země. Chceme se aktivně podílet na vytváření společnosti, ve které jsou kulturní, etnické, rasové a jiné odlišnosti zdrojem obohacení, a nikoli konfliktů.“*

Přestože pole působnosti Člověka v tísní je velmi rozsáhlé, pro tuto práci je nejdůležitější její Program migrace, který se zaměřuje hlavně na medializaci a rozšiřování povědomí o migrantech, cizincích žijících v naší republice. Zabývá se tedy medializací migračních témat, poskytováním relevantních informací veřejnosti a životem cizinců v Česku. Rovněž vytvořili informační a mediální kanál Program migrace, který představují na webových stránkách takto:

„Program migrace spolupracuje s novináři a podporuje média v získávání různorodých zdrojů a podnětů pro zpravodajství o migraci a cizincích. Kromě toho se snažíme zvýšit informovanost veřejnosti a zástupců státní správy o problémech, se kterými se migranti ve svém životě v Česku potýkají a které jim ztěžují integraci do společnosti.“

Společnost pracuje přímo s migranty a skrze jejich vlastní životní zkušenost zprostředkovává veřejnosti informace. To napomáhá zlepšit jejich mediální obraz a jednoznačně bořit stereotypy, které jsou v naší společnosti zakořeněné.

Práci těchto organizací (ale i ostatních jako třeba InBáze, Centrum pro integraci cizinců, Organizace pro pomoc uprchlíkům a další) můžeme považovat za velmi záslužnou na zlepšení celkové situace cizinců v České republice i vzhledem k tomu, že tato oblast bývá veřejností často opomíjená či haněná.

S ohledem na aktuální situaci ve světě musíme předpokládat, že do českého vzdělávacího systému opravdu budou žáci s odlišným mateřským jazykem přibývat, a proto je činnost těchto organizací klíčová a do budoucna ještě více nezbytná.

5 Shrnutí teoretické části

První část si kladla za cíl položit teoretický základ a vzhled do problematiky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Kromě vysvětlení několika klíčových pojmů vysvětlila rozdíl mezi označením žák-cizinec a označením žák s odlišným mateřským jazykem, zmínila šetření České školní inspekce, které dokázalo alespoň částečně statisticky zaznamenat počet žáků-cizinců na českých základních školách a jeho vzrůst, a popsala proces přijímání takového žáka do českého vzdělávacího systému včetně nové od září roku 2021 platné jazykové podpory, která má probíhat na tzv. školách určených. Dotkla se také aktuálního tématu přílivu ukrajinských žáků prchajících před válkou. V poslední části se zaměřila na dvě v této oblasti významné organizace, Metu o.p.s. a Člověka v tísni. Z teoretické části vyplynulo několik úskalí, a to zejména nejasná terminologie související s legislativou, která nekorresponduje s potřebou školství, dále také nedostatek evidence žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se u nás vzdělávají, a personální a kapacitní nedostatky, které brání co snazšímu a úspěšnému začlenění žáka s OMJ (adaptační koordinátor, asistent pedagoga atd.).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část si klade za cíl popsání adaptačního procesu žáků s odlišným mateřským jazykem, v němž hrají klíčovou roli pedagogové, a forem podpory, které se těmto žákům dostávají na 1. stupni jedné sídlištní základní škole na Praze 4.

V následující části bude představen cíl a metodologie výzkumu, výzkumné otázky. Budou popsány metody sběru dat a výběr respondentů. Poté bude následovat interpretace získaných dat, jejich analýza, a nakonec vyvození závěrů z celého výzkumného šetření.

6 Cíle, metodologie a přípravná fáze výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byl využit kvalitativní výzkum, design případové studie, a to zejména z toho důvodu, že cílem bakalářské práce je popsat určitou situaci v reálném prostředí na základě údajů dostupných z několika zdrojů tak, aby výsledkem byla komplexní analýza. Dle Švaříčka (2007, s. 17) kvalitativní výzkum „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“

Zmíněnými zdroji jsou v této práci myšleny rozhovory s pedagogy a analýzy dostupných dokumentů vztahujících se ke konkrétním žákům. Rozhovory s pedagogy jsou rozhovory s třídními učiteli a ostatními pedagogy, kteří dětem poskytují individuální péči, a vychází z teoretické části bakalářské práce. Následně byly v těchto rozhovorech výzkumníkem analyzovány spojitosti a tvořeny kategorie, na základě kterých vznikla případová studie.

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu kvalitativní výzkum nepracuje s dopředu definovanými proměnnými. Výzkumník v kvalitativním výzkumu využívá induktivního přístupu, tedy nejprve získá maximální možné množství dat a při jejich analýze teprve hledá pravidelnosti a opakování. Výsledkem je formulování výzkumné zprávy, kterou ovšem nelze zobecňovat, protože je platná pouze pro vzorek, na kterém byl celý výzkum proveden (Švaříček, Šedřová, 2007).

Možnost hloubkově a důkladně analyzovat konkrétní jev automaticky snižuje počet možných respondentů a možnost zobecnění, což je aspekt, který by se dal považovat za slabou stránku kvalitativního výzkumu.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je poznat a popsat, jak funguje podpora žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí dané školy a jak tato podpora napomáhá v jejich začleňování do majoritní společnosti.

Na základě Švaříčka (2007) lze rozlišit pro empirickou část této práce 3 typy cílů.

Cíl intelektuální: Cílem práce je poukázat na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy v Praze a popsat, jak probíhá jejich začleňovací proces s ohledem na jazykovou bariéru a podporu, která by se těmto žákům měla dostávat.

Cíl praktický: Závěry této práce mohou být inspirací pro zefektivnění práce pedagogů se žáky s odlišným mateřským jazykem na dalších základních školách.

Cíl personální: Téma je mi blízké jednak kvůli oboru, který právě studuji, jednak proto, že se již pohybuji jako pedagog na základní škole a denně se setkávám se žáky s odlišným mateřským jazykem. Rovněž jsem absolventkou kurzu lektora češtiny jako druhého jazyka.

6.1.1 Výzkumné otázky

S ohledem na cíl výzkumu znějí výzkumné otázky následovně:

Hlavní výzkumná otázka:

Jak probíhá podpora žáků s odlišným mateřským jazykem při začleňování na základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem učitel napomáhá při adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem?
2. Jaká úskalí identifikuje učitel při práci se žákem s OMJ?

6.2 Metodologie výzkumu

Důležitým nástrojem k podpoře validity výzkumu je dle Gavory (2000) takzvaná triangulace. Triangulace je koncept využívající rozmanitost pohledů za účelem prověření zkoumaného problému několika různými metodami. V tomto výzkumu byla zajištěna triangulace zdrojů dat, jelikož k naplnění cíle výzkumu byla použita kromě rozhovoru také analýza údajů z dokumentů školy.

Metoda sběru dat

Metoda sběru dat probíhala pomocí záměrného výběru pedagogů, kteří se aktivně podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Osloveno bylo celkem osm pedagogů, kteří splňovali podmínku účasti v tomto výzkumu. Nakonec se podařilo sejit celkem se šesti pedagogy.

Forma sběru dat

Jako nejvhodnější způsob k dosažení výzkumných cílů byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, při němž se výzkumník držel předem vytvořených otevřených otázek a dané struktury, nicméně v případě potřeby byl dotazník individualizován s ohledem na respondenta.

Příprava rozhovoru vypadala tak, že výzkumník nejprve vytvořil schéma několika témat jako například Podpora a pomůcky při výuce, Hodnocení žáka s OMJ a ke každému tématu sadu několika otázek, na které se lze při rozhovoru ptát (Švaříček, Šed'ová, 2007). Rozhovor vždy začínal seznámením respondenta s účelem rozhovoru a úvodní sadou otázek zaměřující se na délku praxe, aprobaci a pozici, kterou aktuálně pedagog vykonává. Nejvýznamnější část rozhovoru tvořily otázky týkající se začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, metod a forem výuky a názoru pedagogů na situaci těchto žáků v českém systému vzdělávání. Následovala takzvaná ukončovací fáze, ve které se výzkumník dotazoval na to, zda chce respondent ještě něco dodat, nebo zda se chce vrátit k nějaké předchozí otázce.

Otevřené kódování

K rozebrání přepsaných rozhovorů byla využita technika otevřeného kódování, při kterém postupujeme tak, že analyzovaný text postupně rozebereme na jednotky (Švaříček, Šed'ová, 2007). Jednotkou se stává určitý významový celek, kterému následně přidělíme kód, který vystihuje právě danou jednotku a odlišuje jej od ostatních. Jednotku lze označit i více kódy. Opakující se jevy a výpovědi označujeme stejnými kódy. Seskupováním podobných kódů potom vznikají jednotlivé kategorie.

7 Průběh výzkumu

Výzkum byl realizován během jarního období roku 2022. Nejprve byli pedagogové pouze osloveni skrze e-mailovou zprávu a v případě, že souhlasili s účastí, byla s nimi sjednána osobní schůzka. Byli vybráni podle toho, zda splňují podmínku osobní zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem. Jakmile byla tato podmínka splněna, respondenti se již v ostatních aspektech, kromě pohlaví, většinou neshodovali. S rozhovorem souhlasili všichni respondenti zcela dobrovolně a ochotně.

Ve většině případů rozhovor probíhal osobně ve třídě daného pedagoga, případně v kabinetě, pouze v jednom případě byl rozhovor uskutečněn v kavárně poblíž místa bydliště respondenta. Délka každého z rozhovorů se lišila v závislosti na osobnosti respondenta a na míře jeho sdílnosti. Většina rozhovorů trvala maximálně třičtvrtě hodiny, jeden téměř hodinu.

Čtyři respondenti z šesti souhlasili s nahráváním rozhovorů na diktafon v mobilním telefonu výzkumníka, u zbylých dvou bylo nutné si během rozhovoru dělat poznámky. Následně byl rozhovor vždy přepsán do písemné podoby bez využívání zkratk či značek.

7.1 Respondenti

Pro tuto práci byli zvoleni respondenti zcela záměrně a cíleně. Společnými jmenovateli pro ně je působení na prvním stupni běžné základní školy na Praze 4 a právě probíhající osobní zkušenost přímo s výukou žáka s odlišným mateřským jazykem nebo obecně s prací s těmito žáky. Naopak se tyto respondenti odlišují pracovní pozicí, kterou aktuálně zastávají, a délkou praxe. Jejich základní charakteristika je patrná v následující tabulce.

Obr. 4: Základní informace o respondentech

Sloupec1	POZICE	DÉLKA PRAXE	POČET VYUČOVANÝCH ŽÁKŮ S OMJ
respondent 1	učitel ČDJ	3 roky	přibližně 20
respondent 2	učitel 1. stupně	36 let	přibližně 20
respondent 3	učitel 1. stupně	10 let	10, 15
respondent 4	učitel 1. stupně	8 let	5, 10
respondent 5	asistent pedagoga žáků s OMJ, učitel angličtiny	4 roky	přibližně 30
respondent 6	tandemový pedagog, vychovatel ŠD	3 roky	přibližně 15

- **Respondent 1**

Prvním pedagogem, který byl zapojen do tohoto výzkumu, je žena, absolventka Univerzity Karlovy, oboru Český jazyk a literatura. Její učitelská praxe trvá tři roky, nyní pracuje jako učitelka češtiny jako druhého jazyka, k čemuž absolvovala kurz organizovaný Metou o.p.s. Výuka češtiny jako druhého jazyka. Respondentka má také zkušenosti jako asistentka pedagoga a vychovatelka školní družiny.

- **Respondent 2**

Druhou osobou zapojenou do výzkumné části této práce byla velmi zkušená pedagožka působící již mnoho let na 1. stupni základní školy, konkrétně vždy v prvním až třetím ročníku. Je absolventkou magisterského oboru pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Učitelství 1. stupně. Během své praxe se zúčastnila nespočtu kurzů a seminářů, které byly zaměřené hlavně na práci s heterogenním kolektivem, tvořivé učení, kritické myšlení a výtvarný projev.

- **Respondent 3**

Respondentka číslo 3 je zkušenou učitelkou působící v ročnících od 1. do 5. Je absolventkou taneční konzervatoře a zároveň magisterského oboru Učitelství 1. stupně na Univerzitě Karlově se specializací na výtvarnou výchovu. Kromě zmíněného vystudovala dále tříleté rozšiřující studium anglického jazyka pro kvalifikované učitele na ZŠ, SŠ, VOŠ, které bylo realizováno Českým vysokým učením technickým. Stejně jako ostatní kolegyně, které se zúčastnily výzkumu, i ona je absolventkou několika vzdělávacích kurzů, které byly zejména zaměřené na cizí jazyky. Ve svém volném čase se hodně věnuje samostudiu různých odlišných kultur, momentálně ji zajímá přijímání a zvyky afgánských žen.

- **Respondent 4**

V pořadí čtvrtým účastníkem výzkumného šetření byla rovněž žena a učitelka 1. stupně. Její praxe je dlouhá přibližně 8 let. Absolvovala také studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a několik dalších kurzů týkajících se většinou specifických poruch učení, spolupráce asistenta pedagoga a učitele, diagnózy ADHD a inkluzivního vzdělávání. Svou pedagogickou kariéru začínala jako vychovatelka školní družiny a jako pedagog volného času v mimoškolních institucích.

- **Respondent 5**

Pátou účastnicí výzkumu je absolventka studia Ergoterapie na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy. Tento obor ji však přestal naplňovat, a tak se před několika lety rozhodla absolvovat

kurz asistenta pedagoga a nastoupit do základní školy. Vzhledem k tomu, že jí byla blízká angličtina, absolvovala rovněž doplňkové vzdělání pro potřebu výuky angličtiny. Pozici asistentky pedagoga dětí s odlišným mateřským jazykem začala vykonávat zejména proto, že viděla, že je tato oblast velmi málo pokryta. Nyní tedy působí na půl úvazku jako vyučující angličtiny a na půl úvazku jako asistentka.

- **Respondent 6**

Respondentka číslo 6 vystudovala obor Český jazyk a literatura v kombinaci s výtvarnou výchovou také na Univerzitě Karlově. Současně studuje na Jihočeské univerzitě obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Působí jako tandemový pedagog na 1. stupni, vychovatelka školní družiny a zkušenosti má rovněž s výukou českého jazyka žáků s odlišným mateřským jazykem či s pozicí asistenta pedagoga v mateřské škole.

7.2 Analytické postupy

K rozebrání přepsaných rozhovorů bylo využito otevřeného kódování. Proces tvorby otevřených kódů byl podpořen softwarovou kvalitativní aplikací MAXQDA.

Pro lepší přehlednost a práci s rozhovory výzkumník kódy barevně rozlišil například podpůrná opatření (modrá) nebo adaptace (zelená). Zmíněným barevným rozlišením a použitím návodných otázek doporučených k provádění kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách (Flicko in Švaříček, 2010) bylo vytvořeno více větších skupin kódů, pomocí kterých pak došlo ke tvorbě kategorií.

Obr.5: Návodné otázky pro kódování (Flicko in Švaříček, 2010, s. 212)

Co?	Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypovídá?
Kdo?	O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují?
Jak?	Které vlastnosti jevu jsou zmiňované, nebo naopak zamlčované?
Kdy? Jak dlouho?	Jaký je čas a trvání?
Kde?	Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?
Jak moc? Jak silně?	Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností?
Proč?	Jaké jsou příčiny?
Kvůli čemu?	S jakým záměrem aktéři jednají?
Pomocí čeho?	Jaké jsou strategie k dosažení cíle?

8 Analýza zjištěných dat

V následující části práce se zaměříme na analýzu jednotlivých oddílů a kategorií, které se vynořovaly v průběhu analýzy získaných dat.

8.1 Popis kategorií

8.1.1 Demografické údaje žáků s odlišným mateřským jazykem

Pokud bychom nepočítali žáky pocházející z Ukrajiny, kteří se do školy začlenili během období března až června a je jich při psaní této práce necelých 30, navštěvuje zvolenou základní školu dohromady 25 žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. i 2. stupni. Země, ze kterých žáci pochází, jsou: Ázerbajdžánská republika, Arménská republika, Běloruská republika, Polská republika, Ruská federace, Slovenská republika, Spojené státy americké, Spolková republika Německo, Stát Izrael, Ukrajina, Vietnam. Většina těchto žáků se nyní vzdělává na 1. stupni dané školy.

Kromě těchto žáků se na škole samozřejmě vzdělávají i žáci, jejichž rodiče sice jsou cizinci, nicméně děti již získaly české státní občanství.

Respondenti konstatovali, že komunikačním jazykem žáků s OMJ, které vyučují, je typicky jejich mateřský jazyk. Ojedinele respondenti navíc uváděli, že se někdy setkávají s tím, že jejich žáci kromě svého mateřského jazyka v domácím prostředí navíc komunikují v angličtině.

Co se týče specifík žáků s OMJ, často respondenti uváděli, že se v ničem významném neodlišují. Respondent 2 poznamenal, že u asijských žáků je evidentní jejich cílevědomost a aspirace jejich rodičů, kteří jsou obecně přísnější: „*Asiati obecně jsou velice houževnatí, cílevědomí a opravdu velmi důslední*“. Jako jisté negativum vidí tento respondent skutečnost, že asijské rodiče mnohdy nutí své děti pracovat v rodinném podniku, což vede k tomu, že děti chodí do školy unavené. Respondent 5 uvedl, že za významné specifikum u žáků s asijským původem považuje jejich odlišný kulturní okruh – podle jeho názoru může být problém, že asijské žáci nechápou české pohádky, křesťanství a obecně českou národní kulturu. Respondent 6 vyučuje ukrajinské žáky – jako specifikum těchto žáků uvedl, že vzhledem k tomu, že tyto děti přišly z války a jsou jí mnohdy traumatizované, je nutné k nim přistupovat s ohledem na tuto skutečnost.

8.1.2 Podpůrná opatření

Na škole se aktuálně vzdělávají žáci, kteří mají na základě svého odlišného mateřského jazyka doporučení ze spádové pedagogicko-psychologické poradny. Žákům byl skrze doporučení

poradny zajištěn asistent pedagoga, který společně s dalšími doporučenými metodami práce a organizačními změnami výuky pomáhá předejít školnímu neúspěchu. Jak uvádí druhá respondentka: *„asistent pedagoga je opravdu neocenitelná pomoc. Zrovna teď jsem M. (jméno vietnamské žačky) znovu posílala do poradny, protože si myslím, že asistent ji obrovsky pomohl, nejen ji, ale i mně a zbytku třídy pochopitelně, a myslím si, že ji i v budoucím roce může ještě velmi posunout.“*

Všechny respondentky, které jsou zároveň třídními učitelkami, uvedly, že přestože jejich OMJ žák nemá asistenta pedagoga doporučeného z poradny, vedení jim umožnilo asistenta ve třídě, byť na částečný úvazek, mít. Respondentka 3 toto potvrzuje, zároveň akcentuje významný přínos této pedagogické profese, ale upozorňuje na nedostatek: *„to, co si fakt myslím, že pomáhá, je asistent pedagoga. A ten by měl být prostě v každé třídě podle mě bez ohledu na to, jestli tam je nějaké „papírové dítě“ jak já říkám. No ale asistentů je málo. Takže se snažíme zařídit si ho z vlastní iniciativy spíše a nějak to vymyslet s vedením školy sami, nepotřebuji k tomu poradnu.“* Tato slova se shodují s názorem první respondentky: *„Samozřejmě velkým plusem je asistent pedagoga, který může žákům během hodin hodně pomáhat, ale to je podle mě taky nedostatkové zboží.“* Respondent 4 dokonce konstatoval, že asistent pedagoga by měl být dle jeho názoru přítomen v každé třídě, byl si však vědom toho, že těchto pedagogických pracovníků je nedostatek.

Žáci, kteří neabsolvovali vyšetření ve školském poradenském zařízení, jsou vždy zařazeni v nové formě jazykové podpory platné od začátku školního roku 2021/2022. Vzhledem k tomu, že škola, na které výzkum probíhal, je školou určenou, dochází žáci splňující podmínky na speciální hodiny češtiny, které vede přímo učitelka češtiny jako druhého jazyka, respondentka 1. Sama říká: *„kdybych to měla shrnout, tak určitě základem jsou hodiny češtiny jako druhého jazyka, jakože dobrá jazyková podpora, ideálně asistent pedagoga, když je to třeba a samozřejmě empatie a ochota učitele.“*

Obecně lze shrnout, že respondenti souhlasí s doporučením návštěvy ŠPZ u žáka, který to evidentně potřebuje.

Obr. 6: Ukázka kódování v programu MAXQDA

22	• Má žák doporučení ze SPZ?
23	Ano, jak jsem říkala. 5 dětí z těch, které mám na hodiny češtiny, má k dispozici v hodinách asistenta, který tedy není samozřejmě jen pro ně, ale je tam prostě k dispozici, když potřebují pomoc a vlastně ulehčuje tomu třídnímu. Ve zprávě jsou také pochopitelně doporučeny nějaké metody, jak s žákem pracovat, například jak hodnotit a tak.
24	• Doporučujete návštěvu ŠPZ v případě, že ji žák neabsolvoval?
25	U jednoho žáka, který je aktuálně v 1. třídě a nastoupil v průběhu školního roku, bych doporučila poradu, protože si myslím, že by mu asistent mohl velmi usnadnit adaptaci v příštích školních letech. Jinak ale komunikujeme hlavní s třídním a domlouváme se, co by tak to dítě nejvíc potřebovalo.
26	4. rodina – TU
27	• Komunikujete a spolupracujete i s rodiči žáků? Osobně či přes email?
28	Ne. Vlastně výjimečně. Ale my spolupracujeme s učiteli třídními, takže když já mám nějaký poznatek nebo něco, co se toho dítěte týká, většinou to spolu prodiskutujeme a oni to třeba

8.1.3 Spolupráce s rodinou žáka

Jak vyplynulo z rozhovorů s respondenty, spolupráce s rodinami je různá – zatímco někteří respondenti komunikují s rodiči pouze výjimečně či vůbec (respondent 1 a 6), jiní se snaží o pravidelný kontakt. Respondent 3 konstatoval, že spolupráci s OMJ citelně ovlivňuje jazyková bariéra: „Já jim píšu extra emaily, snažím se být velmi stručná, jasná a srozumitelná, aby si to třeba mohli dát jednoduše do překladače.“. Ostatně na jazykovou bariéru upozorňovali téměř všichni respondenti.

Dalším faktorem, který ovlivňuje komunikaci s rodiči žáků s OMJ, jsou zvyklosti dané země. Respondent 3 v tomto smyslu dodal, že například na Ukrajině je zvykem řešit s učiteli spíše vše osobně. V případě asijských rodičů zase do komunikace vstupuje jejich cílevědomost, nicméně i v tomto případě je zde jazyková bariéra.

Respondent 5 konstatoval, že komunikaci s rodiči nechápe jako svou kompetenci – případné nezbytné záležitosti tedy řeší přes třídního učitele, který následně kontaktuje rodiče: „Myslím, že je to hlavně úloha třídních učitelů, nebo těch, které mají děti více.“.

Obr. 7: Ukázka kódování v programu MAXQDA

44 7. Hodnocení

45 • Jakým způsobem dochází k ověřování vědomostí žáků?

46 *Úplně stejně jako u ostatních žáků, takže **testy, diktáty, projekty, skupinovou práci, mluveným projevem**. Do mluveného projevu nikdy nemutím, ale L. (jméno polského žáka) s tím nemá problém a prezentuje rád, dokonce chce být politikem. U diktátů akorát běloruskému žákovi **povolují psát tiskací**, protože psací už mu trochu dělá problém. Jinak si ale myslím, že by měl chodit na doučování, protože začíná mít s češtinou velký problém. **Bohužel rodiče nijak nereagovali na moje výzvy**, takže žák má na vysvědčení trojku. Dané je to ale i tím, že je mu to jedno a on sám necítí potřebu. A rodiče mu doma prostě nepomohou, i když jsem na ně apelovala.*

47 • Jak jsou hodnoceni?

48 ***Standardně známkami bez úlev**. Vím, že v nižších ročnících ze začátku úlevy měli, teď už ale dle mého názoru nejsou třeba.*

8.1.4 Znalost českého jazyka

Rovněž znalost českého jazyka je u žáků s OMJ velmi individuální, přičemž záleží na mnoha faktorech – z rozhovorů vyplynulo, že se jedná zejména o národnost, délku pobytu v České republice a osobnostní faktory (intelekt, motivace, podpora rodiny). Respondent 5 uvádí, že „*máme děti, které se tu narodily, prošly školkou a čeština jim dělá problém jen trochu, takové ty details typu, že Rusové nezvracují, používají jinak zájmena a tak. Poláci zase nemají h.*“. Na tyto skutečnosti upozornil i respondent 1, který dále dodal, že pokud se dítě přistěhuje do České republiky až ve vyšším věku, je vhodné mu nejprve zajistit intenzivnější kurz češtiny jako cizího jazyka.

Respondent 1 upozornil na skutečnost, že od úrovně znalosti českého jazyka žáka s OMJ se odvíjí i strategie, kterou učitel ve výuce volí – může jít například o tvorbu skupin žáků takovým způsobem, aby si děti vyhovovaly co do své úrovně českého jazyka. S tím souhlasil i respondent 5, který konstatoval, že „*když přijde dítě komplet bez znalosti češtiny, tak ty priority jsou jiné. Musíte ho nejdřív naučit se nějak základně domluvit [...] a pak teprve můžete pilovat.*“. Obecně lépe jsou na tom podle respondentů děti, které se do České republiky přistěhují v mladším věku.

Respondenti byli tázáni, kdy se obvykle žák s OMJ dostane na úroveň potřebnou pro výuku. Většina respondentů se shodla na tom, že se jedná přibližně o půl roku. Zajímavý je poznatek respondenta 1, který uvedl, že problematické je, pokud dítě odjíždí pravidelně do země, odkud pochází, jelikož po dobu své návštěvy často ztratí mnoho ze svých znalostí z českého jazyka. Respondent 4 jako jisté podpůrné opatření navrhnul, aby měl žák s OMJ svého „mentora“ z řad

svých spolužáků, což mu pomůže rozvíjet jeho sociální dovednosti v kulturním kontextu a lépe jej to uvede jak do jazyka, tak do třídního kolektivu.

Ředitelka školy, na které výzkum probíhal, vyzdvihuje důležitost znalosti českého jazyka ve výroční zprávě: „Objevuje se však stále více žáků s OMJ, kterým nedostatečná nebo úplná neznalost českého jazyka brání v úspěšném studiu. Jedná se většinou o děti z 1. stupně, nově přicházejí i do prvních tříd. (...) Žáci se špatnou znalostí českého jazyka navštěvují intenzivní kurzy českého jazyka, které zajišťují rodiče. Škola poskytuje kontakty a organizační pomoc. Pro děti bez znalosti jazyka se osvědčil tříměsíční kurz na ZŠ Lyčkovo náměstí.“

Obr. 8: Ukázka kódování v programu MAXQDA

možnost seznámit se s češtinou už před příchodem do ČR)

28 Ta dívka s rodiči z Polska se tedy narodila, takže **mluvila relativně dobře**, potom holčička z Ukrajiny a chlapec z Ruska tu taky žili už nějakou dobu, takže **sem tam nějaké slovo pochytíli** a docela se dorozuměli. I když na to, že údajně chodili velmi poctivě do školky, **nebyla to žádná sláva**. A jak jsem říkala, tak jedna ta Ruska přijela pár měsíců před prvním zářím. Docela se mi to v této třídě sešlo a mám tam těch cizinců dost. Jsou ale **poměrně šikovní**, tak si nestěžuju.

29

- Jaká je nyní jeho/jejich úroveň českého jazyka?

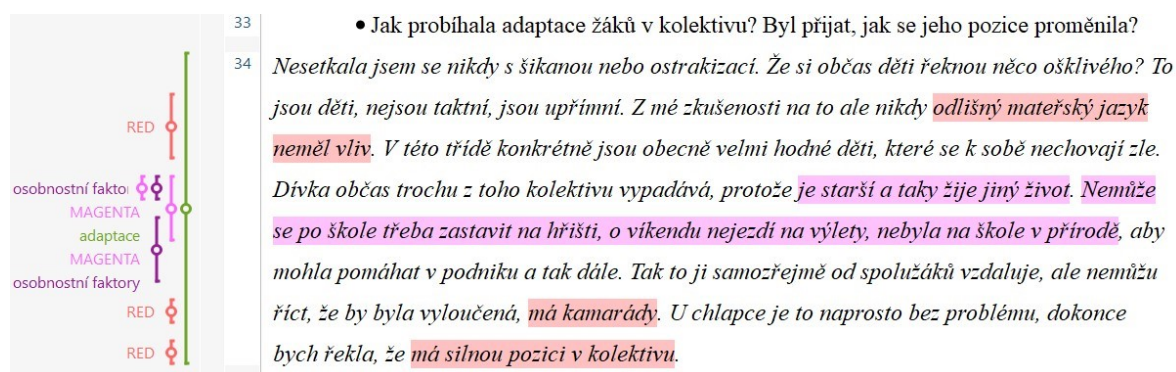
30 Všichni čtyři jsou **na velmi dobré úrovni češtiny**, 2, možná i 3 bych řekla, že se s přehledem **vyrovnaří rodilým**. Samozřejmě s těm specifickými vlastnostmi jejich mateřského jazyka jako je například **délka samohlásek**. To ale nijak neovlivňuje komunikaci.

31 Žačka z Polska **lehce zaostává**, ale dle mého názoru **nemá doma takovou podporu**, jakou by potřebovala a to je prostě znát no. Ona potřebuje pořád popostrkávat. A **nezná spoustu českých slov**, které jsou ale poměrně banální. Posledně se mě zeptala třeba na slovo **košíček** v souvislosti s pohádkou Červená karkulka.

8.1.5 Adaptace v kolektivu

Respondenti se shodli na tom, že žáci s OMJ nebyli kolektivem svých spolužáků ostrakizováni z důvodu odlišného jazyka. Respondent 3 konstatoval, že podle jeho názoru má na adaptaci větší vliv osobnost daného žáka než jeho úroveň zvládnutí českého jazyka. Respondent konstatoval, že „jako samozřejmě ten jiný jazyk tomu přijetí moc nepomáhá, ale ta osobnost toho dítěte a ty kvality a dobré vlastnosti mohou celý ten adaptační proces strašně ulehčit, ale také v opačném případě hodně ztížit“. S tímto názorem se ztotožnil i respondent 1. Respondentka 5 dodala, že žáci s OMJ jsou často ostatními dětmi chápáni jako „atrakce“ a jako takoví jsou přijímáni dobře.

Obr. 9: Ukázka kódování v programu MAXQDA



• Jak probíhala adaptace žáků v kolektivu? Byl přijat, jak se jeho pozice proměnila?

33

34

osobnostní faktori
MAGENTA
adaptace
MAGENTA
osobnostní faktory

RED

RED

RED

RED

Nesetkala jsem se nikdy s šikanou nebo ostrakizací. Že si občas děti řeknou něco ošklivého? To jsou děti, nejsou taktní, jsou upřímní. Z mé zkušenosti na to ale nikdy odlišný mateřský jazyk neměl vliv. V této třídě konkrétně jsou obecně velmi hodné děti, které se k sobě nechovají zle. Dívka občas trochu z toho kolektivu vypadává, protože je starší a taky žije jiný život. Nemůže se po škole třeba zastavit na hřišti, o víkendy nejezdí na výlety, nebyla na škole v přírodě, aby mohla pomáhat v podniku a tak dále. Tak to ji samozřejmě od spolužáků vzdaluje, ale nemůžu říct, že by byla vyloučená, má kamarády. U chlapce je to naprosto bez problému, dokonce bych řekla, že má silnou pozici v kolektivu.

8.1.6 Výuka žáků s odlišným mateřským jazykem

V rámci kategorie „výuka žáků s OMJ“ byly dále identifikovány podkategorie „pomůcky“, „metody“, „ověřování vědomostí“ a „hodnocení“, kterým se dále budeme postupně věnovat.

Respondenti používají pro práci s žáky s OMJ široké spektrum **pomůcek**. Souhrnně zmínili tyto pomůcky: interaktivní tabuli, mazací tabulky, kartičky, kolíčky, krátká a dlouhá dřívka na krátké a dlouhé slabiky, obrázky, vizualizace, překladač na mobilu, deskové hry, obrázkové slovníčky, komunikační karty a další. Respondent 5 konstatoval, že „já mnohdy postupuju jako při výuce angličtiny, používám stejné věci, jen v cizím jazyce a modifikované podle potřeby, úrovně žáka“. Respondenti se mezi sebou v používání pomůcek poměrně značně lišili – například zatímco respondent 1 používal mnoho rozličných pomůcek, respondent 4 používal jen „klasické“ pomůcky, jako jsou učebnice.

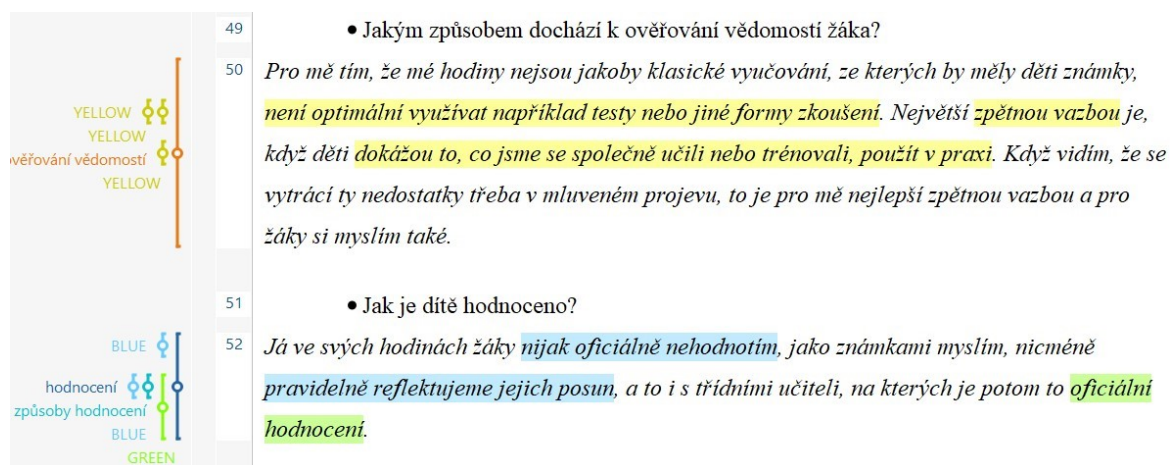
Další identifikovanou podkategorií byly **metody** výuky. Nejprve byli respondenti dotazováni, jak postupují, pokud žáci na počátku výuky vůbec nerozumí. Respondenti se shodli na tom, že v takové situaci využívají různé obrázky, překladač v mobilu nebo v počítači, gesta rukou a opakování základních slov nebo frází. Respondent 4 dodal, že jej napadlo posadit ruského a ukrajinského žáka vedle sebe, což se ukázalo být ve výsledku jako efektivní. Respondent 3 konstatoval, že využívá pomoci asistenta pro děti s OMJ, který mu v takových situacích pomáhá.

Z metod používaných ve výuce respondent 6 vyzdvihl práci s obrazovými materiály a cvičení na interaktivní tabuli. Respondent 4 doplnil, že používá s žáky s OMJ programy na tabletu a snaží se s nimi jednotlivá probíraná témata diskutovat. Dále uvedl, že se mu v praxi osvědčily myšlenkové mapy a metoda pětílístku, která žáky navíc učí kritickému myšlení. Až na interaktivní tabule (jejichž používání si respondenti velmi chválili a konstatovali, že díky možnosti interaktivity si děti lépe pamatují slovíčka) a tabletu respondenti příliš nevyužívají

možností ICT. Z výpovědí respondentů vyplynulo, že většinou aplikaci konkrétní metody příliš nepromyšlejí, respektive že jim v tom chybí jistá systematičnost.

K **ověřování vědomostí žáka** respondenti využívají rozličné metody. Respondent 1 konstatoval, že „pro mě tím, že mé hodiny nejsou jakoby klasické vyučování [...] není optimální využívat například testy nebo jiné formy zkoušení. Největší zpětnou vazbou je, když děti dokážou to, co jsme se společně učili nebo trénovali, použít v praxi.“. Ostatní respondenti preferují spíše klasické formy ověřování znalostí, jako jsou testy, diktáty, mluvený projev, projekty a podobně, přičemž doplňují, že se snaží přistupovat ke každému žákovi individuálně s ohledem na stupeň jeho znalostí. Shodně ale uvádí, že zejména z počátku dětem poskytují úlevy.

Obr. 10: Ukázka kódování v programu MAXQDA



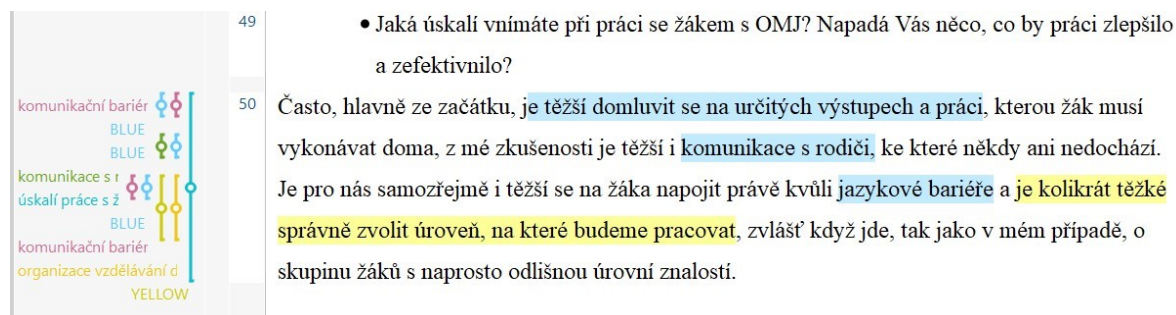
Nakonec byli respondenti tázáni na **způsoby hodnocení** žáků s OMJ. Respondenti 1 a 5 oficiálně žáky nehodnotí známkami, ale pravidelně referují o jejich postupu třídnímu učiteli. Ani respondent 6 nehodnotil žáky prostřednictvím formálního hodnocení, ale pracoval se sebehodnocením a se slovním hodnocením, které je pro žáky dle jeho názoru více motivující. Naopak respondenti 2 a 4 využívají formálního hodnocení prostřednictvím známek. Respondent 3 využívá sice pro žáky s OMJ formální hodnocení, ale zároveň se k nim snaží přistupovat individuálně a zohledňovat jejich specifickou situaci.

8.1.7 Úskalí při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem

Respondent 1 sice konstatoval, že úroveň podpory žáků s OMJ se v poslední době zlepšila, nicméně stále chybí individualizovaný přístup například na základě jazykové diagnostiky žáka: „pokud má žák nulovou či malou znalost jazyka, asi by bylo lepší mu dát intenzivní výuku češtiny a do běžného vzdělávání ho poslat, až když zná alespoň nějaký základ toho jazyka“. Podle respondenta se toto v praxi neděje, a to zejména proto, že vzhledem k počtu žáků s OMJ je

takových kurzů málo a pro dítě na prvním stupni není reálné, aby na takový kurz dojíždělo například do vedlejšího města.

Obr. 11: Ukázka kódování v programu MAXQDA



The image shows a screenshot of the MAXQDA software interface. On the left, there is a coding scheme with the following categories and colors: 'komunikační bariér' (pink), 'BLUE' (blue), 'komunikace s úskalí práce s ž' (green), 'BLUE' (blue), 'komunikační bariér' (pink), and 'organizace vzdělávání d' (yellow). On the right, a text excerpt is displayed with several segments highlighted in yellow and blue. The text discusses difficulties in communication with students and parents, and the need to adapt the level of work.

49

• Jaká úskalí vnímáte při práci se žákem s OMJ? Napadá Vás něco, co by práci zlepšilo a zefektivnilo?

50 Často, hlavně ze začátku, je těžší domluvit se na určitých výstupech a práci, kterou žák musí vykonávat doma, z mé zkušenosti je těžší i komunikace s rodiči, ke které někdy ani nedochází. Je pro nás samozřejmě i těžší se na žáka napojit právě kvůli jazykové bariéře a je kolikrát těžké správně zvolit úroveň, na které budeme pracovat, zvlášť když jde, tak jako v mém případě, o skupinu žáků s naprosto odlišnou úrovní znalostí.

Respondent 2 upozorňoval na skutečnost, že pokud absentuje podpora rodiny, může to celý proces adaptace žáka značně ztížit. Dále dodal, že jako obtížnější než český jazyk pro žáky s OMJ vnímá znalostní předměty – čeština je v tomto případě totiž nástrojem pro to, aby si žáci osvojili znalosti z předmětů, jako je prvouka. Na totéž upozorňoval i respondent 1, podle kterého je problematické zkombinovat výuku češtiny pro cizince s rozvrhem žáka tak, aby nepřicházel o další předměty.

Podle respondenta 4 je problémem, že téma žáků s OMJ dosud není tak rozšířené a moc se na něj neupozorňuje. To vede často k tomu, že péče o žáky s OMJ je zanedbávaná, jelikož škola (potažmo vyučující) si nevědí rady. Podle tohoto respondenta není také dostatek materiálů pro práci s žáky s OMJ. Na toto téma navázal respondent 3, který konstatoval, že pro žáky s OMJ chybí dostatek jazykových „přípravků“ a nultých ročníků, které by tito žáci mohli absolvovat například v létě před školou. Dále tento respondent doporučil realizovat jakýsi „úvod do kulturní odlišnosti“, který by byl určený pro žáky, rodiče i učitele – jako příklad potřebnosti takového kulturního úvodu respondent uvedl svou zkušenost: „*Já jsem třeba netušila, že Asiati obecně na stres a nervozitu reagují úsměvem. Takže já jsem měla vietnamské dítě a za něco jsem mu třeba vynadala a ono se na mě začalo usmívat. No tak z mého pohledu to vypadalo, jako když se mi vysmívá.*“.

Obr. 12: Ukázka kódování v programu MAXQDA

<p>46</p>	<p>• Jaká úskalí vnímáte při práci se žákem s OMJ? Napadá Vás něco, co by práci zlepšilo a zefektivnilo?</p>
<p>47</p> <p>komunikace s rodič ♀ GREEN</p> <p>GREEN</p> <p>role asistenta peda ♀ RED</p> <p>úskalí práce s žáky s OM ♀ BLUE</p> <p>předměty ♀ YELLOW</p> <p>determinanty úrovn ♀</p>	<p>Rozhodně vedení a podpora rodiny může celý proces velmi ztížit, nebo i samozřejmě ulehčit, ale když se bavíme o úskalí, napadne mě toto. Dále cizí prostředí a kromě školy vlastně nulový kontakt s českým jazykem nebo naší kulturou obecně. A rozhodně si myslím, že by minimálně na každou hodinu českého jazyka a prvouky měl být přítomen asistent pedagoga, protože to je opravdu klíčem k úspěchu. Nebo ne vyloženě klíčem, ale rozhodně jeho nepostradatelnou součástí. Ty znalostní předměty, mám na mysli konkrétně prvouku, jsou vlastně ještě těžší než ta čeština. Protože tam je čeština vlastně nástrojem nebo tou pomůckou pro to, aby mohli nabývat ty znalosti. To mi i žáci potvrdili, myslím OMJ, že je to pro ně nejtěžší předmět.</p>

Obdobně respondent 1 konstatoval, že je nedostatek pedagogů, kteří by věděli, jak učit češtinu pro cizince: „Setkala jsem se už s tím názorem, že pokud je člověk češtinář a učí české děti češtinu, že je automaticky branný tak, že umí učit i cizince. No, tak to samozřejmě není pravda, protože výuka češtiny jako druhého jazyka je prostě výuka cizího jazyka a nemá nic společného s odborným učivem, které se v českém jazyce učí české děti.“. Dalším úskalím, na který tento respondent upozornil, je skutečnost, že děti s českým občanstvím nemají ze zákona nárok na jazykovou podporu, ačkoli česky nemluví a takovou podporu by potřebovali.

Respondenti opakovaně upozorňovali na nedostatek asistentů pedagoga. Respondent 5 dodává, že „mně osobně by se moc líbilo, kdyby ve třídě žáci OMJ měli prostor na vlastní nástěnku nebo koutek, kde by třeba visela nějaká problematická slova nebo tak“. Tentýž respondent konstatoval, že úskalí vnímá i vzhledem k přístupu veřejnosti, která je málo otevřená a přátelská.

Podle respondenta 6 je problematické zejména vykomunikovat s žákem a jeho rodiči organizační záležitosti, především pak očekávané výstupy a domácí práci. Respondent 3 v tomto kontextu dodal, že by bylo vhodné pro žáky s OMJ zavést odpolední hodinu domácí přípravy například v rámci školní družiny, kde by se pedagogové věnovali přípravě domácích úkolů s těmito žáky, jelikož rodiče toho z důvodu jazykové bariéry nejsou schopni.

8.1.8 Doporučení pedagogů žáků s odlišným mateřským jazykem

Respondenti udávali různá doporučení vycházející z jejich praxe. Respondent 2 doporučil věnovat pozornost výběru jazykového slovníku pro práci s žáky s OMJ. Podle respondenta 4 by měl učitel žáků s OMJ využívat web inkluzivniskola.cz, který nabízí množství materiálů a doporučení pro práci s žáky s OMJ. K tomu respondent 6 dodal, že mnoho materiálů nabízí i sama společnost META.

Respondent 5 poradil „otevřenou mysl a individuální přístup“ – totéž doporučil respondent 3, který navíc dodal, že by si učitelé měli nastudovat zvláštnosti kultury, ze které žák s OMJ pochází. Respondent 6 považuje za vhodné „nikam nespěchat, dát žákům dostatečný prostor, mluvit, trpělivě vysvětlovat a neustále opakovat“. Všichni respondenti doporučovali učitelům žáků s OMJ pevné nervy a trpělivost.

Obr. 13: Ukázka kódování v programu MAXQDA

<p>role asistenta pec</p> <p>YELLOW</p> <p>YELLOW</p> <p>YELLOW</p> <p>Doporučení</p> <p>YELLOW</p>	<p>48</p> <p>49</p>	<p>• Co byste doporučili kolegovi, kterého práce s žákem s OMJ teprve čeká?</p> <p><i>Asistenta pedagoga, slovníky a na začátek pevné nervy. A přála bych každému podporu vedení a šikovné a pracovitě žáky. A také, aby se nehroutil, když bude začátek drhnout. Tak to občas bývá a někdy, i když se člověk snaží sebevíc, kýžený výsledek se nedostaví, to je holt život a i s tím je třeba počítat. Hlavně si to nevyčítat a nehroutit se z toho.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

9 Shrnutí výsledků

Následující kapitola prezentuje a diskutuje výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumným otázkám. V empirické části byla vymezena jedna hlavní výzkumná otázka a dvě dílčí.

9.1 Jak probíhá podpora žáků s odlišným mateřským jazykem při začleňování na základní škole?

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že podpora, kterou základní škola nastavuje, velmi záleží na konkrétním žákovi, jeho životní situaci, jeho počáteční znalosti vyučovacího jazyka češtiny. Vždy je uplatněna integrace žáka do běžné třídy, ale způsob a intenzita podpory záleží na počáteční znalosti jazyka. Co se týče právě znalosti vyučovacího jazyka, všichni dotazovaní ji popisují jako naprosto klíčový faktor, který ovlivňuje nejen proces vzdělávání, ale i celkovou adaptaci žáka, což se shoduje s tvrzením Mlynářové (2019). Ředitelka školy vyzdvihuje v případě potřeby intenzivní jazykový kurz, který daného žáka připraví alespoň částečně na vzdělávání v pro něj cizím jazyce.

Dle výpovědí respondentů se vedení školy snaží hlavně o dostatečné personální zajištění, a i když nemá žák s OMJ doporučení ze školského poradenského zařízení, pokouší se ho zajistit alespoň na částečný úvazek i bez doporučení. Toto lze hodnotit jako vhodný a podpůrný přístup jak vzhledem k žákům, tak i pedagogům. V praxi ovšem narážíme na to, jak zmiňovali respondenti, že asistentů pedagoga je nedostatek. Daná základní škola kromě asistenta pedagoga též využívá asistenta pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem a učitele češtiny jako druhého jazyka, kteří s žáky pracují individuálně na výuce češtiny. Zejména výuka češtiny jako druhého jazyka je zcela zásadní vzhledem k tomu, že se její výuka liší od výuky předmětu český jazyk a literatura. Respondenti toto hodnotí velmi kladně a i z hlediska doporučovaných postupů uvedených v teoretické části je postup školy správný a žádoucí.

Respondenti dále zmiňovali další faktory, které ovlivňují práci s žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich začlenění. Mezi hojně opakované patřila spolupráce s rodinou kulturní odlišnosti, kterým se více věnuje třetí stanovená výzkumná otázka.

9.1.1 Jakým způsobem učitel napomáhá při adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem?

Opět se odpověďmi respondentů potvrzuje, že ideálním řešením je přistupovat ke každému žákovi s odlišným mateřským jazykem individuálně. Pro individuální přístup však musí být ve

shodě jednotlivé složky, jako je primární jazyková diagnostika, která poskytne informaci o znalosti vyučovacího jazyka daného žáka, v souvislosti na tom vhodně nastavená podpora, v případě potřeby jazykový kurz a následná dlouhodobá péče vycházející z úrovně znalostí, které konkrétní žák má.

Z rozhovorů též vyplynulo, že pedagogové modifikují přístup k žákovi s OMJ na základě vlastních předchozích zkušeností a také podle konkrétního případu. Většina uváděla konkrétní metody, které jsou také uvedeny v kapitole 3.1 Možnosti podpůrných opatření, jako například grafickou vizualizaci, různé kartičky, interaktivní cvičení, vhodně modifikované pracovní listy, časté opakování a dovysvětlování a další. Shodně respondenti uváděli, že konkrétní metody používají spíše na základě vlastního pocitu a intuice, respektive že na ně nemají žádný systém. Kladně lze hodnotit dobrou spolupráci mezi jednotlivými pedagogy, která je patrná z rozhovorů a která podporuje lepší adaptaci a výuku.

9.1.2 Jaká úskalí identifikuje učitel při práci se žákem s OMJ?

Úskalích bylo respondenty vyzdvíženo poměrně dost. Hlavním problémem, se kterým se ztotožňuje většina respondentů, je nedostatek asistentů pedagoga, kteří usnadňují práci pedagogům a umožňují rozmanitější podporu při výuce. Pravidelně byla také zmiňována jazyková podpora, která je dle respondentů spíše nedostatečná. Konstatován byl například fakt, že při nynějším nastavení jazykové podpory, se jí nedostává žákům, kteří nejsou klasifikováni jako žáci-cizinci, přestože jejich znalost českého jazyka může být i nulová. Dalším zmíněným problémem byl i nedostatek škol nabízejících intenzivní jazykový kurz českého jazyka, který pro spoustu žáků není dostupný kvůli nepraktickému dojíždění. Ukotvením jazykové podpory se zabývá kapitola v teoretické části a uvádí veškeré její podmínky. Žáky, kteří na ni nedosáhnou, mohou být například ti, kteří mají české občanství, ale mateřským jazykem není čeština, nebo ti, kteří žili větší část svého života v zahraničí.

Dalším úskalím, na kterém se shodla většina respondentů byla nedostatečná informovanost a nedostatek přímo dostupných materiálů poskytujících oporu pedagogům. Respondenti zmiňovali například společnost META o.p.s. nebo webový portál Inkluzivní škola.cz, které jsou důležitým zdrojem materiálů ať už metodických či odborných, teoretických. Shodně však uváděli, že tyto zdroje nejsou v takovém povědomí, v jakém by být měly.

Co se týče spolupráce s rodinou, která též byla většinou respondentů uvedena jako klíčová, zmiňována byla jazyková bariéra, která komunikaci ztěžuje a pedagog tedy nemůže

plnohodnotně s rodiči komunikovat, nebo kulturní odlišnosti dané země, ze které konkrétní žák pochází.

Doporučení

Ve výzkumném šetření byly zjištěny dílčí problémy a nedostatky týkající se oblasti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem. Autor práce považuje za vhodné, aby byly tyto problémy řešeny na základě podkladů z praxe, poněvadž právě pedagogové, kteří jsou denně ve styku s žáky s odlišným mateřským jazykem, dokáží nejvíce reflektovat ukotvenou systémovou podporu a její efektivnost. Zároveň předpokládá, že co možná nejrozsáhlejším mapováním situace v praxi lze dosáhnout nejlepšího možného výsledku tak, aby žákům, kteří k nám přichází ať už z úplně cizí země, či z cizojazyčné domácnosti trvale usazené v České republice, byly vytvořeny dostatečně vyhovující podmínky, které jim pomůžou v kompletní socializaci a integraci do naší společnosti. Dle informací, které autor zjistil právě při analýze rozhovorů s respondenty, pokládá za zcela zásadní zajištění personálních kapacit v podobě asistentů pedagoga, případně adaptačních koordinátorů, větší dostupnost metodických materiálů pro práci s těmito žáky a rozšíření povědomí o této problematice.

10 Závěr

Cílem teoretické části této bakalářské práce bylo představit problematiku žáků s odlišným mateřským jazykem vzdělávajících se na základních školách v České republice a připravit podklady k empirické části. Teoretický přehled byl vypracován na základě odborné literatury.

V úvodní části byly popsány základní termíny, které se vztahují k této problematice, a rozdíl mezi nimi jako například žák s odlišným mateřským jazykem a žák-cizinec. Práce dále představila dostupné statistiky vývoje počtu těchto žáků. Zmínila postavení těchto žáků v české legislativě a věnovala se přijetí do základního vzdělávání. Následně se zaměřila na adaptační proces těchto žáků, přičemž velký důraz kladla na podporu těchto žáků při výuce, konkrétně na poskytovaná podpůrná opatření a jazykovou podporu. V závěru teoretické části představila dvě významné organizace, které se podílí právě na podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem. Na základě poznatků z teoretické části byly vytvořeny otázky k polostrukturovanému rozhovoru, který sloužil jako nástroj pro získání dat k výzkumnému šetření.

Výzkumný vzorek tvořilo šest respondentů. Právě nízký počet respondentů umožnil, aby jejich názory a stanoviska mohla být zkoumána více do hloubky. Každý rozhovor s respondentem byl přepsán a následně analyzován pomocí otevřeného kódování, díky kterému vznikly kategorie, které jsou prezentovány v empirické části této práce.

Výsledek empirické práce předkládá zkušenosti pedagogů pracujících s žáky s odlišným mateřským jazykem. Mapuje podporu těchto žáků na dané základní škole a představuje metody, které využívají pedagogové ve své práci. Dále upozorňuje na nedostatky, které se objevují v této oblasti a které mohou být námětem pro další výzkum.

Cílů práce, jež byly stanoveny, bylo dosaženo, přestože práce se věnuje pouze úzkému okruhu této problematiky.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANON. *Adaptační koordinátor pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ)* [online] 2. 7. 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/adaptacni-koordinator-pro-zaky-s-odlisnym-materskym-jazykem-omj-1>

ANON. *Další možnosti financování* [online] 8. 9. 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/dalsi-moznosti-financovani>

ANON. Děti a žáci s OMJ. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Meta, 2021 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

ANON. Přijetí do základní školy. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, 2021, 7.6.2021 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/prijeti-do-zakladni-skoly>

BERNKOPFOVÁ, Michala, NOSÁLOVÁ Barbora, VÁGNEROVÁ Tereza, VÁVROVÁ Jana, TITĚROVÁ Kristýna. *Průvodce začleňováním žáku s odlišným mateřským jazykem pro základní školy*. Praha: Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9. <https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/03/pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-OMJ-META.pdf>

BERNKOPFOVÁ, Michaela. Příprava školy na příchod žáka s OMJ. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, 2020, 11.5.2020 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zs-priprava-na-prichod>

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. 306 s. ISBN 978-80-247-4248-9.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Integrace a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků – metodická podpora ze strany České školní inspekce* [online]. In: . 23.3.2022 [cit. 2022-06-03]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Integrace-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku-%E2%80%93>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha, 2015 [cit. 2022-03-11]. Čj.: ČŠIG-3032/15-G21. Dostupné

z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%a9%20zpr%a3%a1vy/2015_Vzdelavani_s_odlisnym_materskym_jazykem.pdf

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

GORAČENKO, Alexandra, PTÁČKOVÁ, Klára. *Financování jazykové podpory* [online] 8. 9. 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>

HAMPLOVÁ, Michala. Nový systém jazykové přípravy a podpora podle § 16. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, 2021, 9.11.2021 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/novy-system-jazykove-pripravy-podpora-podle-ss-16>

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7

HÁJKOVÁ, E. *Žák s cizím mateřským jazykem v české škole*. In *Čeština - jazyk slovanský*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001. S. 93-97

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.

KOSTELECKÁ, Yvona et al. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019. 195 s. ISBN 978-80-76003-087-9.

KOLEKTIV AUTORŮ META O.S. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2022-03-10]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

KOLEKTIV AUTORŮ META, O.P.S., KRISTÝNA TITĚROVÁ, LUKÁŠ RADOSTNÝ, ZUZANA BRUMLICHOVÁ, KLÁRA HORÁČKOVÁ A PETRA VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení* [online]. Praha: Meta, 2014 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: http://meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ A VANDA HÁJKOVÁ. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Cizinci: Vzdelávání: Počty zahraničních studentů na různých typech škol 2020/2021*. <https://www.czso.cz/> [online]. [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Jak na organizaci adaptačních skupin*. *Edu.cz* [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-06-03]. Dostupné z:

<https://www.edu.cz/methodology/jak-na-organizaci-adaptacnich-skupin/#1-co-je-to-adapta%C4%8Dn%C3%AD-skupina>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (z odlišného kulturního prostředí)* [online]. Praha: MŠMT, 2021, 2.9.2021 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_msmt_pro_spz_0.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021* [online] 16. 8. 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika-ke-vzdelavani-cizincu-ms-a-zs.pdf>

MLYNÁŘOVÁ, Hana. *Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol. Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol: Příklady dobré praxe vybraných základních škol v Praze a v Berlíně, tipy do výuky, možnosti využití služeb NNO pracujících s migranty v Praze* [online]. 2019. Inbáze, 2019, s. 19-23 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://metropolevsech.eu/wp-content/uploads/2021/03/Methodika-pro-pedagogy-ZS.pdf>

NOSÁLOVÁ, Barbora. *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele*. 2. vydání. Praha: Meta, 2020. ISBN 978-80-88171-27-0.

O METĚ. *META* [online]. Praha: Meta [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>

O nás. *Člověk v tísní Česká republika* [online]. Praha: Člověk v tísní [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas>

VINTROVÁ, Eva. *Šablony OPjak vyhlášeny – MŠMT* [online] 2022 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/sablony-op-jak-vyhlaseny/>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

ŘEDITELSTVÍ SLUŽBY CIZINECKÉ POLICIE MV ČR. *Cizinci: Počet cizinců: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu*. <https://www.czso.cz/> [online]. [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

SLOBODA, Marián (2017): MATEŘSKÝ JAZYK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. URL: [https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ JAZYK](https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ_JAZYK) (poslední přístup: 11. 3. 2022)

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*/ Roman Švaříček, Klára Šeďová a kol.. - Vyd. 1. - Praha: Portál, 2007. - 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. Strategické cíle: pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021-2022. *Meta, o.p.s.* [online]. PolicyPapers, 2021 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta_policy-paper_2021-1.pdf

Zákon o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů č. 326/1999 Sb.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb.

ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 163 s. ISBN 978-80-210-9649-3.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – schéma polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor – Možnosti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem

1. Informace o pedagogickém pracovníkovi

- Kolik let trvá vaše učitelská praxe?
- Na jaké pozici aktuálně pracujete?
- S kolika žáky s OMJ jste se na Vaší profesní dráze setkal/a?

2. Demografické údaje - z evidence školy + rozhovor

- Jaký je věk a pohlaví žáků s OMJ, které učíte?
- Ze kterých zemí pochází?
- Jaký je rodný jazyk žáků, které učíte? Jaký je komunikační jazyk v rodině?
- Jaká jsou další specifika konkrétního žáka/žáků a prostředí, ze kterého pochází?
(náboženství, kultura, zdravotní postižení či znevýhodnění, barva pleti, ekonomická situace rodiny...)

3. ŠPZ - Analýza dostupných dokumentů ŠPZ + rozhovor

- Má žák, kterého učíte, doporučení ze ŠPZ?
- Doporučuje učitel návštěvu v případě, že ji žák neabsolvoval?

4. Rodina, zázemí, předchozí vzdělání

- Jak funguje spolupráce s rodiči?
- Byl/a jste seznámen/a s dosavadním prospěchem žáka/žáků a máte přehled o tom, jaké vědomosti si v předchozím vzdělávacím procesu osvojil?

5. Adaptace

- Jak dlouho je žák v ČR? Jaká byla výchozí znalost českého jazyka?
- Jaká je nyní jeho/jejich úroveň českého jazyka?
- Za jak dlouho se dítě podle Vás a Vašich zkušeností dostane na úroveň, která je pro výuku potřebná?
- Jak probíhala adaptace žáků v kolektivu? Byl přijat, jak se jeho pozice proměnila?

6. Pomůcky a podpora

- Využíváte nějaké speciálně vytvořené pomůcky, které pomáhají žákům lépe porozumět výuce?
- Jak jste postupoval/a na začátku, když žák/yně nerozuměl/a?
- Jaké metody se Vám osvědčily (vizualizace, kartičky, myšlenková mapa, volní psaní atd.)? Používáte ICT?

7. Hodnocení

- Jakým způsobem dochází k ověřování vědomostí žáků?
- Jak jsou hodnoceni?

8. + 9. Úskalí, ukončovací fáze

- Jaká úskalí vnímáte při práci se žákem s OMJ? Napadá Vás něco, co by práci zlepšilo a zefektivnilo?
- Co byste doporučili kolegovi, kterého práce s žákem s OMJ teprve čeká?
- Chcete ještě něco dodat, nebo se vrátit k nějaké přechodí otázce?
- Chcete se na něco zeptat mě?

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Vývoj počtu cizinců podle typu pobytu od roku 2004

Obrázek č. 2 – Počet žáků s OMJ podle Tematické zprávy ČŠI

Obrázek č. 3 – Komunikační kartičky

Obrázek č. 4 – Přehled a základní informace o respondentech

Obrázek č. 5. – Návodné otázky

Obrázek č. 6 –13 – Ukázky kódování v programu MAXQDA