

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora vícejazyčného žáka na počátku školní docházky  
Supporting multilingual pupils at the beginning of their schooling

Denisa Říhová

Vedoucí práce: Mgr. Klára Martinovská, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: 1.STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora vícejazyčného žáka na počátku školní docházky potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

13.04.2024, Praha

Na tomto místě bych chtěla vyjádřit svou upřímnou vděčnost vedoucí práce Kláře Martinovské za její vedení, podporu a cenné rady během tvorby této diplomové práce. Děkuji jí za poskytnutý čas, energii a inspiraci, které mi pomohly dosáhnout úspěšného dokončení tohoto výzkumu.

Ráda bych také poděkovala své rodině, manželovi a dětem za jejich neustálou podporu, trpělivost a pochopení během mého studia. Bez jejich lásky a podpory by to nebylo možné.

## **ABSTRAKT**

V diplomové práci se věnujeme tématu Podpora vícejazyčného žáka na počátku školní docházky. Cílem této diplomové práce je systematicky zkoumat problematiku vzdělávání vícejazyčných žáků na počátku školní docházky s důrazem na integraci, inkluzi a legislativní aspekty. Práce se zaměřuje na analýzu potřeb těchto žáků, poskytovanou podporu ze strany škol a pedagogů a hodnotí účinnost těchto opatření.

V rámci teoretické části práce budou definovány klíčové pojmy, jako jsou integrace a inkluze, charakteristika žáka cizince, potřeby vícejazyčných žáků na počátku školní docházky a legislativní rámec vzdělávání těchto žáků. Dále se práce zaměří na možnosti, jak školy mohou poskytnout podporu vícejazyčným žákům, a analyzuje podpůrná jazyková opatření a pedagogickou podporu.

V empirické části budou prezentovány výsledky případové studie, která zkoumá konkrétního žáka s vícejazyčným pozadím, jeho vzdělávací prostředí a opatření poskytovaná školou. Metodologický přístup zahrnuje rozhovory, pozorování a analýzu dokumentů s důrazem na etické aspekty výzkumu.

Závěrečná část práce se zaměřuje na prezentaci výsledků a diskuze, které reflektují úspěšnost podpůrných opatření a identifikují oblasti ke zlepšení. Důraz bude kladen na význam spolupráce mezi školou, rodinou a dalšími klíčovými aktéry v procesu vzdělávání vícejazyčných žáků.

Relevance této práce spočívá v komplexním pohledu na problematiku vzdělávání vícejazyčných žáků na počátku jejich školní cesty a v poskytnutí praktických doporučení pro učitele, školy a další aktéry v oblasti vzdělávání.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vícejazyčnost, jazyková podpora, pedagogická podpora, primární vzdělávání, začleňování

## **ABSTRACT**

In the diploma thesis, we focus on the topic Support of a multilingual student at the beginning of schooling. The aim of this diploma thesis is to systematically examine the issue of education of multilingual students at the beginning of schooling with an emphasis on integration, inclusion and legislative aspects. The work focuses on the analysis of the needs of these pupils, the support provided by schools and teachers, and evaluates the effectiveness of these measures.

In the framework of the theoretical part of the work, key terms such as integration and inclusion, the characteristics of a foreign student, the needs of multilingual students at the beginning of schooling, and the legislative framework for the education of these students will be defined. Furthermore, the work will focus on the possibilities of how schools can provide support to multilingual students, and analyzes supporting language measures and pedagogical support.

The empirical part will present the results of a case study that examines a specific student with a multilingual background, his educational environment and the measures provided by the school. The methodological approach includes interviews, observation and document analysis, with an emphasis on ethical aspects of research.

The final part of the thesis focuses on the presentation of results and discussions that reflect the success of the support measures and identify areas for improvement. Emphasis will be placed on the importance of cooperation between the school, the family and other key actors in the process of educating multilingual pupils.

The relevance of this work lies in a comprehensive view of the issue of educating multilingual students at the beginning of their school journey and in providing practical recommendations for teachers, schools and other actors in the field of education.

## **KEYWORDS**

multilingualism, language support, pedagogical support, primary education, inclusion

## Obsah

Úvod .....	7
1 Terminologie .....	8
1.1 Integrace a inkluze .....	8
1.2 Charakteristika – žák cizinec .....	11
1.3 Potřeby vícejazyčného žáka na počátku školní docházky .....	13
2 Vzdělávání vícejazyčných žáků z hlediska legislativy .....	16
3 Možnosti školy v podpoře vícejazyčných žáků .....	18
3.1 Podpůrná jazyková opatření .....	18
3.2 Financování češtiny jako druhého jazyka a další podpory .....	21
3.3 Možnosti organizace výuky češtiny jako druhého jazyka ve škole .....	21
4 Pedagogická podpora .....	23
4.1 Role učitele v procesu podpory .....	23
4.2 Strategie, didaktické metody a přístupy pro podporu vícejazyčných žáků .....	27
4.3 Zapojení dalších aktérů ve prospěch žáka s odlišným mateřským jazykem .....	30
5 Spolupráce rodiny a školy .....	32
6 Institucionální podpora školy v procesu začleňování vícejazyčného žáka .....	33
6.1 Neziskové organizace .....	33
6.2 Státní instituce .....	35
7 Shrnutí teoretické části .....	36
8 Metodologie výzkumu .....	37
8.1 Volba výzkumné strategie .....	37
8.2 Definice výzkumného problému, stanovení cílů, formulace výzkumných otázek .....	38
9 Volba výzkumného designu .....	41
10 Metody sběru dat a jejich zpracování .....	42

10.1	Pozorování.....	42
10.2	Rozhovory .....	43
10.3	Analýza dokumentů.....	45
11	Etické aspekty výzkumu.....	46
12	Výzkumný vzorek a realizace .....	47
12.1	Vzdělávání a současná pozice ve škole.....	49
12.2	Charakteristika školy.....	50
13	Výzkumná zjištění .....	54
13.1	Zdroje informací a profesní rozvoj učitelů.....	54
13.2	Spolupráce s odborníky a organizacemi.....	55
13.3	Výuka a pedagogická praxe .....	56
13.4	Podpora žáků a komunikace ve třídě.....	59
13.5	Spolupráce s rodinou.....	61
14	Případová studie .....	62
15	Shrnutí hlavních výsledků a odpovědí na výzkumné otázky .....	65
16	Diskuze nad významem spolupráce mezi školou, rodinou, klíčovými aktéry .....	68
	Závěr.....	71
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	72
	Seznam příloh.....	82

## Úvod

V současné globalizované společnosti se školství stává multikulturním a multijazyčným prostředím, které čelí výzvám spojeným s integrací a inkluzí žáků s odlišným jazykovým a kulturním pozadím. Tato problematika vyžaduje zvláštní pozornost a systematický přístup ke vzdělávání vícejazyčných žáků, kteří vstupují do školního prostředí na počátku své školní docházky. Integrace a inkluze se stávají klíčovými pojmy v kontextu poskytování efektivní podpory těmto žákům.

Cílem této diplomové práce je systematicky zkoumat problematiku vzdělávání vícejazyčných žáků na počátku školní docházky s důrazem na integraci, inkluzi a legislativní aspekty. Práce se zaměřuje na analýzu potřeb těchto žáků, poskytovanou podporu ze strany škol a pedagogů a hodnotí účinnost těchto opatření.

V rámci teoretické části práce budou definovány klíčové pojmy, jako jsou integrace a inkluze, charakteristika žáka cizince, potřeby vícejazyčných žáků na počátku školní docházky a legislativní rámec vzdělávání těchto žáků. Dále se práce zaměří na možnosti, jak školy mohou poskytnout podporu vícejazyčným žákům, a analyzuje podpůrná jazyková opatření a formy pedagogické podpory.

V empirické části jsou prezentovány výsledky případové studie, která zkoumá konkrétního žáka s vícejazyčným pozadím, jeho vzdělávací prostředí a opatření poskytovaná školou. Metodologický přístup zahrnuje rozhovory, pozorování a analýzu dokumentů s důrazem na etické aspekty výzkumu.

V závěrečné části práce jsou prezentovány výsledky a diskuze, které reflektují úspěšnost podpůrných opatření a identifikují oblasti k zlepšení. Důraz bude kladen na význam spolupráce mezi školou, rodinou a dalšími klíčovými aktéry v procesu vzdělávání vícejazyčných žáků.

Relevance této práce spočívá v komplexním pohledu na problematiku vzdělávání vícejazyčných žáků na počátku jejich školní cesty a v poskytnutí praktických doporučení pro učitele, školy a další aktéry v oblasti vzdělávání.



# 1 Terminologie

V této kapitole se zabýváme vymezením základní terminologie, která se váže k tématu podpory vícejazyčného žáka na počátku školní docházky. Jedná se především o upřesnění a objasnění pojmů integrace a inkluze a jejich vzájemného vztahu. Základní témata jsou spojená s poskytováním rovných příležitostí pro všechny žáky. Definujeme termín „žák cizinec“ a zaměříme se na specifika spojená se začleňováním do školního prostředí. Analyzujeme jejich výzvy a potřeby, kterým mohou tyto žáci čelit v raných fázích školní docházky.

## 1.1 Integrace a inkluze

Do roku 1989 v České republice existoval jednotný systém vzdělávání. Po roce 1991, kdy se objevily první legislativní možnosti zařazovat děti s postižením do běžného školství, začal ve světě nabírat na významu koncept inkluze. Integrace dětí s postižením do běžných škol byla charakteristická pro 80. léta 20. století. Diskuse o inkluzi začaly probíhat již v 90. letech 20. století a přetrvávají i na začátku 21. století (Veselá, 1992). V dnešní době můžeme v České republice hovořit o významném přelomu. Inkluzivní vzdělávání se stává stále důležitějším cílem. Je kladen důraz na to, aby každé dítě, žák či student, bez ohledu na své zdravotní či vzdělávací potřeby, měl možnost získat kvalitní vzdělání a účastnit se výuky v běžném školním prostředí hlavního vzdělávacího proudu (Fryč et al., 2020).

Marques (2021) říká, že existuje mnoho metod a strategií pro vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků s různými potřebami v důsledku jejich postižení, znevýhodnění či ohrožení, které se navzájem doplňují a kombinují, přičemž každá z nich má své pozitivní i negativní stránky.

Oproti tomu exkluze je proces, který zahrnuje úplné vyloučení jedince nebo skupiny jedinců z hlavního procesu vzdělávání. Segregace znamená oddělení nebo izolaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálních škol nebo tříd, které jsou vyhrazené výhradně pro tyto žáky (Lechta, 2010).

Integrace a inkluze jsou ve společnosti spojeny s prosazováním lidských práv a vytvářením prostředí, kde každý jedinec má právo na rovnocennou a rovnoprávnou účast. Zároveň

se snaží odstranit jakékoliv formy diskriminace, vylučování a oddělování. I když jsou často používány jako synonyma, existují mezi nimi určité rozdíly (Votavová, 2013).

Termín integrace pochází z latinského slova *integratio*, což v doslovném překladu znamená znovuvytvoření celku (Šíp & Gulová, 2019). Tento pojem z pedagogického hlediska vysvětluje integrativní pedagogika (Průcha, 2009). Integrace se obvykle zaměřuje na začleňování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Je chápána jako oboustranný proces, při němž se k sobě obě strany různým způsobem přizpůsobují. Existují tři způsoby jak vnímat procesy přizpůsobení: asimilace, akomodace a adaptace.

Asimilace je proces, během něhož jednotlivci nebo skupiny (přistěhovalci) přijímají způsoby chování většiny. Přizpůsobují se a začleňují do společnosti nebo prostředí s prvky a hodnotami jiné kultury. V případě akomodace si dítě většinou přizpůsobuje svůj vnitřní svět (kognitivní schéma jedince) vytvořením nového schématu vnímání. Umožní mu tak lepší adaptaci na nové podmínky nebo situace. Adaptace je obecný proces, při kterém se jednotlivec přizpůsobuje novým sociálním podmínkám. Jedná se o oboustranné dynamické vzájemné přizpůsobování se (Vítková, 2004).

Lechta (2010) říká, že integrace se snaží o znovuzařazení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do existujících struktur nebo systémů. To zahrnuje možnost začlenění těchto jednotlivců do běžných tříd. Přesto však může nastat situace, kdy je integrace neúspěšná, a dítě se tak musí vrátit zpět do specializovaného školského zařízení (Tannenbergerová, 2016).

Inkluze ve školní praxi znamená, že je žák začleněn do hlavního vzdělávacího proudu již na počátku povinné školní docházky (Janiš, 2011). Inkluzivní prostředí je koncipováno tak, aby nejenom bylo dostupné pro všechny, ale také pečlivě organizované tak, aby vyhovovalo individuálním potřebám každého jednotlivce se znevýhodněním (Vítková, 2004). V dnešní době existují tři různá pojetí inkluzivního vzdělávání: začlenění do integrovaného prostředí, zdokonalená integrace a jako nový přístup k dětem se znevýhodněním, který zahrnuje bezvýhradné přijetí jedinečných požadavků každého dítěte (Lechta, 2010).

Je podstatné respektovat požadavky každého jedince, což se dosahuje pomocí flexibilního přístupu (Hájková & Strnadová, 2010). Ve vzdělávání zahrnujícím všechny není

praktikováno oddělování žáků do zvláštních skupin, avšak jsou začleněni do jednoho různorodého celku. Jednoduše řečeno, integrace požaduje, aby se dítě asimilovalo v existujícím školním prostředí, inkluze se snaží spíše upravit prostředí vzdělávání podle potřeb dětí (Lechta, 2010).

Inkluze je vnímána jako sofistikovanější model s důrazem na plné začlenění jednotlivce vytvářející prostředí, které je přístupné pro všechny (Tannenbergerová, 2016). Směřovat by se mělo tedy k nastavení společnosti, kde jsou všichni lidé respektováni bez ohledu na jakékoli rozdíly. Slowík (2018) dodává, že tímto přístupem vzdělávání se jednotlivci připravují na život v různorodé společnosti. Obrázek 1 shrnuje základní rozdíly mezi námi uvedenými pojmy výše.

## Obrázek 1

*Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí*



Zdroj: Co je inkluze ve škole? (APIV B, 2022)

## 1.2 Charakteristika – žák cizinec

Cílem této kapitoly je poskytnout základní orientaci v pojmech, kterými jsou často označováni vícejazyční žáci, a to jak v legislativě, tak v odborných materiálech a dokumentech vydávaných například Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Tyto pojmy jsou často vnímány ne zcela přesně, někdy i špatně (Titěrová et al., 2024). A ne vždy odpovídají tomu, co je třeba zdůraznit v prostředí české školy. Pro potřeby této diplomové práce jsme se rozhodli užívat právě pojem vícejazyčný žák.

Především v legislativních dokumentech (MŠMT, 2004) je používán pojem žák-cizinec. Šindelářová (2011) považuje:

za žáky-cizince (v pedagogické literatuře se můžeme setkat také s pojmem žáci s odlišným mateřským jazykem) v českém školství žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české; rodiče jsou tedy občany jiného státu než České republiky. Jedná se jak o děti, které do našeho státu právě přicestovaly nebo zde již delší dobu pobývají, tak o děti cizinců, které se v naší zemi narodily. (Šindelářová, 2011).

Kolektiv autorů neziskové organizace META (2024) pak dodává, že tito žáci nemusí předkládat povolení k pobytu na území jako podmínku pro své přijetí do základní školy. Vzdělávání žáků-cizinců je přizpůsobeno podle jejich kategorie, přičemž jsou k dispozici speciální pedagogické metody a individuální podpora pro ty s nízkou znalostí českého jazyka a sociálním znevýhodněním. Regulace postupu začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému je řízena školským zákonem a dalšími vyhláškami s cílem zajistit jim odpovídající podporu a přístup ke kvalitnímu vzdělání, zatímco snaha o aktualizaci a přehodnocení termínů souvisejících se žáky s odlišným mateřským jazykem vyplývá z portálu inkuzivniskola.cz (Titěrová et al., 2024). Autoři se snaží vysvětlit, proč není zcela vhodné užívat termín žáci-cizinci. Považují ho za ostrakizující a nevhodný pro všechny žáky-cizince, i žáky s odlišným mateřským jazykem, včetně těch s českým nebo dvojitým občanstvím. Namísto toho preferují termín vícejazyční žáci, který vnímají jako komplexnější. Vícejazyčnost je v textu prezentována jako potenciál a možnost růstu pro každé dítě, a to díky učení se cizímu nebo druhému jazyku (Titěrová et al., 2024). Důraz je kladen na to, aby podpora vícejazyčnosti byla klíčová pro plnohodnotné začlenění dětí do

vzdělávacího systému a společnosti. Zdůrazňuje se, že dětem by měl být poskytnut prostor pro vyjádření v jejich mateřském jazyce, ačkoliv mohou být vystaveny novému jazyku ve školním prostředí (Záleská, 2018). Cílem je dosáhnout psychické pohody a zachování identity dítěte prostřednictvím podpory jeho vícejazyčnosti. Upřednostňování termínu vícejazyční žáci místo označení žáci-cizinci je založeno na několika důvodech. Prvním z nich je lepší vystižení pedagogické intervence, kde tento termín přesněji odráží povahu školního zásahu (Velhartická, 2015). Jde o žáky pocházející z jiných lingvistických a etnických prostředí vyžadující speciální péči. Výraz vícejazyční je tedy považován za popisnější a výstižnější než výraz cizinec, který by mohl nést hodnotové konotace a vyjadřovat určité přístupy, jak říká Šindelářová (2011).

V minulosti se často užíval pojem žák s odlišným mateřským jazykem. To posloužilo jako jakýsi mezikrok, který poukazuje na rozdílnost mezi mateřským jazykem žáka a jazykem, kterým se vyučuje, avšak nezahrnuje progresivní přístup k vícejazyčnosti (Titěrová et al., 2024). Koncept vícejazyčnosti otevírá dveře k rozvoji každého dítěte, neboť každé má svůj vlastní mateřský jazyk a proces učení cizího jazyka je přirozeným způsobem postupného rozšiřování jazykových dovedností. Celkově je tedy snahou dětem co nejefektivněji poskytovat podporu a zároveň je co nejdříve začleňovat do nového prostředí bez zbytečného nálepkování (Suchánek, 2022).

Jak ale organizace META zdůrazňuje, pro pedagogickou práci s dětmi jsou klíčové jiné aspekty než pouhá pojmenování. Podle informací, které uvádějí, je zásadní zaměřit se na úroveň jazykových dovedností v češtině, rozdíly mezi mateřským jazykem a češtinou, věk při příchodu do České republiky, délku pobytu v České republice, předchozí školní zkušenosti a úspěchy, zkušenosti se vzdělávacím systémem a specifika a zvyklosti daného dítěte. Je vhodné tyto informace získat co nejdříve po příchodu dítěte a integrovat je do procesu pedagogické diagnostiky (Titěrová & Vávrová, 2021).

Vícejazyční žáci mají podobné přístupy k řešení každodenních výzev jako jejich čeští spolužáci. Jako překážku ve vzdělání musíme vnímat jejich jazykovou bariéru, která ohrožuje jejich školní úspěch. Jejich situaci komplikuje nejen nedostatek jazykových schopností, ale i potřeba adaptace na nové kulturní, hodnotové a očekávané standardy.

Naučit se česky a zvládnout akademické dovednosti vyžaduje systematickou podporu a čas (Radostný a kol., 2011).

### **1.3 Potřeby vícejazyčného žáka na počátku školní docházky**

Vícejazyční žáci, kteří začínají svou školní docházku, mohou mít specifické potřeby, které je důležité zohlednit pro jejich úspěšnou integraci a vzdělávání.

Franclová (2013) říká, že specifika práce učitele s motivací žáků v první třídě jsou ovlivněna současnými poznatky pedagogické psychologie. Učitelé jsou vyzváni k systematické reflexi své osobnosti, včetně účinků svého jednání na dítě. Hodnocení neklade důraz na výrazné rozdíly ve výkonnosti, spíše se sleduje dosažená úroveň bez velkých odchylek. Učitelé vnímají větší osobní odpovědnost za výsledky svých žáků a tato odpovědnost by měla vést k přemýšlení o používaných metodách, posilování žáků se slabšími dovednostmi a úzké spolupráci s rodiči (Greger et al., 2015).

Nakonečný (1996) uvádí, že lidské potřeby mohou být definovány jako základní stavy, které jsou spojeny s určitým nedostatkem nebo deficitem, což pak motivuje jednotlivce k uspokojení této konkrétní potřeby. Ve školním prostředí lze identifikovat několik typů potřeb, zejména těch, které mohou být vyvolány učitelem a ovlivnit žakovu učební činnost. Konkrétně se jedná o potřeby poznávací (vyplývá z přirozené zvědavosti žáka a jeho touhy naučit se nové věci), sociální (souvisí s interakcemi a vztahy v učebním prostředí) a výkonové (zahrnuje touhu žáka dosáhnout úspěšných výsledků ve své učební činnosti). Učitel by měl aktivně tyto potřeby rozvíjet, jelikož jsou potřebné k motivaci žáků k učení a k dosažení lepších výsledků ve školním prostředí (Hrabal, 2011).

Linhartová a Horáčková (In Greger et al., 2015) zmiňují, že v první třídě je nutné věnovat zvýšenou pozornost základním potřebám dětí, které slouží jako primární zdroj jejich motivace. Zahájení školní docházky přináší specifické výzvy a otázky ohledně motivace žáků. V tomto kontextu se často opomíjejí nižší potřeby, zejména na začátku školní docházky. Je důležité zaměřit se na tyto potřeby, aby se předešlo stagnaci žáka, který stále opakuje činnosti a čte bez porozumění, říká Franclová (2013). Je třeba zkoumat a identifikovat faktory, které vedou k této stagnaci, a aktivně hledat způsoby, jak žákovi poskytnout potřebnou podporu a motivaci pro jeho vzdělávání. V novém školním kontextu

se nejedná pouze o podněcování touhy učit se a rozvíjet vzdělání, ale také o motivaci k pravidelné docházce se všemi výzvami, které s sebou nese. Děti se v novém prostředí cítí nejistě, mají omezený pohyb, potřebují odložit uspokojení svých běžných potřeb a musí se adekvátně vyrovnávat s mezilidskými vztahy (Štech, 2018). Učení je klíčovým prvkem vývoje dítěte. Je důležité, aby učení bylo radostné a naplňovalo život novými poznatky a novými přátelskými vztahy, které naváží se svými vrstevníky. Dochází mezi nimi k porovnávání se, což patří k neodmyslitelné součásti učebního procesu. Učitelé mají zásadní úlohu v povzbuzování motivace k dosažení školních úspěchů a musí brát v úvahu potřeby dítěte, včetně potřeby bezpečí a sociálního zapojení ve třídě (Franclová, 2013).

Inkluze vícejazyčných žáků respektuje tytéž zásady jako inkluze ostatních znevýhodněných dětí. V některých evropských zemích tyto děti navštěvují přípravné kurzy na výuku (např. Finsko, Německo a další), u nás tomu tak bohužel není. Žáci jsou rovnou zařazováni do běžného chodu školy. I tak je tento způsob možným řešením pro dosažení rovnosti, úspěšné zvládnutí učiva v novém jazyce a sociální integraci do prostředí s odlišnými kulturními normami (Radostný et al., 2011), ale je zapotřebí poskytovat těmto žákům specifickou podporu.

Každé dítě přicházející do odlišného prostředí, kde se setkává s českým vzdělávacím systémem a kde je čeština používána jako primární nástroj komunikace ve vzdělání, prožívá a zpracovává svou zkušenost odlišně, s různými reakcemi a schopnostmi adaptovat se na danou situaci. Adaptace dítěte na nové prostředí může být náročným procesem prožívání se smíšenými pocity radosti z nových příležitostí a současně obavami z neznáma. Adaptace na novou kulturu může vyvolat depresi (Vaňková, 2007), děti se mohou uzavřít do sebe, projevovat apatii, zatímco jiné mohou reagovat agresivně. Izolace, osamělost a pocit bezmoci jsou běžné a nové prostředí může vyčerpat energii žáků a ovlivnit školní výkon (Bernkopfová et al., 2019).

Igoa (1995) hovoří o vykořenění. Jedná se o pocit ztráty totožnosti nebo bezpečného prostředí, zejména při přechodu do nového a odlišného sociálního nebo kulturního prostředí. Tento termín se často používá k popisu emocionálních a psychických následků, které může jedinec zažít při změně prostředí, zejména při přesídlení do zcela odlišné kultury nebo společnosti. Tuto situaci autorka přirovnává k vytržení a přesazení rostliny.

Bernkopfová et al. (2019) zdůrazňuje důležitost respektování potřeb dětí. Tyto potřeby zahrnují nejen pocitování vřelého přijetí, bezpečí a akceptace, ale také schopnost navazovat kontakty, budovat vztahy a sdílet společné zážitky s ostatními. Bez psychické pohody není možné efektivně se učit a rozvíjet. Děti potřebují mít k dispozici dostupného člověka, na kterého se mohou kdykoli obrátit. Bezpečné prostředí jim umožní vyjádření svých potřeb a emocí.

Podle Skutnabb-Kanga (1989) mají všechny děti obecné potřeby, které zahrnují příjemné prostředí ve třídě, kde jsou součástí kolektivu a mají podporu ze strany učitele, který vytváří podmínky pro možnosti vytvářet zdravé vztahy. Vícejazyčné děti mohou potřebovat navíc aktivní účast ve třídních aktivitách s ohledem na jejich jazykové schopnosti, vyváženou pozornost a konkrétní osobu jako zdroj podpory, například dvojjazyčnou asistentku nebo koordinátora.

Všechny děti potřebují jedinečnou péči, porozumění emocím a prostředí, ve kterém se cítí bezpečně a ochotně mluví o citlivých tématech. Vícejazyční žáci mohou navíc potřebovat podporu ve zvládnání pocitu vykořenění, citlivý přístup k traumatu spojenému s migrací a pochopení omezení vyjádření emocí kvůli jazykové bariéře.



## 2 Vzdělávání vícejazyčných žáků z hlediska legislativy

V rámci legislativy pro vzdělávání vícejazyčných žáků se zaměříme pouze na několik konkrétních oblastí, na něž se česká školní legislativa vztahuje.

Povinná účast dětí ve škole je podporována mezinárodními úmluvami a dokumenty, které zdůrazňují základní práva a rovnost ve vzdělávání. Pro účely této práce vybíráme některé, které Česká republika ratifikovala. Úmluva o právech dítěte stanovuje základní práva dětí, včetně práva na vzdělání a rovné příležitosti ve vzdělávání (MPSV, 2016). Listina základních práv a svobod zaručuje respektování těchto práv, včetně práva na vzdělání bez diskriminace (ČNR, 1992). Rámcová úmluva o ochraně práv národnostních menšin upřednostňuje právo marginalizované skupiny v oblasti vzdělávání ve vlastním jazyce (MZV, 1998). Tyto dokumenty zdůrazňují rovné podmínky pro vzdělávání, bez ohledu na původ, etnikum nebo mateřštinu, s cílem eliminovat bariéry bránící rovným šancím ve vzdělávacím procesu. Zvláštní pozornost je věnována výuce českého jazyka jako druhého jazyka k zajištění plného začlenění vícejazyčných žáků do vzdělávacího systému. Ratifikace mezinárodních úmluv Českou republikou posiluje závazek k poskytování kvalitního a rovného vzdělání pro všechny děti (Fryč et al., 2020).

Česká školní legislativa je upravena několika zákonnými normami. Nejdůležitějším právním předpisem je Školský zákon č. 561/2004 Sb. (novela 82/2015 Sb.), který vymezuje obecné zásady a pravidla vzdělávání (MŠMT, 2004). Vyhláška 27/2016 Sb. upravuje způsob vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků, přitom mění vyhlášku 147/2011 Sb. (MŠMT, 2016). Vyhláška č. 72/2005 Sb. vytváří strukturu poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských institucích s účelem podpory žáků v rozmanitých oblastech (MŠMT, 2005). Vyhláška č. 48/2005 Sb. určuje specifické směrnice pro základní vzdělávání a požadavky na splnění povinné školní docházky (MŠMT, 2005). Novela zákona č. 82/2015 Sb., která upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), stanovuje:

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání

a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (MŠMT, 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. vymezuje poskytování tzv. podpůrných opatření takovým žákům a formuluje konkrétní podporu v rámci jednotlivých stupňů 1 až 5 takové podpory.

Nezisková organizace META roku 2017 požádala o stanoviska od Národního ústavu pro vzdělávání, České školní inspekce a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jestli žáci-cizinci (tak jak je definuje školský zákon) čerpající podporu z § 20 (tzv. lingvistická příprava), či mohou dostat podporu z § 16 (META, 2017). Situace v terénu dlouhodobě ukazovala, že určitá poradenská pracoviště odmítala (a někde stále odmítají) vyšetřovat žáky-cizince pouze kvůli nedostatečné jazykové znalosti (pokud neměli i jiné problémy) a někdy pedagogicko-psychologické poradny odmítaly vyšetřovat i z důvodu nedostatečného zajištění tlumočnických služeb při vyšetření. V důsledku toho došlo k jasné specifikaci, že vícejazyčný žák má nárok na podporu z § 16 školského zákona a dále na jazykovou podporu z § 20 a § 16 školského zákona. Poradenská pracoviště tak musí vícejazyčným žákům vyhovět, pokud o to jejich zákonní zástupci požádali (Titěrová, 2019).

### **3 Možnosti školy v podpoře vícejazyčných žáků**

Řízení školy nese podle Záleské (2020) odpovědnost za efektivní spolužití dětí s různými kulturními, náboženskými a jazykovými pozadími. Hlavním cílem je identifikovat a sdílet principy přijatelné všemi. Stávající vedení škol má za úkol zajistit, aby učitelé uznávali osobité charaktery svých žáků včetně jejich etnického pozadí. Zároveň je třeba podporovat začlenění vícejazyčných žáků i zákonných zástupců do kolektivu školy. Dále je na ředitelích, aby přispěli k začlenění vícejazyčných žáků a jejich rodičů do školní komunity bez ohledu na národnost a další faktory. Vedení školy má rozhodující vliv na metody vzdělávací podpory pro vícejazyčné žáky a odpovídají za zajištění financování k tomu určenému. Důležitým prvkem pro úspěšné nastavení podpory vícejazyčných žáků je představa směřování vedení školy, která formuje přístup k podpoře vícejazyčných dětí (Horáčková, 2020). Vedení musí dbát na to, aby jeho rozhodnutí byla dobře promyšlená a zohledňovala požadavky a očekávání komunity. Zásadní je také to, aby vedení porozumělo tomu, že nezdary a neúspěchy vícejazyčných žáků nejsou pouze důsledkem odlišné národní identity nebo rodinného prostředí (Škrabánková, 2017). Každá škola má své specifické cíle a priority, které ovlivňují, jakým způsobem se výuka a vzdělávání realizují. Škola by měla vytvářet prostředí, které podporuje rovnost a integraci dětí s různým kulturním pozadím.

#### **3.1 Podpůrná jazyková opatření**

Školy mají několik možností, jak podporovat vícejazyčné žáky. Měly by tak vytvářet inkluzivní prostředí a poskytovat potřebnou podporu pro jejich úspěch ve vzdělání. Organizace META na svém portálu inkluzivniskola.cz (Bernkopfová, 2024) uvádí jejich přehled (viz obrázek 2).

## Obrázek 2

*Přehled podpůrných opatření pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny*

### PŘEHLED PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PRO ŽÁKY S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ ČEŠTINY

1. STUPEŇ PO	2. STUPEŇ PO	3. STUPEŇ PO
Vhodný pro děti s dobrou komunikační úrovní češtiny, které potřebují podporu zejména k tomu, aby mohly rozvíjet akademický jazyk.	Vhodný pro děti s nedostatečnou znalostí vyučovacích jazyků, tj. pro děti s úrovní češtiny přibližně na A2-B2.	Vhodný pro děti s neznalostí vyučovacích jazyků, tj. pro děti s nulovou nebo jen velmi malou znalostí češtiny, přibližně na úrovni A0-A2.
<b>Plán pedagogické podpory</b> - ke stanovení jasných cílů podpory a jejich průběžnému vyhodnocování	<b>3 hodiny ČDJ/týden</b> (max. 120 za rok) - Výuka ČDJ probíhá zejména v rámci volných hodin, případně se využívají disponibilní hodiny, vždy v rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin.	<b>3 hodiny ČDJ/týden</b> (max. 200 za rok) - Výuka ČDJ probíhá zejména v rámci volných hodin, případně se využívají disponibilní hodiny, vždy v rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin.
<b>Uzpůsobení metod výuky v jednotlivých předmětech</b> , podpora v rozvoji akademického jazyka.	<b>IVP a hodnocení</b> - ke stanovení individuálních vzdělávacích cílů (obsah + jazyk) v jednotlivých předmětech; v rámci IVP lze <b>upravit obsah vzdělávání a přizpůsobit organizaci a metody výuky</b>	<b>IVP a hodnocení</b> - ke stanovení individuálních vzdělávacích cílů (obsah + jazyk) v jednotlivých předmětech; v rámci IVP lze <b>upravit obsah vzdělávání a přizpůsobit organizaci a metody výuky</b>
<a href="#">Pedagogická intervence</a>	<b>Speciální učebnice a pomůcky</b> (učebnice ČDJ, slovníky, aplikace apod.)	<b>Speciální učebnice a pomůcky</b> (učebnice ČDJ, slovníky, aplikace apod.)
		<b>Asistent pedagoga</b>
		<b>Prodloužení délky základního vzdělání o 1 rok.</b> - Toto řešení je vhodné pro děti, které po příjezdu do ČR nastoupí do 9. ročníku, ale z důvodu jazykové neznalosti se nedokáží zapojit do výuky. Děti v tomto věku je ale lepší rovnou zařadit o ročník níže, a to s ohledem na blížící se přijímací zkoušky na střední školu.

Zdroj: Jazyková podpora dle § 16 ŠZ (Bernkopfová, 2024).

Autoři z organizace META se shodují, že na počátku je vhodné začít s pedagogickou a jazykovou diagnostikou. Cílem je zjistit úroveň jejich znalostí v češtině a dalších školních předmětech, abychom mohli přizpůsobit podporu podle jejich vzdělávacích potřeb. Na základě výsledků diagnostiky by měl být vytvořen individuální plán podpory ve spolupráci s pedagogy (Mrázková & Zapletalová, 2014). Tento plán by měl obsahovat specifické vzdělávací cíle v jednotlivých předmětech a výuce češtiny jako druhého jazyka. Pro začátečníky v češtině je ideální individuální vzdělávací plán, zatímco pokročilí žáci mohou mít prospěch z plánu pedagogické podpory, který se zaměřuje na metody výuky a akademický jazyk (APIV B, 2022). Důležitou roli může hrát asistent pedagoga, a to zejména v počátečním období. Je vhodné zvolit několik patronů z řad spolužáků pro podporu vícejazyčného žáka (Vítečková et al., 2018). Výuka češtiny jako druhého jazyka by měla být

intenzivní pro začátečníky a postupně se snižovat podle pokroku. Je důležité nejen v prvním roce, ale i v dalších letech poskytovat dlouhodobou jazykovou podporu. Rovněž je nutné podporovat mateřský jazyk dítěte (Zachová, 2017). Je třeba klást důraz na to, zda žák navíc nemá speciální vzdělávací potřeby. Krajské úřady vybírají a financují školy, které mají poskytovat jazykovou přípravu. Pokud instituce nenabízí jazykovou podporu, může si dítě vybrat jinou ve stejném kraji. Noví žáci-cizinci mají nárok na jazykovou přípravu, pokud studují v České republice méně než 1 rok.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. mají vícejazyční žáci práva na podpůrná opatření 1.– 3. stupně, jelikož jsou považováni za žáky s „neznalostí nebo nedostačující znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka“ (MŠMT, 2016) To znamená, že mohou být klasifikováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. První stupeň podpory může být poskytován automaticky, bez potřeby doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

V metodice Národního pedagogického institutu (MŠMT, 2021) pro poskytování podpory vícejazyčným žákům jsou uvedeny tři stupně úrovně českého jazyka jako cizího jazyka. Stupeň jedna je podobný stupni A1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (zkráceně SERRJ), stupeň dva koresponduje se stupněm A2 (při druhém stupni již dítě zvládá vyučování s vrstevníky) a nakonec stupeň tři koresponduje se stupněm B1. Míra podpory dětí je určena od uvedené výše stupně českého jazyka.

Podpůrná opatření pro posílení výuky češtiny jako druhého jazyka jsou odvozena od těchto úrovní češtiny (viz obrázek 3).

### Obrázek 3

*Úrovně češtiny, od kterých se odvíjejí podpůrná opatření pro posílení výuky ČDJ*

STUPEŇ PO	ÚROVEŇ ČEŠTINY	ROZSAH ČDJ
1. stupeň	3 (B1 podle SERRJ)	provádí škola bez doporučení ŠPZ, <a href="#">pedagogická intervence</a>
2. stupeň	2 (A2)	3 hod/týden, nejvýše 120 hodin za školní rok
3. stupeň	1 nebo 0 (A1/A0)	3 hod/týden, nejvýše 200 hodin za školní rok

Zdroj: Jazyková podpora dle § 16 ŠZ (Bernkopfová, 2024).

### **3.2 Financování češtiny jako druhého jazyka a další podpory**

Začlenění žáků s různým mateřským jazykem do standardního vzdělávacího prostředí představuje značnou finanční výzvu pro školy. Tyto děti často vyžadují speciální přístup, který zahrnuje individuální výuku, intenzivní kurzy českého jazyka a další doučování, aby se mohly plně zapojit do školního prostředí. Kromě toho mohou někteří žáci potřebovat podporu školního psychologa nebo speciálního pedagoga, aby se lépe adaptovali na nové prostředí. Všechny tyto faktory přispívají k tomu, že začlenění vícejazyčných dětí je pro instituce podporující vzdělání peněžně náročná (Kostelecká, 2013).

Vzdělávací instituce mají možnost využít dostupné zdroje financí z příslušného kraje, požádat o výpomoc zřizovatele, tedy město či městskou část, a ucházet se o dotace z programů pro rozvoj (MŠMT, 2024) na podporu práce s vícejazyčnými žáky ve školách. Ministerstvo školství každý rok zveřejňuje současné materiály pro výuku vícejazyčnosti a zároveň poskytuje další školení pro pedagogy prostřednictvím příspěvkových organizací a jejich návazných projektů (např. NPI).

### **3.3 Možnosti organizace výuky češtiny jako druhého jazyka ve škole**

Školy si při nastavení systému jazykové podpory vícejazyčných žáků mohou vybrat z různých možností, přístup, který si interně nastaví, by měl být přehledně uveden a vysvětlen ve školním vzdělávacím programu.

První variantou je zařazení výuky češtiny jako druhého jazyka do běžného rozvrhu vyučování dle § 20 školského zákona (MŠMT, 2004). V případě, že je žák uvolněn ve prospěch výuky češtiny jako druhého jazyka z výuky jiného předmětu, jedná se o úplné uvolnění žáka z výuky. Na výstupu z jeho vzdělávání, tedy na jeho vysvědčení, bude poznamenáno označení uvolněno, avšak žák postupuje do následujícího ročníku. V případě částečného uvolnění se žák vzdělává dle tzv. plánu podpory. Takový plán podpory, ať už jazykové či jiné, je přizpůsoben jeho reálným schopnostem a možnostem a je průběžně evaluován. Rodinní příslušníci žáka musí podat žádost o zařazení dítěte do programu jazykové přípravy. Hodnocení se provádí podle dosaženého pokroku (Ptáčková et al., 2023).

Uvolňování vícejazyčných žáků z pravidelného vyučování umožňuje minimalizovat přetížení žáků a zároveň udržovat jejich spojení s třídním kolektivem (Horáčková, 2020).

S ohledem na ustanovení § 50 školského zákona může být žák částečně uvolněn se souhlasem jeho zákonných zástupců. Tento postup může být doporučen i pedagogicko-psychologickou poradnou v rámci realizace 2. a 3. stupně podpůrných opatření.

Dalším řešením je během pravidelné výuky nahradit předmět Další cizí jazyk jiným obsahově relevantním předmětem, např. Češtinou jako druhým jazykem, a to na základě Opatření MŠMT (2017). V tomto případě není potřeba vytvářet individuální vzdělávací plán. Financování je zajištěno prostřednictvím zdroje označovaného jako PH Max (MŠMT, 2019).

Poslední možností, ne příliš doporučovanou odborníky z důvodu přílišné náročnosti pro žáky, avšak asi nejvíce využívanou (ČŠI, 2014), je výuka odpoledne po výuce.

## 4 Pedagogická podpora

Příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem představuje velkou výzvu, zejména pokud dítě neovládá vyučovací jazyk. Je důležité si uvědomit, že tato situace může být pro dítě stresující. Připravenost prostředí a jednotlivých aktérů může napomoci vytvoření podpůrného prostředí, kde bude mít vícejazyčný žák možnost rozvíjet svůj potenciál i přes počáteční jazykové obtíže, které mohou ovlivnit jeho postoj ke vzdělávání a rozvoji češtiny jako druhého jazyka (Doleží, 2017).

Horáčková (2020) ve své práci zjistila, že pro efektivní fungování ve výchovně-vzdělávacím procesu vícejazyčných žáků je nezbytné mít přehled o účastnících, kteří mohou přispět k jejich vzdělávání. Společným záměrem všech těchto účastníků by mělo být tedy celkové posilování žákova rozvoje a pravidelné sledování jeho postupu. K tomu je nezbytná koordinovaná činnost mezi učitelem, pedagogickým asistentem, rodiči a žákem, často s určením specifických cílů, jejich sledování a následná evaluace.

### 4.1 Role učitele v procesu podpory

V procesu vzdělávání a podpory vícejazyčného žáka (a nejen jeho) hraje učitel zcela nezastupitelnou roli. Jeho úkolem je vytvořit a podporovat inkluzivní nastavení a dobré klima ve škole a ve třídě a poskytovat individuální podporu tak, aby se každý žák mohl úspěšně zapojit do vzdělávacího procesu.

Řadu učitelů může přítomnost vícejazyčného žáka v jejich výuce zaskočit. Může se jednat o situaci, na kterou není připraven, a neví si rady s komunikací s takovým žákem i s jeho zákonnými zástupci. Je tedy důležité, aby učitelé pracovali na svých dovednostech a znalostech, které jim umožní efektivní a pozitivní interakci s vícejazyčnými žáky ve školním prostředí (Záleská, 2020).

Soudobá vzdělávací kurikula často definují cílové výstupy vzdělávání ve formě kompetencí. Kompetence mohou být chápány jako strukturované popisy dovedností a schopností, které jsou relevantní pro určitou oblast nebo profesi. V odborné literatuře neexistuje jednotná definice pojmu kompetence učitele, protože různí autoři mají často odlišné názory na jeho vymezení. Nicméně lze pozorovat určité základní rysy, na kterých se tito autoři shodují (Navrátil, 2018).



Již Pařízek (1988) formuloval některé složky charakterizující předpoklady pro zdařilé vykonávání učitelského povolání. Je to např. nabytí základů pedagogiky, psychologie a didaktiky; osobní kvalifikace, která zahrnuje dospělost ve společenských interakcích a příslušné osobnostní atributy; schopnost úspěšného výkonu, což zahrnuje tělesnou a duševní zdatnost k řešení pracovních výzev; sociální kompetence, které obsahují etické vlastnosti učitele jako vzoru pro ostatní a schopnost motivace, tedy aktivní účast ve vzdělávacím procesu v roli učitele a odhodlání k jejímu úspěšnému plnění. Švec (1999) oproti tomu zaměřuje své pojetí profesních kompetencí na kvalitu charakteru osobnosti učitele a jeho profesionalitu po absolvování příslušné vysoké školy připravující budoucí učitele na jejich profesi. Podle Vašutové (2004) je v rámci celkového hodnocení učitelské profese identifikováno sedm klíčových dovedností, a to:

kompetence oborově předmětová; kompetence didaktická a psychodidaktická; kompetence pedagogická; kompetence diagnostická a intervenční; kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; kompetence manažerská a normativní; kompetence profesně a osobnostně kultivující (s. 106–110).

Jak je uvedeno v následující tabulce 1 podle Lolloka (2015), je třeba definovat žádoucí kompetence učitelů s cílem rozšířit obvyklý okruh kompetencí spojených s učitelskou profesí o specifické dovednosti orientované na vzdělávací požadavky při práci s vícejazyčnými žáky.

## Tabulka 1

### Profesní kompetence učitele žáka s OMJ

Kompetence	Charakteristika a obsah
Osobnostní	vlastností a postoje: otevřenost, empatie, tolerance; schopnost pracovat v týmu; schopnost osobnostní i profesní sebereflexe coby předpoklad k dalšímu rozvoji učitele
Komunikativní	kompetence k tzv. multietnické (multikulturní) komunikaci a) obecně verbální (dobrá znalost výukového jazyka) i neverbální b) speciálně jazykové (schopnost komunikovat s žákem s OMJ v jeho mateřském či jiném jazyce)
Sociální	interkulturní (interkulturní senzitivita); kompetence integrační
Pedagogické a didaktické	kompetence obecně pedagogické, oborově-didaktické a metodologické; orientace ve specializovaných pedagogických disciplínách (inkluzivní pedagogika, interkulturní pedagogika a psychologie, etnopedagogika aj.); kompetence diagnostické a hodnotící
Organizační a manažerské	orientace v legislativě; přehled v administrativě spojené se vzděláváním žáků s OMJ

Zdroj: Přípravenost vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem jako pedagogická kompetence (Lollok, 2015)

Spurná & Nosková (2022) se ve svém článku zaměřují na problémy spojené s různorodými jazykovými schopnostmi a kulturově pestrým prostředím ve třídách a sleduje vzdělávací strategie učitelů. Šmídová & Šindelářová (2012) shrnují, že v některých evropských zemích nalezneme v rámci interkulturního vzdělávání a vzdělávání žáků v multikulturním prostředí třídy hned dva hlavní přístupy. První z nich zdůrazňuje detailní povědomí o všech mateřských jazycích vícejazyčných žáků a srovnávání jazykových systémů při výuce, což však může být pro učitele náročné. Druhý se soustředí na porozumění sociálně-kulturnímu prostředí žáků a vytváření pozitivní atmosféry založené na schopnosti přijímat a respektovat odlišnosti mezi žáky, včetně jejich názorů, hodnot a postojů.

V Rámcovém vzdělávacím programu je uvedeno, že:

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností

žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci (RVP, 2016).

Podle Bendla (2017) multikulturalismus ovlivňuje dynamiku ve školním prostředí. Zahrnuje vzdělávací přístup, který respektuje a oslavuje rozmanitost kultur, jazyků, náboženství, etnických skupin a dalších prvků identity v rámci vzdělávacího procesu. Tento přístup k výuce podporuje porozumění, respekt a spolupráci mezi žáky bez ohledu na jejich kulturní či etnické pozadí. Podporuje úspěch žáků většiny i menšiny a podporuje vzájemné poznávání, toleranci a boj proti předsudkům.

Kaleja (2013) také zdůrazňuje význam osobních charakteristik učitele, jeho praktických zkušeností, odborných znalostí, dovedností, motivace, názorů a postojů pro úspěšnou implementaci multikulturní výchovy do vzdělávacího procesu.

Podle Průchy (2006) je pro úspěšné multikulturní vzdělávání nutné osvojit si teoretické koncepce z jiných disciplín a ovládat didaktické dovednosti pro realizaci multikulturní výchovy, která podle něj „vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“ (Průcha 2001, 41). Mezi obory, kterým autor věnuje pozornost, patří disciplíny jako psychologie, sociologie a etnologie, které se zabývají etnickými a rasovými otázkami a používanými souvisejícími pojmy. Pedagogické schopnosti zahrnují metody, které mohou pomoci učitelům vysvětlit ostatním žákům ve třídě, jak se k němu chovat a efektivně spolupracovat a dorozumívat se. Tyto kompetence usnadňují kooperaci s vícejazyčnými žáky a jejich zákonnými zástupci. Autor dále vyzdvihuje, že „základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifit...“ (Průcha, 2010, s. 46).

Organizace META na svém portálu inkluzivniskola.cz (META, 2024) analyzuje aktuální stav týkající se edukace učitelů a zároveň navrhuje několik kroků k dosažení určitého cíle. Pro úspěšnou práci s vícejazyčnými dětmi je klíčová připravenost učitele, ta je ale na vysokých školách, které připravují učitele pro jejich budoucí profesi, podle METY ne příliš podporována. Z námi prostudovaných výzkumů též vyplývá, že většina učitelů, kteří již mají

pedagogickou praxi, nesouhlasí s tím, že by byla během svého vzdělávání na vysoké škole v této oblasti dostatečně edukována (Zachová, 2017). S narůstajícím počtem vícejazyčných žáků je příprava učitelů stěžejní. Organizace pořádají přednášky, workshopy a kurzy k tématu. Podpůrné organizace také vytvářejí materiály a publikace, které slouží učitelům jako zdroj informací a inspirace. V zahraničí je oblíbený např. mentoring (Mena & Clarke, 2021). I v českém prostředí je tato praxe již známá a využívána (Poche Kargerová et al., 2022). Jako efektivní nástroj pro další profesní rozvoj pedagogů založený na metodice učení v pracovním prostředí lze považovat koncept podpůrného týmu učitelů. Tento tým může být interně vytvořen ve škole a poskytovat systematickou podporu pedagogům v procesu inkluze podle jejich konkrétních potřeb. Oblasti působení podpůrného týmu učitelů zahrnují posuzování pedagogické práce a konkrétních metod pedagoga s ohledem na dodržování všeobecných principů inkluze, hodnocení vzdělávacího programu, diskuze s ostatními pedagogy, hodnocení pedagogické práce v heterogenních třídách založené na zpětné vazbě, navrhování projektů třídy nebo školy, vyhodnocení a výběr učebních materiálů s ohledem na jejich přínos pro inkluzi a podporu při zavádění inovativních didaktických metod (Hájková & Strnadová, 2010).

## **4.2 Strategie, didaktické metody a přístupy pro podporu vícejazyčných žáků**

Podpora vícejazyčných žáků vyžaduje strategie, didaktické metody a přístupy zohledňující jejich specifika (Bendl, 2017). Mezi tyto přístupy patří diferencovaná výuka, využívání vizuálních pomůcek, interaktivní metody, zdůrazňování praktických situací a zapojení kultury žáků do výuky (Horáčková, 2020). Důležitá je i podpora jazykového rozvoje prostřednictvím individuálního přístupu a poskytování specifických materiálů pro učení v cizím jazyce. Navíc je třeba vytvářet inkluzivní prostředí, které respektuje různorodost žáků a podporuje jejich vzájemné porozumění (META, 2022).

K hlavním aspektům základního vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu patří umožnit žákům získat strategie pro učení a podnítit jejich motivaci k neustálému učení. Učitel by měl využívat takové metody výuky, které aktivně podněcují žáky. Samotné žáky je vhodné do výuky taktéž zapojit, například prostřednictvím sebehodnocení, které umožňuje žákům reflektovat jejich pokrok. Žáci by se měli učit vyhledávání a třídění

informací, a následně být schopni je efektivně využít v různých životních situacích (Valentová, 2011). Učitel by měl vytvářet a podněcovat ve své výuce takové prostředí, které žákům umožní efektivně se orientovat ve výuce. Vede je k přebírání odpovědnosti za vlastní učení a zaměřuje se na rozmanitost sociokulturních aspektů a povzbuzuje k uvědomování si vlastní kultury. Výuka má nejen poskytovat informace a dovednosti, ale také učit žáky, jak si je osvojit pomocí různých technik a strategií. Žáci by měli být vedle získávání znalostí schopni také sami organizovat a zhodnocovat svůj vlastní proces učení (Janíková, 2008).

Průcha & Veteška (2014) pojmenovávají metody výuky jako:

poměrně rozsáhlý soubor postupů uplatňovaných v činnosti vyučujících subjektů (učitelů, instruktorů, lektorů, školitelů aj.) ve výuce a směřujících k dosažení plánovaných cílů. Tyto ustálené didaktické postupy jsou uzpůsobeny podle účelu výuky, obtížnosti vzdělávacího obsahu, věku či profese vzdělávajících se subjektů aj. Mezi klasické metody výuky patří vysvětlování, vyprávění, práce s textem, demonstrace experimentu, didaktické hry a další. Specifické metody výuky jsou uplatňovány při distančním vzdělávání a vůbec při využití moderních výukových technologií (interaktivní tabule, e-learning aj.) (Průcha & Veteška, 2014, s. 183).

Pro zajištění potřebné podpory ve výuce a odpověď na specifické potřeby vícejazyčných žáků vychází britská charitativní organizace podporující bilingvinismus NALDIC – National Association for Language Development in the Curriculum (Thompson, 2012) z pěti principů práce s vícejazyčným žákem. META (2015) tyto principy shrnuje na svém webu [inkluzivniskola.cz](http://inkluzivniskola.cz). Prvním principem je aktivace předchozích znalostí žáka. Učení zahrnuje integrování nových informací do jejich již existujícího mentálního modelu (nebo schématu) světa. Aktivace probíhá prostřednictvím předchozích zkušeností a znalostí. Cíle aktivace zahrnují naladění na téma, propojení s existujícími dovednostmi a začlenění základní slovní zásoby. Mezi metody aktivace patří brainstorming, strukturovaná diskuze, volné psaní, tabulka V-CH-D (Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se), využití fotografií, obrázků a videí, experimenty, příběhy a metody jako I.N.S.E.R.T. (Baslerová et al., 2023). Druhý princip je dodatečná podpora v podobě kontextuálních informací, což umožňuje vícejazyčným žákům lépe chápat nové informace a jazyk. Pro lepší pochopení informací poskytnout bohaté souvislosti pomocí grafické vizualizace. Vizuální pomůcky usnadňují formulaci myšlenek.

Vzory vizuální asistence mohou zahrnovat obrázky, schémata nebo grafy spojené s úkoly, které pomáhají žákům rozvíjet konceptuální a jazykové dovednosti (META, 2015). Tyto vizuální prvky nejen poskytují přehled informací, ale také ukazují strukturu obsahu a umožňují žákům aktivně se účastnit učebního procesu. Vizuální podpora může zahrnovat různé formy, jako jsou mapy, diagramy, grafy, tabulky, sémantické weby, časové osy, obrysy kauzálních sekvencí, videa, počítačová grafika, webové stránky atd. Třetí myšlenkou je aktivní podpora k jazykovému projevu. Žáci jsou aktivně povzbuzováni k produkci mluveného a psaného jazyka již od rané fáze učení, což má vliv na rozvoj kognitivních schopností a jazykových dovedností. Pravidelné praktikování jazyka otevírá dveře k hlubšímu pochopení a uvědomění si jazykových mechanismů. Je nutné, aby jak dítě, tak učitel, věnovali těmto aspektům zvýšenou pozornost (Špačková, 2016). Čtvrtým principem je kladení důrazu na jazyk a jeho používání k vyjádření znalostí obsahu. To může zahrnovat jasný komentář k formám, strukturám a funkcím jazyka, kterým se předává obsah, a také nepřímé způsoby, jak upozornit na jazyk. Je třeba věnovat pozornost například gramatickým formám používaným k vyprávění o minulých událostech nebo způsobům vyjádření pochybností v textech, způsoby vyjadřování zdvořilosti při žádosti o něco atd. (Mistry & Sood, 2020). Ukázat a rozvíjet metody, jakými se používají, a poskytnout možnost procvičování. Ve výuce je důležité spojit jazykové dovednosti s obsahem. Při plánování výuky je podstatné spojovat jazykové prvky, jako je slovní zásoba a fráze, s obsahem předmětů, přičemž se stanovují cíle, které určují, co by žáci měli zvládnout (META, 2015). Posledním z principů je podpora individuálního rozvoje žáka (MŠMT, 2023). Žáci potřebují rozvinout svou schopnost fungovat samostatně a nezávisle tím, že používají různé přístupy k učení, jako je plánování, řazení a spolupráce. Pedagog podněcuje děti prostřednictvím organizace činností a asistování při využívání strategií, které podporují samostatnost. Poskytuje prostor pro to, aby děti mohly uplatnit, prezentovat nebo zdokonalovat své naučené dovednosti. Děti si osvojují informace prostřednictvím rychlého průzkumu textů pomocí čtení nadpisů a diagramů a využívají tyto diagramy k prezentaci svých znalostí. Při této činnosti je vhodné uplatňovat metody podporující kritické myšlení, které jsou přizpůsobeny jejich potřebám (META, 2015; převzato z NALDIC Working Paper 5, 1999). Motivujícím přístupem ke vzdělávání vícejazyčných žáků může být také metoda CLIL – Content and Language Integrated Learning (Benešová & Vallin, 2015), která též

propojuje výuku obsahu a jazyka. Jejím cílem je efektivně předávat učivo z určitého oboru při současném rozvíjení jazykových dovedností. Tato metoda umožňuje žákům získávat nové znalosti a dovednosti prostřednictvím cizího jazyka, což přispívá k rozvoji obou oblastí současně. V rámci CLIL je obsahový předmět vyučován v cizím jazyce, což umožňuje žákům zdokonalovat své jazykové schopnosti zároveň s učením se novému obsahu dané oblasti. Základním prvkem metody CLIL je důraz na konstruktivistický přístup, který umožňuje přirozený rozvoj jazykových dovedností prostřednictvím komunikace mezi žáky (Šmídová et al., 2012).

Jak uvádí Franclová (2013), moderní konstruktivismus vychází z předpokladu, že žák není pasivním příjemcem informací. Místo toho je aktivním tvůrcem svého vlastního poznání. Úkolem učitele je poskytnout žákům podporu, aby mohli lépe porozumět novým situacím. Přitom dbá na to, aby zachoval aktivní sebepojetí žáka jako hlavního aktéra svého učení.

### **4.3 Zapojení dalších aktérů ve prospěch žáka s odlišným mateřským jazykem**

Vícejazyční žáci mohou být považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jak již bylo zmíněno výše. Jedním z opatření, které může být přijato, je obsazení pozice asistenta pedagoga. „Asistent pedagoga hraje klíčovou roli v podpoře vícejazyčných žáků ve třídě. Pomáhá jim s jazykovým rozvojem, překladem a adaptací na školní prostředí. Asistent pedagoga tak umožňuje vícejazyčným žákům plně se zapojit do výuky a dosáhnout jejich plného potenciálu“ (Cummins, 2009). Hájková & Strnadová (2010) identifikují hlavní úkoly asistenta pedagoga následovně: „pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí; pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti; pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází“ (Hájková & Strnadová, 2010, s. 17). V praxi se často setkáváme s názorem, že vícejazyční žáci mohou využívat asistenta pedagoga pouze tehdy, mají-li kromě problémů s češtinou i další speciální vzdělávací potřeby (NPI, 2023). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy však toto tvrzení vyvrací. Vyhláška č. 27/2016 Sb. nevyžaduje kombinaci více speciálních vzdělávacích potřeb pro poskytnutí asistenta pedagoga. Žádá-li si situace vícejazyčného žáka třetího podpůrných opatření, může pedagogicko-psychologická poradna asistenta pedagoga doporučit. Otázkou je však personální zajištění tohoto podpůrného opatření. Dalším

problémem bývá financování této pozice na škole. Škola však může požádat o financování asistenta pedagoga přímo od kraje, využít finanční prostředky z různých dotačních programů ministerstva školství nebo hledat financování z jiných zdrojů, jako jsou evropské fondy, projekty MŠMT nebo granty od nadací (META, 2023).



## 5 Spolupráce rodiny a školy

Rodina představuje nezaměnitelnou a obtížně nahraditelnou instituci pro dospělého jednotlivce, zvláště pak pro dítě. Je nezastupitelná při předávání hodnot z jedné generace na druhou a plní klíčovou roli jako nejdůležitější socializační faktor. Stojí na počátku formování osobnosti a má schopnost ovlivňovat její vývoj v rozhodujících fázích života (Kraus, 2008).

Práce s cizojazyčnou rodinou pro učitele představuje nesnadnou výzvu. V rámci zvládnutí jazykových a kulturních odlišností se od učitele očekává, že přenesou správné postoje a chování žáků vůči spolužákům-cizincům. Komunikace s rodiči-cizinci závisí na jejich schopnosti vyjadřovat se v češtině a na sdílení postojů k české škole. Rodiče hodnotí učitele převážně pozitivně, zejména za jejich přístup k dětem, avšak zaznamenány jsou také problémy v interkulturním dialogu (Bejček, 2023). Téma komunikace školy s rodinou se čím dál častěji dostává do povědomí a zájmu veřejnosti. Spolupráce mezi rodinami a vzdělávacími institucemi je základem pro rovné začlenění a propojení s místní komunitou, což odráží kvalitu vzdělávacího procesu. Zapojení rodičů je zásadní jak v našem, tak globálním měřítku pro efektivní integraci všech žáků do vzdělávacího systému. Aktivní angažovanost rodin ve vzdělávání svých dětí posiluje vztah mezi školou a rodinou, což vede ke zvýšení úspěšnosti dětí ve škole a podporuje jejich celoživotní rozvoj (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019). Respekt, odpovědnost a uznání vztahů tvoří základy spolupráce, která, podporovaná otevřenou a nepředpojatou komunikací, může vést k vytvoření inkluzivního a vysoko kvalitního školního prostředí (Mrázková, 2020). V českých školách studuje přes 28 000 žáků ze zahraničí s různou úrovní znalosti českého jazyka (ČŠI, 2023). Rodiny a děti přicházejí do českých škol z odlišných kulturních a vzdělávacích prostředí. Je důležité respektovat jejich různé způsoby komunikace a spolupráce se školou. Při komunikaci je třeba brát v úvahu vliv původního prostředí, zájmy rodičů, jejich časovou vytíženost a orientaci v novém prostředí. Zároveň je nutné, aby rodiče byli informováni o podpoře pro žáky s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím systému (Felcmanová, 2013).

## **6 Institucionální podpora školy v procesu začleňování vícejazyčného žáka**

Institucionální podpora školy v procesu začleňování vícejazyčného žáka zahrnuje opatření a struktury, které pomáhají usnadnit a podpořit úspěšnou integraci žáků s různými jazykovými dovednostmi do vzdělávacího prostředí. Tato podpora zahrnuje implementaci specifických programů, metodik a politik, které respektují a využívají jazykovou a kulturní rozmanitost žáků. Institucionální opatření mohou zahrnovat kurikulární adaptace, podporu výuky češtiny jako druhého jazyka, poradenské služby a zajištění inkluzivního prostředí, kde jsou potřeby vícejazyčných žáků vhodně zajištěny (META, 2024). Důležitou součástí je také podpora učitelů v jejich odborném rozvoji, který by měl být zaměřen na efektivní strategie pro práci s vícejazyčnými žáky. Tímto způsobem instituce podporují proces začleňování a zajišťují, že vzdělávání je přístupné a podnětné pro všechny žáky bez ohledu na jejich jazykové pozadí (Svoboda et al., 2015).

### **6.1 Neziskové organizace**

Každá instituce se specializuje na konkrétní segment populace, buď jako hlavní zaměření v podpoře začleňování migrantů do dominantní společnosti, nebo jako jedna z mnoha cílových skupin, kterým se věnují v rámci svých aktivit (Trbola, 2011).

META o.p.s. - společnost pro příležitosti mladých migrantů je nevládní nezisková organizace, která se od roku 2004 věnuje podpoře cizinců v dosažení rovných příležitostí ve vzdělávacím procesu a na poli zaměstnanosti. Svou činnost zaměřuje na rodiny, kterým pomáhá s orientací ve struktuře vzdělávání v České republice. Uskutečňuje různorodé kurzy češtiny a poskytuje nejrůznější metodiky učitelům, jež jsou důležité pro integraci vícejazyčných žáků. Organizace Meta o.p.s. se vytrvale snaží dosáhnout kontinuálního vývoje v procesu začleňování a posiluje vzájemné pochopení mezi příslušníky jiných národností a majoritou. Usilují o zajištění maximální asistence pro jedince mající odlišný jazykový a kulturní původ a jsou začleněni do českého systému vzdělávání. Jejich činnost je zaměřena na podporu rodin, poskytování sociálních služeb a přehled v rámci českého vzdělávacího systému. Nabízejí různé kurzy češtiny, poskytují pedagogům metodickou

podporu a dlouhodobě usilují o bezproblémové začlenění cizinců do české společnosti (META, 2022).

Centrum pro integraci cizinců, občanské sdružení založené v roce 2003, se zaměřuje na začlenění cizinců skrze sociální služby a organizování různých akcí. Jejich posláním je usnadnit nově příchozím začlenění do české společnosti, a to i prostřednictvím ovlivňování společenského prostředí, aby bylo pro imigranty přátelštější a spravedlivější. Organizace klade důraz na hodnoty jako rovnoprávnost, zodpovědnost, individuální přístup a svobodnou volbu. Vize společnosti spočívá v tom, aby pravidla a mechanismy umožňovaly začleňování nově příchozích bez nadstandardní podpory a vnímaly je jako individuální bytosti. Cílem je podporovat občanskou integraci imigrantů, vytvářet sítě spojující nově příchozí s místními obyvateli a předcházet stigmatizaci a segregaci (CIC, 2024).

Člověk v tísní je nevládní humanitární organizace založená v roce 1992. Jejím cílem je pomáhat imigrantům v procesu integrace do české společnosti pomocí sociálních služeb a vzdělávacích aktivit. Orientuje se na zásady humanismu, svobody, rovnosti a solidarity, přičemž klade důraz na zachování lidské důstojnosti a svobody. Nabízí humanitární podporu v oblastech postižených krizemi, bojuje s nemajetností a nerovnostmi, pomáhá s občanskou integrací imigrantů a řeší strukturální problémy. V České republice se věnuje zejména pomoci lidem v sociálním vyloučení a podporuje mladé lidi ve vzdělání. Je aktivní součástí občanské společnosti a spolupracuje s dobrovolníky a zaměstnanci. Je financována z prostředků od jednotlivců, firem, mezinárodních institucí a vlád (ČvT, 2024).

Organizace InBáze, z. s. se zasazuje o podporu migrantů a jejich rodin v adaptaci na život v České republice. Vytváří prostředí, kde mohou lidé různých národností a kultur bezpečně interagovat, vzájemně se poznávat a porozumět sobě navzájem (InBáze, 2024).

V České republice samozřejmě existuje několik dalších organizací a sdružení, jež poskytují pomoc a podporu cizincům a institucím orientovaným na pomoc uprchlíkům. Jejich úsilí směřuje k poskytování různých forem pomoci, včetně právního poradenství, sociální podpory a začlenění do české společnosti. Uvedené příklady představují pouze část z mnoha existujících organizací v této oblasti.

## **6.2 Státní instituce**

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) vznikl 1. 1. 2020 sloučením Národního ústavu pro vzdělávání a Národního institutu pro další vzdělávání.

NPI ČR je přímo řízenou organizací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zajišťuje přenos vzdělávacích inovací z centrální koncepční úrovně do školské praxe v regionech. Vytváří rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, základní umělecké a střední vzdělávání. Stará se o metodickou podporu škol a pedagogů a cílené vzdělávání pedagogických pracovníků (NPI, 2024).

## 7 Shrnutí teoretické části

Teoretická část této diplomové práce zkoumá složitou problematiku integrace a inkluze ve vzdělávání, se zaměřením na vícejazyčné žáky v počáteční fázi školní docházky. Významnými aspekty jsou proces začleňování těchto žáků do vzdělávacího procesu, charakteristika vícejazyčných žáků a legislativní rámec, který vytváří závazky pro školy v oblasti podpory takových žáků a nastavení procesů k ní vedoucím.

Legislativní opatření v oblasti vzdělávání vícejazyčných žáků hraje klíčovou roli ve vytváření pevného základu pro inkluzivní prostředí ve školách. To nezbytně zahrnuje nejen jazykovou podporu, ale i individuální přístup k potřebám žáků s různorodými kulturními a jazykovými pozadími.

Školy disponují různými strategiemi a prostředky pro podporu vícejazyčných žáků. To může zahrnovat podpůrná jazyková opatření, didaktické postupy a zapojení rodičů. Efektivní využití těchto prostředků může pozitivně ovlivnit učební prostředí a přispět k celkovému úspěchu vícejazyčných žáků.

V rámci pedagogické podpory sehrává důležitou úlohu učitel. Je jeho odpovědností nejen poskytovat výuku, ale také aktivně reagovat na individuální potřeby každého žáka. Vytváření inkluzivního prostředí vyžaduje od učitele citlivost, empatii, flexibilitu a chuť na sobě dlouhodobě pracovat.

Spolupráce s rodinou a dalšími aktéry je prospěšná pro celkovou podporu vícejazyčných žáků. Vytváření partnerství mezi školou a rodinou může významně přispět k úspěšnému procesu začleňování.

Institucionální podpora školy je nedílnou součástí efektivní integrace vícejazyčných žáků. Koordinace s neziskovými organizacemi a státními institucemi může posílit školské zdroje a umožnit lépe řešit specifické výzvy spojené s vzděláváním této skupiny žáků.

Celkově lze konstatovat, že teoretická část mé diplomové práce nabízí vhled do problematiky integrace a inkluze vícejazyčných žáků. Poskytuje komplexní pohled na klíčové aspekty a formuluje rámec pro efektivní realizaci podpůrných opatření ve školním prostředí, přičemž zdůrazňuje nutnost multidimenzionálního přístupu k tomuto tématu.

## **8 Metodologie výzkumu**

Empirická část této diplomové práce je zaměřena na konkrétní postup a metodiku výzkumu. Metodologický úvod poskytne přehled o použitých výzkumných metodách, technikách sběru dat a analýze informací. Cílem této části je vytvořit rámec pro realizaci empirického výzkumu a následně analyzovat a zhodnotit podporu a vzdělávání vícejazyčných žáků na prvním stupni vybrané základní školy. Během průzkumu je hlavním zaměřením analýza postupů učitelů pracujících s vícejazyčnými žáky.

Výzkumný design bude pečlivě navržen s ohledem na charakter tématu a cíle studie. Různé metody, jako jsou dotazníky, rozhovory, pozorování nebo analýza dokumentů, mohou být použity v kombinaci pro získání co nejkompaktnějších dat. Dále bude vysvětleno výběrové kritérium pro účastníky výzkumu a postup při jejich výběru.

Důraz bude kladen na zachování etických standardů během celého výzkumného procesu. Tato část také objasní, jak budou data zpracována a analyzována s využitím vhodných statistických nástrojů či kvalitativních metod. Výsledky a závěry z této empirické části budou následně sloužit k doplnění teoretické části a poskytnou konkrétní pohled na zkoumanou problematiku.

Metodologie výzkumu vychází z identifikovaného výzkumného problému, který se zaměřuje na potřeby a podporu vícejazyčných žáků na počátku školní docházky a současně hodnotí úspěšnost podpůrných opatření.

### **8.1 Volba výzkumné strategie**

V rámci zvoleného zaměření a cílů této práce je využíván kvalitativní přístup výzkumu. Tento typ přístupu umožňuje podrobné zkoumání induktivními metodami, což znamená, že se zaměřuje na hloubkovou analýzu konkrétních případů. Kvalitativní výzkum usiluje o detailní popis situací, formulování předpokladů a vývoj teorií v reálném prostředí. Jeho flexibilní charakter se přizpůsobuje okolnostem a dosaženým výsledkům, což umožňuje objevování a pružný vývoj výzkumného procesu (Hendl, 2023). Kvalitativní výzkum se soustředí na detailní sběr dat bez předchozích teoretických předpokladů a následně analyzuje tato data s cílem odhalit vzory a formulovat závěry. Konečným výsledkem je vytvoření nové hypotézy nebo teorie, která je však specifická pro daný vzorek a nelze ji aplikovat

univerzálně. Při psaní o výsledcích kvalitativního výzkumu je důležité se vyhnout zobecnujícím tvrzením, která by přesahovala rámec získaných dat. V procesu kvalitativního výzkumu je nutné projít následujícími etapami: definování cílů výzkumu, sestavení rámce pro pochopení, zadání otázek, volba vhodných metod, sledování kvality, sběr a uspořádání informací, a konečně, vyhodnocení dat a výklad získaných poznatků, což povede ke konečnému shrnutí a závěrům, které budou zahrnuty ve výzkumném dokumentu (Švaříček & Šed'ová, 2014).

## **8.2 Definice výzkumného problému, stanovení cílů, formulace výzkumných otázek**

Rámec výzkumu je složitá sada myšlenek, předpokladů a teorií, která stanovuje základní strukturu výzkumného projektu. Obsahuje kroky, jako identifikace problému, definování klíčových termínů a přehled teoretických konceptů. Určení výzkumného problému znamená jasně vymezit oblast, kterou bude studie pokrývat. Tato formulace vychází z předchozího stanovení výzkumných cílů. Výzkumný problém se týká něčeho, co se odehrává ve společenské realitě a je nějakým způsobem problematické, buď ve své podstatě, nebo v důsledcích. Je nutné zdůraznit, že schopnost získávat nové a neočekávané informace je považováno za jednu z hlavních předností kvalitativního výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Výzkumný problém této práce spočívá v identifikaci a porozumění nejasnostem a problematickým aspektům podpory vícejazyčných žáků na počátku školní docházky s důrazem na jejich jazykový vývoj, sociální adaptaci a efektivitu implementovaných podpůrných opatření, tedy proces začleňování vícejazyčných žáků na počátku školní docházky.

V případě absencí jasného směru ve výzkumu hrozí, že se budeme pohybovat bez jasně stanovených cílů, což by mohlo způsobit ztrátu zaměření a zbytečné vynakládání času a úsilí na aktivity, které nepřispějí k dosažení stanovených cílů. Termín „cíle“ je zde chápán v širším kontextu zahrnujícím motivace, touhy a účely – faktory, které vedou k provedení studie a očekávaným výsledkům. V rámci výzkumu tyto cíle plní dvě hlavní funkce. Za první pomáhají řídit ostatní rozhodnutí o návrhu tak, aby byla studie smysluplná a dosáhla stanovených cílů. Za druhé jsou klíčové pro odůvodnění studie, což je zásadní úkol při

předkládání žádosti o finanční podporu nebo disertačního návrhu. Kromě toho formují popisy, interpretace a teorie, které ve výzkumu vznikají. Pro provedení studie rozlišujeme tři druhy cílů: osobní, praktické a intelektuální. Osobní cíle motivují k provedení studie a mohou zahrnovat touhu změnit existující situaci, zvědavost ohledně konkrétního jevu, události nebo snahu posunout se v kariéře. Tyto osobní cíle mohou být v souladu s praktickými nebo výzkumnými cíli, ale mohou také zahrnovat hluboce zakořeněné individuální touhy a potřeby (Maxwell, 2013).

Hlavním cílem výzkumu v rámci této diplomové práce je tedy mapovat a popsat proces začleňování vícejazyčného žáka na počátku jeho školní docházky. Chci se soustředit na metody a strategie používané k efektivní integraci a vzdělání s důrazem na podporu vícejazyčných dětí v rané fázi školního vzdělání. Rozvívám svůj výzkumný cíl v souladu s Maxwellovým (2013) tříděním cílů na tři kategorie. Pokud jde o aspekty intelektuálního růstu, mám za cíl zkoumat a charakterizovat průběh integrace vícejazyčných dětí s důrazem na porozumění metod a způsobů dosahování cílů využívaných školou při efektivní integraci a vzdělávání vícejazyčných dětí zejména v rané fázi jejich školního vzdělávání. Z pohledu praktického cíle identifikovat a analyzovat konkrétní metody a strategie, které škola implementuje při začleňování vícejazyčných žáků a formulovat doporučení pro zlepšení praxe ve prospěch efektivnější integrace a vzdělávání v raných letech jejich školní docházky. A v poslední řadě je mým osobním cílem získat hlubší porozumění potřeb a výzev vícejazyčných žáků při jejich začleňování do nového školního prostředí. Chci osobně přispět k rozvoji pedagogických dovedností a přístupů, které budou specificky podporovat tuto skupinu žáků. Jelikož jsem učitelkou v první třídě a mám ve třídě vietnamského chlapce, zaměřím se na zdokonalení výuky jazyka pro vícejazyčného žáka. Mým cílem je aktivně přispívat k jeho úspěšné integraci a celkovému rozvoji ve školním prostředí. Plánovat, navrhovat a aplikovat personalizované vzdělávací postupy, které budou podporovat jeho jazykový a celkový vývoj, a současně se snažit posilovat inkluzivní atmosféru ve třídě, aby byla zajištěna maximální pohoda a úspěch tohoto konkrétního žáka.

Formulace výzkumných otázek představuje jádro každého výzkumného projektu. Jejich hlavní úkoly spočívají v tom, že pomáhají zaměřit výzkum tak, aby odpovídal stanoveným cílům, a zároveň naznačují směr, jakým má být výzkum veden. Výzkumné otázky musí být



v souladu se stanovenými cíli a výzkumným problémem a poslouží k dalšímu specifikování a konkrétnějšímu omezení výzkumného problému (Švaříček & Šed'ová, 2014).

V rámci výzkumu jsem si stanovila následující výzkumné otázky.

Nejprve jsem si formulovala hlavní výzkumnou otázku.

HVO: Jak můžeme efektivně podporovat vícejazyčné žáky na počátku jejich školní docházky, aby se co nejlépe začlenili do vzdělávacího procesu?

Tato otázka nám umožní zkoumat strategie, postupy, přístupy a identifikovat efektivní způsoby podpory, které mohou pomoci vícejazyčným žákům při jejich prvním kroku do školního prostředí.

Hlavní výzkumnou otázku jsem dále specifikovala pomocí dílčích výzkumných otázek.

DVO1: Jaké zdroje nebo prostředky jsou používány pro efektivní vyučování vícejazyčných žáků?

DVO2: Jakou zkušenost mají pedagogičtí pracovníci se spoluprací s odborníky a organizacemi?

DVO3: Jak probíhá výuka vícejazyčných žáků?

DVO4: Které výukové metody a strategie jsou efektivní při podpoře vícejazyčných žáků?

DVO5: Jak probíhá spolupráce mezi školou a rodiči při začleňování vícejazyčných žáků?

K dílčím výzkumným otázkám jsem dále přiřadila tazatelské otázky, které vytvořily základní strukturu pro rozhovory.

## 9 Volba výzkumného designu

V oblasti pedagogických věd a dalších disciplín představuje případová studie klíčový výzkumný přístup, který umožňuje důkladné zkoumání jednoho nebo více případů jako efektivní prostředek k porozumění složitým sociálním jevům. Případem může být i jednotlivec. Klíčové je porozumět případu v jeho přirozeném prostředí a interpretovat interakce mezi případem a okolím. Pro dosažení tohoto cíle je potřeba získat široké spektrum údajů z různých zdrojů. Případová studie je tedy komplexní výzkumnou strategií, která využívá různé metody sběru dat (Švaříček & Šed'ová, 2014). Za nejefektivnější výzkumnou metodu je považováno použití případové studie, když je třeba porozumět otázkám jak nebo proč vztahujícím se k aktuálním událostem, a to i v případech, kdy badatel nemá žádnou nebo jen minimální kontrolu nad situací (Yin, 2003).

Na základě prostudované metodologické literatury jsem si pro moji práci zvolila design individuální případové studie, přičemž se soustředím na žáka první třídy s vietnamským původem. Hlavním cílem je analyzovat a hodnotit podporu poskytovanou tomuto vícejazyčnému žákovi a na základě získaných dat navrhnout doporučení pro jeho vzdělávání. Informace získávám prostřednictvím pozorování, rozhovorů a analýzou dokumentů. Jsem jeho třídní učitelkou, pozorování probíhalo nejen během mé vlastní výuky, ale také během doučování z českého jazyka a výuky prvouky, kterou vyučuje kolegyně. Tato data jsem sbírala od začátku září 2023 až do konce února 2024. V rámci případové studie se zaměřuji na několik oblastí. První z nich je zapojení žáka do výuky a kolektivu. Dále zkoumám rozvoj jazykových dovedností a porozumění. Popisuji počátek žákovy školní docházky na české škole a jeho případné bariéry ve vzdělávání. Analyzuji metody, jak si žák osvojuje a procvičuje český jazyk a sleduji jeho současný stav ve škole, včetně míry porozumění, zapojení do výuky a začleňování.

## **10 Metody sběru dat a jejich zpracování**

Během průběhu výzkumu se soustředím na tři hlavní přístupy: pozorování, rozhovory a analýzu dokumentů. Jednou z nejčastěji používaných metod pro zaznamenání kvalitativních dat je audiozáznam, který zachycuje komplexnost a autentičnost informací (Mioviský, 2016). Dále využívám záznamových archů jako prostředek k organizaci a uchování pozorování a poznámek. V dalším kroku zpracování provádím transkripci netextových dat do textové podoby, abych je mohla dále systematicky analyzovat. To zahrnuje třídění, úpravy a kódování datových segmentů, aby bylo možné s nimi efektivně pracovat při kvalitativní analýze. V rámci analýzy rozhovorů jsem využila kódování technikou vyložení karet pomocí softwaru MAXQDA. Nejprve jsem kategorizovala seznam kódů a vytvořila kategorie prostřednictvím otevřeného kódování. Následně jsem tyto kategorie uspořádala, což mi umožnilo lépe porozumět údajům a jejich vzájemným vztahům. Na základě této struktury jsem pak sestavila textový popis, který představuje syntézu a interpretaci obsahu jednotlivých kategorií. Tento postup mi umožnil systematicky analyzovat a prezentovat výsledky mého výzkumu.

### **10.1 Pozorování**

Pozorování je proces, při kterém sledujeme smyslově vnímatelné jevy, jako je chování jednotlivců, interakce mezi učitelem a žáky, skupinové práce nebo konflikty. Tímto procesem můžeme zkoumat lidi, objekty, jevy, a dokonce i samotného pozorovatele (Průcha et al., 2013). Pro zachování maximální objektivity pozorování je nezbytné dodržovat standardizované postupy. Nedodržení těchto postupů může vést k subjektivnímu zkreslení i přes snahu o objektivní záznam. Z tohoto důvodu je důležité mít jasně definovaný účel pozorování a přesně specifikovaný objekt pozorování. Pozorované jevy jsou detailně rozčleněny a systematicky dokumentovány. Po shromáždění dat následuje jejich pečlivá analýza a interpretace (Gavora, 2010). Nestandardizované pozorování je nejčastěji praktikováno v prostředí školních zařízení. Tento typ pozorování nemá pevně stanovené parametry ohledně toho, co má být pozorováno. Místo toho se spoléhá především na intuitivní přístup, kdy výzkumník rozhoduje o průběhu pozorování až v průběhu procesu (Chráska, 2016).

Mnou realizované pozorování lze charakterizovat jako nestandardizované přímé zúčastněné strukturované pozorování. Tento typ pozorování spočívá v účasti badatele na sledovaném jevu v průběhu času. Zúčastněné pozorování představuje sledování zkoumaných jevů přímo v jejich prostředí, kde dochází ke vzájemné interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými subjekty, přičemž badatel zůstává pasivním pozorovatelem a nezasahuje do průběhu situace. Strukturované pozorování se soustředí na specifické, předem definované aspekty jevu (Švaříček & Šedřová, 2014). Bylo provedeno cílené pozorování žáka v první třídě s mateřským jazykem vietnamština. Od září 2023 do konce února 2024 byla sledována jeho interakce ve třídě, úroveň porozumění učivu, zapojení do výukových aktivit a komunikační schopnosti. Tato strategie umožnila získat přímý vhled do vzdělávacího procesu a začlenění dítěte do školního prostředí.

## **10.2 Rozhovory**

Metoda nejčastěji využívaná pro kvalitativní sběr dat je rozhovor. Tento přístup zahrnuje neformální dotazování jednoho účastníka, při kterém se využívají otevřené otázky. Výzkumník je odpovědný za vedení rozhovoru (Švaříček & Šedřová, 2014). Máme tři hlavní formy rozhovorů, které se používají v různých kontextech komunikace a výzkumu. Volný rozhovor přináší největší míru svobody respondentovi, jelikož nejsou stanoveny žádné předem dané otázky. Polostrukturovaný rozhovor poskytuje určitý rámec témat, ale zároveň umožňuje tazateli upravit otázky podle průběhu diskuze. Strukturovaný rozhovor je pevně řízený, kdy jsou předem stanoveny otázky a jejich pořadí, což umožňuje konzistentní sběr dat, ale může omezovat flexibilitu v reakci na nové informace (Reichel, 2009). Pro úspěšné provedení rozhovoru je třeba dodržovat určité zásady. Rozhovor by měl proběhnout v klidném a vhodném prostředí, s dostatkem času a bez přítomnosti třetích osob. Ideální je vést rozhovor tam, kde se respondent cítí nejpohodlněji. Rozhovor by měl začínat obecnými otázkami, které respondentovi pomohou lépe se orientovat v tématu. Během rozhovoru je nutné zohlednit psychologické aspekty, které mohou ovlivnit odpovědi, a snažit se vytvořit přátelskou atmosféru pro navázání dobrého kontaktu a spolupráce. Dotazovatel by měl projevit upřímný zájem o to, co respondent říká, a zachovat citlivý přístup. Důležité je také pečlivě zaznamenávat průběh rozhovoru, ať už ručně nebo s pomocí nahrávacích zařízení, jako jsou diktafony, přičemž je třeba dbát na to, aby tato technika nijak nerušila průběh

rozhovoru (Chráska, 2016). Rozhovory jsou v rámci výzkumu strukturovány do různých sekcí. Úvodní otázky začínají seznámením se s výzkumníkem a projektem, ujištěním o ochraně osobních údajů, souhlasem s nahráváním a získáním základních informací o účastníkovi. Hlavní otázky jsou formulovány na základě výzkumných otázek a teoretických základů, rozděleny jsou do stanovených podtémat. Navazující otázky slouží k reakci na komentáře a detailnější pochopení respondentových odpovědí. V některých případech jsou tyto otázky položeny během opakovaných rozhovorů se stejným respondentem. Dynamické otázky jsou využívány zejména v emocionálně náročných situacích, především při rozhovorech se zástupci školního poradenského pracoviště. Ukončovací otázky slouží k zakončení rozhovoru, doplnění eventuálních chybějících informací, dotazů a případných dodatků. Těmito otázkami se uzavírá dialog a vyjadřuje se poděkování za spolupráci respondentovi (Švaříček & Šedřová, 2014).

V rámci tohoto výzkumu byly prováděny strukturované rozhovory s učiteli, asistenty pedagoga, výchovným poradcem, školním metodikem prevence a speciálním pedagogem, kteří mají praktické zkušenosti s integrací vícejazyčných žáků na počátku školní docházky. Cílem otázek je získat detailní informace o zkušenostech a postoji k vícejazyčným žákům a jejich integraci do třídy. Dále se otázky zaměřují na způsoby výuky, používané pedagogické metody, vzájemnou spolupráci, na podporu žáků ve třídě a komunikaci s jejich rodiči. Účelem je získat komplexní pohled na problematiku integrace vícejazyčných žáků do školního prostředí a zhodnotit, jakým způsobem je pedagogičtí pracovníci podporují a jaké jsou výzvy a případné nedostatky v této oblasti. Nakonec se rozhovor dotýká očekávání z výstupů výzkumu a přínosů do praxe. Dále proběhl rozhovor s rodičem žáka. Tento rozhovor poskytl cenný vhled do domácího prostředí a rodinného pozadí žáka, což je důležité pro pochopení jejich celkové situace a potřeb. Rodič sdílí své zkušenosti a perspektivy ohledně vzdělávacího systému, bariér, se kterými se jejich dítě setkává, a podpory, kterou považují za nezbytnou pro úspěšnou integraci svých dětí do školy. Tyto informace doplňují získaná data a poskytují komplexnější pohled na vzdělávací proces a integraci vícejazyčných žáků. Dalším cenným způsobem, jak získat informace o fungování školy a atmosféře v ní, je rozhovor s paní ředitelkou školy, která má přehled o celém provozu a poskytne nám tak ucelený pohled na situaci z jejího pohledu.

### **10.3 Analýza dokumentů**

Obsahová analýza dokumentů je výzkumnou metodou, která nachází uplatnění jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu. Tato metoda je zejména významná při studiu událostí a jevů, které jsou vzdáleny buď v čase, nebo v prostoru, a vyžadují posouzení relevance a informační hodnoty dokumentů (Hendl, 2023).

Výběr dokumentů byl proveden s ohledem na formulovaný výzkumný problém a cíle studie. Cílem bylo získat dokumenty, které poskytnou relevantní informace k analýze a odpovědi na výzkumné otázky. Zároveň byl kladen důraz na rozmanitost dokumentů, aby bylo možné získat komplexní pohled na situaci vícejazyčného žáka. Byly vybrány pracovní listy a sešity, které slouží jako ukazatel používaných výukových materiálů a metodiky výuky. Významnou součástí výběru dokumentů byly také pracovní sešity, které mohou poskytnout informace o postupném rozvoji jazykových dovedností žáka a jeho pokroku ve vzdělávání. Kromě toho byly zahrnuty i další výukové materiály, kresby a výtvarné práce žáka, které mohou poskytnout další perspektivu na jazykový a vzdělávací vývoj. Celkový výběr dokumentů byl prováděn s cílem získat co nejkomplexnější a relevantnější data pro analýzu situace vybraného a poskytnout tak hlubší pochopení k jeho vzdělávacímu prostředí a potřebám.

## 11 Etické aspekty výzkumu

Při stanovování mravních norem a hodnot jsem se opírala o Etický kodex vypracovaný Průchou & Švaříčkem (2009).

Jedná se o soubor pravidel a hodnot platných pro specifickou oblast nebo skupinu lidí, které definují správné morální principy a správné jednání. V oblasti výzkumu je etika nezbytná a každý badatel by měl jednat s ohledem k právům účastníků a zajistit, aby nedošlo k žádné škodě. Aktéři by měli být plně seznámeni s charakterem a cílem studie. Svolení by mělo být založeno na dobrovolnosti a porozumění a účastníci by měli mít možnost jedno kdy ustoupit. Respektování důvěrnosti a anonymity informací musí být navíc dodržováno v souladu se všemi právními normami. Je důležité dodržovat autorská práva při výzkumných postupech a dbát na ochranu dat proti jejich zneužití. Informace týkající se výsledků výzkumu by měly být předány aktérům v odpovídajícím formátu a je třeba dbát, aby nepoškodily jejich práva. Výzkumník nese odpovědnost za přesnost a správnost své práce a musí dodržovat pravidla vědecké integrity a podporovat svobodné a kritické myšlení.

Jelikož je pozorovaným nezletilá osoba, která se nedokáže zastat svých práv, nebyla v této práci užitá konkrétní jména. V případové studii je jméno chlapce fiktivně změněno a je používáno jiné jméno.

## 12 Výzkumný vzorek a realizace

Pro tento výzkum byly osloveny následující skupiny respondentů. Zahrnují ředitelku školy, výchovnou poradkyni, metodičku prevence, speciální pedagožku, učitele a asistenty pedagoga, kteří mají zkušenosti s prací s vícejazyčnými žáky. Ředitelka školy představuje klíčovou osobu v organizaci a řízení školy jako instituce. Její role v tomto výzkumu spočívá v poskytnutí informací o celkové strategii a politice školy ohledně integrace vícejazyčných žáků, stejně jako v poskytnutí pohledu na klíčové aspekty managementu a podpory těchto žáků v rámci školního prostředí. Výchovný poradce v rámci tohoto výzkumu hraje důležitou roli ve sledování a podpoře celkového sociálního a emocionálního rozvoje žáků, včetně těch vícejazyčných. Jeho úkolem je poskytovat individuální poradenství žákům, kteří mohou mít zvláštní potřeby v oblasti adaptace na nové prostředí, řešení mezilidských konfliktů nebo emocionální podpory při zvládání nových výzev. V rámci tohoto výzkumu může výchovný poradce přinést vhled do individuálních potřeb vícejazyčných žáků a do jejich sociálního začleňování. Metodik prevence se zaměřuje na prevenci negativních jevů a rizikového chování u žáků, včetně těch s jazykovými bariérami. Jeho úkolem je vyvíjet a implementovat programy a strategie, které pomáhají žákům vyrovnávat se se stresujícími situacemi, řešit konflikty a budovat pozitivní vztahy ve školním prostředí. V rámci tohoto výzkumu může metodik prevence poskytnout perspektivu na specifické výzvy spojené s prevencí problémového chování u vícejazyčných žáků a na účinné metody, jak s nimi pracovat. Speciální pedagožka se specializuje na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně těch s jazykovými bariérami. Její role v rámci tohoto výzkumu spočívá v poskytování odborného poradenství učitelům a asistentům pedagoga v oblasti diferencovaného vzdělávání pro vícejazyčné žáky, včetně navrhování individuálních plánů podpory a hodnocení efektivity implementovaných strategií. Speciální pedagožka může také nabídnout vhled do specifických potřeb a výzev, kterým čelí vícejazyční žáci ve vzdělávacím prostředí, a navrhnout relevantní intervence a prostředky podpory. Učitelé, kteří mají přímý kontakt s žáky ve třídě, jsou další důležitou skupinou respondentů. Jejich role spočívá nejen v poskytování informací o konkrétních výzvách a úspěších, které zažívají při práci s vícejazyčnými žáky na počátku jejich školní docházky, ale také sdílet své postřehy a doporučení pro zlepšení podpory těchto žáků. Asistenti pedagoga jsou další skupinou



respondentů, kteří mohou poskytnout cenné informace o podpoře vícejazyčných žáků v rámci individuální a skupinové práce. Jejich role zahrnuje poskytování specifické pomoci a podpory žákům s různými vzdělávacími potřebami, včetně těch s jazykovými bariérami.

V následující tabulce jsou přehledně zobrazeny charakteristiky jednotlivých respondentů.

**Tabulka 2**

*Seznam respondentů*

RESPONDENT	POHLAVÍ	VĚK	POZICE	PRAXE
R1	žena	62 let	ředitelka školy	39 let
R2	žena	56 let	třídní učitelka	34 let
R3	žena	52 let	třídní učitelka	31 let
R4	žena	53 let	třídní učitelka	31 let
R5	žena	56 let	třídní učitelka	34 let
R6	žena	39 let	třídní učitelka, speciální pedagog	8 let
R7	žena	42 let	asistentka pedagoga	3 roky
R8	žena	36 let	asistentka pedagoga	18 let
R9	žena	34 let	asistentka pedagoga	1 rok
R10	žena	49 let	učitelka, výchovná poradkyně, metodička prevence, zástupkyně ředitelky	24 let

Zdroj: Vlastní data, 2024

Rozhovory jsem realizovala v odpoledních hodinách po skončení vyučování. Průzkum se uskutečnil ve sborovně. Každý rozhovor trval přibližně 45 minut. Informace od účastníků jsem systematicky dokumentovala s použitím diktafonu. Respondentky byly informovány o účelu studie a vyjádřily souhlas s možností zveřejnění svých odpovědí, přičemž informace byly využity pouze pro účely této diplomové práce.

## 12.1 Vzdělávání a současná pozice ve škole

Respondentka 1 vystudovala nejprve gymnázium. Učitelkou způsobilost získala na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, obor Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (čeština, dějepis) a na téže fakultě pak složila státní rigorózní zkoušku. Poté učila na Základní škole v Lipnici nad Sázavou a po návratu z rodičovské dovolené prošla všemi stupni kariérního řádu, který základní škola umožňuje. „Byla jsem učitelka, třídní učitelka, výchovná poradkyně, zástupkyně ředitele a od roku 2001 jsem ředitelkou této školy“ (R1). Druhá respondentka vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základní školy v Hradci Králové, studium ukončila v roce 1990 a od té doby, pouze s pětiletou pauzou na mateřské dovolené, působí na Základní škole Komenského ve Světlé nad Sázavou. Jak o sobě sama říká: „Jsem už takový matador téhle školy, pracuji tady již hodně let“ (R2). Nyní je třídní učitelkou ve třetí třídě. Respondentka 3 je původně učitelkou mateřské školy. Vysokou školu studovala dálkově v Litomyšli a po studiu nastoupila na ZŠ Komenského Světlá nad Sázavou, kde působí již třicet let. Je třídní učitelkou druháčků. Stejně dlouhou praxi má i R4 a R5. Respondentka 4 vystudovala učitelství pro první stupeň dálkově stejně jako R3. A nyní je třídní učitelkou ve třetí třídě. Respondentka 5 studovala v Hradci Králové. Její pedagogická kariéra začala na základní škole, několik let působila na zvláštní škole, poté přestoupila do školy vesnického typu a nyní je učitelkou čtvrté třídy na Základní škole ve Světlé nad Sázavou. Respondentka 6 je původně speciálním pedagogem.

Vystudovala jsem speciální pedagogiku v Hradci Králové se zaměřením na výchovnou práci ve speciálních zařízeních, bakalářský obor, pak jsem pracovala čtyři roky v Jedličkově ústavu jako učitel a dostudovala jsem si navazující magisterské studium – Rehabilitační činnost a management speciálních zařízení. Po čtyřech letech, co jsem pracovala v Jedličkově ústavu, tak jsme se přestěhovali sem do Světlé nad Sázavou a tady jsem našla místo jako učitelka na základní škole. Takže na půl úvazku pracuji jako učitelka ve druhé třídě a na částečný úvazek jako speciální pedagog tady ve škole (R6).

Respondentka 7 má vystudovanou obchodní akademii a vyšší odbornou školu (obor účetnictví, finance). Několik let pracovala ve zdejších sklárnách.

A když sklárny padly, tak jsme přišli o zaměstnání. Já jsem sháněla další a dostala jsem se k Policii České republiky, tam jsem byla šest let a pracovala jsem tam na takové pozici administrativního pracovníka. A pak jsem odešla na mateřskou a po mateřský jsem sháněla práci. Jelikož bydlím naproti škole, tak mě napadlo se sem dojít zeptat. Ono to vyšlo. Dostala jsem se k dětem a ta práce mě moc baví (R7).

Absolvovala kurz asistenta pedagoga a nyní asistuje ve třetí třídě. Respondentka 8 má z vybraných respondentek nejdelsí praxi asistentské pozice: „Hned po maturitě jsem nastoupila sem na základní školu, kde asistuji už asi osmnáctým rokem. Měla jsem různé děti. Od mentálně postižených přes hluchoněmé a nyní jsem u cizojazyčného dítěte“ (R8). Respondentka 8 má středoškolské vzdělání (obor pečovatelka) zakončené maturitní zkouškou. Absolvovala kurz asistenta pedagoga, psychologie, pedagogiky a vychovatelství. Hned po maturitě nastoupila výše zmiňovanou základní školu, kde působí jako asistentka pedagoga, nyní ve druhé třídě. Poslední Respondentka 9 má středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou, absolvovala kurz asistenta pedagoga a na zdejší škole působí prvním rokem. Respondentka 10 po ukončení gymnázia absolvovala Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a od roku 2000 působí na této škole. Následně absolvovala Studium pro výchovné poradce na Univerzitě Karlově v Praze a v současnosti se věnuje studiu pro vedoucí pedagogické pracovníky. Na škole zastává roli učitelky, výchovné poradkyně, metodika prevence a zároveň je zástupkyní ředitelky.

## **12.2 Charakteristika školy**

Z rozhovorů vyplývá, že Základní škola Komenského ve Světlé nad Sázavou je výjimečná svou otevřeností a inkluzivním přístupem ke vzdělávání. Snaží se vytvářet prostředí, ve kterém se každé dítě cítí přijato a podporováno. Škola se nachází ve dvou budovách, kde má první a druhý stupeň své samostatné prostory. Tato struktura umožňuje každému stupni vytvořit prostředí přizpůsobené potřebám konkrétního věkového a vzdělávacího okruhu. Charakter školy je dobře ilustrován slovy:

My se pořád snažíme naši školu pojímat jako školu rodinného typu. K tomu vlastně přispívá i skutečnost, že jsme rozděleni do dvou budov, kde první stupeň a druhý stupeň mají své samostatné prostory. Každé dítě známe jménem, každé dítě zná nás jménem, takže se tady musí cítit komfortně. Samozřejmě to s sebou přináší

i spoustu takových těch rizik. Kdybych psala SWOT analýzu, tak to budu mít v pozitivních i v hrozbách, protože řada rodičů nevnímá dobře, že děti třeba dochází do jídelny, protože jídelnu nemáme. Ale víc se nám objevují teď už rodiče, zvlášť ti moderní rodiče, kteří jsou rádi, že dítě má třeba i pohyb a že vlastně vyrůstá v kolektivu, který je mu populačně blízký. Že se tady nemíchají menší děti s velkými (R1).

Toto potvrzuje i Respondentka 7:

Mně se líbí, že jsme škola rodinného typu. Škola má dvě budovy, první stupeň v jedné budově, druhý stupeň ve druhé. Na prvním stupni máme celkem osm tříd a ve třídě je tak kolem osmnácti dětí, takže máme spoustu času žáky poznat, pracovat nejen s nimi, ale spolupracovat i s rodiči (R7).

S kolektivem kolegů, který je kvalifikovaný a tvořivý, se snaží vytvářet podmínky pro efektivní pedagogickou práci. Pedagogický sbor je charakterizován Respondentkou 1 slovy:

Máme kvalifikovaný a velmi tvořivý pedagogický sbor. Myslím si, že jsme skvělý kolektiv, a to je základ dobré pedagogické práce. Učit na téhle škole, kde není až zas tak velký sbor, znamená být velmi pohotový. Zasplovat za kolegu, vytvořit materiál/dokument v rámci různých projektových dnů. Řekla bych, že jsme sbor takový kreativní (R1).

Učitelé jsou tedy schopni rychle reagovat na změny a přizpůsobit se individuálním potřebám žáků. Na škole existuje otevřená a podpůrná atmosféra pro pedagogický sbor, což potvrzuje Respondentka 4: „Musím říct, že si se všemi vždycky vyjdeme vstříc. Mohu se na kohokoli obrátit, včetně logopedů, výchovných poradců, speciálních pedagogů až po školního psychologa. Paní ředitelka je vždy ochotná pomoc jakkoli a v čemkoli. Podrží nás“ (R4).

Škola má pestrou strukturu žáků, která odráží rozmanitost společnosti, ve které žijeme. Snaží se vytvořit prostředí, které je inkluzivní a respektuje individuální potřeby každého žáka. Ke struktuře žáků na škole se vyjadřuje Respondentka 1:

Myslím, že jsme tady úplně napříč spektrem. Jsme škola, která přijímá děti s různými druhy poruch. Dokonce jsme pro ně vytvořili třídu podle paragrafu 16. Snažíme se pracovat s dětmi nadanými. Máme děti tak půl na půl z městského a ryze venkovského prostředí. Až do invaze na Ukrajině jsme tu měli téměř výhradně děti, pro něž je čeština mateřský jazyk, a teď se objevila i skupina s odlišným mateřským jazykem. Je tu pár dětí vietnamské národnosti, ale nyní je to především 21 ukrajinských dětí, které tu máme. A co se týče věkové struktury, tak je to od první až po devátou třídu (R1).

Z rozhovorů vyplývá, že na prvním stupni je nyní celkem osm dvojjazyčných dětí, z toho sedm z nich je ve škole již od první třídy. Některé z těchto dětí přichází navíc s různými druhy poruch, jak uvádí například Respondentka 4:

Mám dítě z Ukrajiny, které přišlo už v prvním ročníku. Mělo i opravdu podklady, že je mentálně postižená. Neodpovídá věku, který má, takže s ní musíme komunikovat a musíme brát ohledy na její schopnosti. Byla vyšetřena poradnou už na Ukrajině, kdy dali podklady, které opravdu byly pravdivé, kdy potřebuje individuální přístup. A potřebuje hlavně názor a zapojit do života (R4).

Respondentka 8 potvrzuje a říká: „Jsem ve třídě s převahou děvčat, což vyhovuje i mé žákyni, která je z Ukrajiny, protože holky všeobecně přijímají jinakost dítěte mnohem lépe než chlapci“ (R8). Další zkušenosti s vícejazyčným dítětem mající specifické potřeby má i Respondentka 6:

Já mám ve třídě jednoho chlapečka s autismem. Nejenom že má autismus, ale je to i chlapec z Ukrajiny. Navíc je ze sociálněkulturně znevýhodněného prostředí a je to chlapec, který je heteroagresivní, má léky a není úplně jednoduché s ním pracovat. Nemám problém pracovat s dětmi s autismem, ale tohle dítě jednak bylo o dva roky starší než děti, se kterými mělo jít do třídy, bylo o hodně větší, a když jsme ho poprvé viděli, bylo neskutečně agresivní. Celý půlrok od toho našeho vzdělávání probíhaly obrovské boje, protože jsme se s ním nedokázali pořádně domluvit. To byl jeden velký problém. A druhý problém byl právě ten autismus. Dostat dítě s autismem z cizí země, se kterým se nemáte, jakkoliv domluvit, nemáte se s rodiči jakkoliv domluvit, tak to byl jeden velký oříšek a všechno nám stěžovala právě ta neskutečná agrese, kterou on v sobě měl. A díky tomu, že přijel a nebyl ještě nijak vyšetřen v žádném zařízení, my jsme vlastně neznali jeho diagnózu, když nastoupil, a kvůli jazykové bariéře ani nebylo možné ho nějak správně diagnostikovat (R6).

Z výše uvedeného vyplývá přístup k vzdělávání, který je založen na respektu k rozmanitosti žáků. Škola přijímá děti s různými druhy poruch a snaží se pracovat s nadanými i méně nadanými žáky. Je otevřená všem, bez ohledu na jejich mateřský jazyk, sociální postavení nebo specifické potřeby. Vytváří prostředí, ve kterém se děti mohou integrovat a společně rozvíjet své dovednosti a schopnosti.

## 13 Výzkumná zjištění

Tato kapitola se zaměřuje na prezentaci a analýzu hlavních výsledků rozhovorů provedeného výzkumu, který se zaměřoval na zkušenosti pedagogických pracovníků v oblasti práce s vícejazyčnými žáky na počátku jejich školní docházky. Průzkum měl za cíl hlouběji porozumět procesu začleňování těchto žáků do školního prostředí, identifikovat klíčové výzvy a úspěšné postupy a zhodnotit efektivitu podpurných opatření. V následujících částech kapitoly budou představeny tematické oblasti, které vyvstávaly z analýzy dat.

### 13.1 Zdroje informací a profesní rozvoj učitelů

Výzkumné zjištění naznačuje, že učitelé mají širokou škálu zdrojů a prostředků k dispozici pro efektivní vyučování vícejazyčných žáků.

Všichni učitelé měli možnost projít různými školeními. Já sama jsem ho absolvovala ještě dříve, než došlo k invazi na Ukrajině, takže jsem byla trošku dopředu, protože mě tohle vždy zajímalo. Jinak všichni měli možnost projít školeními. Ať už to byla školení, která byla prezenční, nebo online, ať už to bylo v rámci školení třeba z kraje Jihlava, celostátní i soukromé agentury, protože těch věcí se objevilo hodně. Je spousta dostupných materiálů. Je to ale opravdu individuální, protože ne že to nejde, ale nejhorší je, když se nechce (R1).

Respondentky potvrzují, že měly možnost absolvovat různé kurzy a školení zaměřená na toto téma jak prezenční, tak online formou. Respondentky na otázku, zda se orientují v legislativě, reagovaly většinou negativně. „Abych pravdu řekla, tak se snažíme zorientovat, ale moc nám to teda nejde. Je to hodně nepřehledné. Těžko. Moc ne“ (R7). To potvrzuje i Respondentka 5, která ovšem využívá jisté podpory.

Je to takové složité. Ale přes organizaci META se mi vždycky podaří zjistit, jak to má fungovat. Nabízí různá témata a návody, jak adaptovat dítě do školy, jak ho přijmout, jak plánovat výuku a orientovat se i v legislativě. Na té Metě je vše rozepsané a pro nás dost návodné (R5).

Co se týče vyhledávání zdrojů většina uvádí, že hlavní podporu dostávají hlavně od vedení školy: „Dostali jsme od vedení takové metodické materiály, které jsme si mohli vlastně

přečíst, podle kterých jsme se orientovali“ (R2). Respondentka 6 byla nucena hledat alternativní způsoby jak přizpůsobit dostupné materiály potřebám konkrétního dítěte. I z této odpovědi je navíc patrná podpora vedení a opora o organizaci META, o.p.s., která byla již zmíněna Respondentkou 5.

Paní ředitelka byla ochotná nám nakoupit materiály, které jsme potřebovali, ale když jsem volala do speciálně pedagogického centra a hledala jsem, jaké materiály bych mohla použít při vzdělávání takového dítěte, tak mi bylo řečeno, že pro děti cizinců s mentální retardací a autismem tady vlastně v Čechách nejsou žádné pomůcky, takže jsem si měla vzít běžné dostupné materiály a upravit je tomu dítěti na míru. Takže jsem sedla k internetu a hledala jsem cokoli cizojazyčného, co by nám jako by mohlo pomoci. A vlastně naučit se hledat, jak vlastně takové dítě vzdělávat, protože to byla situace, na kterou jsem nebyla připravená, proškolená, nic. Takže jsme hledaly s paní asistentkou různá školení a našla jsem hezké stránky od organizace META, kde se postupně začaly nějaké materiály tvořit, a to nám hodně pomohlo. Potom portál Národní pedagogický institut, tam byla také spousta materiálů. Prostudovaly jsme si je, prohlédly jsme je a upravily jsme je tak, aby tomu našemu dítěti seděly na míru (R6).

Tento případ ukazuje, že při nedostatku speciálních materiálů a pomůcek je nutné hledat alternativní způsoby, jak přizpůsobit dostupné zdroje potřebám žáků s různými potřebami. Respondentky se shodují na tom, že si navíc aktivně vyhledávají informace samy, a to jak prostřednictvím kolegů, tak prostřednictvím internetu. Tato zjištění naznačují, že učitelé projevují zájem o efektivní vyučování vícejazyčných žáků a jsou ochotni využívat dostupné zdroje a prostředky k jejich podpoře a zdokonalení se v této oblasti.

## **13.2 Spolupráce s odborníky a organizacemi**

Zkušenosti pedagogů se spoluprací s podpůrnými pracovníky jsou převážně pozitivní, ať už jde o asistenty pedagoga nebo speciální pedagogy. Tato spolupráce jim umožňuje individuální přístup k žákům a poskytování podpory na míru jejich potřebám. Spolupracují navíc s dalšími odborníky, jako jsou výchovní poradci, logopedi a psychologové. „Spolupracujeme s výchovnými poradci, logopedy, psychology, s pedagogickými a psychologickými poradnami a různými takovými institucemi. Spolupráce je na vysoké úrovni“ (R4). Celkově je z rozhovorů patrné, že spolupráce mezi pedagogy a podpůrnými



pracovníky je pro všechny pro podporu vícejazyčných žáků zásadní. Tato spolupráce se netýká pouze jednotlivců, ale také organizací, což potvrzuje R5.

V této problematice se orientuji hlavně přes organizaci Meta, která nabízí různá témata a návody, jak adaptovat dítě do školy, jak ho přijmout, jak plánovat výuku a orientovat se i v legislativě. Na té Metě je vše rozepsané a pro nás dost návodné, vždycky se mi tu podaří zjistit, jak to má fungovat (R5).

### **13.3 Výuka a pedagogická praxe**

Z rozhovorů vyplývá, že výuka vícejazyčných žáků a žáků s různými specifickými potřebami je prováděna s důrazem na individuální přístup a flexibilitu pedagogů. Ti se snaží přizpůsobit výuku podle potřeb každého žáka, zejména v případě mentálních nebo jazykových obtíží. Klíčovou roli zde hraje podpora pomocných pedagogů, kteří umožňují individuální podporu a péči žákům během vyučování. „Ve třídě mi silně pomáhá paní asistentka. Bez ní by to nešlo. Ukrajinské děti navíc navštěvují speciální hodiny češtiny. V první a druhé třídě nám navíc hodně pomáhala i ukrajinská paní asistentka“ (R2). Běžná školní docházka není vždy možná pro všechny žáky, a proto mnozí z nich pracují s asistentem pedagoga individuálně. „Pokud je žák mentálně srovnatelný s ostatními dětmi, tak probíhá ve třídě, ale já mám zrovna žákyni, která nemůže absolvovat běžnou školní docházku s mými dětmi. Takže má asistenta pedagoga, který s ní pracuje individuálně, často i mimo třídu“ (R4). Respondentka 6 popisuje průběh počáteční výuky následovně.

Největší výzva byla nějak se s tím děťátkem domluvit a vytvořit si vztah. Vytvořili jsme komunikační slovníček a zkoušeli jsme, na co dítě reagovat bude, na co reagovat nebude, protože autismus má takové specifické rysy. Vyloženě jsme mu nabízeli různé hry, různé stavebnice a pozorovali jsme, co ho baví, co neodmítá. V rámci té hry jsme začali jakoby spolupracovat, na to jsme pak navázali teprve nějakými vzdělávacími listy a tvořili jsme mu didaktické pomůcky na míru (R6).

Všechny se shodly na tom, že komunikace a porozumění jsou klíčové pro úspěšnou integraci vícejazyčných žáků do vzdělávacího prostředí. Z rozhovorů vyplývá, že se snaží navázat vztahy s každým žákem a vytvářet speciální komunikační nástroje podle individuálních

potřeb. Respondentky se neustále přizpůsobují potřebám a pokroku žáků a využívají různé metody a pomůcky podle aktuální situace. Vnímají, že odborná podpora a vhodné komunikační strategie jsou zásadní pro úspěšné začlenění těchto žáků do vzdělávacího procesu.

Nejdůležitější je mít nastavenou míru podpory, potom nějaká ta podpůrná opatření a potom postupovat podle metod a pokynů, které získáme například z Mety a hlavně taky podle aktuálního stavu těch dětí, jak jsou na tom jazykově, jak se rozvíjejí a podle toho jim dáváme nebo přidáváme další metody (R5).

Respondentky, které mají ve třídě vícejazyčné děti bez dalších specifických potřeb, shodně nevnímaly větší problémy ve vyučování. „V té první třídě to bylo takové ideální. Všechny pokyny se těm dětem několikrát opakují. Ta děvčata byla inteligentní a chtěla se naučit mluvit, takže bez problémů“ (R3).

V rámci studie jsem identifikovala řadu výzev, se kterými se vícejazyční žáci setkávají na počátku své školní docházky. Jednou z klíčových výzev je jazyková bariéra. I přesto, že se snaží porozumět vyučovacím jazyku, mívají obtíže s dorozumíváním a porozuměním instrukcím a pokynům. Jak uvádí Respondentka 9: „Ze začátku to bylo velmi složité, protože jazyková bariéra byla opravdu velká. Postupem času se to zlepšovalo pomocí výukových kartiček, kterými jsme začali. Pak jsme navazovali na krátká slovní spojení a z toho potom skládali kratičké věty“ (R9). Dalším problémem bylo navázání komunikace se spolužáky, na čemž se shodují R2 a R7.

Kamarádit se s těmi českými dětmi. Jenom se na sebe vzájemně dívaly. Říkala jsem jim, ať je jdou učit česky. Ať jim ukazují. To je aktovka. To je tužka. Ale naše děti tak jako jen stály a koukaly. Musela jsem jim dělat prostředníka a hodně je postrkovat (R2).

Ukrajinské děti přišly v první třídě, kdy ze začátku byly teda opravdu, že to tak řeknu, vyjukaný. Nevěděly, co se s nimi děje. Jsou v prostředí, kde nikoho neznají, nikomu nerozumí. My tam máme chlapečka malýho, tomu bylo necelých šest let, když přišel, a dvě holky. Určitě to pro ně jednoduché nebylo. Nevěděli vůbec, co se

s nimi děje, protože je vlastně rodiče dali do školy, kde nikoho neznali a hlavně nikomu nerozuměli. Takže jazyková bariéra (R7).

Jednou z dalších výzev, kterým čelí vícejazyční, je rozdílnost ve vztazích a kulturních normách na školách, zejména pokud pocházejí z jiných kulturních prostředí, například z Ukrajiny.

Každé dítě je výzva. A třeba i pro mě byla spousta věcí opravdu nových a musela jsem se s nimi smířit. Třeba s tím, že nám ukrajinské dítě řekne, že v době, kdy budeme oslavovat Halloween, zůstane doma. Protože jsou hluboce věřící a tenhle svátek oni prostě slavit nechťejí. Takže to jsou takové věci, které mně třeba vůbec nedocházely, že se jich můžou dotknout i takovýmhle způsobem (R10).

Dále se ukázalo, že adaptace na nové prostředí a vzdělávací metody může být pro vícejazyčné žáky problematická. Někteří se mohou cítit nejistí a nedostatečně připravení na nové výzvy ve škole. Pokud jsou zvyklí na odlišné vzdělávací systémy nebo pedagogické přístupy, mohou mít problémy s adaptací. „Největší problém není ani tak s jazykem, jako s různými návyky, se kterými děti přicházejí. Myslím zrovna z té Ukrajiny. Tam jsou trochu jiné vztahy na škole. Takže tam je trochu problém“ (R1).

Na rozdíly ve výuce respondentky reagovaly různě. Některé z nich zdůraznily potřebu minimalizovat zásahy do běžné výuky, aby se nebrzdil průběh vyučování, avšak zároveň ocenily inteligenci a schopnosti svých žáků, což jim usnadňovalo práci. Další z respondentek zdůraznila nutnost přizpůsobení výuky konkrétním potřebám žáků, například využitím vizuálních materiálů nebo individuální přípravou. Ukázalo se též, že spolupráce s asistenty pedagoga a dalšími podpůrnými pracovníky školy je důležitá pro efektivní zvládnutí rozdílů ve výuce a poskytování individuální podpory žákům s různými potřebami. Zároveň bylo patrné, že některé respondentky vnímaly rozdíly ve výuce méně výrazně než ostatní a upřednostňovaly individuální přístup k žákům bez speciální přípravy.

### 13.4 Podpora žáků a komunikace ve třídě

Ve výzkumných rozhovorech se respondentky vyjadřovaly k procesu začleňování žáků do třídy a komunikaci s vrstevníky s různými pohledy a zkušenostmi. Na otázku, jakým způsobem postupujete při zařazování do ročníku, respondentky potvrdily slova Respondentky 1.

Stanovili jsme si jakýsi plán jejich začleňování. Nevymysleli jsme nic nového. Ty pokyny jsme dostávali od ministerstva centrálně, takže to znamenalo začít jazykovou přípravou. Úplně na začátku, úplně ti první, dokud na kraji nedošly peníze, měli na měsíc svého asistenta, na to adaptační období. Potom už jsme si s tím museli poradit sami. Nakonec jazykové kurzy, které jsme dávali dětem, jsme rozšířili na jejich rodiče. Takže jsme toho udělali spoustu, ale nevymýšleli jsme žádnou vlastní strategii. Vycházeli jsme z těch centrálně daných. Dítě se snažíme zařadit do buďto stejného ročníku, nebo do ročníku o třídu nižší. Je to hodně individuální. Přijdou například dva chlapci, kteří chodí do 6. třídy a jsou kamarádi. Přijeli společně, a přestože ten první se učí rychle, a druhý ne, tak pro jejich adaptaci je lepší, když jsou spolu ve třídě. Takže zařadíme oba dva do 6. třídy (R1).

Co se týče adaptace, většina respondentek neměla se začleňováním žádný problém, všechny se shodly na tom, že začlenění proběhlo naprosto hladce a bez větších komplikací. Zdůrazňovaly i fakt, že se jednalo o děti, které nastoupily do prvních tříd, což vzhledem k nově vzniklému kolektivu přispělo k jejich hladkému začlenění do kolektivu. Jen Respondentka 6 narazila na komplikace se začleněním do kolektivu, což potvrzuje i Respondentka 9.

Já jsem jeho třetí nebo čtvrtou asistentkou, protože kvůli jeho agresi a chování to nikdo nevydržel a odešel. Ten první půl rok byl opravdu těžký a kolektiv ho nechtěl přijmout. Nerozuměli mu a opravdu byl vloni strašně moc agresivní, zlej (R9).

Třída reagovala na přítomnost dítěte s obtížným chováním velmi negativně. Jeho projevy vyvolávaly strach a úzkost u ostatních dětí, což mělo za následek obtíže ve výuce a týmové práci. Bylo zřejmé, že dané dítě neprojevovalo žádné jasně stanovené hranice ani základní

znalosti slušného společenského chování. Avšak s postupujícími intervencemi, které zahrnovaly individuální práci s dítětem i edukaci celé třídy, bylo pozorováno postupné zlepšení situace. Strategie zaměřené na budování komunikace a začlenění dítěte do kolektivu se ukázaly jako účinné. Pravidelné aktivity spojené s týmem a výukou, během nichž mělo dítě možnost zapojit se a cítit se součástí skupiny, hrály klíčovou roli v procesu integrace.

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že konfliktní situace mezi vícejazyčnými žáky a českými žáky nejsou běžným jevem. Respondentka 10 toto komentuje slovy: „Naštěstí nikdy žádný konflikt, který jsem řešila, nevyplýval z toho, že jsou děti jiného, než českého rodného jazyka” (R10). Tato zjištění naznačují, že jazyková rozmanitost není primární příčinou konfliktů ve školním prostředí.

Z rozhovorů s pedagogickými pracovníky této školy vyplynulo několik aspektů týkajících se metod a strategií výuky pro vícejazyčné žáky. Respondentky se shodují, že jedním z klíčových aspektů podpory je zajištění jazykové podpory pro žáky s omezenou jazykovou schopností. První strategii popisují jako podporu zacílenou na to, aby se naučili mluvit, druhá strategie nastupuje v okamžiku, kdy jsou děti schopny zvládnout naukové předměty. Postupně se je pak snaží začlenit tak, aby neměly žádné zvláštní podmínky, pokud to není dané pedagogicko-psychologickou poradnou. Jak uvádí Respondentka 1: „Skutečnost, že čeština není jejich mateřský jazyk, je samo o sobě znevýhodněním“ (R1). Z tohoto důvodu všichni respondenti přistupují i k hodnocení těchto žáků individuálně a uvádí, že z českého jazyka není buď vůbec žádné, nebo je spíše na úrovni jejich pokroku. Společným cílem je začlenit děti tak, aby neměly žádné úlevy, pokud je nemají dány poruchou učení. Díky tomu, že je škola pověřená krajem pro jazykovou přípravu cizinců, probíhá zde jazyková podpora v podobě hodin českého jazyka jako druhého jazyka. Používání názorného vyučování a vizuálních pomůcek je jednou z metod podpory, která je ve škole běžně využívána, což potvrzuje Respondentka 3: „V té první třídě začínáme hlavně s vizualizací, vysvětlováním významu slov, pokynů“ (R3).

Na otázku, kde získávají a jakým způsobem používají vzdělávací materiály, většina respondentek odpověděla, že používají materiály poskytované školou, ale stejně tak i využívají další zdroje, především z organizace META, kde jak uvádí, je pro ně vše přehledně a na jednom místě.

### 13.5 Spolupráce s rodinou

Zpočátku se respondentky obávaly příchodu vícejazyčných dětí do školy. „Určitě to byla taková nejistota, protože jsem nevěděla, jak se s nimi budu domlouvat“ (R2). Škola ale získala ukrajinskou asistentku pedagoga, která představuje významný krok v podpoře komunikace s rodinami. Díky svým jazykovým schopnostem a kulturní citlivosti umožňuje asistentka efektivní komunikaci mezi pedagogy a rodinami, což přispívá k lepší integraci žáků do školního prostředí. V případě, že se nejedná o ukrajinské dítě, ale například momentálně o vietnamského chlapce, který navštěvuje první třídu, využívá škola v případě potřeby komunitního tlumočnicka. Respondentky se shodly na tom, že je nesmírně důležité, aby rodiče projevovali zájem a aktivně se zapojovali do vzdělávacího procesu svých dětí.

Naši rodiče nám vychází vstříc, snaží se. Když sem přišli, tak chodili i na hodiny češtiny k nám do školy, kde je měla na starosti naše paní asistentka. Doučovala je češtinu a zároveň je připravovala na to, s čím se tady v České republice mohou setkat. V současné době z velké části rozumí (R7).

Na problémy v komunikaci upozorňuje pouze Respondentka 8.

Spolupráce s rodiči není ideální. Doma nepochvívají, neopakují, mluví pouze ukrajinsky. Pokud tady chtějí zůstat v České republice, jakože chtějí, tak by se měli více zapojovat do našich metod a našeho jazyku. Mluvit naším jazykem (R8).

Stejného názoru je i Respondentka 5: „Jsem učitelkou, která děti vyučuje český jazyk jako druhý jazyk. Momentálně mám v péči vietnamského chlapečka, prvňáčka, který je sice šikovný, ale doma mluví pouze vietnamsky. Cítím tady velký problém“ (R5). Tato respondentka má ve třídě holčičku vietnamské národnosti a vnímá stejný problém, a to ten, že doma mluví pouze svojí mateřštinou.

## 14 Případová studie

Případová studie: žák Van (7 let)

Na základě rozhovoru se zákonným zástupcem dítěte, zúčastněného pozorování a analýzy dokumentů jsem vypracovala případovou studii. Pro účely studie jsem si vybrala žáka první třídy, kterého vyučuji jako třídní učitelka. Před zahájením jakýchkoli vyšetření či terapeutických intervencí byl vyžádán informovaný souhlas jeho zákonného zástupce.

Rodinná a osobní anamnéza: Van je temperamentní a živý chlapec, který se narodil v roce 2017 v České republice. Vyrůstá v neúplné rodině s matkou a bratrancem, který je o dva roky mladší než on sám. Jeho rodným jazykem je vietnamština. V domácím prostředí komunikuje výhradně v této řeči. Matka má základní komunikační schopnosti v českém jazyce, proto byl během rozhovoru využit komunitní tlumočnick.

Z předškolního období je známo, že Van v mateřské škole nemluvil vůbec a reagoval pouze na pokyny. Česky se začal učit právě až v mateřské škole, kde si sám uvědomil, že tomuto jazyku moc nerozumí. Maminka toto tvrzení vidí podobně, zlepšení jeho porozumění v češtině začalo, až když začal docházet do školy. Při zápisu do první třídy mu matka vše tlumočila. Van neodpovídal, avšak projevoval schopnost porozumění instrukcím a opakoval slova po paní učitelce. Debaty s vedením a speciální pedagožkou o možnosti odkladu školní docházky nakonec vedly k rozhodnutí přijmout ho do první třídy, aby se mohl začlenit do kolektivu a rozvíjet své komunikační dovednosti. Škola mu doporučila a zároveň zprostředkovala asistentku, která mu poskytovala doučování z češtiny během prázdnin. Při vstupu do školy projevoval žák výrazné potíže s komunikací, vyjadřoval se minimálně slovně, na pokyny ale reagoval. Na začátku školního roku jsme Vanovi poskytli dostatek času na adaptaci na nové prostředí. Vzhledem k tomu, že se jedná o živou třídu, což odpovídá i jeho temperamentní povaze, jsme mu nechali první měsíc bez výuky češtiny. Trvalo nějaký čas, než se ostatní děti adaptovaly na nová pravidla a interakci s ním. Nicméně Van se cítil dobře a našel si ve třídě kamarády. Má rád společnost a snadno navazuje nová přátelství, je schopen dobře spolupracovat s ostatními a přispívat k pozitivní atmosféře kolem sebe. Postupně jsme započali s individuálním doučováním češtiny jako druhého jazyka a poskytli jsme mu speciální podporu, kterou jsme získali po konzultaci s poradnou. Když bylo potřeba vysvětlit Vanovi něco konkrétního, oslovili jsme vietnamskou holčičku ze čtvrté třídy, která

nám s překladem a vysvětlením pomohla. Komunikační schopnosti Vana jsou stále na minimální úrovni. Od září se však naučil pár základních pojmů, které mu umožňují pracovat ve škole. Když něco potřebuje říct, už se nebojí a snaží se vysvětlit, dokud není pochopen. Spolupráci neodmítá, úkoly plní, má dobrou úroveň koncentrace, ale potřebuje těsné vedení. Pracovní tempo Vana je v pořádku a zvládá všechny úkoly ve škole s vrstevníky. Dokáže se dobře soustředit, avšak jeho motorika lehce zaostává. Při psaní má problémy se špatným úchopem tužky, což vyžaduje neustálou kontrolu. Ve výuce jsou co nejvíce využívány obrázky, které mu pomáhají lépe porozumět a lépe se zapojit. Van má ve třídě od února svého patrona, který mu pomáhá s češtinou. Tento individuální přístup mu umožňuje zdokonalovat své jazykové schopnosti formou her a učení se nových slovíček. Děti se v této pozici střídají, protože se chtějí všichni podílet na jeho pokroku. Každý týden má tedy někoho jiného, kdo mu poskytuje pomoc. Je důležité však dbát na to, aby nebyl Van příliš zatížen nebo cítil tlak, a tak je potřeba občas korigovat jejich urputnost a přizpůsobit úroveň pomoci Vanovým potřebám. Van ocení pomoc od ostatních dětí a má radost z učení nových věcí. Nicméně občas se stane, že mu je naráz podáno příliš mnoho informací, a v takových případech je na mně, abych zasáhla a pomohla mu, aby se příliš nepřetížil. V českém jazyce pracuje Van ve třídě s těsným vedením a podporou. Od září jsou patrné významné pokroky. V matematice se mu daří a zvládá ji bez problémů. Van čte pomalu a často má problémy s porozuměním textu. I když se naučil jednotlivá písmena a dokáže přečíst jednoduchá slova, delší slova představují obtíže. Ve třídě využíváme analyticko-syntetickou metodu a pracujeme s učebnicemi od Nové školy - DUHA s.r.o. Při výuce češtiny jako druhého jazyka paní učitelka používá pracovní listy stažené z webových stránek [inkluzivniskola.cz](http://inkluzivniskola.cz) provozovaných organizací META, o.p.s. Pracují společně na procvičování čtení a psaní, s důrazem na rozvoj komunikačních dovedností. Jeho rodný jazyk je hodně odlišný od češtiny, což se projevuje na jeho výslovnosti. Dochází k častým chybám ve výslovnosti a nesprávnému čtení slov. Příprava ze strany maminky je minimální, často nemá úkoly. Van je hodně samostatný kluk, který se o sebe dokáže postarat. I přesto, že bych chtěla, aby se doma více připravoval, nechci zatěžovat maminku. Proto jsem jí navrhla možnost podpory ze strany studentky střední školy, která by mu pomáhala s domácí přípravou. Maminka mi řekla, že s touto možností určitě souhlasí, ale zatím se jí neozvala.



Vanovi by měla být poskytnuta individuální podpora zaměřená na jeho potřeby v českém jazyce. To zahrnuje pravidelné individuální hodiny, kde by se mohl zaměřit na zlepšení čtení, porozumění textu a výslovnosti. Měly by být použity metody, které jsou vhodné pro děti se specifickými jazykovými potřebami. Výuka by měla být podpořena obrazovými pomůckami a vizuálními prostředky, které Vanovi pomáhají lépe porozumět obsahu textu a lépe si osvojit nová slovíčka a koncepty. Je důležité zapojit i rodinu do procesu vzdělávání a poskytnout jim nástroje a prostředky, jak mohou podporovat Vanovo učení doma. To může zahrnovat pravidelnou komunikaci s rodiči a poskytnutí materiálů pro domácí cvičení. Je důležité pravidelně monitorovat Vanův pokrok a provádět pravidelné hodnocení jeho jazykových schopností. Na základě těchto hodnocení je pak možné upravit intervenci a poskytnout další potřebnou podporu.

## 15 Shrnutí hlavních výsledků a odpovědí na výzkumné otázky

V rámci výzkumné části této práce jsem analyzovala výpovědi celkem deseti respondentů. Respondentka 1 získala učitelskou kvalifikaci na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a postupně se vypracovala z učitelky na ředitelku základní školy. Respondentky 2, 3, 4 a 5 pracují jako třídní učitelky na základní škole ve Světlé nad Sázavou, přičemž respondentka 5 zastává i roli učitelky češtiny jako druhého jazyka. Respondentka 6 kombinuje práci třídní učitelky a speciálního pedagoga. Respondentka 10 vykonává funkci učitele, výchovného poradce, metodika prevence a nyní navíc zástupce ředitele. Zbývající respondentky 7, 8 a 9 jsou asistentkami pedagoga na téže škole, kde podporují vzdělávání dětí s různými potřebami. Všechny tyto respondentky absolvovaly střední školu s maturitní zkouškou a následně ukončily kvalifikační kurz asistenta pedagoga. Jejich různorodé příběhy a přístupy k vzdělávání ilustrují rozmanitost pracovního prostředí základní školy ve Světlé nad Sázavou.

Škola se vyznačuje svou otevřeností a inkluzivním přístupem ke vzdělávání. Je rozdělena do dvou budov, což umožňuje každému stupni vytvořit prostředí odpovídající věku a potřebám žáků. Vytváří se zde rodinná atmosféra, kde je důležitý osobní vztah mezi pedagogy i žáky. Pedagogický sbor je kvalitní a flexibilní, schopný rychle reagovat na potřeby žáků. Škola přijímá žáky různých schopností a snaží se vytvořit prostředí, které je pro ně přátelské a podporující. Rozmanitost žáků je vítána a respektována, což vytváří prostředí, kde se každý žák může cítit přijatý a podporovaný. Celkově je škola místem, kde se děti cítí motivované k učení a rozvoji svých schopností.

Výzkum naznačuje, že učitelé mají k dispozici širokou škálu zdrojů a prostředků pro efektivní vyučování vícejazyčných žáků. Respondentky potvrzují, že absolvovaly různé kurzy a školení zaměřené na tuto problematiku, jak formou prezenčních, tak online kurzů. Většina respondentek však negativně reagovala na otázku, zda se orientují v legislativě. Zdůrazňují však podporu ze strany vedení školy a využívání organizací, jako je META, o.p.s., která poskytuje metodické materiály a návody k adaptaci výuky pro děti s různými potřebami. Některé respondentky musely hledat alternativní způsoby, jak přizpůsobit dostupné materiály specifickým potřebám žáků. Ukázalo se, že učitelé aktivně vyhledávají informace jak od kolegů, tak i prostřednictvím internetu. Tato zjištění poukazují na zájem

učitelů o efektivní výuku vícejazyčných žáků a jejich ochotu využívat dostupné zdroje k jejich podpoře a zdokonalení se v této oblasti.

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že výuka vícejazyčných žáků a žáků s různými specifickými potřebami je prováděna s důrazem na individuální přístup a flexibilitu. Pedagogové se snaží adaptovat výuku na potřeby každého žáka, zejména v případě mentálních nebo jazykových obtíží. Důležitou roli zde hrají pomocní pedagogové, kteří umožňují individuální podporu a péči během výuky. Někteří žáci pracují s asistentem pedagoga individuálně, což umožňuje lepší přizpůsobení výuky jejich potřebám. Komunikace a porozumění jsou klíčové pro úspěšnou integraci vícejazyčných žáků do vzdělávacího prostředí. Pedagogové se snaží navázat vztahy s každým žákem a vytvářet speciální komunikační nástroje podle individuálních potřeb. Jsou připraveni přizpůsobit se potřebám a pokroku žáků a využívat různé metody a pomůcky podle aktuální situace. Odborná podpora a vhodné komunikační strategie jsou zásadní pro úspěšné začlenění těchto žáků do vzdělávacího procesu. Jazyková bariéra a kulturní rozdíly jsou výzvami, kterým čelí vícejazyční žáci, a adaptace na nové prostředí a vzdělávací metody může být problematická. Spolupráce s asistenty pedagoga a dalšími podpůrnými pracovníky školy je klíčová pro efektivní zvládnutí rozdílů ve výuce a poskytování individuální podpory žákům s různými potřebami.

Objevila se řada poznatků týkajících se procesu začleňování žáků do tříd a komunikace s vrstevníky s různými pohledy a zkušenostmi. Respondentky potvrdily použití centrálně stanovených pokynů pro začleňování žáků do tříd, s důrazem na jazykovou přípravu a individuální potřeby. Adaptace na nové prostředí a vzdělávací metody se ukázala být problematická pouze v několika případech, zejména při začlenění žáků s obtížným chováním. Nicméně intervence zaměřené na komunikaci a integraci do kolektivu se ukázaly jako účinné.

Pokud jde o metodiky výuky pro vícejazyčné žáky, respondentky zdůraznily důležitost jazykové podpory a individuálního přístupu. Používání názorných materiálů a vizuálních pomůcek je běžnou praxí, stejně jako využívání materiálů poskytovaných školou a organizací META, o.p.s. Celkově lze shrnout, že pedagogičtí pracovníci se snaží adaptovat výuku na individuální potřeby žáků, a to jak v oblasti začleňování do kolektivu, tak

v metodách výuky a používání vzdělávacích materiálů. Jejich úsilí směřuje k zajištění úspěšného začlenění všech žáků do vzdělávacího prostředí a k poskytnutí podpory potřebné pro jejich rozvoj a učení.

Respondentky se vyjadřovaly k důležitosti spolupráce s rodinami vícejazyčných žáků. Obavy z příchodu těchto dětí do školy byly zpočátku přítomné, ale díky podpoře v podobě ukrajinské asistentky pedagoga či komunitního tlumočnicka se daří efektivně komunikovat s rodinami a přispět tak k lepší integraci žáků do školního prostředí. Rodiče, kteří projevují zájem a aktivně se zapojují do vzdělávacího procesu svých dětí, představují klíčový prvek úspěšné integrace vícejazyčných žáků. Respondentky ocenily rodiče, kteří se snaží a projevují ochotu učit se český jazyk a podílet se na vzdělávacím procesu svých dětí. Nicméně některé respondenty zaznamenaly problémy v komunikaci s rodiči, kteří nedostatečně podporují výuku českého jazyka doma, což může mít negativní dopad na úspěch vzdělávání jejich dětí. Celkově lze konstatovat, že spolupráce s rodinami vícejazyčných žáků je nedílnou součástí pro úspěšnou integraci vícejazyčných dětí do školního prostředí. Rodinná komunikace a podpora přispívají k úspěšné adaptaci a rozvoji žáků v multikulturním prostředí školy.

Učitelé uvádějí pozitivní zkušenosti se spoluprací s asistenty pedagoga a speciálními pedagogy, kteří jim umožňují poskytovat individuální podporu odpovídající potřebám každého žáka. Spolupracují také s dalšími odborníky, jako jsou výchovní poradci, logopedové a psychologové, což umožňuje identifikaci potřeb žáků a poskytování adekvátní podpory a intervencí.

## **16 Diskuze nad významem spolupráce mezi školou, rodinou, klíčovými aktéry**

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zkoumat efektivní strategie a postupy pro podporu vícejazyčných žáků na začátku jejich školní docházky s cílem co nejlépe je začlenit do vzdělávacího procesu. Konkrétní výzkumné otázky, které jsem si kladla, zahrnovaly analýzu existujících strategií a přístupů k výuce vícejazyčných žáků, identifikaci úskalí a překážek, kterým tito žáci čelí, a zhodnocení účinnosti různých forem podpory poskytované školou a dalšími organizacemi.

Výzkum potvrdil, že pedagogové mají k dispozici širokou škálu zdrojů a prostředků pro efektivní výuku vícejazyčných žáků. Důraz je kladen na individuální přístup a flexibilitu v adaptaci výuky na potřeby každého žáka. Fránová (2023) také uvádí, že spolupráce s asistenty pedagoga a dalšími odborníky je klíčová pro poskytování individuální podpory. Je zřejmé, že úspěšná spolupráce mezi školou, rodinou a dalšími aktéry má zásadní vliv na vzdělávací proces a sociální integraci žáků s různými jazykovými a specifickými potřebami.

Spolupráce mezi školou a rodinou žáků je klíčovým aspektem úspěšné integrace vícejazyčných žáků do školního života. Aktivní zapojení rodičů do vzdělávacího procesu svých dětí je nezbytné pro úspěch integrace a poskytuje žákům podporu v procesu učení jazyka a kulturní aklimatizace. Studie o možnostech začlenění rodičů do spolupráce se školou při inkluzivním vzdělávání Lenkvíkové Seltenhoferové (2020) poskytuje ucelený pohled na aktuální stav této problematiky. Důležitým zjištěním je shoda v názorech na důležitost této spolupráce a její pozitivní vliv na rozvoj dětí. Porovnáním studie s výsledky mé diplomové práce lze pozorovat některé podobnosti. Obě práce zdůrazňují důležitost spolupráce mezi školou a rodinou žáků. Oba texty poukazují na nezbytnost aktivního zapojení rodičů do vzdělávacího procesu a jeho pozitivní vliv na adaptaci žáků a jejich úspěch ve škole.

Dále je důležitá spolupráce mezi školou a odborníky, jako jsou asistenti pedagoga, speciální pedagogové, výchovní poradci, logopedové a psychologové. Tito odborníci poskytují školám potřebnou podporu pro identifikaci specifických potřeb žáků a navrhování efektivních strategií pro jejich podporu a rozvoj. Při srovnání dotazníkového šetření APIV B

(2020) a výsledků této diplomové práce pozorujeme důležitost spolupráce mezi školami a odborníky v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato spolupráce je klíčová pro identifikaci potřeb žáků a navrhování efektivních strategií pro jejich podporu a rozvoj. Jak dotazníkové šetření, tak výsledky diplomové práce uvádějí, že odborníci mají nezastupitelnou roli v poskytování podpory. Tito odborníci jsou schopni identifikovat specifické potřeby žáků a společně s pedagogy navrhovat vhodné strategie pro podporu a rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obě zprávy se shodují v tom, že odborníci poskytují školám nezbytnou podporu pro implementaci inkluzivního vzdělávání. Tato podpora může zahrnovat konzultace, školení, individuální plánování pro žáky se speciálními potřebami a další formy odborného poradenství.

Případová studie žáka Vana ilustruje důležitost spolupráce mezi školou, rodinou a relevantními aktéry při podpoře vícejazyčných žáků. Aktivní zapojení rodiny do Vanova vzdělávacího procesu a spolupráce se školou a komunitním tlumočnickem poskytuje žákovi nezbytnou podporu pro úspěšnou integraci a rozvoj komunikačních dovedností. K podobným výsledkům došla též Jakobová (2022), která ve své práci popisuje důležitost nastavení spolupráce a využívání podpory v komunikaci s rodiči vícejazyčných žáků hned na počátku této spolupráce.

Celkově lze konstatovat, že úspěšná spolupráce mezi školou, rodinou a dalšími aktéry je nezbytná pro vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí, které umožňuje úspěšnou integraci vícejazyčných žáků. Efektivní komunikace a spolupráce mezi těmito subjekty přispívá k lepšímu porozumění potřebám žáků a k poskytování individuální podpory odpovídající jejich potřebám a možnostem.

Případová studie žáka Vana poskytuje cenné poznatky o významu spolupráce mezi školou, rodinou a relevantními aktéry při podpoře vícejazyčných žáků. Vanův příběh ilustruje, jak efektivní spolupráce těchto subjektů může přispět k úspěšné integraci a rozvoji komunikačních dovedností žáka. Prvním klíčovým bodem je aktivní zapojení rodiny do Vanova vzdělávacího procesu. I přes jeho neúplnou rodinu a omezenou domácí přípravu matka projevuje zájem o jeho vzdělání a spolupracuje se školou na jeho podpoře. Významnou roli zde hraje i komunitní tlumočnick, který usnadňuje komunikaci mezi rodinou a školou. Dále je patrná důležitost spolupráce mezi školou a odborníky, jakými jsou speciální

pedagogové a poradci. Tyto odborné zdroje poskytují škole potřebnou podporu pro identifikaci Vanových potřeb a navrhování efektivních strategií pro jeho rozvoj. Samotná škola přijala opatření, jako je individuální doučování češtiny, aby se Van mohl úspěšně začlenit do kolektivu a rozvíjet své komunikační dovednosti. Spolupráce s vrstevníky, kteří mu pomáhají s překladem a vysvětlením, dále přispívá k jeho adaptaci a rozvoji jazykových schopností. Je zřejmé, že úspěch integrace Vana do školního prostředí by nebyl možný bez koordinované spolupráce mezi školou, rodinou a relevantními aktéry. Tato spolupráce umožňuje poskytnutí individuální podpory odpovídající Vanovým potřebám a přispívá k jeho celkovému rozvoji a úspěchu ve škole.

## **Závěr**

Závěr diplomové práce shrnuje hlavní závěry a poznatky z provedeného výzkumu a diskuse. Na základě analýzy dat a prezentované případové studie lze konstatovat, že spolupráce mezi školou, rodinou a relevantními aktéry hraje důležitou roli v úspěšné integraci vícejazyčných žáků do školního prostředí. Tato spolupráce umožňuje individuální přístup k žákům a poskytování podpory odpovídající jejich potřebám a specifickým situacím.

Analýza dat ukazuje, že efektivní spolupráce vyžaduje aktivní angažovanost všech zainteresovaných stran, včetně školního personálu, rodiny žáka a odborníků. Komunikace mezi těmito subjekty je důležitá pro identifikaci potřeb žáků a navrhování adekvátních strategií podpory.

Případové studie, jako je případ žáka Vana, ilustrují důležitost individualizovaného přístupu a poskytování podpory na míru potřebám konkrétních žáků. Spolupráce s rodinou, využívání odborných zdrojů a podpora ze strany školy jsou významnými faktory pro úspěch integrace vícejazyčných žáků do školního prostředí a jejich rozvoj komunikačních dovedností.

Celkově lze tedy konstatovat, že efektivní spolupráce mezi školou, rodinou a relevantními aktéry je důležitá pro podporu vícejazyčných žáků a jejich úspěch ve školním prostředí. Důkladná komunikace, individuální přístup a poskytování podpory odpovídající potřebám žáků jsou klíčové prvky, které přispívají k jejich integraci, rozvoji a úspěchu ve škole.



## Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura

APIV B. (2020). *Spolupráce škol s poradnami*. Podpora společného sdělování v pedagogické praxi. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/2043-spoluprace-skol-s-poradnami>

APIV B. (2022). *Plán pedagogické podpory: (Tipy ze Zapojevsechny.cz)*. Podpora společného sdělování v pedagogické praxi. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2168-plan-pedagogicke-podpory-tipy-ze-zapojevsechny-cz>

Baslerová, P., Michalík, J., & Felcmanová, L. (2023). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Wolters Kluwer.

Bejček, J. M. (2023). *Využití interkulturního pracovníka v procesu vzdělávání dětí s OMJ na základní školách v hlavním městě Praze* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/179710>

Bendl, S. (2017). *Multikulturalismus - realita dnešních škol*. Pedagogická Orientace. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6811>

Benešová, B., & Vallin, P. (2015). *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Bernkopfová, M. (2024). *Jazyková podpora (dle § 16 ŠZ)*. Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16>

Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. META, o.p.s. [https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/meta\\_pruvodce\\_zaclenovanim\\_zaku\\_s\\_odlisnym\\_materskym\\_jazykem.pdf](https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/meta_pruvodce_zaclenovanim_zaku_s_odlisnym_materskym_jazykem.pdf)

CIC. (2024). *Centrum pro integraci cizinců, o.p.s.: O nás*. Centrum Pro Integraci Cizinců, o.p.s. <https://www.cicops.cz/cz/o-nas>

Cummins, J. (2009). *Multilingualism in the English-language Classroom: Pedagogical Considerations*. *Tesol Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00171.x>

- ČŠI. (2014). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015*. Česká školní inspekce.
- ČvT. (2024). *Člověk v tísní, o.p.s.: O nás*. Člověk V Tísni. <https://www.clovekvtsni.cz/kdo-jsme/o-nas>
- Doleží, L. (2017). *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk: Příručka pro lektorky a lektory*. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. <https://www.cjv.muni.cz/media/3423535/specificke-poruchy-uceni-a-cestina-jako-druhy-cizi-jazyk-prirucka-pro-lektorky-a-lektory.pdf>
- Felcmanová, A. (2013). *Rodiče - nečekání spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Člověk v tísní. <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1090/file/rodice-necekani-spojenci.pdf>
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.
- Fránová, A. (2023). *Role asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s OMJ na 1. stupni vybrané ZŠ* [Bakalářská práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Digitální knihovna Západočeské university v Plzni. <https://otik.zcu.cz/handle/11025/53274>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Grada.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Horáčková, K. (2020). *Integrace žáků cizinců v primární škole*. [Dizertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/123908>

- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Igoa, C. (1995). *The Inner World of the Immigrant Child*. Lawrence Erlbaum Associates.
- InBáze. (2024). *InBáze, z. s.: O nás*. InBáze, z. s. <https://inbaze.cz/o-nas/>
- Jakubová, K. (2022). *Situace žáka s odlišným mateřským jazykem v české základní škole (případová studie)*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/174588>
- Janíková, V. (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Masarykova univerzita. <http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:07bc2fc0-b060-11e4-a7a2-005056827e51>
- Janiš, K., Loudová, I., & Janiš, K. (2011). *Frekventované pojmy z oblasti teorie výchovy: (slovník)*. Gaudeamus.
- Kaleja, M. (2013). *Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kostelecká, Y. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
- Lenkvíková Seltenhoferová, K. (2020). *Rodiče jako spoluaktéři inkluzivního vzdělávání*. E-Pedagogium. <https://doi.org/10.5507/epd.2020.005>
- Lollok, M. (2015). *Profesní kompetence učitele žáka s OMJ*. Masarykova univerzita. [https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/CJp423/105510194/prispevek\\_lollok\\_OMJ\\_final\\_\\_1\\_.pdf?kod=CJp423;predmet=1261750;lang=en](https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/CJp423/105510194/prispevek_lollok_OMJ_final__1_.pdf?kod=CJp423;predmet=1261750;lang=en)

- Marques, K. (2021). *Cesta k inkluzivní škole: Případová studie proměny tří škol*. Pedagogika. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.982>
- Martanová, V. P., & Konůpková, O. (2019). *Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele*. Pedagogická Orientace. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-223>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. SAGE Publications.
- Mena, J., & Clarke, A. (2021). *Teacher Induction and Mentoring: Supporting Beginning Teachers*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-79833-8>
- META. (2021). *Principy inkluzivního vzdělávání*. Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>
- META. (2022). *O METĚ*. Meta o.p.s. <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>
- META. (2015). *Pět principů práce s žákem s OMJ*. Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/content/pet-principu-prace-s-zakem-s-omj>
- META. (2017). *Výroční zpráva 2017*. Meta, o.p.s. [https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/02/VZ-2017\\_Meta\\_web.pdf](https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/02/VZ-2017_Meta_web.pdf)
- META. (2023). *Financování asistenta*. Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/financovani-asistenta>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Mistry, M., & Sood, K. (2020). *Language learning for children with EAL. In Meeting the Needs of Young Children with English As an Additional Language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429263392-6>
- Modráček, Z., Pavlas, T., Suchomel, P., Kovář, K., & Zatloukal, T. (2023). *Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání dětí a žáků z Ukrajiny: tematická zpráva*. Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Integrace-a-vzdelavani-deti-a-z>

Mrázková, J. (2020). *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/148295>

Mrázková, J., & Zapletalová, J. (2014). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. <https://www.msmt.cz/file/38983/download/>

MŠMT. (2024). *Finanční podpora*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/mladez/financni-podpora>

MŠMT. (2023). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/01/DZ-CR-2023-2027\\_elektronicka-publikace-2.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/01/DZ-CR-2023-2027_elektronicka-publikace-2.pdf)

MŠMT. (2021). *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://cizinci.npi.cz/metodicke-doporuceni-pro-poskytovani-sluzeb-skolskych-poradenskych-zarizeni-zakum-s-nedostatecnou-znalosti-vyucovaciho-jazyka-a-z-odlisneho-kulturniho-prostredi/>

MŠMT. (2019). *Metodika stanovení PHmax a PHAmax pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [https://www.msmt.cz/file/50973\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/50973_1_1/)

Nakonečný, M., & Kuťák, Z. (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.

Navrátil, S. (2018). *Pojetí profesní kompetence učitele*. Pedagogická Orientace. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10731>

NPI. (2024). *Národní pedagogický institut České republiky: O nás*. Národní pedagogický institut. <https://www.npi.cz/o-nas/o-institutu>

- NPI. (2023). *Spolupráce asistenta pedagoga a učitele při podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) – 2. díl.* Zapojmevšechny.cz. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/spoluprace-asistenta-pedagoga-a-ucitele-pri-podpore-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-omj-2-dil>
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese.* Státní pedagogické nakladatelství.
- Poche Kargerová, J., Seberová, A., & Váňová Krejčová, V. (2022). *Program Začít spolu jako inovace měnící tvář českého školství.* Pedagogika. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2103>
- Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele.* Triton.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum.* ISV.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace.* Grada Publishing.
- Průcha, J., Janík, T., & Rabušicová, M. (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Portál.
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu.* Pedagogická Orientace. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1225>
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník.* Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník.* Portál.
- Ptáčková, K., Zachvatošin, A., Prokopová, Z., & Hamplová, M. (2023). *Jazyková příprava (dle § 20 ŠZ).* Meta, o.p.s. <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20>
- Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách.* Meta, o.p.s. [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta\\_zaci\\_s\\_omj\\_v\\_ceskych\\_skolach\\_metodika.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_metodika.pdf)
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Grada.
- RVP. (2016). *Průřezové téma Multikulturní výchova.* Metodický Portál RVP.cz. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10911>
- Skutnabb-Kanga, T. (1989). *Multilinguism and the education of minority children.* Estudios Fronterizos.

- Slowík, J. (2018). *Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska ukazatele inkluze*. Pedagogická Orientace. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-213>
- Spurná, M., & Nosková, A. (2022). *Well-being a kultura školy*. Metodický Portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>
- Suchánek, P. (2022). *Empatie učitele – co, proč a hlavně jak*. Sociální Pedagogika. [https://soced.cz/wp-content/uploads/2022/04/CILOVE-SKUPINY-SOCED\\_10-1-2022\\_1222\\_SocEd.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2022/04/CILOVE-SKUPINY-SOCED_10-1-2022_1222_SocEd.pdf)
- Svoboda, Z., Říčan, J., Morvayová, P., & Zilcher, L. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Šindelářová, J. (2011). *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*. Metodický Portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html>
- Šíp, R., & Gulová, L. (2019). *Představujeme listopadové číslo 2019 – Inkluze jako výzva doby*. Sociální Pedagogika. <https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/11/EDITORIAL-SocEd-7-2-2019-Radim-Sip-Lenka-Gulova.pdf>
- Škrabánková, J. (2017). *Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti*. Pedagogická Orientace. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7943>
- Šmídová, T., Procházková, L., & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Šmídová, T., & Šindelářová, J. (2012). *Nové přístupy ve vzdělávání žáků-cizinců v zemích EU*. Metodický Portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUH/15777/NOVE-PRISTUPY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-CIZINCUCU-V-ZEMICH-EU.html>
- Špačková, I. (2016). *Využití metody CLIL ve výuce na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/5235>

- Štech, S. (2018). *Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi*. Pedagogická Orientace. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. ASPI.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer.
- Thompson, A. (2012). *What's NALDIC?* Nate Classroom. <https://www.thefreelibrary.com/What%27s+NALDIC%3f-a0296378359>
- Titěrová et al., K. (2024). *Děti s OMJ = vícejazyčné děti*. Inkluzivní Škola. [https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj\\_vicejazycne\\_deti](https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti)
- Titěrová, K. (2019). *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. META, o.p.s. [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta\\_pruvodce\\_pro\\_ppp\\_deti\\_s\\_omj.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_pruvodce_pro_ppp_deti_s_omj.pdf)
- Trbola, R., & Rákoczyová, M. (Ed.). (2011). *Institucionální podmínky sociální integrace cizinců v ČR*. Barrister & Principal.
- Valentová, L. (2011). *Učit se jak se učit*. Metodický Portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14403/UCIT-SE-JAK-SEUCIT.html>
- Vaňková, R. (2007). *Psychologické aspekty adaptace v rozdílném sociokulturním prostředí* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/p9v5i9/597516>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Velhartická, Š. (2015). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Pedagogická Orientace. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3025>
- Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Masarykova univerzita.
- Vítečková, M., Procházka, M., & Najmonová, M. (2018). *Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol*. Pedagogická Orientace. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-290>
- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Paido.



Votavová, R. (2013). *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze*. Metodický Portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed). Sage Publications.

Zachová, M. (2017). *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů*. Sociální Pedagogika. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

Záleská, K. (2018). *Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí*. Studia Paedagogica (Brno). <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-7>

Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Masarykova univerzita.

### **Legislativní zdroje**

ČNR. (1992). Usnesení předsednictva České národní rady ze dne 16. prosince 1992 o vyhlášení Listiny základních práv a svobod. <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

MPSV. (2016). *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

MŠMT. (2015). *Novela zákona č. 82/2015 Sb.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/konsolidovany-text-skolskeho-zakona-a-doprovodny-material#:~:text=proveden%C3%A9%20z%C3%A1konem%20%C4%8D.-,82%2F2015%20Sb.,v%20sou%C4%8Dinnosti%20s%20odbornou%20ve%C5%99ejnost%C3%AD.>

MŠMT. (2005). *Vyhláška č. 48/2005 Sb.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/file/38827/>

MŠMT. (2005). *Vyhláška č. 72/2005 Sb.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb>

MŠMT. (2016). *Vyhláška č. 27/2016 Sb.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

MŠMT. (2024). *Vzdělávání žáků cizinců*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>

MŠMT. (2019). *Reforma financování regionálního školství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/prezentace-k-reforme-financovani-regionalniho-skolstvi>

MŠMT. (2017). *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>

MŠMT. (2004). *Školský zákon č. 561/2004 Sb.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

MZV. (1998). Sdělení č. 96/1998 Sb.: Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-96>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Rozhovor s vedením školy

Příloha 2 – Rozhovor s výchovným poradcem školy a metodikem prevence

Příloha 3 – Rozhovor se speciálním pedagogem

Příloha 4 – Rozhovor s učiteli

Příloha 5 – Rozhovor s asistenty pedagoga

Příloha 6 – Rozhovor se zákonným zástupcem žáka

Příloha 7 – Formulář – Informovaný souhlas

Příloha 8 – Pozorovací záznamový arch

## **Příloha 1 – Rozhovor s vedením školy**

### **Úvod**

Privítání a poděkování za účast.

Krátké seznámení s cílem výzkumu.

Ujištění o anonymitě a dobrovolnosti účasti.

### **Vzdělání a kariérní vývoj**

Můžete mi stručně popsat dosažené vzdělání a říci současnou profesní pozici?

### **Charakteristika školy**

Jakým způsobem byste charakterizovala školu, ve které pracujete?

Jaké typy studentů tvoří populaci ve vaší škole a jaké individuální potřeby či charakteristiky jsou u nich patrné?

Jaký je profil učitelského týmu na vaší škole a v čem se vyznačuje jejich jedinečnost?

### **Příprava učitelů na práci s vícejazyčnými žáky**

Jak probíhá příprava učitelů, jsou schopni efektivně komunikovat a podporovat vícejazyčné žáky?

Jaké postupy používá vaše škola k úspěšné integraci vícejazyčných žáků?

Jaké prostředky jsou učitelům poskytovány pro efektivní vyučování vícejazyčných žáků?

### **Zdroje informací a profesní vývoj učitelů**

Jaké používáte informační zdroje ohledně vícejazyčných žáků?

Měla jste možnost zúčastnit se kurzu, který se zaměřoval na toto téma?

### **Podpora pro vícejazyčné žáky**

Jak se podílíte na podpoře vícejazyčných žáků?

Jak navazujete komunikaci s rodiči těchto žáků?

Jak řešíte konfliktní situace mezi vícejazyčnými žáky a českými žáky?

### **Začleňování žáků do školního prostředí**

Jakým způsobem zařazujete vícejazyčného žáka do určitého ročníku?

Jaké konkrétní podpůrné kroky podnikáte pro vícejazyčné žáky?

### **Spolupráce s odborníky a asistenty**

Jaká je vaše spolupráce s odborníky nebo asistenty pedagoga při poskytování podpory vícejazyčným žákům?

Jaké je vaše hodnocení práce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a dalších organizací v tomto odvětví?

### **Závěr**

Jaký je váš názor na koncept inkluzivního vzdělávání?

Co si myslíte o přítomnosti vícejazyčných žáků ve vaší škole?

Máte nějaká očekávání ohledně výstupů této práce a jejich praktického využití ve školní praxi?

Je něco dalšího, co byste chtěla sdělit?

## **Příloha 2 – Rozhovor s výchovným poradcem školy a metodikem prevence**

### **Úvod**

Přivítání a poděkování za účast.

Krátké seznámení s cílem výzkumu.

Ujištění o anonymitě a dobrovolnosti účasti.

### **Vzdělání a kariérní vývoj**

Můžete mi stručně popsat dosažené vzdělání a říci současnou profesní pozici?

### **Charakteristika školy**

Jakým způsobem byste charakterizovala školu, ve které pracujete?

Jaké typy studentů tvoří populaci ve vaší škole a jaké individuální potřeby či charakteristiky jsou u nich patrné?

Jaký je profil učitelského týmu na vaší škole a v čem se vyznačuje jejich jedinečnost?

### **Příprava učitelů na práci s vícejazyčnými žáky**

Jak probíhá příprava učitelů, jsou schopni efektivně komunikovat a podporovat vícejazyčné žáky?

Jaké postupy používá vaše škola k úspěšné integraci vícejazyčných žáků?

Jaké prostředky jsou učitelům poskytovány pro efektivní vyučování vícejazyčných žáků?

### **Zdroje informací a profesní vývoj učitelů**

Jaké používáte informační zdroje ohledně vícejazyčných žáků?

Měla jste možnost zúčastnit se kurzu, který se zaměřoval na toto téma?

### **Podpora pro vícejazyčné žáky**

Jak se podílíte na podpoře vícejazyčných žáků?

Jak navazujete komunikaci s rodiči těchto žáků?

Jak řešíte konfliktní situace mezi vícejazyčnými žáky a českými žáky?

### **Začleňování žáků do školního prostředí**

Jakým způsobem zařazujete vícejazyčného žáka do určitého ročníku?

Jaké konkrétní podpůrné kroky podnikáte pro vícejazyčné žáky?

### **Spolupráce s odborníky a asistenty**

Jaká je vaše spolupráce s odborníky nebo asistenty pedagoga při poskytování podpory vícejazyčným žákům?

Jaké je vaše hodnocení práce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a dalších organizací v tomto odvětví?

### **Závěr**

Jaký je váš názor na koncept inkluzivního vzdělávání?

Co si myslíte o přítomnosti vícejazyčných žáků ve vaší škole?

Máte nějaká očekávání ohledně výstupů této práce a jejich praktického využití ve školní praxi?

Je něco dalšího, co byste chtěla sdělit?

## **Příloha 3 – Rozhovor se speciálním pedagogem**

### **Úvod**

Přivítání a poděkování za účast.

Krátké seznámení s cílem výzkumu.

Ujištění o anonymitě a dobrovolnosti účasti.

### **Vzdělání a kariérní vývoj**

Můžete mi stručně popsat dosažené vzdělání a říci současnou profesní pozici?

### **Charakteristika školy**

Jakým způsobem byste charakterizovala školu, ve které pracujete?

Jaké typy studentů tvoří populaci ve vaší škole a jaké individuální potřeby či charakteristiky jsou u nich patrné?

Jaký je profil učitelského týmu na vaší škole a v čem se vyznačuje jejich jedinečnost?

### **Příprava učitelů na práci s vícejazyčnými žáky**

Jak probíhá příprava učitelů, jsou schopni efektivně komunikovat a podporovat vícejazyčné žáky?

Jaké postupy používá vaše škola k úspěšné integraci vícejazyčných žáků?

Jaké prostředky jsou učitelům poskytovány pro efektivní vyučování vícejazyčných žáků?

### **Zdroje informací a profesní vývoj učitelů**

Jaké používáte informační zdroje ohledně vícejazyčných žáků?

Měla jste možnost zúčastnit se kurzu, který se zaměřoval na toto téma?

### **Podpora pro vícejazyčné žáky**

Jak se podílíte na podpoře vícejazyčných žáků?

Jak navazujete komunikaci s rodiči těchto žáků?

Jak řešíte konfliktní situace mezi vícejazyčnými žáky a českými žáky?

### **Začleňování žáků do školního prostředí**

Jakým způsobem zařazujete vícejazyčného žáka do určitého ročníku?

Jaké konkrétní podpůrné kroky podnikáte pro vícejazyčné žáky?

### **Spolupráce s odborníky a asistenty**

Jaká je vaše spolupráce s odborníky nebo asistenty pedagoga při poskytování podpory vícejazyčným žákům?



Jaké je vaše hodnocení práce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a dalších organizací v tomto odvětví?

### **Závěr**

Jaký je váš názor na koncept inkluzivního vzdělávání?

Co si myslíte o přítomnosti vícejazyčných žáků ve vaší škole?

Máte nějaká očekávání ohledně výstupů této práce a jejich praktického využití ve školní praxi?

Je něco dalšího, co byste chtěla sdělit?

## **Příloha 4 – Rozhovor s učiteli**

### **Úvod**

Přivítání a poděkování za účast.

Krátké seznámení s cílem výzkumu.

Ujištění o anonymitě a dobrovolnosti účasti.

### **Vzdělání a kariérní vývoj**

Můžete mi stručně popsat dosažené vzdělání a říci současnou profesní pozici?

### **Charakteristika školy**

Jakým způsobem byste charakterizovala školu, ve které pracujete?

Jaká je struktura vaší třídy?

Jsou v současné době ve třídě vícejazyční žáci?

Jaké byly vaše pocity z příchodu vícejazyčného žáka?

### **Zdroje informací a profesní vývoj učitelů**

Jaké používáte informační zdroje ohledně vícejazyčných žáků?

Jak se vyznáte v legislativě týkající se vzdělávání vícejazyčných žáků?

Měla jste možnost zúčastnit se kurzu, který se zaměřoval na toto téma?

### **Výuka a pedagogická praxe**

Jaká je vaše zkušenost s výukou vícejazyčných žáků?

S jakými obtížemi se obvykle setkávají vícejazyční žáci na začátku své školní docházky?

Jaký je váš pohled na rozdíly ve vyučování, kde jsou přítomni vícejazyční žáci? Ovlivňuje to vaši přípravu na vyučování?

Jaká je vaše zkušenost se spoluprací jiných podpůrných pedagogických kolegů?

### **Podpora pro vícejazyčné žáky a komunikace ve třídě**

Jaké byly postupy při začleňování vícejazyčných žáků a jaký byl postoj ostatních žáků k nim?

Které metody a strategie používáte k podpoře vícejazyčných žáků?

Popíšete mi vaše zkušenosti s účinností těchto metod?

Získávala jste materiály přímo od školy, nebo jste je musela hledat sama?

Které materiály byly nejužitečnější a jaké vám chyběly?

Jak probíhá komunikace mezi spolužáky ve třídě?

Vidíte nějaké oblasti, kde by bylo možné zdokonalit nebo rozšířit stávající podporu?

### **Spolupráce s rodiči a osobní postoj**

Jaké jsou vaše zkušenosti se spoluprací s rodiči, jakým způsobem komunikujete?

Jakým způsobem získáváte informace o jazykovém prostředí a podpoře, kterou žák doma dostává?

### **Závěr**

Jak byste shrnula klíčové poznatky týkající se podpory vícejazyčných žáků na počátku školní docházky?

Jaká očekávání máte ohledně výstupů této práce a jejich praktického využití ve školní praxi?

Je něco dalšího, co byste chtěla sdělit?

## **Příloha 5 – Rozhovor s asistenty pedagoga**

### **Úvod**

Přivítání a poděkování za účast.

Krátké seznámení s cílem výzkumu.

Ujištění o anonymitě a dobrovolnosti účasti.

### **Vzdělání a kariérní vývoj**

Můžete mi stručně popsat dosažené vzdělání a říci současnou profesní pozici?

### **Charakteristika školy**

Jakým způsobem byste charakterizovala školu, ve které pracujete?

Jaká je struktura třídy, ve které působíte?

Jsou v současné době ve třídě vícejazyční žáci?

Jaké byly vaše pocity z příchodu vícejazyčného žáka?

### **Zdroje informací a profesní vývoj učitelů**

Jaké používáte informační zdroje ohledně vícejazyčných žáků?

Jak se vyznáte v legislativě týkající se vzdělávání vícejazyčných žáků?

Měla jste možnost zúčastnit se kurzu, který se zaměřoval na toto téma?

### **Výuka a pedagogická praxe**

Jaká je vaše zkušenost s výukou vícejazyčných žáků?

S jakými obtížemi se obvykle setkávají vícejazyční žáci na začátku své školní docházky?

Jaký je váš pohled na rozdíly ve vyučování, kde jsou přítomni vícejazyční žáci? Ovlivňuje to vaši přípravu na vyučování?

Jaká je vaše zkušenost se spoluprací jiných podpůrných pedagogických kolegů?

### **Podpora pro vícejazyčné žáky a komunikace ve třídě**

Jaké byly postupy při začleňování vícejazyčných žáků a jaký byl postoj ostatních žáků k nim?

Které metody a strategie používáte k podpoře vícejazyčných žáků?

Popíšete mi vaše zkušenosti s účinností těchto metod?

Získávala jste materiály přímo od školy, nebo jste je musela hledat sama?

Které materiály byly nejužitečnější a jaké vám chyběly?

Jak probíhá komunikace mezi spolužáky ve třídě?

Vidíte nějaké oblasti, kde by bylo možné zdokonalit nebo rozšířit stávající podporu?

### **Spolupráce s rodiči a osobní postoj**

Jaké jsou vaše zkušenosti se spoluprací s rodiči, jakým způsobem komunikujete?

Jakým způsobem získáváte informace o jazykovém prostředí a podpoře, kterou žák doma dostává?

### **Závěr**

Jak byste shrnula klíčové poznatky týkající se podpory vícejazyčných žáků na počátku školní docházky?

Jaká očekávání máte ohledně výstupů této práce a jejich praktického využití ve školní praxi?

Je něco dalšího, co byste chtěla sdělit?

## **Příloha 6 – Rozhovor se zákonným zástupcem žáka**

### **Úvod**

Přivítání a poděkování za účast.

Krátké seznámení s cílem výzkumu.

Ujištění o anonymitě a dobrovolnosti účasti.

### **Základní informace**

Jaké jméno má vaše dítě a kde a kdy se narodilo?

Které aktivity ho zajímají, v čem je dobrý, a v čem by potřeboval podporu?

### **Jazykové pozadí a potřeby**

Jaké jazyky se používají doma? Jaké jsou jazykové návyky a preference vaší rodiny?

Jaké jsou jazykové dovednosti vašeho dítěte v jeho mateřském jazyce a ve vyučovacím jazyce?

### **Předchozí zkušenosti**

Jaké máte zkušenosti s jazykovou podporou ve školce, kterou Vaše dítě navštěvovalo?

Mělo Vaše dítě nějaké specifické potřeby nebo obtíže ohledně jazyka ve školce nebo škole v minulosti?

### **Očekávání a obavy**

Jaké představy máte ohledně pomoci s jazykem ve škole pro Vaše dítě?

Máte nějaké obavy ohledně jazykového rozvoje Vašeho dítěte ve škole?

### **Komunikace a spolupráce**

Jak byste si přála, aby byly sdíleny informace o pokroku Vašeho dítěte v jazykové oblasti?

Jak si představujete optimální spolupráci mezi vámi, školou a pedagogy ve prospěch vašeho dítěte?

### **Závěr**

Je něco dalšího, co byste chtěla sdělit?

## **Příloha 7 – Formulář – Informovaný souhlas**

**Výzkum: Jak efektivně můžeme podporovat vícejazyčné žáky na počátku jejich školní docházky, aby se co nejlépe začlenili do vzdělávacího procesu?**

### **Informovaný souhlas**

Rozhovor je anonymní, což znamená, že nikde nebude uvedeno mé jméno. Moje účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžu odmítnout odpovědět na otázky, na které nechci odpovědět. Mám také právo rozhovor kdykoli ukončit. Jsem si vědoma toho, že rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a přepsán do písemné formy. Přepis rozhovoru bude důvěrný a v diplomové práci Podpora vícejazyčného žáka na počátku školní docházky, ani v případných dalších výstupech z tohoto výzkumu, nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné mě identifikovat.

Souhlasím s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru. ano                      ne

Přeji si být informována o výsledcích výzkumu. ano                      ne

Podpis:

Dne:

Po skončení rozhovoru jsem se rozhodla, že si nepřeji, aby byly pro účely výzkumu použity následující pasáže:

.....  
.....  
.....  
.....

Zároveň jsem si vědoma toho, že pokud v budoucnu změním svůj názor a nebudu si přát využití některých pasáží formou přímé citace, mohu se obrátit na tazatelku Denisu Říhovou, která se zavazuje mé přání respektovat. ano                      ne

Podpis:

## **Příloha 8 – Pozorovací záznamový arch**

### **Práce s žáky s odlišným mateřským jazykem – záznamový arch pro pozorování**

<b>Škola</b>	<b>Třída</b>	
<b>Učitel</b>	<b>Předmět</b>	
<b>Pozorování žáci s OMJ</b>		
<b>Cíl pozorování:</b>		
<b>Pozorovatel</b>	<b>Datum</b>	<b>Podpis učitele</b>



**Záznam z pozorování:**

<b>Cíle výuky</b>	
<b>Metody výuky</b>	
<b>Zadané úkoly</b>	
<b>Sociální aspekty</b>	

**Tipy/ doporučení do výuky/ Závěry:**