Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role učitele integrovaných žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ

Teacher´s role of integrated pupils with different mother tongue at primary school

Študentová Dominika

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2025

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Role učitele integrovaných žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 28. 11. 2025

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D., za ochotu, vstřícnost, cenné rady, věcné připomínky a za veškerý čas, který mi věnovala při vypracovávání této práce. Velké díky patří také mojí rodině za jejich trpělivost a podporu nejen při psaní, ale i během celého studia. V neposlední řadě děkuji učitelům, kteří mi věnovali svůj čas a sdíleli se mnou své zkušenosti během rozhovorů.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem *Role učitele při integraci žáka s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy*. Cílem této práce je zmapovat, s jakými situacemi a problémy se v běžné praxi učitelé na prvním stupni ZŠ nejčastěji setkávají a co jim naopak při integraci žáků s odlišným mateřským jazykem pomáhá. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů pro pochopení této práce. Dále definuje žáka s odlišným mateřským jazykem, popisuje možnost kulturního šoku a potíže v socializaci, které přímo ovlivňují vzdělávání žáka. V jedné z kapitol se rozebírá role učitele, jeho kompetence, podpůrné nástroje při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Další kapitola se zabývá možnostmi spolupráce učitele s dalšími kolegy i rodiči žáků. Závěr teoretické části se zabývá cizineckou legislativou. Praktická část využívá kvalitativní výzkumný rámec, konkrétně polostrukturované rozhovory s devíti prvostupňovými učiteli ze tří různých základních škol, kteří sdílejí své zkušenosti, názory a výzvy s integrací žáků s odlišným mateřským jazykem. Dále se v praktické části nachází krátké rozhovory se zástupci vedení vybraných základních škol. Dílčím cílem výzkumu bylo posoudit, jak školy prezentují informace o vzdělávání podle ŠVP a jak informují o podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem. K tomu slouží analýza školních vzdělávacích programů a webových stránek jednotlivých škol. Výzkum poskytuje náhled na potřeby a výzvy prvostupňových učitelů. Výzkum ukázal, že integrace žáků s odlišným mateřským jazykem je pro učitele na prvním stupni velice náročná. Největší potíže pociťují v systému českého školství, kdy do školy přijde žák bez absolutní znalosti českého jazyka. Učitelé potřebují pro efektivnější a individuálnější výuku podporu školy, která vytváří organizovaný systém speciálních hodin českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem, či alespoň pomoc asistenta pedagoga.

KLÍČOVÁ SLOVA

integrace, inkluzivní vzdělávání, odlišný mateřský jazyk, čeština jako druhý jazyk, individualizace, učitel

ABSTRAKT

This thesis deals with the topic of *Teacher´s role of integrated pupils with different mother tongue at primary school.* The aim of it is to map out the situations and problems that teachers encounter most frequently at primary schools in everyday practice and, conversely, what helps them in the integration of pupils with a different mother tongue. The theoretical part deals with the definition of basic terms for understanding the thesis. It further defines a pupil with a different mother tongue, describes the possibility of culture shock and difficulties in socialization, which directly affect the pupil´s education. In one of the chapters, it discusses the role of the teacher, their competencies, and support tools for working with the pupils with different mother tongues. Another chapter deals with possibilities for teachers to collaborate with other colleagues and pupil´s parents. The conclusion of the theoretical part deals with legislation on foreigners. The practical part uses a qualitative research framework, specifically semi-structured interviews with nine primary school teachers from three different primary schools, who share their experiences, opinions and challenges with integration of pupils with a different mother tongue. The practical part also includes short interviews with representatives of the management of selected primary schools. The partial objective of the research was to assess how schools display information about education according to the school's education program and how they inform about support for pupils with different mother tongues. This is achieved through an analysis of school's educational programs and individual school websites. The research provides insight into the needs and challenges of primary school teachers. The research has shown that the integration of pupils with different mother tongues is very demanding for primary school teachers. They experience great difficulties in the Czech education system when a pupil comes to school without any Czech language knowledge. Teachers need a more effective and individualized teaching supported by school in order to create a more specialized system for Czech language lessons for pupils with different mother tongue, or at least the help of a teaching assistant.

KEYWORDS

integration, inclusive education, different mother language, Czech as second language, individualization, teacher

Obsah

ÚVOD 7
TEORETICKÁ ČÁST 8
1. Vymezení pojmů 8
1.1 Mateřský jazyk 8
1.2 Čeština jako druhý jazyk 8
1.3 Žák-cizinec 8
1.4 Žák s odlišným mateřským jazykem 8
1.5 Migrace, imigrace, emigrace 9
1.5.1 Uprchlíci 9
1.5.2 Žáci z Ukrajiny 10
1.6 Inkluzivní vzdělávání 10
2. Žák s odlišným mateřským jazykem 11
2.1 Charakteristika žáků mladšího školního věku 12
2.2 Kulturní šok 12
2.3 Socializace 13
3. Učitelství jako profese 15
3.1 Role učitele 15
3.2 Kompetence učitele 16
3.2.1 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství 17
3.3 Diferenciace výuky 18
3.4 Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem 19
3.4.1 Podpůrné nástroje 19
3.5 Učitel a jeho spolupráce 20
3.5.1 Rodina žáka 20
3.5.2 Asistent pedagoga 21
3.5.3 Párová výuka 22
3.5.4 Školní poradenské pracoviště 23
4. Legislativní rámec cizinců na území ČR 24
4.1 Organizace a instituce zabývající se žáky-cizinci a žáky s OMJ 25
4.1.1 META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů 26
4.1.2 Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) 26
4.1.3 Centrum pro integraci cizinců 26
4.1.4 Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s. 26
4.1.5 Centrum na podporu integrace cizinců 26

4.1.6 Společnost InBáze, z. s. ... 27
4.1.7 Poradna pro integraci, z.ú. ... 27
5. Shrnutí teoretické části ... 28
PRAKTICKÁ ČÁST ... 29
6. Cíl a charakteristika výzkumu ... 29
6.1 Hlavní výzkumná otázka ... 30
6.2 Témata a výzkumné otázky ... 30
6.2.1 Výzkumné otázky pro vedení školy ... 31
7. Analýza a porovnání ŠVP a webových stránek škol ... 32
7.1 Analýza škol ... 32
7.2 Porovnání škol ... 33
8. Rozhovory ... 35
8.1 Základní škola v Praze 4 ... 35
8.1.1 Rozhovor č. 1 ... 35
8.1.2 Rozhovor č. 2 ... 36
8.1.3 Rozhovor č. 3 ... 39
8.1.4 Rozhovor č. 4 ... 43
8.2 Základní škola v Praze 13 ... 46
8.2.1 Rozhovor č. 5 ... 46
8.2.2 Rozhovor č. 6 ... 48
8.2.3 Rozhovor č. 7 ... 51
8.2.4 Rozhovor č. 8 ... 54
8.3 Základní škola v Praze 8 ... 56
8.3.1 Rozhovor č. 9 ... 56
8.3.2 Rozhovor č. 10 ... 57
8.3.3 Rozhovor č. 11 ... 59
8.3.4 Rozhovor č. 12 ... 62
9. Shrnutí praktické části ... 65
Závěr ... 69
Seznam použitých zkratek ... 71
Seznam použitých zdrojů ... 72
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence ... 77
Seznam příloh ... 78

ÚVOD

Tato diplomová práce se zaměřuje na jednu z nejaktuálnějších situací v českých školách, a to vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále *žák s OMJ*) a s tím souvisejícím přístupem a rolí učitele. Počet žáků s OMJ tvoří již dnes 7 % všech žáků základních škol (ČSÚ, 2024), přičemž více než polovina z nich pochází z Ukrajiny. Dále pocházejí žáci z Vietnamu, Slovenska, Ruska, Mongolska, Rumunska a Bulharska. Téměř v každé škole, ne-li třídě, je tedy v dnešní době žák s odlišným mateřským jazykem. Role a přístup učitele je v takové situaci velmi důležitý. Bez pomoci učitele se takoví žáci těžko začleňují do průběhu hodin i kolektivu. Často je pro učitele velmi náročné skloubit smysluplně výuku pro všechny žáky, protože mají rozdílné potřeby.

Cílem práce je zmapovat, s jakými situacemi a problémy se učitelé na prvním stupni ZŠ v běžné praxi nejčastěji setkávají a co jim naopak při integraci žáků s odlišným mateřským jazykem pomáhá.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část popisuje pojmy související s danou problematikou. Vysvětluje pojmy žáka s OMJ, profesi učitele, spolupráce učitele s jinými pedagogy či rodiči žáků a cizineckou legislativu. Praktická část obsahuje analýzu webových stránek a školních vzdělávacích programů jednotlivých škol. Dále zahrnuje polostrukturované rozhovory s učiteli, které proběhly na třech různých základních školách. Každý z těchto učitelů má ve své třídě minimálně jednoho žáka s OMJ. Zároveň praktická část obsahuje krátký rozhovor se zástupcem vedení z každé školy.

Osobně jsem si tuto problematiku zvolila z důvodu svého působení na základní škole, kde se téměř v každé třídě vyskytl minimálně jeden žák s OMJ. V některých třídách bylo takových žáků hned několik. Sama jsem měla ve své třídě šest různých dalších národností, a to žáky z Ukrajiny, Ruska, Běloruska, Spojených států amerických a další dva žáky z bilingvních rodin (Švédsko a Itálie). V průběhu studia na vysoké škole nám byla tato problematika představena jedním předmětem. V té době jsem ještě netušila, do jaké míry se to bude týkat i mě osobně a kolik cizinců je opravdu v našich českých školách. Na praxích jsem viděla učitele, kteří se snaží žáky s OMJ do výuky zapojit, ale naopak byli i mnozí, kteří tyto žáky spíše ignorovali. Na některých žácích bylo vidět, že nerozumí, nudí se a není pro ně možné zažít v hodinách pocit úspěchu. V této souvislosti jsem začala přemýšlet, jak předejít situacím, kdy žáci pouze pasivně sedí, nevědomě koukají a čekají, až porozumí části výuky, do které se budou moci zapojit. Proto jsem se rozhodla věnovat se ve své práci tomuto tématu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů

Tato kapitola se zaměřuje na vysvětlení základních pojmů souvisejících s danou problematikou, aby usnadnila porozumění obsahu práce.

1.1 Mateřský jazyk

Za mateřský jazyk považujeme jazyk, který si dítě osvojí jako první, nejlépe ho ovládá a s nímž se nejvíce ztotožňuje. Rodilý mluvčí si tento jazyk následně dále rozvíjí a vylepšuje. (Janoušková, 2015)

Mateřský jazyk je rodný jazyk, tedy ten, který je osvojován od narození a který je přirozeně dominantní. Často se označuje také jako jazyk první, dominantní či rodný, přestože tyto pojmy nemusí být zcela totožné. (Nordquist, 2019)

1.2 Čeština jako druhý jazyk

Pojem čeština jako druhý jazyk označuje podle Janouškové (2015) situaci, kdy čeština není pro žáky mateřským jazykem, protože v jejich rodině převažuje jiný jazyk. Přesto se ji musí naučit, neboť žijí v České republice a český jazyk pro ně představuje zásadní komunikační prostředek nezbytný k sociálnímu začlenění. Výuka češtiny jako druhého jazyka proto vyžaduje odlišný přístup než výuka žáků, pro které čeština mateřským jazykem je.

1.3 Žák-cizinec

Definice pojmu cizinec se objevuje v několika zdrojích, přičemž většina z nich jej popisuje jako *„fyzickou osobu, která není občanem České republiky“*. Pro potřeby této práce je však nutné pojem upřesnit na žáka-cizince, tedy žáka, jehož rodiče nemají české státní občanství. Tento termín zahrnuje jak děti narozené na území České republiky, tak ty, které do země přicestovaly. Spojujícím prvkem je skutečnost, že rodiče žáka jsou občany jiného státu.

1.4 Žák s odlišným mateřským jazykem

Protože označení žák-cizinec není pro potřeby této práce dostatečně přesné, budeme dále používat termín žák s odlišným mateřským jazykem (žák s OMJ). Tento pojem lépe a přesněji popisuje situaci dítěte, které neovládá, nebo ovládá jen s obtížemi, jazyk výuky, pochází z odlišného sociálního i kulturního prostředí a vyžaduje proto specifický pedagogický přístup. Žákem s OMJ nemusí být nutně osoba s cizím státním občanstvím. Postačí, pokud v rodině

používá alespoň jeden rodič jiný jazyk, než je jazyk vyučovací. Do této skupiny patří například děti z bilingvních rodin, v nichž nepřevažuje čeština, děti z národnostních menšin, potomci vracejících se krajanů a další podobné případy.

Speciální skupinu mohou tvořit i žáci, u kterých není na první pohled jazykový handicap viditelný. Takovým žákem může být například ten, jenž se narodil na území České republiky a má tak platné české občanství. Etnicky ale může spadat k jiné národnosti či hovořit doma jiným jazykem než českým. Takoví žáci se mohou i přes znalost českého jazyka cítit jako cizinci. Porozumění jazyka totiž úzce souvisí s porozuměním kultury, zvyků a tradic. (Gjurová, 2011) Pokud žáci překonají jazykovou bariéru a dokáží komunikovat se svými vrstevníky, to stále nezaručuje, že budou součástí kolektivu. Kvůli odlišnému sociokulturnímu prostředí se i nadále mohou cítit nepochopeni.

1.5 Migrace, imigrace, emigrace

Podle definice uvedené na stránkách Ministerstva vnitra ČR je migrace *„…přesun jednotlivců i skupin v prostoru, který je spolu s porodností a úmrtností klíčovým prvkem v procesu populačního vývoje a výrazně ovlivňuje společenské a kulturní změny obyvatel na všech úrovních. S ekonomickým rozvojem se intenzita migrace neustále zvyšuje.“* Z této definice vyplývá, že pojem zahrnuje jak migraci vnitrostátní, tak i migraci mezinárodní, tedy přesun mezi jednotlivými státy, který je pro toto téma zásadní. Žáci s OMJ, jejich rodiče či předchozí generace často do České republiky imigrovali z různých důvodů, a stali se tak imigranty. Ministerstvo vnitra ČR vymezuje imigranta jako *„cizince, přicházejícího do země za účelem pobytu dlouhodobějšího charakteru.“*

Opačným pojmem je *emigrant*, tedy *„osoba, opouštějící území svého domovského státu s cílem usídlit se v zahraničí.“* Z uvedených definic jasně vyplývá vzájemná souvislost mezi těmito pojmy – člověk, který opustí svou zemi původu, je z jejího pohledu emigrantem, avšak ve vztahu k zemi, do níž přichází, se stává imigrantem.

1.5.1 Uprchlíci

Migraci můžeme rozdělit podle různých motivačních faktorů, které ji ovlivňují, na dobrovolnou a nedobrovolnou (či nucenou). V návaznosti na tyto motivačními faktory se kromě pojmu migrant setkáváme i s dalšími termíny, především při rozlišování pojmu mezi migrantem a uprchlíkem. Migrantem je osoba, která se dobrovolně rozhodne opustit svůj domov s cílem zlepšit své životní podmínky. Naproti tomu uprchlík je člověk, který byl k odchodu donucen

v důsledku nepříznivých okolností a prchá před hrozbou ohrožení svobody nebo života. Hlavním impulzem k jeho odchodu je tedy oprávněný pocit strachu.

1.5.2 Žáci z Ukrajiny

Českého školství se v současné době velice dotýká případ nucené migrace osob z Ukrajiny a s tím související počet ukrajinských žáků v českých školách. Dle zákona Lex Ukrajina z března roku 2022 mají ukrajinští žáci právo na stejné vzdělání jako čeští žáci. Žáci pocházející z Ukrajiny se dnes začleňují do běžných tříd, aby nedocházelo k jejich segregaci. Zároveň se zařazují do tříd dle svého věku s cílem jejich plného začlenění do kolektivu dětí se stejnými zájmy, nikoliv do nižších ročníků, který by byl z hlediska výuky jednodušší. (www.inkluzivniskola.cz, 2025)

Žáci s OMJ tvoří 7 % žáků základních škol, přičemž žáci ukrajinští zaujímají polovinu z nich (ČSÚ, 2024). Z tohoto důvodu tvoří již velice početnou skupinu, která pochází ze stejného sociokulturního prostředí a přesídlila do České republiky ze stejného důvodu migrace.

Příchod ukrajinských žáků byl pro učitele nečekanou událostí, ke které se museli rychle přizpůsobit.

1.6 Inkluzivní vzdělávání

„Inkluzivní vzdělávání je soudobě nejaktuálnější trend, který se prolíná prakticky celým vzdělávacím spektrem a hýbe pomyslnými kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání.“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 20)

Inkluze či inkluzivní vzdělávání představuje podle Průchy (2013) takový přístup ke vzdělávání, jehož cílem je začlenit všechny žáky do běžných škol. Tyto školy se aktivně adaptují na individuální potřeby žáků, přijímají jejich rozmanitost a využívají ji jako přínos a inspiraci pro výuku. Na rozdíl od integrace chápe inkluze tuto problematiku v mnohem širším kontextu. Nejde pouze o přizpůsobení jednotlivce systému, ale o proměnu celého vzdělávacího prostředí. Inkluze tedy představuje změnu na systémové úrovni, zaměřenou nejen na jednotlivce, ale na celou společnost, respektive na celou školu. (Lechta, 2010)

2. Žák s odlišným mateřským jazykem

Opustit rodnou zemi, mnohdy nedobrovolně, a následně nastoupit do české školy, znamená pro žáka s odlišným mateřským jazykem řadu výzev, které musí zvládnout. Do České republiky nejvíce přichází žáci z evropských států, a proto se jejich odlišnost projevuje především v jazykové oblasti. Významnější kulturní či náboženské rozdíly jsou spíše výjimečné.

V závislosti na uvedené okolnosti, které pro žáky s OMJ představují významné překážky ve vzdělávání, lze tuto skupinu považovat za mimořádně ohroženou školním neúspěchem. (Němec a kol, 2019) Tito žáci mohou kromě neúspěchu při výuce zažívat i sociální vyloučení z kolektivu a pocity vykořenění z vlastní kultury. Tyto situace bývají provázeny celou škálou rozporuplných emocí, únavou, frustrací z neustálé snahy o začlenění se.

Hájková a Strnadová (2010) zmiňují význam podpory vztahu žáka k jeho vlastní kultuře. Zároveň však upozorňují na riziko stereotypizace, které může vzniknout opakovaným zdůrazňováním odlišnosti žáků s OMJ. Označení cizinec by nikdy nemělo být vnímáno jako synonymum pro deficit či problém. Je proto důležité vyhýbat se generalizacím a předsudkům spojeným s konkrétní kulturou či národem. Naopak je vhodné podporovat žákovu etnickou identitu a posilovat jeho hrdost na vlastní původ.

Náboženství a s ním spojené tradice tvoří nedílnou součást identity žáka. Kulturní zvyky mohou být pro žáka významným zdrojem stability a úspěchu, a proto je vhodné je respektovat v rámci možností i pozitivně podporovat. Každý žák, nejen žák s OMJ, však disponuje odlišným kulturním zázemím a na nové prostředí reaguje individuálně. Proto je důležité dopřát žákovi dostatek času na adaptaci a neodsuzovat ho za jeho případné netypické chování. (Musil, 2019)

Podle METY potřebují žáci s OMJ převážně zapojit do výuky, osvojit si učivo skrze nový jazyk a projít si složitým procesem socializace v jazyce, který se teprve učí. Dále potřebují získat potřebné sociální dovednosti a osvojit si kulturně podmíněné společenské normy, které určují podobu školní každodennosti. Nakonec se snaží najít své místo v novém prostředí, které je utvářeno odlišným jazykem, hodnotami, kulturou, očekáváními apod.

Z výše uvedených skutečností je zřejmé, že samostatné osvojení jazyka není dostačující. Proto, aby mohl být žák s OMJ plnohodnotně vzdělán, je nezbytné zároveň rozvíjet i další dovednosti a oblasti. Z tohoto důvodu je v následujících podkapitolách shrnuta charakteristika žáka mladšího školního věku, ovlivnění kulturním šokem a základní formy socializace.

2.1 Charakteristika žáků mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je spojeno s obdobím nástupu žáků do první třídy, tedy s plněním povinné školní docházky. Zpravidla se jedná o žáky ve věku 6 až 11 let. Moment nástupu do školy je pro většinu rodin převratným okamžikem, který se týká žáků i rodičů samotných. Přináší s sebou nové povinnosti, odpovědnost i zásah do časového harmonogramu rodin. Žáci stojí před novými situacemi, ve kterých se musejí naučit přizpůsobit se novému prostředí, přijmout novou sociální roli žáka a naučit se pracovat v kolektivu.

Vzhledem k heterogennímu složení tříd je věk žáků jeden z mála společných rysů a pro učitele tak představuje jistotu, ze které může vycházet při plánování hodin a jednotlivých aktivit.

Žáci procházejí v tomto období tělesnými, emočními, sociálními a především kognitivními změnami. Začínají chápat realitu kolem sebe na základě svých zkušeností a dokáží věci třídit, spojovat a zobecňovat. Zlepšují se v rozvoji paměti i pozornosti. Pro žáky je zásadní zažít pocit úspěchu. (Vágnerová, 2012)

2.2 Kulturní šok

Cizinci přicházející do ČR, se někdy potýkají s tzv. kulturním šokem, který může ovlivnit jejich chování, výkon i celkovou schopnost adaptace na nové prostředí. Tím může negativně ovlivnit socializaci a výuku žáků s OMJ.

Kulturní šok dle Kocourka (2010, s.11) je *„souhrn pocitů ze života v cizím prostředí, pocitů z neznámých, nečekaných či nepříjemných, nových reakcí či podnětů, s nimiž se najednou člověk neustále v cizině setkává.“* Každý člověk reaguje na prostředí cizí země přirozeně a individuálně. Závisí na jeho osobnosti, předchozích zkušenostech i schopnosti adaptace, jak bude změny zvládat. Kulturní šok se tedy může projevovat různě dlouho a dopadnout na cizince různou intenzitou. Nikdy však nebývá krátkodobý, zpravidla trvá týdny až měsíce. Pro člověka se kulturním šokem stává přesun do prostředí s odlišným klimatem, pro něho novými zvyky, jinou formou komunikace často i novým jazykem. Tento jev je ovlivněn celou řadou faktorů a má více forem.

Podle Kocourka (2010) má na prožívání kulturního šoku vliv několik klíčových faktorů: délka pobytu v cizí zemi, sociální prostředí, v němž se člověk pohybuje, věk, rodinná situace, vztahy mezi majoritní společností a komunitou migrantů, osobní vztahy s majoritou a osobnost jedince. Tyto faktory společně mohou ovlivnit míru, s jakou se cizinec dokáže přizpůsobit

novému kulturnímu prostředí a jak překoná adaptační obtíže. U žáků může kulturní šok vyvolávat pocity strachu, uzavřenosti, stísněnosti, psychické potíže a depresi.

Dle Mumforda (1998) existuje následujících šest odlišných aspektů kulturního šoku. Napětí vyplývající z nutnosti provedení nezbytné psychologické adaptace. Pocit ztráty a pocity deprivace s ohledem na své blízké, sociální status, povolání a majetek. Odmítání nové kultury. Zmatek v očekávané roli, hodnotách, pocitech a vlastní identitě. Překvapení, úzkost, znechucení a rozhořčení způsobené uvědoměním si kulturních rozdílů. Pocity bezbrannosti z důvodu nezvládnutí nového prostředí.

2.3 Socializace

Socializace je proces začleňování člověka do společnosti. Klíčovou roli představuje v dětství především rodina, která tvoří základní prostředí pro osvojování norem, hodnot a způsobů chování. Po nástupu dítěte do mateřské nebo základní školy se významným faktorem socializace stává právě škola. Nedílnou součástí socializace u dětí je také zájmová činnost.

Helus (2007, s.71) zdůrazňuje, že socializace *„zásadním způsobem ovlivňuje nejenom určité oblasti psychiky a chování jedince, ale promítá se i do jeho tělesnosti; působí na utváření jeho vlastností i směřování jeho životní cesty; rozhodujícím způsobem ovlivňuje i jeho sebepojetí a seberealizaci.“*.

Podle Heluse (2007) lze také proces socializace chápat ve třech vzájemně provázaných aspektech: začleňování člověka do mezilidských vztahů, zapojování člověka do skupinových činností a integrování člověka do společensko-kulturních poměrů.

Důležitou součástí socializace je sociální percepce, tedy způsob, jakým člověk vnímá ostatní osoby v odlišných sociálních situacích. V takových situacích se vytvářejí názory a dojmy o druhých. Sociální percepce zahrnuje nejen vnímání ostatních osob, ale také i sama sebe. Jedná se o fyzický či vizuální vzhled a také o psychologický profil, tedy způsob, jakým jsou věci vnímané. Každý člověk proto vnímá realitu subjektivně, a to na základě svých předchozích zkušeností. To, jak na druhé člověk reaguje, ovlivňuje minulost, kulturní zkušenost i emoce. Na základě sociální percepce si člověk osvojuje sociální role, tedy způsoby chování, které od něj okolí v daném prostředí očekává. (Nakonečný, 2009)

Školní socializace představuje formu sekundární socializace, která navazuje na socializaci primární probíhající v rodině. Během tohoto období na sebe začínají působit vrstevníci a později na ně také učitelé, čímž se postupně rozšiřuje okruh sociálních vztahů. Žák musí v rámci

školního kolektivu často přijmout neosobní pravidla, s nimiž se nemusí ztotožňovat. Učí se fungovat ve skupině, kde si je každý roven, ale zároveň si stále uchovává svou individualitu. Školní socializace je mnohdy velmi důležitou částí socializačního procesu v životě člověka. (Procházka, 2012)

3. Učitelství jako profese

Když se vysloví slovo učitel, většina z nás si jistě okamžitě vybaví nějakou osobu, se kterou se setkal během své školní docházky, nebo člověka, který je s učitelskou profesí spojovaný.

Důvodů, proč se člověk rozhodne stát učitelem, může být celá řada. Někdy motivem může být radost pracovat s dětmi a naplnění z práce s nimi, případně inspirace a dobrá motivace vlastními učiteli a přáteli. Může jít o rodinnou tradici, kdy se jedinec vydává po stopách svých rodičů či prarodičů. V mojí rodině se obor pedagogika a učitelství proplétá od druhé poloviny minulého století. Praděda byl učitel, později vystudoval speciální pedagogiku a začal vyučovat na „Zvláštní škole“. Zároveň byl školní inspektor. Když odcházel do důchodu, obdržel plaketu J. A. Komenského. Babička navštěvovala Univerzitu třetího věku, kde se zabývala oborem pedagogika.

Podle Koti (2011) vnímají mnozí učitelé své povolání jako poslání, tedy životní směřování vycházející z vnitřního přesvědčení. Takové poslání vede učitele k ztotožňování se s vývojovými potřebami společnosti a přijímání odpovědnosti za svět, do kterého uvádí své žáky.

Spilková a Vašutová (2008) uvádějí, že takové poslání se oddává jak žákům, tak i jejich rodičům, a především také vlastnímu svědomí. Na učitele jsou zároveň podle jich kladeny stále vyšší požadavky a nároky. Společnost se vyvíjí velmi dynamicky, což přináší neustálé změny a proměny v oblasti vzdělávání.

V následující podkapitolách je představen učitel a jeho role při integraci žáka s OMJ, kompetence učitele, které napřímo ovlivňují socializaci žáka, a podpůrné nástroje k práci s těmito žáky.

3.1 Role učitele

Role učitele je v procesu integrace žáka s OMJ zásadní. Hájková (2005) uvádí, že učitel by měl být při integraci žáka s OMJ průvodcem při formování žáka, měl by žáka respektovat jako individualitu, osobu s právy a s individuálními potřebami. Učitel má tedy na úspěšnost integrace žáka s OMJ zásadní vliv.

Dále se zaměříme na různé přístupy role učitele z hlediska Vašutové (2004). Na základě svého výzkumu vytvořila souhrn činností učitelů, který realizovala v rámci „Výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu v letech 1999-2003“. Vašutová tak nabízí model se sedmi diferencovanými rolemi učitele:

1. **Role poskytovatele poznatků a zkušeností** – týká se oblasti vyučování, která není chápána pouze jako přenos informací, ale také jako zprostředkovávání zkušeností
2. **Role poradce a pozorovatele** – vytváření podnětných a bezpečných podmínek pro učení, sledování chování a reakce na případné problémy, doporučení při vzdělávacích i osobnostních potížích žáků
3. **Role projektanta a tvůrce –** spočívá v dlouhodobé i krátkodobé přípravě a organizaci výuky, tvorbě výukových materiálů a pomůcek
4. **Role diagnostika a klinika** – cílené sledování a vyhodnocování vzdělávacích potřeb žáků, volba vhodných intervenčních strategií
5. **Role reflektivního hodnotitele** – zaměření na hodnocení a reflexi pedagogické praxe, posuzování výsledků žáků i vlastní profesní sebereflexi edukačního procesu
6. **Role třídního a školního manažera** – organizace a řízení třídy, plánování mimoškolních aktivit a administrativní povinnosti
7. **Role socializačního a kultivačního modelu** – vychází z osobnosti učitele jako morálního a kulturního vzoru

Na učitele jsou kladeny stále nové požadavky a očekávání. Spilková a Vašutová (2008) tvrdí, že se společnost vyvíjí velmi dynamicky, což s sebou přináší neustálé změny. Základním předpokladem pro výkon učitelské profese je absolvování vysokoškolského studia. V současnosti nabízí studium učitelských oborů v České republice řada vysokých škol, kde se budoucí učitelé připravují na pedagogickou profesi. Vzhledem k neustále rostoucím a měnícím se požadavkům na učitelské povolání, je nezbytné zmínit kompetence učitele.

3.2 Kompetence učitele

Každý dobrý pedagog by měl mít kladný vztah k profesi a být profesně způsobilý. V minulosti se pojem kompetence označoval jako **způsobilost**. Kompetence jsou podstatné při řešení různých každodenních situací, kterých nastává při integraci žáků s OMJ velké množství. Je tedy nezbytné, aby učitel dokázal vhodně situace řešit a adekvátně se rozhodovat. Úroveň profesních kompetencí učitele má přímý vliv na úspěšnost začleňování žáků s OMJ. Kompetence v osobnostní rovině lze chápat jako soubor předpokladů učitele, které jsou vrozené a dále rozvíjené. Jsou to převážně kompetence: tvořivosti, kritického myšlení, odpovědnosti, spolupráce, sociální inteligence, iniciace či schopnosti řešit problémy. Kompetence v odborné

rovině pak představují míru, v jaké je učitel schopen uplatňovat odborné poznatky přímo v praxi.

Podle Průchy (2002), který vychází z pojetí Pařízka (1988), je možné profesi učitele chápat jako způsobilost pro efektivní výkon povolání, které se skládá z několika složek.

- **Způsobilost odborná** zahrnuje didaktickou, psychologickou a pedagogickou přípravu, tedy schopnost efektivně vyučovat a porozumět vzdělávacím procesům.
- **Způsobilost výkonná** spočívá v psychické i fyzické odolnosti, tedy v pracovní zdatnosti potřebné pro zvládání náročnosti učitelského povolání.
- **Způsobilost osobnostní** zahrnuje potřebné charakterové vlastnosti a sociální zralost.
- **Způsobilost společenská** odkazuje k morálním vlastnostem učitele a jeho schopnosti být společenským a etickým vzorem, zejména pro děti a mládež.
- **Způsobilost motivační** vyjadřuje vnitřní ztotožnění se s rolí učitele a snahu tuto roli naplňovat s přesvědčením a osobním nasazením.

Švec (2002) dělí kompetence do tří následujících skupin. První skupinou jsou **kompetence k výchově i vyučování**, což jsou postupy podporující učení (schopnost plánovat a organizovat výuku, znalost vyučovaného předmětu a dovednost podporovat u žáků aktivní učení), verbální a neverbální komunikace (efektivní komunikace v různých pedagogických situacích) a diagnostika žáků (rozpoznávat úroveň dovedností, vědomostí, stylů učení a potenciálů žáků, stejně jako vztahy mezi žáky a klima třídy). Druhou skupinou jsou **kompetence osobnostní,** do které patří odpovědnost, empatie, autenticita, flexibilita a respektování žáků a jejich rodičů. Třetí skupinou jsou podle Švece **kompetence rozvíjející,** mezi které patří kompetence informační (schopnost ovládat a využívat informační technologie), adaptivní (dovednost reagovat na společenské a vzdělávací změny), výzkumné (schopnost zkoumat a řešit pedagogické problémy pomocí vědeckých metod), sebereflektivní (schopnost reflektovat vlastní pedagogickou činnost a navrhovat její změny) a autoregulativní (dovednost zdokonalovat svůj vyučovací styl a metody, hodnotit a rozvíjet svou pedagogickou činnost).

Lze tedy říci, že úspěšnost integrace žáků s OMJ do školního prostředí není dána pouze odbornými znalostmi učitele, ale i jeho osobnostním rozvojem, schopností sebereflexe a ochotou se stále učit a přizpůsobovat se novým podmínkám.

3.2.1 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Jelikož je potřeba, aby učitelé byli vybaveni kompetencemi popsanými výše, byl v roce 2023 vytvořen „Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství“. Tento rámec slouží ke

zkvalitnění výuky budoucích učitelů a budování schopnosti čelit výzvám v neustále se měnícím světě 21. století.

V Kompetenčním rámci je pojmenováno celkem 18 kompetencí, které jsou rozděleny do 6 oblastí. V souvislosti se vzděláváním žáků s OMJ a jejich začleňováním je pro absolventy a učitele důležité naplňování těchto kompetencí (Bořkovec, 2023).

- *Oblast 1: Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním*
  1.2. Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.
- *Oblast 2: Plánování, vedení a reflexe výuky*
  2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
- *Oblast 3: Prostředí pro učení*
  3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení
  3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
- *Oblast 5: Profesní spolupráce*
  5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.
  5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

Výše vybrané a zmíněné kompetence jsou základem pro úspěšnou diferenciaci v souvislosti nejen s žáky s OMJ. Didaktické zpracování obsahu naplňuje oborově-didaktickou kompetenci. Učitel vybavený touto kompetencí dokáže zprostředkovat obsah žákům dle jejich potřeb. Na základě toho se mohou žáci aktivně zapojovat do procesu učení a mohou tak dosahovat stanovených cílů. S tím úzce souvisí bezpečné prostředí, ve kterém mohou žáci pracovat. Bezpečné prostředí je základem pro vzájemnou spolupráci a práci s chybou. Učitel vybaven těmito kompetencemi dokáže naplňovat vize Strategie 2030+ a zajišťovat tak rovný přístup ke vzdělání.

3.3 Diferenciace výuky

Žáci ve třídě utvářejí heterogenní skupinu, která je složena kromě žáků s OMJ i žáky se speciálně vzdělávacími potřebami nebo žáky nadanými. Úkolem učitele je zohlednit veškeré odlišnosti žáků ve třídě a vytvořit rovné podmínky ke vzdělávání. Díky těmto podmínkám mohou všichni žáci rozvíjet svůj potenciál. Učitel může upravovat samotný obsah, formy a metody práce tak, aby všichni žáci ve třídě dosáhli daného cíle.

V případě žáků s OMJ lze konkrétně využít například tato podpůrná opatření: použití obrázků, fotografií, encyklopedií, zjednodušení jazyka, poskytnutí více času na práci aj. (Kasíková, 2011)

Výhodné je také zahrnovat formy skupinové práce a kooperativních činností, při kterých dochází k vrstevnickému učení, vzájemné komunikaci a porozumění, což může napomáhat začlenění žáků do kolektivu a předcházení případných konfliktů. (Novosák, 2022)

3.4 Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem

Záleská (2020) popisuje dva modely, ve kterých se začleňují žáci s OMJ do norského vzdělávacího systému. Prvním je integrační model, v němž jsou žáci okamžitě začleňováni do běžného vyučování a umístěni do věkově příslušné třídy. Druhým je separační model, který počítá s tím, že se žáci dočasně vzdělávají odděleně od kolektivu. Tento přístup jim nejdříve umožní si osvojit cizí jazyk a až poté se zapojit do výuky společně s ostatními spolužáky. Záleská dále upozorňuje, že v ČR není oblast vzdělávání žáků s OMJ dostatečně systematicky ošetřena. Každá škola volí vlastní postup integrace žáků s OMJ, což vede k nejednotné praxi a absenci kontrolních nástrojů, které by mohly předcházet nevhodným postupům.

Každému žákovi by měla být dána možnost zažít úspěch. Proto je důležité, aby učitel při plánování výuky vytvářel dostatek úkolů s různou úrovní obtížností tak, aby odpovídaly individuálním schopnostem a možnostem všech žáků. K naplnění tohoto cíle slouží individualizace a diferenciace výuky. Pokud se učiteli podaří žáky zaujmout a aktivně je včlenit do vyučování, zvyšuje se pravděpodobnost, že je učení bude těšit a že si nové poznatky lépe uloží do dlouhodobé paměti. (Bartoňová, Vítková, 2020)

3.4.1 Podpůrné nástroje

Správné nastavení podpory žáka s OMJ je klíčové již od samého začátku. Ideální je, pokud se pedagogové seznámí s kulturním a jazykovým prostředím žáka ještě před jeho nástupem do školy. Při uvádění žáka do kolektivu třídy se více osvědčují dynamické a interaktivní aktivity.

Několik autorů souhlasí, že součástí úvodní orientace může být i dvojjazyčná mapa školy, která žákovi pomůže usnadnit orientaci po budově. Je důležité, aby učitel během výuky poskytoval vizuální oporu. Využíval obrázky, schémata či tabulky, ale i strukturoval školní den, aby tak měl žák jistotu a přehled. Doporučuje se také využívat speciální výukové materiály, jako jsou dvojjazyčné slovníky, softwarové programy či speciálně upravené učebnice. Komunikace se žákem s OMJ má zásadní význam. Lze použít prvky alternativní a augmentativní komunikace,

podpořit komunikaci piktogramy, emotikony či překlady. V některých příkladech může pomoci třetí komunikační jazyk, například anglický. Velkým přínosem bývá také dvojjazyčný asistent pedagoga, který ovládá mateřský jazyk žáka a může tak pomáhat i jako tlumočník. Současně je důležité podporovat rozvoj mateřského jazyka žáka, například vyhledáváním informací či čtením v mateřském jazyce. Jednu z nejvýznamnějších rolí podpory představuje práce učitele s třídním kolektivem, do kterého žák s OMJ přichází, protože právě kolektiv často rozhoduje o tom, jak hladce a přirozeně proběhne proces začleňování. (Felcmanová a kol., 2015; Slowík, 2022; Titěrová a kol., 2021)

Učitelé mohou získat inspiraci ohledně podpůrných nástrojů, pro výuku žáků s OMJ, z online zdroje Národního pedagogického institutu ČR. Najdou zde metodické materiály k výuce českého jazyka jako druhého jazyka, například metodiky pro učitele a náměty do výuky. Dále je možné čerpat a dále pracovat s komunikačními kartami a s jejich didaktickým popisem. Součástí je i inspirace a náměty na začlenění žáků s OMJ do výuky pomocí konkrétních aktivit zmíněných v publikaci Máme nové kamarády. (cizinci.npi.cz)

3.5 Učitel a jeho spolupráce

Přestože má učitel na svých bedrech velikou část zodpovědnosti při integraci žáků s OMJ, je pro něj klíčová spolupráce s ostatními kolegy, převážně s asistentem pedagoga, párovým učitelem či pedagogem ze školního poradenského pracoviště. Takové spolupráce zefektivňují vzdělávací proces, zejména při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Nezastupitelnou roli má také komunikace s rodiči žáků, která by měla být otevřená, pravidelná a založená na vzájemné důvěře a respektu. Spolupráce všech těchto aktérů přispívá k vytvoření podpůrného prostředí, které napomáhá k lepší adaptaci a rozvoji žáků. Proto je spolupráce nezbytná dovednost a kompetence při práci s žáky s OMJ. Následující kapitoly se právě proto zaměřují na tato témata.

3.5.1 Rodina žáka

Rodinné zázemí, způsob výchovy a přístup rodičů ke vzdělávání má zásadní vliv na vztah žáka ke vzdělávání. Rodina má klíčový vliv k úspěšné integraci žáka. Velmi důležitý je zájem rodiny o český jazyk a aktivní snaha rodičů podporovat pravidelný kontakt dítěte s jazykem. Základem úspěšné spolupráce učitele a rodiny je vzájemný respekt a důvěra, nejen v případě řešení problémů, ale i při sdílení pozitivních informací o pokroku žáka. Rodiče jsou největšími experty na své děti, proto mohou často iniciovat významné změny ve vzdělávacím procesu. Specifickým problémem v komunikaci mezi učitelem a rodiči žáků s OMJ bývá jazyková

bariéra. Tento problém lze vyřešit pomocí tlumočníka, kterého si může na schůzku zajistit škola nebo samotní rodiče. (Slowík, 2022; Němec a kol., 2019; Hájková, Strnadová, 2010)

Několik autorů se shoduje, že při přijímání žáka do školy je vhodné naplánovat úvodní schůzku, které by se měli zúčastnit třídní učitel, rodiče a eventuálně také asistent pedagoga. Dále je důležité si s rodiči vzájemně vyjasnit očekávání, vysvětlit rodičům fungování českého vzdělávání a předat jim klíčové informace o škole, jejích pravidlech a aktivitách. Tímto způsobem lze usnadnit adaptaci žáka i celé rodiny na nové prostředí a zároveň urychlit průběh začleňování. (Prokopová, Titěrová, Poeta, 2022; Bernkopfová a kol., 2019; Radostný, 2011)

Obecně při komunikaci s rodiči žáků s OMJ platí, že veškerá sdělení by měla být podávána jednoduchým a srozumitelným jazykem, který bude snadno přeložitelný. Písemná forma komunikace bývá pro rodiče přehlednější a umožňuje jim se k informacím kdykoliv vrátit.

3.5.2 Asistent pedagoga

Zásadním pilířem práce asistenta pedagoga je úzká spolupráce s učitelem, pro kterého může být obrovským benefitem. Asistent pedagoga by měl mít nejen formálně stanovený prostor ve sborovně či kabinetu ale také být plnohodnotným členem pedagogického sboru.

Podle Kendíkové (2020) vykonává asistent pedagoga svou činnost pod vedením učitele a spolupracuje s výchovnými poradci, speciálními a školními pedagogy a dalšími odborníky z pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center.

Teplá a Falcmanová (2016) uvádějí, že týmová spolupráce asistenta pedagoga a třídního učitele spočívá v oboustranném vymezení pracovních kompetencí, průběhu výuky, předávání si informací a společném řešení problémů konkrétního žáka.

Učitel organizuje výuku tak, aby se žák s odlišným mateřským jazykem mohl co nejvíce aktivně zapojit do vzdělávacího procesu. Během výuky pracuje učitel s celou třídou, zatímco asistent pedagoga dohlíží na žáka s OMJ či celou třídu. Asistent může učiteli pomoci také s administrativními povinnostmi, čímž mu usnadňuje práci a umožňuje větší soustředění na pedagogickou činnost. Při vzájemné souhře mezi učitelem a asistentem pedagoga může dojít i k dočasné výměně rolí. Asistent pedagoga může rovněž spolupracovat se školním nebo školským poradenským zařízením. Odborní pracovníci mu mohou poskytnout rady ohledně práce s žákem s OMJ, vysvětlit jeho specifické potřeby, pomoci s řešením výchovných obtíží nebo problémového chování. Mohou také nabídnout doporučení pro jednotlivé oblasti vzdělávání. Důležitou součástí podpory žáka je i spolupráce školy a jeho rodiny, která je

podrobněji rozepsaná v samostatné kapitole dále. Asistent pedagoga se může setkávat se zákonnými zástupci žáka například během třídních schůzek.

3.5.3 Párová výuka

Párová výuka neboli tandemová je poměrně novým pojmem a přístupem v českém vzdělávání. Tento pojem označuje situaci, kdy se na výuce aktivně podílejí dva pedagogové. To znamená, že se společně připravují na výuku, vyučují a následně reflektují průběh i výsledky hodiny. Nejde tedy o situaci, kdy je ve třídě přítomen pouze asistent pedagoga, který sice pomáhá během výuky, ale nepodílí se na její přípravě ani na následné reflexi. Důležitý je také rozdíl ve vnímání jednotlivých rolí ze strany žáků. Párového učitele žáci vnímají jako rovnocenného partnera třídního učitele, zatímco roli asistenta pedagoga chápou odlišně, spíše jako podpůrnou. Spolupráce mezi učitelem a párovým učitelem může být velmi přínosná jak pro žáky, tak pro pedagoga.

V českém vzdělávacím prostředí existuje více pohledů na to, kdo může působit jako párový učitel. Jednou z možností je student pedagogické fakulty, pro něhož představuje párová výuka formu odborné praxe. Přestože zatím nemá mnoho zkušeností, může do výuky vnést nové nápady, aktuální pedagogické poznatky a zápal. Další variantou je začínající učitel, který již dokončil studium, ale teprve získává praxi. Spolupráce se zkušenějším kolegou mu umožňuje rychleji rozvíjet profesní dovednosti. Třetí možností je zapojení odborníka z praxe, který do výuky přináší hlubší znalosti konkrétního oboru. Poslední variantou je spolupráce dvou zkušených pedagogů. V tomto případě je velkým benefitem zkušenost obou učitelů. Je vyšší pravděpodobnost, že na některé otázky či problémy budou mít odlišné pohledy, což vede k diskusi a následně k hlubšímu porozumění situací, které mohou během výuky nastat. (Doležal, 2020)

Dle Svobodové (2023) je mnoho různých modelů a variant párové výuky, přičemž konkrétní podobu vždy ovlivňuje přístup a preference vyučujících. Volba modelu závisí nejen na učitelích, ale také na rolích jednotlivých aktérů, možnostech dělení žáků a specifických potřebách žáků.

Na většině škol, kde je párová výuka zavedena, působí párový učitel pouze u vybraných předmětů nebo v určité dny. Existují také učitelé, kteří si k výuce přizvou kolegu jen na jednu či dvě hodiny za pololetí. Hlavními překážkami pro zavedení tandemové výuky bývají například finanční a časová náročnost. Navíc párová výuka není pro každého, protože může být velmi náročná, zejména pokud se dva pedagogové neshodnou. V takovém případě může párová výuka spíše škodit než být prospěšná.

3.5.4 Školní poradenské pracoviště

Další důležitá spolupráce, která pomáhá učiteli při práci s žákem s OMJ, je školní poradenské pracoviště.

Podle Kucharské (2013) jsou v českém školství dvě varianty poradenského pracoviště, základní a rozšířená. Základní strukturu ŠPP tvoří výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří úzce spolupracují s ostatními pedagogy. V rozšířené podobě jsou jeho součástí také školní psycholog a speciální pedagog.

V případě, že má škola vysoký podíl žáků-cizinců, je vhodné zvážit zřízení poradenské pozice zaměřené přímo na tyto žáky. Tito poradci mohou pomáhat s komunikací, adaptací i orientací v českém vzdělávacím systému. Jedná se o pedagogy, kteří se ve své praxi specializují na cizí jazyky. Školské poradenské pracoviště usiluje o komplexní podporu žáků, což znamená spolupráci všech osob, které na jejich vývoj a vzdělávání působí. (Kendíková, 2016)

4. Legislativní rámec cizinců na území ČR

Následující kapitoly se zaobírají legislativním rámcem cizinců na území ČR a podpůrnými organizacemi, které napomáhají k úspěšné integraci žáků s OMJ.

V ČR se pobyt cizinců řídí dle zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a jeho dalších úprav. Zákon upravuje veškeré povinnosti a náležitosti, které cizinci musí splnit v případě, že chtějí na území České republiky pobývat. Cizinci jsou dle tohoto zákona definováni jako fyzické osoby, které nemají české státní občanství. Cizinci mohou získat trvalý pobyt na území ČR nebo jim může být schválen přechodný pobyt na území ČR na základě udělení krátkodobého, dlouhodobého, diplomatického či zvláštního víza. (Zákon č.326/1999 Sb.) Specifickou skupinou jsou azylanti a žadatelé o udělení mezinárodní ochrany. Na ně se vztahuje zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů a v platném znění. Dle tohoto zákona je azylant definován jako cizinec, kterému byl udělen azyl. Jedná se o mezinárodní ochranu fyzických osob, které mají odůvodněné obavy z pronásledování ve své zemi původu. (Zákon č.326/1999 Sb.)

Cizince rozdělujeme dle těchto zákonů do tří základních skupin:

1. občané zemí EU, Norska, Švýcarska, Islandu, Lichtenštejnska, Velké Británie a Severního Irska
2. občané zemí mimo EU (do této skupiny řadíme i azylanty)
3. ostatní cizinci (do této skupiny řadíme i žadatele o mezinárodní či dočasnou ochranu)

Dle čtvrtletní zprávy o migraci, kterou pravidelně vydává Ministerstvo vnitra ČR, žilo k 31. 3. 2025 na území ČR 1 073 303 osob cizí státní příslušnosti. Jedná se přibližně o desetinu celkové populace České republiky. Největší podíl cizinců na našem území tvoří občané Ukrajiny, kteří tvoří přibližně 53 % všech cizinců žijících v naší zemi. Hojné zastoupení mezi cizinci mají také občané Slovenska (11 %) a občané Vietnamu (6,4 %). (Vláda ČR, 2025)

Žáci-cizinci mají dle zákona č.561/2004 Sb. právo na stejný přístup ke vzdělávání a školským službám jako občané ČR. Tito žáci mají právo na bezplatnou přípravu včetně výuky českého jazyka přizpůsobené jejich potřebám tak, aby byli bezproblémově začleněni do českého systému vzdělávání.

Společně se zvyšujícími se počty cizinců pobývajících na území ČR roste i počet cizinců, kteří se vzdělávají na našich školách. Ve školním roce 2023/2024 se na základních školách na území

ČR vzdělávalo 70 662 cizinců. V porovnání se školním rokem 2021/2022 se jedná o 43% nárůst, který byl zapříčiněn především válečným konfliktem na Ukrajině. (ČSÚ, 2024)

Kromě cizinců, žijí na našem území i občané ČR, kteří se hlásí k jiné než české národnosti. Tito občané mohou tvořit tzv. národnostní menšinu. Dle zákona 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů je národnostní menšina definována jako společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Příslušníci národnostních menšin mají mimo jiné právo na rozvoj vlastní kultury, tradic a jazyka, právo na vzdělávání ve svém mateřském jazyce a na šíření informací ve svém mateřském jazyce, na užívání jména a příjmení v jazyce národnostní menšiny, na vícejazyčné názvy a označení i na užívání jazyka národnostní menšiny ve věcech volebních. Aby byl jazyk menšin zachován a nevytratila se jejich kultura, mají v ČR menšiny právo na výuku ve svém mateřském jazyce. V současné době je v České republice zastoupeno v Radě vlády pro národnostní menšiny 14 menšin – běloruská, bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská, ukrajinská a vietnamská. Nejpočetnější z nich je dle Sčítání lidu z roku 2021 slovenská menšina, právo na vzdělávání v mateřském jazyce menšiny však využívá pouze polská menšina. Tato menšina je hojně zastoupena v Moravskoslezském kraji, ve kterém bylo ve školním roce 2022/2023 provozováno 32 mateřských škol, 23 základních škol a 1 gymnázium, kde byl vyučovacím jazykem, jazyk polský. (Vláda ČR, 2022)

4.1 Organizace a instituce zabývající se žáky-cizinci a žáky s OMJ

Kromě pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center, které poskytují primární péči (diagnostiku, pedagogickou intervenci, metodickou podporu učitelů), a poradenské služby rodičům a školám, které pracují s žáky s OMJ, působí v České republice mnoho organizací, jenž se této problematice věnují a snaží se pomoci žákům s OMJ usnadnit jak vzdělávání, tak jejich celkové začlenění do společnosti v běžných oblastech života. Mezi tyto organizace se řadí následující:

4.1.1 META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů

META je nevládní neziskovou organizací, jejímž cílem je podpora žáků s OMJ a jejich rodin v oblasti vzdělávání. Žákům pomáhá s doučováním českého jazyka díky pořádaným kurzům. Jejich rodičům je organizace nápomocná při komunikaci se školou kvůli tlumočení, vyplňování úředních dokumentů apod. Pro pedagogické a sociální pracovníky pořádá školení, vytváří metodické podpůrné materiály pro začlenění a adaptaci žáků s OMJ v českém vzdělávání, třídních kolektivech i celé společnosti. Nápomocný je i internetový portál inkluzivniskola.cz, který META provozuje. Pedagogičtí pracovníci zde naleznou velké množství materiálů usnadňujících práci s žáky s OMJ. (meta-ops.eu, inkluzivniskola.cz)

4.1.2 Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR)

NPI ČR je řízen přímo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a působí na krajské úrovni. Tato organizace vytváří rámcové vzdělávací plány a stará se o metodickou podporu pedagogických pracovníků. V kontextu podpory žáků s OMJ zajišťuje školám a pedagogům odbornou a metodickou podporu při organizaci výuky a integraci žáků s OMJ do českého vzdělávacího systému. (cizinci.npi.cz)

4.1.3 Centrum pro integraci cizinců

Centrum pro integraci cizinců je nezisková organizace, která provozuje síť poradenských pracovišť po celé České republice. Jejich cílem je poskytovat odborné poradenství cizincům při začleňování se do naší společnosti a zároveň i českou společnost vzdělávat o problematice migrace. Nabízí kurzy českého jazyka pro cizince, školám legislativní a metodickou podporu. (cicops.cz)

4.1.4 Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s.

Jedná se o odbornou zájmovou organizaci, která sdružuje učitele češtiny jako cizího jazyka napříč školním i mimoškolním vzděláváním. Cílem této asociace je podpora výměny zkušeností ve výuce češtiny jako druhého jazyka a zdokonalení metod a didaktických postupů u této problematiky. (auccj.cz)

4.1.5 Centrum na podporu integrace cizinců

Cílem center na podporu integrace cizinců je začleňování cizinců, kteří legálně pobývají na území ČR, do naší společnosti. Jedná se o síť poboček, které se nacházejí v 10 krajích napříč

republikou. Jejich zřizovatelem je Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra. (integracnicentra.cz)

4.1.6 Společnost InBáze, z. s.

InBáze je poradenské komunitní centrum pro migranty a českou veřejnost. Cílem je začlenění cizinců do společnosti a jejich propojení s českými občany. Pro cizince poskytuje odborné sociální poradenství, tlumočení, kurzy českého jazyka, rodinné, pracovní a kariérní poradenství, terapii pro příchozí nebo programy pro děti a mládež. Pro školy poskytuje metodiku k multikulturní výchově, pořádá workshopy pro pedagogy na témata, jak přistupovat k žákům s OMJ a jak je začlenit do kolektivu. (inbaze.cz)

4.1.7 Poradna pro integraci, z.ú.

Poradna pro integraci je nezisková nestátní organizace působící od roku 1997. Cílem této organizace je pomoc cizincům při integraci do společnosti a edukace široké veřejnosti o problematice migrace s cílem snížení xenofobie a diskriminace cizinců v české společnosti. V oblasti vzdělávání poskytuje poradna pomoc při hledání škol, podporu při komunikaci se školami, přípravu na zkoušky z českého jazyka pro získání trvalého pobytu, i poradenství v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka pro pedagogy. (p-p-i.cz)

5. Shrnutí teoretické části

Hlavním cílem teoretické části bylo představit profesi učitele, která má velmi významnou roli při integraci žáků s odlišným mateřským jazykem do českého prostředí na 1. stupni základní školy.

Na základě statistických údajů lze pozorovat, že počet cizinců v České republice neustále roste. Je tedy zřejmé, že většina základních škol se bude setkávat se vzděláváním a začleňováním žáků-cizinců stále více. Klíčovým pojmem je žák s OMJ, který může mít sice české občanství, ale nedokáže se plynně dorozumět v českém jazyce. Žák s OMJ může být při příjezdu do nové země ovlivněn kulturním šokem, jenž se u každého projevuje odlišně, s různou mírou intenzity a délkou trvání, a který může zkomplikovat průběh jeho socializace. Proto je po příchodu žáka s OMJ do nové školy nezbytné zajistit vhodné začlenění do třídního kolektivu a poskytnout mu podporu. Z tohoto důvodu se další okruh témat zaměřil na roli a kompetence učitele, které jsou pro tuto problematiku klíčové. Zároveň z praktické části vychází důležitost individualizace a diferenciace výuky.

Další kapitoly se věnovaly přínosu spolupráce učitele s rodinou, asistentem pedagoga, párovým učitelem či školním poradenským pracovištěm. Všechny tyto spolupráce jsou nedílnou součástí podpory úspěšné integrace žáka s OMJ do českého školního prostředí. Tyto spolupráce zefektivňují vzdělávací proces, zejména při práci s žáky s OMJ. Nezastupitelnou roli má také komunikace s rodiči žáků, která by měla být otevřená, pravidelná a založená na vzájemné důvěře a respektu. Spolupráce všech těchto aktérů přispívá k vytvoření podpůrného prostředí, které napomáhá k lepší adaptaci a rozvoji žáků. Dále teoretická část představila organizace, které usnadňují integraci cizinců, například META, o.p.s., Centrum pro podporu integrace cizinců, Poradna pro integraci, z.ú. a další.

Teoretická část je východiskem pro část praktickou, která zpracovává analýzu a porovnává tři základní školy. Zároveň zkoumá zkušenosti pedagogů, kteří úspěšně čelí výzvě integrovat žáky s odlišným mateřským jazykem do výuky i sociálně.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíl a charakteristika výzkumu

V této části se diplomová práce nejdříve zaměřuje na analýzu a porovnání jednotlivých školních vzdělávacích programu a webové stránky vybraných základních škol z hlediska žáků s OMJ. Cílem je posoudit, jak školy prezentují informace o vzdělávání podle ŠVP a jak informují o podpoře žáků s OMJ. Dále se praktická část zaměří na popis a analýzu potíží, a také naopak i podpůrných nástrojů, se kterými se učitelé na 1. stupni nejčastěji setkávají při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Cílem je zjistit, zda jsou učitelé dostatečně podporováni, jak se vypořádávají s potížemi a co jim nejvíce pomáhá při výuce žáků s OMJ. Nejprve je uveden hlavní cíl a výzkumná otázka. Dále jsou představena témata a ostatní výzkumné otázky k polostrukturovaným rozhovorům.

Pro dosažení stanovených cílů jsem zvolila kvalitativní výzkumný rámec, který umožňuje detailněji porozumět individuálním zkušenostem učitelů, jenž učí žáky s OMJ. Hlavní metodou výzkumu byly polostrukturované rozhovory, jež mi poskytly možnost získat osobní a podrobný pohled na situace, s nimiž se tito učitelé v praxi setkávají. Rozhovory byly realizovány s devíti učiteli, ze tří různých základních škol. Na každé ze zmíněných tří škol byl taktéž realizován krátký rozhovor se zástupcem vedení dané školy.

Respondenti sdíleli své zkušenosti, pocity a názory, které nejčastěji pociťují při každodenní výuce žáků s OMJ.

Při realizaci výzkumné části práce jsem si určila harmonogram, který probíhal následovně. Nejdříve jsem si vytvořila pro rozhovory otázky, které vycházejí z teoretické části práce. Následovalo hledání a oslovení respondentů. Poté provedení rozhovorů a jejich přepis do psané formy z audio nahrávek. Nakonec jsem zpracovala přepsané rozhovory do finální podoby praktické části a provedla jejich vyhodnocení.

V následujících kapitolách jsou uvedena výzkumná témata a otázky. Zároveň je představena analýza a porovnání školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) a webových stránek škol s ohledem na žáky s OMJ. Také jsou uvedeny úryvky rozhovorů, které jsem považovala za nejvíce zajímavé a důležité.

6.1 Hlavní výzkumná otázka

Jaké výzvy a situace zažívají učitelé v České republice při integraci žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni ZŠ?

6.2 Témata a výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka skrývá pět následujících témat: integrace žáka s OMJ, podpůrné nástroje při výuce, kulturní šok žáka s OMJ, spolupráce a komunikace s kolegy v rámci školy a s rodiči, učitelova reflexe práce se žákem s OMJ. Těmto tématům se budu věnovat při dotazování učitelů v rozhovorech polostrukturovanými otázkami.

K tématu *integrace žáka s OMJ* se budu dotazovat následujícími otázkami:

- Jaké byly Vaše první zkušenosti s výukou a socializací žáků s OMJ?
- Jakým způsobem podporujete začlenění žáků s OMJ do výuky i kolektivu?
- Jak pracujete s případnými projevy nepochopení či předsudků ze strany spolužáků?

K tématu *podpůrné nástroje při výuce* se budu dotazovat následujícími otázkami:

- Jak jste se připravoval/a na příchod žáků s OMJ do Vaší třídy?
- Jakým způsobem diferencujete výuku s ohledem na žáky s OMJ? Jaké metody a pomůcky používáte?
- Co Vám pomáhá k překonání jazykové bariéry s žáky s OMJ?

K tématu *kulturní šok žáka s OMJ* se budu dotazovat následujícími otázkami:

- Co pomáhá žákům v OMJ zvládnout přechod do českého školního prostředí?
- Jakých potíží jste si všiml/a u žáků s OMJ?
- Pozorujete při Vaší práci nějaká specifika žáků, podle toho odkud pochází (např. jazyk, kultura)?

K tématu *spolupráce a komunikace s kolegy v rámci školy a rodiči žáků s OMJ* se budu dotazovat následujícími otázkami:

- Pokud máte asistenta pedagoga, jak Vám ve výuce pomáhá při práci se žáky s OMJ?
- Vyučujete v tandemu či páru? Jaké pociťujete benefity?
- Jakým způsobem Vám pomáhají kolegové ze školního poradenského pracoviště?
- Jaká je podpora vedení školy s ohledem na žáky s OMJ?
- Jak se vám daří či nedaří spolupráce s rodiči-cizinci? Využíváte tlumočníka či jiné formy podpory?

K tématu *učitelova reflexe práce se žákem s OMJ* se budu dotazovat následujícími otázkami:

- Co je pro Vás největší výzvou při práci s žáky s OMJ?
- Co se Vám nejvíce osvědčilo při práci s žáky s OMJ?
- Je něco, co Vám ve výuce chybí a práci s žáky s OMJ by Vám usnadnilo?

6.2.1 Výzkumné otázky pro vedení školy

Nedílnou součástí této problematiky je, pro učitele i žáky s OMJ, přístup a podpora každého vedení základní školy. Právě proto jsou součástí praktické části také krátké rozhovory se zástupci tří níže zmíněných základních škol.

Výzkumné otázky pro vedení všech tří základních škol jsou následující:

1. Jakým způsobem Vaše škola přistupuje k integraci žáků s OMJ?
2. Kolik je na Vaší škole poměrově (procentuálně) žáků s OMJ?
3. Má škola zřízeného koordinátora nebo metodika pro práci s žáky s OMJ?
4. Co se Vám daří v organizaci a integraci žáků s OMJ?
5. Co byste rádi změnili či vylepšili ohledně organizace podpory žáků s OMJ?

7. Analýza a porovnání ŠVP a webových stránek škol

V této kapitole bych ráda porovnala a analyzovala jednotlivé školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) a webové stránky vybraných škol z hlediska žáků s OMJ. Webové stránky jsou jedno z prvních míst, kde rodič hledá informace o nové škole. Také by rodiče měly informovat o aktualitách a důležitých dokumentech. Cílem je posoudit, jak školy prezentují informace o vzdělávání podle ŠVP a jak informují o podpoře žáků s OMJ.

Analýza je založena na kvalitativní analýze veřejně dostupných informací na webových stránkách jednotlivých škol. Analýza bude probíhat pomocí následujících kódů: přehlednost a orientace, dostupnost ŠVP (přímý odkaz a umístění), základní informace pro žáky s OMJ, jazyková podpora a dokumenty pro žáky s OMJ. Na vyhodnocení porovnávání ŠVP webových stránek škol bylo použito kódování. Z důvodu anonymity jednotlivých škol se v práci vyskytne označení základních škol podle jejich polohy v dané městské části Prahy.

7.1 Analýza škol

Na základní škole v Praze 4 jsou webové stránky rozdělené do pěti hlavních kapitol: Škola, Žáci, Učitelé, Aktivity a Rodiče. V horní liště se nachází záložky Aktuality, Dokumenty a formuláře, Kontakty, ŠkolaOnline a Odkazy. Celé ŠVP je možné dohledat přes složky Učitelé, Předměty a poté odkaz na ŠVP. Orientace nemusí být pro rodiče nejjednodušší. Pozitivní je možnost dohledání celého ŠVP, který se zaměřuje na komunikaci, učení a kooperaci. Kladou důležitost na porozumění v psané i mluvené formě jazykového projevu a na rozvíjení čtenářských strategií. Druhým cílem v ŠVP, který je důležitý pro žáky s OMJ, je poznávání a chápání odlišností, ale i blízkosti různých národních kultur a respektování kulturních rozmanitostí.

Na této škole je možné najít některé dokumenty přeložené do vietnamského jazyka. Na stránkách školy je speciální záložka Učíme děti z Ukrajiny z roku 2022, ve které jsou informace k přijetí žáků ke studiu přeložené do ukrajinského jazyka. Také se tam nachází informační dopis a leták, jak mluvit s dětmi o válce, který je taktéž přeložen i do vietnamštiny. V neposlední řadě je k nahlédnutí zaznamenaná sbírka pro Ukrajinu a tvorba zákopových svíček ukrajinských žáků. Na stránkách školy se dá ve složce Škola dohledat složka OMJ, která slouží převážně pro studijní a informativní účely. Žáci s OMJ i jejich rodiče si mohou vyhledat učební materiály, užitečné studijní webové stránky, odbornou literaturu i medailonky speciálních asistentů pro OMJ. V tomto směru jsou informace pro žáky OMJ velmi přehledné.

Na základní škole v Praze 13 působí webové stránky velmi přehledně. Na horní liště jsou záložky Škola, Pro rodiče a žáky, Aktivity a úspěchy, Družina, Jídelna a Kontakty. Mimo to jsou na hlavní stránce různé aktuality. V liště pod údajem škola je podkapitola Úřední deska, ve které se nachází ŠVP. Není to žádný dokument, je zde pouze popsané ověřování ŠVP z hlediska pedagogů a žáků v několika bodech. Jedna kapitola se zaobírá nadanými žáky. Bohužel, žáci s OMJ nejsou zmíněni. Žádné konkrétní informace pro žáky s OMJ se na stránkách nenachází.

Na základní škole v Praze 8 jsou webové stránky rozvržené do následujících složek: Výuka, Žáci, Školní družina a klub, Školní jídelna a Rodiče a partneři. V horní liště jsou vyznačené Aktuality, Úřední deska, Dokumenty, Kontakty a Galerie. V dokumentech se hned na prvním místě nachází dokument Charakteristika školy a ŠVP, který je možné stáhnout ve formátu PDF. V charakteristice ŠVP v kapitole Žáci školy se nachází rozdělení žáků do tří skupin. První skupinou jsou žáci bez vážnějších problémů. Druhou skupinou jsou žáci nadaní a mimořádně nadaní. Třetí skupinou jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kam také spadají žáci s OMJ. ŠVP této školy sděluje, že je žákům věnována péče pomocí podpůrných opatření, která naplňují jejich vzdělávací potřeby a vyvažují jejich potíže ve vzdělávání. Dále zmiňuje, že ostatní spolužáci musí být ohleduplní a mít pochopení pro žáky s SVP. Zároveň se snaží o kvalitní systém, který poskytuje rovnocenné vzdělávání pro žáky všech potřeb a nároků. Uvádí, že tím škola naplňuje cíl své práce a tím nebude žádný žák přehlédnutý a bude mít možnost sdílet své problémy. Všem žákům chtějí nabídnout dobrý start do života. Individualizaci práce řeší převážně diferenciací výuky. Bohužel se nikde na webových stránkách školy nevyskytují žádné informace pro žáky-cizince a jejich rodiče.

7.2 Porovnání škol

Analýza webových stránek výše zmíněných škol ukazuje, že se výrazně liší ve vzhledu, rozsahu, kvalitě i srozumitelnosti zveřejňovaných informací. Největší odlišnosti jsou zřejmé zejména v oblasti transparentnosti ŠVP a v rozsahu podpory poskytované žákům s OMJ.

Ohledně přehlednosti a orientace na webových stránkách je, podle mého názoru, nejlépe uspořádaná základní škola v Praze 13. Je přehledná a oceňuji aktuality na titulní straně.

Dostupnost a umístění ŠVP se na webových stránkách škol hodně lišilo. Nejrozsáhleji sdílí ŠVP základní škola v Praze 4. Poskytuje podrobné a ucelené informace. Stručnou charakteristiku zmiňuje základní škola v Praze 8. Nejméně informací je možné nají na webových stránkách ZŠ v Praze 13, kde zveřejňují pouze zkušenosti z dosavadního ověření ŠVP.

V otázce základních informací pro žáky s OMJ ohledně jazykové podpory a dokumentů pro žáky s OMJ bylo bohužel porovnání velmi jednoduché. Na webových stránkách základních škol v Praze 8 a 13 se žádné takové informace nenachází. Základní škola Praha 4 je jediná, u které se tyto informace vyskytují, a jsou zároveň velmi rozsáhlé a pro žáky s OMJ velmi přínosné.

8. Rozhovory

V následujících kapitolách jsou citované úryvky rozhovorů s učiteli i vedením škol. Rozhovory se zástupcem vedení školy je vždy prvním rozhovorem z dané skupiny. Učitelé se často odkazují na žáky, které aktuálně učí. Zároveň také doplňují zkušenosti z předchozích let s jinými žáky s OMJ.

Pro způsob zpracování polostrukturovaných rozhovorů byla použila tematická analýza výpovědí. Zpracování probíhalo následujícím způsobem. Po přepsaní audio nahrávek do písemné formy, jsem si vytvořila tabulku, ve které jsem zadala počet řádků podle počtu otázek a zároveň počet sloupců podle počtu učitelů. Při opětovném čtení rozhovorů a hledání důležitých informací jsem si zároveň podstatné výroky zapisovala v bodech do této tabulky. Tu jsem později použila při v kapitole 9. Shrnutí praktické části. Postupně jsem se zabývala otázkami, které patří pod jednotlivá výzkumná témata. Tímto způsobem pro mě byly informace přehledné a snadno dohledatelné. Tabulka je k nahlédnutí v přílohách.

8.1 Základní škola v Praze 4

Následující série rozhovorů se uskutečnila na ZŠ, která se nachází v městské části Praha 4. Školu jsem si vybrala ze dvou důvodů. První důvod je ten, že jsem na této ZŠ sama 4 roky pracovala jako párová i třídní učitelka. Je mi známo, jak škola funguje, a k tématu této diplomové práce se škola velmi hodí, protože má zajištěné speciální pedagogy zaměřující se pouze na žáky s OMJ. S tím souvisí i druhý důvod, a ten je, že se ve blízké vzdálenosti školy (přibližně dva kilometry) nachází vietnamská tržnice SAPA. Díky tomu do školy dochází opravdu veliké množství vietnamských žáků.

8.1.1 Rozhovor č. 1

Respondent: zástupkyně ředitele školy

Paní zástupkyně popisuje, že po příchodu nového žáka-cizince, si ho převezmou asistenti pro OMJ, kteří s žákem dále pracují. Také mají na škole zajištěnou širokou škálu jazyků, kterými se mohou s žáky dorozumět. *„No, pak si ho vezmou do parády naši asistenti pro OMJ, kteří zjistí, jak na tom jazykově je. Eventuálně, jakým jazykem se s ním dá dohovořit. Máme ve škole kolegy, kteří mohou tlumočit do angličtiny, do němčiny, do vietnamštiny, do ruštiny a do ukrajinštiny.“* Škola upřednostňuje nejprve osvojení alespoň základní znalosti českého jazyka, proto žáci, před tím, než absolvují klasickou výuku, mají jazykový kurz v době vyučování. I poté dále spolupracují s asistenty, kteří pracují pouze s žáky s OMJ. *„Většina dětí, která přijde*

s plnou neznalostí, má intenzivní kurz češtiny pro cizince nebo čeština jako druhý jazyk, se to jmenuje. Kde je asi 6 až 8 vyučovacích hodin ve skupině a potom ještě se jim věnujou individuálně třeba jednu, dvě, tři podle možností hodiny zase asistenti... Docházejí tam normálně v době vyučování. To znamená, že upřednostňujeme to, aby nejdříve porozuměli češtině a pak teprve vlastně šli na předměty výukové.“

Ve škole je 13 procent cizinců. Paní zástupkyně poukazuje na to, že jsou ještě další žáci, převážně Vietnamci, kteří mají oficiálně české občanství, protože se v ČR narodili, ale česky neumí. *„Takže máme tady 2 Bulhary, 3 Bělorusy, 1 Chilanku, 1 Chorvatsko, 1 Maďarsko, 1 Pákistán, 7 Rusů, 11 Slováků, 40 Vietnamců, 2 Syřany, 30 Ukrajinců a 5 USA. Ale pak je ještě spoustu, speciálně Vietnamců, kteří mají vlastně český občanství. Těch je třeba dalších, já nevím, pětadvacet.“*

Koordinátora či metodika pro práci s žáky s OMJ škola přímo nemá. Má ale několik pedagogů, kteří se žáky s OMJ zabývají. *„No, my máme vlastně jako sekci pracovníků pro OMJ a spadají pod školní poradenský pracoviště. Ale, jako že bychom měli někde vyloženě napsáno, že to je koordinátor pro cizince, to nemáme. Ale těmi cizinci jako takovými, se zabývají vlastně tři lidi jako výukou češtiny a plus další vlastně člověk, Táňa, je v tom hodně angažovaná.“*

Paní zástupkyně si pochvaluje způsob organizace, a především tým lidí, který se o žáky s OMJ stará. *„Já myslím, že máme fakt skvěle fungující ten tým těch lidí, kteří se o ty cizince starají. To myslím, že ten systém a ten tým a ty lidi, s jakým nasazením vlastně fungujou. To si myslím, že se jen tak nevidí.“*

Paní zástupkyně si uvědomuje, že je složité žáky s OMJ vyčleňovat z hodin během výuky. Zároveň vnímá nespokojenost některých pedagogů, kterým tento systém nevyhovuje. *„Ne vždy je to úplně bráno s pochopením ze strany jako třeba ostatních kolegů. I když jsou to spíš ojedinělý záležitosti. Myslím, že je strašně důležitý pochopit, že to dítě se nejdřív musí naučit česky a pak se může jako učit další věci. Že, pokud prostě si vlastně neosvojí tu češtinu, tak těžko může potom fungovat.“* Pokud by byly dostatečné finance, tak by škola určitě využila dalšího pedagoga zabývajícího se žáky s OMJ. *„Samozřejmě by bylo možné mít ještě jako dalšího člověka. Že pořád by jako bylo ještě kde přidávat víc hodin. Protože některým dětem by jako slušelo i víc hodin, ale bohužel na to teda nejsou už finance.“*

8.1.2 Rozhovor č. 2

Charakteristika respondenta: žena, 28 let, pedagogická praxe 4 roky, počet žáků ve třídě 32, žáci s OMJ 2 (národnost: vietnamská a etnika: muslimská)

Paní učitelka zmiňuje, že v rámci začleňování mají ve škole tzv. centrum OMJ, ve kterém jsou specializovaní pedagogové, jenž mají bližší a individuálnější přístup k žákům s OMJ. „*Ti OMJ učitelé je znají jako konkrétně, hodně podrobně, a my si s nimi jako třídní můžeme prostě kdykoliv cokoliv konzultovat. Ptát se jich, když mi třídní třeba nevíme, protože oni mají větší zkušenosti, tak dáme na jejich rady. Takže hodně jsem využívala právě podporu pro začlenění žáků s tímhle tím centrem a prostě podle potřeb, no.“* Paní učitelka nemá zkušenost se začleňováním nového žáka s OMJ do třídního kolektivu. Učí vždy od 4. do 5. ročníku, tudíž pokaždé třídu přebírala od jiné kolegyně a žáci se mezi sebou vždy znali. Více se soustředila na kolektiv a stmelování celé třídy. *„Celkově to tam nešlapalo, takže nejenom jsem se zaměřila na toho chlapečka, ale tam byla potíž jako ve vícero dětech. Takže tam jsem se spíš zaměřila na třídnické hodiny, hodně aktivit na podporu. Hodně jsem jim promlouvala do duše.“*

Na nežádoucí chování žáků reaguje paní učitelka okamžitě. Nevadí jí přijít o trochu času v běžné vyučovací hodině. Důležitější je pro ni si s žáky popovídat a konflikt hned vysvětlit. *„Tak to hned otevírám na začátku hodiny. Zazvoní a prostě ať je čeština nebo matika, tak klidně tomu věnujeme 20 minut nebo celou hodinu. Otevřu diskusi o tom, proč se to teda tak stalo, proč si to děti myslí. A spíš se jako ptám ostatních. Ne, že bych jim řekla rovnou řešení nebo jak to vidím já, jako dospělá, ale ptám se. Proč se někdo takhle zachoval a proč si myslíte, že to tak vidí a co byste mu na to řekly. Chci hodně takhle odpovědi od dětí, aby si to jako oni vyřešily mezi sebou.“*

V každodenních situacích paní učitelka nemá problém s komunikací s žáky s OMJ, protože jejich český jazyk je na dobré úrovni. Občas se vyskytla pouze konkrétní slova, kterým žák nerozuměl. *„… někdy přišel s tím, že fakt nerozumí, ani nerozuměl tomu vysvětlení slova, tak jsme si to prostě ukázali na Googlu.“* Největší potíž pozorovala paní učitelka v naučných předmětech. Tam žákovi hodně chyběla slovní zásoba, protože se s ní v běžném životě nesetkával. *„V dějepise nebo v přírodopise tam hodně nevěděl, takže to jsem hned ukazovala obrázky. … vždycky jsme se buď dorozuměli takhle spolu vysvětlivkou anebo vysvětlením anebo takhle pomocí obrázku.“*

Paní učitelka vnímá obrovskou pomoc školy při začleňování žáků do českého prostředí. Škola má speciálně vyčleněné učitele pro OMJ žáky, kteří pomáhají žákům i ostatním učitelům. *„Já si myslím, že hodně to OMJ centrum u nás na škole. Myslím, že u nás to je hodně právě nápomocné k těm žákům, že se tím naše škola prostě hodně zabývá. Takže to je moc fajn, že se mají o koho opřít a ten učitel do toho nejde úplně naslepo.“*

Žák s OMJ, kterého paní učitelka momentálně učí, nemá téměř žádné obtíže. *„Maximálně tomu nedorozumění nějakých složitých českých slov. V socializaci jsem měla fakt štěstí, že tenhle chlapec byl extrémně oblíbený.“* Paní učitelce se osvědčuje otevřená komunikace ohledně přiznání odlišnosti. *„Myslím, že se to nesmí ututlávat. Ty děti to musí vědět, aby právě byly nápomocní. Když třeba nevěděl, tak prostě strašně dětí mu chtělo pomoc, vysvětlovaly to i vlastně samy děti.“*

Paní učitelka pozoruje rozdíly v povahových rysech u žáků s OMJ. Největší zkušenost má s vietnamskými žáky, protože je nedaleko školy vietnamská tržnice SAPA. *„Ti mi přijdou, že je vlastně berou děti u nás ve škole lépe než třeba jinou kulturu. Že jsou na ně vlastně zvyklejší. Vietnamští žáci mi přijdou prostě pokornější.“*

Velkou pomoc pociťuje paní učitelka v asistentovi pedagoga, kterého má ve třídě po všechny vyučovací hodiny. Paní asistentka jí pomáhá nejen se žákem s OMJ, ale i s dalšími, kteří pomoc potřebují. *„Tak prostě tam byla pro všechny, což bylo super.“* Nejvíce využívá paní asistentku k žákovi s OMJ při dílnách psaní, protože potřebuje velikou dopomoc se slovní zásobou. *„Když se psal nějaký příběh, tak si k němu vyloženě sedla a používali slovníček. Používali i Google, obrázky. U nás na škole se hodně píše, takže zrovna u těch příběhů potřeboval velkou dopomoc. Klidně s ním hodinu pracovala. Takže tam byla velká, velká pomoc, co se týče toho jazyka.“*

Paní učitelka si také velmi chválí párovou výuku, která je na škole zaběhlá rutina. Párová výuka probíhá v několika hodinách týdně. *„U nás na škole funguje hodně párová výuka a je to extrémní benefit. Když jsem měla ve třídě třeba 32 dětí, tak každý dospělý navíc je znát, pozitivně. Takže benefity? Zvládne se toho mnohem víc, než když je tam jeden učitel na tenhle ten velký počet žáků…. Takže je to další jako pomocná ruka, pomocná hlava vlastně na všechno.“*

Se školním poradenským pracovištěm spolupracuje paní učitelka převážně ohledně náslechů a pozorování žáků v hodinách při návrhu na vyšetření či kázeňských potíží. *„Domluvíme se, že k nám třeba někdo z nich přijde do výuky. Pozoruje to dítě, jak funguje, i víckrát. Pak si ho třeba vezmou na individuální rozhovor.“* Dále přizvává zástupce ze ŠPP ke schůzkám s rodiči-cizinci. *„Nebo když jsem si nevěděla rady, jak pracovat s nějakým rodičem. Já jdu třeba za paní zástupkyní. Ta si třeba přizve někoho ze ŠPP, nebo mi řekne, ať napíšu email a tam dám právě ŠPP do kopie, aby u toho byli taky.“*

Ve vedení cítí paní učitelka stoprocentní podporu. *„Já spíš pociťuju jako celkovou podporu od vedení, že se na ně můžu s čímkoliv obrátit... Že, ať už budu mít jakýkoliv problém, tak když se na ně obrátím, tak ta podpora tam bude. Nebo já to tak pociťuju.“*

Paní učitelka je zvyklá na to, že rodiče-cizinci nemluví česky. Nanejvýš umí pár frází. Proto ráda využívá pomoci zástupce ze skupiny OMJ učitelů, které si pravidelně na schůzky s rodiči zve. *„Celou tu tripartitu mi paní učitelka pomáhala. Já jsem teda mluvila k mamince česky a ona jí to přeložila.“* Nastala také situace, že nikdo ze skupiny OMJ učitelů neměl čas. V tom případě překládal schůzku sám žák. *„Tak byl na té schůzce přítomný teda ten žák a fungoval jako tlumočník. On byl nesmírně zodpovědný. Já jsem mluvila vlastně o něm. ... Takže byl ten tlumočník a překládal všechno mamince, vlastně ta mi do toho překládala něco na telefonu, něco skrz toho syna. Museli jsme si prostě nějak poradit, no.“*

Největší výzvou je pro paní učitelku správné a srozumitelné předání učiva žákům s OMJ. *„No, aby asi to učivo, a to co tam před tou tabulí říkám, aby si z toho něco odnesli. Aby tam byla jako opravdu ta důvěra mezi tím žákem a učitelem, když prostě nebude rozumět, aby mi to řekl.“*

Klíčová je pro paní učitelku komunikace jak s rodiči, tak s žáky. *„Já myslím, že ten vzájemnej, důvěrnej vztah je za mě asi to největší osvědčení. Co prostě, když se nastaví dobře, ten vztah, jak s učitelem, tak v tom kolektivu a prostě s tou třídou, takže to pak funguje.“*

Paní učitelce by na začátku kariéry usnadnilo, pokud by ji připravila na realitu žáků s OMJ vysoká škola. Vidí tam veliký deficit v přípravě a nedostatečné seznámení studentů s realitou vzdělávání žáků s OMJ. *„Protože měli jsme jeden seminář, a to bylo velmi slabé. Vůči tomu, co to je prostě v realitě. S čím se ten učitel setká.“* Porovnává, s čím se musí učitel sžít hned po nástupu do výkonu učitelské profese a ocenila by lepší průpravu ohledně cizinců. *„Když si vezmu první rok, hned po vysoké škole, kdy ten učitel fakt tápe, hledá ty své metody, hledá, jak učit. Hledá, jak fungovat v třídním managementu, v komunikaci s rodiči, s vedením, prostě milion věcí. ... Takže určitě by mi víc pomohlo na fakultě řešit víc z reality a z praxe ... Prostě vidět ty problémy hlavně, no. Na co všechno může ten učitel narazit a jak to má řešit. Takže určitě podpora vysoké školy.“*

8.1.3 Rozhovor č. 3

Charakteristika respondenta: žena, 44 let, pedagogická praxe 21 let, počet žáků ve třídě 30, žáci s OMJ 2 (národnost: vietnamská a americká)

Na začátku své pedagogické kariéry se paní učitelka nesetkávala s pojmem žáků s odlišným mateřským jazykem. Pokud na škole cizinci byli, většinou s nimi do kontaktu nepřišla. *„když jsem začínala učit, tak jsem se nesetkávala s OMJ žáky na té škole. ... tenkrát se to ještě vůbec neřešilo.“* Před 10 lety si už nějaké cizince na škole vybavuje, převážně ruské národnosti. Musela si poradit převážně sama, jako třídní učitelka. Žádné další podpory se jí v té době nedostávalo. *„No, před 10 lety v Říčanech, tak tam už jsem se setkávala s rusky mluvícími žáky. Tak to bylo vlastně na mě, jak tu výuku postavím, jak mu budu dopomáhat... Pak tam byla ještě jedna Ruska a tam jsme hodně pracovali s tou češtinou jako takovou, že jsem hodně dopomáhala a vlastně jsem si ji občas brala i odpoledne. Takže tam to byla moje vlastní iniciativa. Snažila jsem se jim takhle jako dopomáhat. Ale vlastně se to neřešilo. Prostě tam byli a bylo na mě jako na třídní, jak si to nastavím.“* V té době paní učitelka nepociťovala ohledně přístupu k žákům s OMJ podporu od školy ani od státu. Musela používat svou intuici a iniciativu. *„Nebyla proto žádná metodika, žádná platforma nic, kde bychom se mohli o něco opřít, jo. Což bylo vlastně pro nás těžké. Ty děti to měly těžké, rodiče taky. A že to bylo o nějaké intuici a takovém jako citlivém přístupu, kam to všechno jako pustíme a co s nimi budeme dělat.“* Uvědomovala si, jak těžká situace je to pro všechny zúčastněné.

Paní učitelka se snaží žáky s OMJ pochopit, všímat si jich a doptávat se. Hodně se zaměřuje na mluvený český jazyk, který jim často opravuje, aby se stále zdokonalovali. Tím se zlepšuje i jejich socializace, při které dochází k méně častým komunikačním potížím. *„já sama si všímám, jakým způsobem komunikují s dětmi, jak se začleňují. Snažím se to vnímat. Doptávat se. Třeba jestli všemu porozuměly, jestli vědí, jestli se nepotřebují na něco doptat. V českém jazyce se vlastně snažím ty věci opravovat hodně. Nenechám to jen tak být. Hodně do toho zasahuju, aby vlastně se ta čeština ukotvovala.“* Zároveň vyzdvihuje pozitivní spolupráci se speciálními učiteli OMJ. „*... máme OMJ učitele, což je prostě neskutečná pomoc, ale v mnoha oblastech, jo.“*

Jako prevenci jakýkoliv předsudků či nepochopení paní učitelka využívá otevřenou komunikaci. Myslí si, že právě proto se s těmito jevy ve třídě téměř nesetkává. *„Všechno otvírám, ta témata, nic není tabu a vlastně řekneme si to tak, jak to je. Prostě otevřená komunikace, kde i ty děti se můžou doptávat. Prostě takhle to je. Vysvětlíme si, čemu třeba nerozumí, proč to ten druhý tak má, protože je z jiné země, jo. Že může vyvstávat strašně moc věcí, které ty děti zajímá, a myslím si, že je dobré to říct nahlas.“*

Každý žák je jiný, a tudíž podle paní učitelky potřebuje každý žák jiný přístup. Někteří žáci ji téměř nepotřebují, ale jiní se bez ní neobejdou. Za klíčové považuje opět komunikaci a

porozumění. *„Snažím se jich doptávat na to porozumění. To je určitě něco, na co myslím, když probíhá výuka a něco nového se dozvídáme.“* Také se jí osvědčuje práce ve skupině, kde funguje vzájemné žákovské učení a komunikace. *„Ale hodně se mi osvědčuje právě práce ve dvojici, že to nechám hodně na těch dětech. Vlastně mám pocit, že tím dětským jazykem si předají mnoho informací. ... Třeba mnohdy lépe, že nám nemusí tím těžkým jazykem učitele třeba vždy to dítě porozumět.“* Když je potřeba, tak s paní asistentkou upravují úkoly, pracovní listy, psaní i čtení. *„ten ukrajinský chlapec, jak přišel, ty dva roky zpátky... Neuměl česky, tak dostal nějakou jednoduchou práci, kde jsme věděly, že ji zvládne. ... v té češtině fakt, jako jsme musely hodně diferencovat. Tam jsme musely vymýšlet ty úkoly. Jinak se vůbec nechytal. Pak si třeba četl v dílně čtení jinou knížku, četl si třeba i ukrajinskou.“*

Pro překonání jazykové bariéry považuje za důležité navštěvování družiny a vystavování se co nejvíce českému jazyku. *„Já ale stejně říkám, tak jsou tady. Tak prostě se musí snažit to naposlouchat. ... Musí se snažit nasávat ten jazyk. ... Taky je fajn, když pak chodí i do družiny, kde zase přes tu spontánní činnost, tak se jako dostanou k tomu jazyku blíž. Tak je to takový pocitový, hodně intuitivní.“* Pokud by to bylo nutné, tak by paní učitelka používala obrázky či překladač. *„Taky, když to dítě vůbec nerozumí, tak to zvědomovat přes ty obrázky, aby věděl pokyny.“*

Paní učitelka vidí několik možností, jak podpořit přechod žáků s OMJ do českého školního prostředí. Primárně by jim podle ní pomohlo již předškolní vzdělávání, aby se při nástupu na ZŠ již uměli alespoň základně domluvit. *„... myslím si, že když chodí a aspoň projdou nějakým tím vzdělávacím systémem předškolním, tak je to pro ně pak snazší. Že už jsou zvyklí aspoň pracovat v nějaké skupině dětské.“* Zároveň vidí veliký přínos v navštěvování družiny či zájmových kroužků, kde mohou projevit vlastní zájem a zažít pocit úspěchu. *„Družina, vlastně ne ty učící se momenty jenom v té lavici, ale vlastně to mimoškolní, jo. Chodit i na ty kroužky, si myslím, že je taky strašně důležité. ... Někam se začleňují, jsou tam oceňováni, nějak hodnoceni, že jo. Ten jejich jiný výkon než jenom v tom českém jazyce.“* Dále vidí benefit speciálních učitelů OMJ, kteří jsou ve škole a přispívají ke zlepšení integrace.

Veliké potíže vnímá paní učitelka v „odpojování“ žáků. Podle ní je důležité si všímat i nonverbálních projevů žáků. *„Tak, když nerozumí, tak se odpojují, že. Takže vlastně všímat si i těch nonverbálních projevů. ... To jsou ty potíže, kdy oni utíkají od těch věcí pryč a vlastně pak jim unikají ty podstatné věci a informace.“* Druhou oblastí potíží, kterou si vybavuje, je problematika plnění domácích úkolů, protože žákům rodiče-cizinci nemohou pomoci. *„... vlastně nemají doma takové podnětné prostředí, protože ten rodič nerozumí, nepochopí ten úkol.*

Tudíž mu nemůže jako pomoc.“ V neposlední řadě zmiňuje navazující potíže v komunikaci a socializaci.

Ve třídě má paní učitelka asistenta pedagoga, který je ovšem přidělený k žákovi s autistickým spektrem. Přesto se asistent snaží věnovat i dalším žákům, například žákům s OMJ. *„Ale musím říct, že právě asistent, který je zúčastněný a vidí, co se v té třídě děje. Tak vlastně teda za sebe musím říct, že vždycky byl a je podporou i pro tyto žáky.“* Asistent pomáhá paní učitelce v průběhu hodin. Společně žáky obchází a zjišťují, zda nepotřebují pomoc. *„Všímá si té jejich zapojenosti nebo nezapojenosti, pochopení, nepochopení, doptává se. Takže je vlastně taky pro mě velká pomoc, že žáky obchází při skupinové práci i samostatné. To je úplně jedno. Vnímá, jak tihle chlapci pracují.“*

Paní učitelka učí v tandemu několik hodin týdně. Opět vidí výhodu v individualizaci a diferenciaci výuky, ve větší možnosti podpory všech žáků. *„Právě, to je to, že já můžu mít na ty žáky více prostoru taky. Protože třeba ten druhý vede tu výuku. ... Právě proto rozdělování těch činností, kdo, kde bude pracovat, protože víme, že tady můžou nastat potíže. Tak to je o tom plánování a že si to můžeme dopředu i promyslet. Anebo kolikrát reagujeme vlastně v tu chvíli. Když to je prostě potřeba.“*

Spolupráci se ŠPP paní učitelka využívá, ale ne tak intenzivně. Jako důležitější vnímá spolupráci s učiteli OMJ, kteří s žáky pracují pravidelně v menších skupinkách či individuálně. *„…tak tam to jenom spíš bylo, že si třeba na poradách sdělíme aktuální informace. Ale vlastně všechno řeším spíš s tou OMJ učitelkou. To je pro mě vlastně asi v téhle jeho situaci větší podporou, než třeba jako školní pedagogicko-psychologické pracoviště. Ale určitě, kdybych potřebovala podporu, tak tam prostě je. Vím, že se na ně můžu obrátit.“*

Podpora vedení školy je podle ní více než dostačující. *„Podpora je velká. ... Prostě myslí se na to z různých úhlů a stran. Už mi to přijde jako vymakaný systém a není to nahodilé. Všechno je nastavované tak, aby to dávalo smysl, aby to ty děti někam posouvalo. Prostě ten systém té školy se zaměřil na podporu těchto dětí a myslí se na to opravdu v celém tom systému. Myslím si, že to všichni vnímáme, že to pomáhá nejen těm dětem, nám i rodičům.“*

Komunikace s rodiči se paní učitelce daří. Opět vnímá, že důležitá je otevřená komunikace. Na každodenní bázi využívá převážně písemnou formu. *„Já prostě razím pravidlo otevřené komunikace. Všechno si říct, informovat rodiče. ... Vím, že kdykoliv se ozvu a potřebuji něco, tak je hned zpětná vazba, že prostě ten rodič zareaguje.“* V některých případech využívá spolupráce s vietnamskou paní učitelkou k překladu schůzek či vyřízení určitého problému

telefonátem s rodiči. *„U toho vietnamského chlapce, tak tam vlastně využívám té komunikace i s tou OMJ učitelkou, kdy třeba zavolá té mamince s tím problémem. ... Když máme konzultace, tak si zvu prostě překladatelku.“* U jednoho žáka využívala jako tlumočníka schůzky staršího bratra daného žáka. *„Anebo tam měl Sang bratra, který už umí lépe česky a ten to té mamince překládal.“*

Výzva, kterou paní učitelka vnímá, je připomínání si průběžné podpory žáků s OMJ v hodinách. *„Asi na ně myslet hodně v té hodině, cíleně s tou podporou. Vlastně já to beru, že tam jsou, že to prostě plyne. Snažím se doptávat, porozuměl si, fakt jako víš. Když vidím, že ne, tak samozřejmě pomůžu a tak.“* Zároveň by se žáků s OMJ chtěla více doptávat na běžná, všední témata, na která se často v pracovním shonu zapomíná. *„Ta výzva by možná mohla být v tom, třeba víc s nimi konzultovat já sama. Doptávat se na to, jak se jim vlastně v té třídě daří.“*

Paní učitelce se při práci se žáky s OMJ osvědčilo okamžité zapojování a začleňování do kolektivu. *„To, že ty děti rovnou házím do té skupiny. Prostě jsme takhle všichni. Jsme tady za jedno. Jsme prostě parta, tým. Pomáháme si spolu. Pracujeme společně. Hodně k tomu vyzýváme ty děti, aby pomáhaly těmhle dětem, které s tím můžou mít, s tím jazykem, potíže. Prostě ta komunikace. Pořád to opakuju dokola, ale vlastně jo. Vytvářet tu komunitu, aby se vlastně v té škole cítily dobře.“* Dává důraz na pospolitost a soudržnost.

Paní učitelka je s takto nastaveným systémem spokojená a nic jí nechybí. *„Mně to takhle jako nějak plyne a vyhovuje, že asi ani nemám potřebu.“*

8.1.4 Rozhovor č. 4

Charakteristika respondenta: muž, 28 let, pedagogická praxe 5 let, počet žáku ve třídě 31, žák s OMJ 1 (národnost: vietnamská)

Pan učitel pociťuje veliké rozdíly v individuální podpoře u žáků s OMJ, protože má každý jinou potřebu. *„U ukrajinských dětí šlo hodně o tu výuku, jako upravování textu a vlastně měly úplně jiný pracovní listy a tak dál.“* Momentálně složitě začleňuje žáka z Vietnamu, který má problémy jazykové i sociální. *„Protože má kromě toho, že je OMJ, tak má další diagnózy. Jedno z toho je vývojová dysfázie. Takže nejen výukově je to složitější, ale i tím, že má problém po sociální stránce, kamarádění se.“* Snaží se mu vybírat různé role při práci a začleňovat ho, ale zatím se to nedaří. *„Snažíme se ho dávat do skupin nebo mu vždycky najít nějakou úlohu, třeba ve skupinové práci, kterou zvládne. Tam je problém, že hodně špatně rozumí a vlastně nemluví téměř vůbec.“*

Pan učitel se občas potýká s nepochopením ostatních žáků vůči žákovi s OMJ. Problém ostatních žáků většinou souvisel v neporozumění úlev v náročnosti při testech. *„Jediný, co děti v prepubertě, si začaly stěžovat, proč má jednodušší testy. Tak jsme si to vysvětlovali, že on neumí ten jazyk, nebo je to pro něj složitější. Tak to musí mít nějak přizpůsobený té své úrovni a situaci.“* Používá zajímavou taktiku, jak žákům modelací vysvětlit zmíněné rozdíly. Kromě komunikace využívá psaní testů v rodném jazyce žáka s OMJ, aby si uvědomili, jak je to těžké. *„Když byly nějaké náznaky, tak jsme dělali testy v cizím jazyce, v rodném toho žáka OMJ... Právě jako pro představu, u té Ukrajinky jsme si napsali test z ukrajinštiny. Pak mi nadávali, co to dělám, že to nemůžou přece umět. Tak jsme si na tom pak ukázali, že přesně takhle jako oni to nemůžou umět, tak ona přece nemůže umět tu češtinu.“*

Příprava na příchod žáka spočívala u pana učitele ve čtení složek a dokumentů o žákovi s OMJ. *„Pak vlastně částečná příprava byla hodně v tom prvním týdnu. Vlastně jsem si zjišťoval, koukal jsem se na nějaký materiály.“* Stalo se mu také, že se nepřipravoval vůbec, protože se dozvěděl o žákyni z Ukrajiny až před dveřmi třídy. *„... to jsem nevěděl vůbec, tu jsem potkal jenom u dveří jednou ráno. Takže tam jsem se nepřipravoval vůbec.“* Příchod nového žáka s OMJ pan učitel konzultoval s paní asistentkou, se kterou probírá úpravy v učivu žáka, nebo jaké metody mohou použít pro zlepšení učebního procesu. *„Takže spíš jsme se s asistentkou nějak domlouvali, jak upravovat věci i hodiny. Jestli je možné v nějakých hodinách si ho brát ven ze třídy. Třeba místo toho jenom čtou, když my máme dílnu čtení. Takže chodí mimo třídu a čtou si nahlas nějaké jednoduché texty, které mu vybereme, aby to rozšířilo tu jeho základní slovní zásobu.“*

Pan učitel musí diferencovat a upřednostňovat, jaké učivo ze 4. a 5. ročníku bude žák probírat se třídou. Místo toho využívá pomoc paní asistentky, která žáka učí mimo třídu zpětně učivo 1. a 2. třídy. *„Největší problém je v SKN třeba. ... Dáváme stranou, že nebude znát historii, Přemyslovce a tak dál. Chodí s asistentkou na vlastní hodiny. Takže dělá třeba SKN pro první nebo druhou třídu, kde se učí měsíce, roční období a tak dál.“* Dále pan učitel využívá různé pomůcky, kartičky, zkracování textu a zjednodušování aktivit. V českém jazyce může žák přeskočit slovo, kterému nerozumí.

Pan učitel pociťuje, že během výuky není čas žákovi vysvětlovat význam jednotlivých slov. Nechce tím zdržovat zbytek třídy. Snaží se to ovšem vynahrazovat žákovi o přestávce, kde si může žák slovo najít na Googlu, převážně v obrázcích či překladači. *„Nelze se mu prostě věnovat tolik na úkor třídy. Pokud třída pracuje, tak to samozřejmě jde. ... O přestávce to je*

výhoda toho, že je čas na všechno, takže to si občas použije Google obrázky, nebo může používat Google překladač, kde si třeba přeloží ta slova.“

Na škole oceňuje pan učitel speciální učitele na OMJ, kteří podle něj výrazně přispívají k lepšímu zvládání přechodu do českého školního prostředí. Speciální učitelé OMJ si žáky berou na pár hodin týdně, kde se jim individuálně, či v malé skupině, věnují. *„... podle mě hodně pomáhá to, že máme vyhrazený učitele přímo jenom na OMJ. ... Domluvím se s tou učitelkou OMJ, že pravidelně jednou týdně chodí k ní. Tam můžou pracovat na těch slovíčkách, na psaní a tak dál.“* Dále oceňuje, že mají žáci možnost chodit také na odpolední doučování. Nejen kvůli výuce, ale je to další část dne, kdy žáci slyší český jazyk. Vnímá, že doma mluví žáci s OMJ převážně svým mateřským jazykem. „*... některé často prostě zachraňuje doučování. V té škole se to prostě nezvládá, takové množství věcí dohnat. ... Je potřeba, aby se po škole, klidně jako v rámci toho doučování, nějak učil. Často se tomu doma tolik nevěnují nebo aspoň u nás, v té vietnamské komunitě, to tak bývá.“* Myslí si, že je také žádoucí, aby žáci s OMJ chodili na kroužky nebo do družiny, aby se co nejvíce obklopili českým jazykem.

Specifických potíží u žáků s OMJ si pan učitel všímá. Podle něj plynnou především z neporozumění jazyka. Ostatní potíže s tím souvisí a na sebe navazují. *„Většinou neporozumění. Pak částečně i možná nějaká frustrace. Rozumím tomu, že pokud mají hodně špatnou slovní zásobu, nebo je hodně slov, kterým nerozumí. ... Že si to nemůžou vysvětlit jako slovně, protože nerozumí ani tomu vysvětlení. ... Pak možná už i přechod do toho, že to začnou ignorovat nebo nemít rádi, protože je to vlastně pro ně hrozně těžký.“*

Asistent panu učiteli velmi pomáhá, především v individuální práci s žákem-cizincem. Asistent si žáka odvádí často na chodbu, kde spolu individuálně pracují, a neruší tak zbytek třídy. *„Že s ním může chodit na chodbu. My máme venku na chodbě pracovní stůl, takže tam vlastně můžou spolu trávit docela dost času. Je to právě kvůli tomu, aby nerušil ve třídě. V tom smyslu, že je spousta slov, kterým nerozumí. ... I kvůli tomu, když čte, aby mohl číst nahlas a nerušilo to pak zbytek třídy.“*

Pan učitel má zkušenosti s vyučováním v tandemu z minulých let. V párové výuce vidí benefity, které se týkají celé třídy, nejen žáků-cizinců. *„Pociťuju benefity, ale nemyslím si, že jsou to benefity cíleně vůči žákům OMJ, ale obecně prostě pro tu třídu.“*

Podporu ze školního poradenského pracoviště pan učitel vzhledem k žákům cizincům nepociťuje. Pokud potřebuje pomoci nebo poradit, obrací se na učitele, kteří se zabývají pouze žáky s OMJ. *„Vlastně v tom, že vytváří ten plán podpory nebo podpůrná opatření, která se*

píšou. Ale to je vlastně asi všechno. Protože u nás ŠPP spíš pracuje s dětmi s dysgrafií, dyslexií nebo s nějakými obtížemi v chování. A to OMJ víc řeší právě ti specializovaní učitelé na OMJ.“

Pan učitel si uvědomuje, že komunikace s rodiči-cizinci je komplikovaná. Ke každodenní komunikaci používá především písemnou podobu. Tím pomáhá rodičům, kteří si informaci mohou v klidu doma přeložit v překladači. Využívá podporu vietnamské kolegyně, která může pomoci překládat na schůzce či přeložit důležitý dokument. *„Nejčastěji teda komunikujeme přes e-mail nebo přes WhatsApp. Aby to bylo elektronicky a mohli si to přeložit v překladači rovnou.“* Zároveň zmiňuje nepříjemnost toho, že rodiče často neřeší školní potíže, možná i kvůli ztížené komunikaci a porozumění. *„To jsem předtím neřekl, jak nemají potřebu ty děti mluvit česky, tak nemají ani ti rodiče. Takže ta spása, že si to vysvětlím s rodičem a ten to pak doma vyřídí s dítětem, tady není.“*

Největší výzvou při výuce žáků s OMJ je pro pana učitele žáky zaujmout tak, aby učivu zároveň porozuměli. *„Asi je nějak zaujmout nebo vymyslet věci tak, aby je rozvíjeli, ale zároveň jim rozuměli. Protože je jednoduchý jim dát lehkou slovní zásobu, aby tomu rozuměli, ale vlastně je to pak nikam neposouvá.“*

Pan učitel nemá pocit, že by se mu při práci s žáky s OMJ něco konkrétního osvědčilo. Tvrdí, že každé dítě je jiné, a tudíž potřebuje jiný přístup. *„To je zvláštní, protože asi nemám konkrétní věc, co se mi osvědčila. Každý dítě přijde v jiném rozpoložení, s jinou rodinnou situací. Takže u každého je to nějak jinak. Každý potřebuje něco jiného.“*

Pan učitel by byl zpětně rád za větší připravenost z pedagogické fakulty. Má pocit, že učivo češtiny jako druhého jazyka bylo zmíněno, ale naprosto nedostačujícím způsobem. *„Protože jsme měli pár hodin, lekcí a tak. Kde jsme se s tím setkali, ale spíš setkali jenom, že to někde existuje, občas. Ale vlastně v realitě je to častější, než by člověk řekl. Takže možná víc hodin, které se týkají tady těch témat. Jak s tím pracovat.“* Ocenil by i další publikace o tom, jak s těmito žáky i rodiči pracovat, jak je rozvíjet, jak lépe komunikovat a tak dále.

8.2 Základní škola v Praze 13

Druhá základní škola, na které jsem uskutečnila rozhovory, se nachází v pražské části Praha 13. Tuto školu jsem si vybrala z důvodu velké kulminace žáků cizinců. Je to sídlištní oblast, kde žijí převážně lidé z Ukrajiny a Ruska, kteří si zde zřizují své obchody a služby.

8.2.1 Rozhovor č. 5

Respondent: zástupkyně ředitelky školy pro 1. stupeň ZŠ

Paní zástupkyně uvádí, že škola využívá několik různých typů financování k zaopatření žáků s OMJ. *„Přistupujeme k tomu v několika rovinách. Podporujeme je z magistrátních peněz, to je na takové to odpolední doučování. ... Takže máme tady ty magistrátní peníze, pak máme doučování z OP JAKu.“* Velikou podporu vnímá v podobě asistentů, kteří se nacházejí téměř v každé třídě na prvním stupni. Zároveň si uvědomuje jejich velmi těžkou situaci, protože se snaží pomoci několika žákům ve třídě. *„Máme vlastně asistenty ve všech třídách na 1. stupni asi kromě třech. Tak v 17 třídách na 1. stupni máme asistenty, kteří vlastně s těma dětma individuálně pracují, ačkoliv nejsou napsaný přímo na ně, že jo. Takže je to jejich taková roztříštěná práce, kdy se snaží podpořit, jak ty svoje děti, ke kterým jsou napsaný, tak i děti s OMJ.“*

Paní zástupkyně vnímá veliké množství cizinců ve škole. Mají celkem 14 procent cizinců. Přesto si myslí, že na ostatních školách jich může být ještě více. *„No, já si myslím, že jich je opravdu hodně. Nebo není jich tolik, jako je to někde na jiných školách, ale na styl práce, kterou my pracujeme, je jich opravdu hodně. Počkejte… Tak máme 112 žáků s OMJ z celkem 800 žáků.“*

Koordinátorem pro práci s žáky s OMJ je sama paní zástupkyně. Zaobírá se především administrativní částí a další dílčí práci deleguje na jiné kolegy. *„Ačkoliv se tomu úplně intenzivně nevěnuju, většinou mi pomáhají kolegové. Jsou to ti asistenti, kteří se o to starají. Nebo jedna paní učitelka si vzala na starost vlastně celou organizaci toho odpoledního doučování.“*

Paní zástupkyně si myslí, že má škola dobře zajištěnou organizaci integrace žáků s OMJ. Cílí na důraz českého jazyka, který dále pomáhá k lepší socializaci. *„Já si myslím, že nám jde to, že se jsme vůbec schopni o ně postarat a začlenit je. Opravdu je podpořit v té češtině, tak že do toho kolektivu zapadnou.“* Zároveň uvádí, že to samozřejmě nejde u všech žáků s OMJ, přestože se snaží sebevíc. V takové situaci škola zapojuje i ŠPP. *„My je podporujeme i z tohohle směru, což jsem vlastně předtím neřekla. Máme docela široký ŠPP. Jak už psycholožky, tak speciální pedagožky nám opravdu v tomhle hodně pomáhají.“* Zároveň má škola zajištěné i dvě paní učitelky, které se individuálně věnují žákům s OMJ i v době výuky. *„Ještě ty děti vyzobávají z vyučování a věnují se jim. Jsou to třeba jedna, dvě hodiny týdně. Ale pro ty úplně nemluvící si myslím, že to je opravdu hodně. My se prostě snažíme o ně postarat a snažíme se je do té školy včlenit.“*

Myslí si, že ve škole dělají v dané situaci opravdu maximum. *„Já bych v podstatě neměnila nic ve smyslu, co se týká naší práce. My určitě tu podporu jsme ochotný dávat, dáváme jí, snažíme*

se pomáhat, komunikujeme s rodiči.“ Co by ovšem paní zástupkyně změnila, je celkový systém přijímání žáků, kteří neovládají český jazyk. Příchod těchto cizinců do českého školního systému, ovlivňuje negativně všechny zúčastněné ve škole. *„Samozřejmě, že k nám do školy by se neměly dostat děti, který nemluví vůbec. Měly by absolvovat nějaký přípravný jazykový kurz. Pak přijít s nějakými minimálními základy, alespoň základy. Protože tohle ničí, jak učitele, ničí to ty děti, ty samotné cizince. Vlastně to hodně negativně ovlivňuje i chod těch tříd.“* Nakonec by paní zástupkyně ocenila méně administrativy ohledně žáků-cizinců. *„Já bych změnila papíry. Já prostě vyplňování těch tabulek, kolik jsem podpořila Vietnamců a kolik Ukrajinců, já v tom nedělám rozdíly. Prostě podporuji děti, které neumí česky tak, aby se do té české školy včlenily.“*

8.2.2 Rozhovor č. 6

Charakteristika respondenta: žena, 44 let, pedagogická praxe 20 let, počet žáků ve třídě 24, žáci s OMJ 3 (národnost: ukrajinská, vietnamská a slovenská)

Paní učitelka měla zkušenost s žáky s OMJ od počátku své pedagogické kariéry. Nepociťovala podporu školy, jak s žákem pracovat. Přistupovala k žákovi s OMJ intuitivně, jak nejlépe dovedla. *„Myslím si, že to bylo spíš jako na nás, že to nebylo nějakým způsobem jako centralizovaně řízené. Řekněme, že to bylo spíš o tom, jak to každý jako z nás pobere, ale vesměs jsme to měli hodně všichni podobně.“* Zároveň k žákům s OMJ přistupovala vždy pozitivně a viděla příležitost k vzájemnému obohacení. *„Jako vždycky mně přijde, že je hrozně fajn, když vlastně tam je nějaká jinačí entita se v té škole, třídě, vyskytne, protože mám pocit, že nás to vždycky jako vzájemně hodně obohatí.“*

Podpora, kterou paní učitelka žákům s OMJ dává, je především v toleranci a prostoru ke sdílení jejich kultury. *„Myslím si, že se snažím dávat prostor k tomu, aby vlastně měli možnost nás seznámit nějakým způsobem s jejich kulturou. No, to si myslím, že to je asi to hlavní. Samozřejmě se člověk snaží tolerovat jejich handicap, co se týče jejich právě jazykových schopností.“* Hodně v podpoře začleňování dříve využívala asistenta pedagoga, kterého v aktuální třídě velmi postrádá. *„U mě je teď trošku nešťastné, že tady mám 1. třídu, která je hodně jako živá, hodně náročná a nemám asistenta. Takže není to, až tak, jako úplně jednoduché se jim věnovat tak, jak by potřebovali.“*

Projevy nepochopení či předsudků ze strany spolužáků nepociťuje. Přisuzuje to především multikulturní společností, ve které žáci v dnešní době vyrůstají, tudíž jsou na odlišnost zvyklí. *„Já se přiznám, že jsem se s nimi nesetkala. Já si myslím, že vlastně tady ta doba už je úžasná*

v tom, že tady v tom prostě jako nedochází. Že oni už vlastně, jak se rodí do doby, kdy už dochází k velikánskému mixu národností, tak už mají rozhodně zkušenost ze školek a tak dále a vlastně jim to nepřijde vůbec zvláštní.“ Je to převážně přístupem a přirozeností paní učitelky k žákům-cizincům.

Příprava před příchodem žáka s OMJ podle paní učitelky moc neprobíhá, protože je příchod většinou nečekaný. *„Tak to je právě to že většinou to vlastně nevíme, protože většinou je to nějaká taková jako nahodilá situace.“* Vzpomíná si na situaci, když začala válka na Ukrajině. V tomto případě očekávala příchod ukrajinských žáků, a tudíž využívala různých zdrojů k edukaci. *„Bylo spousta nejrůznějších jakoby pomocných materiálů na internetu, na Facebooku. Hodně třeba ČT edu dělalo materiály, které byly vlastně bilingvální anebo vyloženě slovníkového charakteru. ... Připravovala jsem si kartotéku nějakých základních slov, aby to dítě aspoň v těch prvních dnech, kdy vlastně, než se dostaly do nějakého systému, ...“*

Velkou pomoc v oblasti diferenciace výuky vnímá v nastaveném školním systému. Jsou to speciální třídy, do kterých si žáky podle dané kategorie během výuky odvádí ze třídy. *„My, u nás na škole, ještě ke všemu máme docela pěknou spolupráci od druhých ročníků. Jmenuje se to Duhové češtiny, že vlastně ze třídy odcházejí děti do různých skupin podle svého „postižení“ řekněme. Protože jsou třeba nadaní, tak odchází do jedné skupinky nebo s nějakými specifickými poruchami učení jdou do druhé skupinky a třetí skupinka právě jsou s cizinci.“* Ve třídě se snaží o co největší individuální přístup, jaký si v dané chvíli může dovolit. Zároveň dává novým žákům dostatečný čas na aklimatizaci. *„Je teda fakt, že ještě ke všemu já se snažím strašně respektovat, takové tomu říkám pravidlo tří měsíců. Tedy během těch třech měsíců některé děti jsou skutečně pouze jen pozorovateli, že opravdu se jako aktivně nezačleňují.“* To žákům dává čas se aklimatizovat vlastním tempem a sami se poté začnou zapojovat do kolektivu. *„Nicméně po nich fakt nic nechci a ony opravdu po 3 měsících, nevím, jak je to možný, ale prostě to tak funguje. Začnou najednou sami mluvit a začnou být velice aktivní a začnou se prostě do té naší komunity aktivně začleňovat.“*

K překonání jazykové bariéry paní učitelka používá převážně překladač. *„Překladač, to mi přijde jako úplně úžasná věc.“* Zároveň se snaží žákům porozumět skrz lidi, které má ve svém okolí, a kteří jsou stejné národnosti jako daný žák s OMJ. *„Dost často se snažím si jako zmapovat, jestli v našem okolí třeba neznáme nějakého kamaráda z podobné kultury, který třeba by na začátku pomohl navnímat co a jak.“*

Paní učitelka vnímá jako důležité na žáky nenaléhat a nechat je, ať si přirozeně zvyknou na novou zemi, ve které se nachází. *„Já si myslím, že napomůže právě to, jako na ně netlačit. ... Fakt to nechat hodně na jejich přirozenosti, kdy ony budou vlastně mít právě jako tu vnitřní přípravu hotovou.“* V tomto případě by paní učitelka navrhla porušení zákazu mobilních telefonů. Dovolila by žákovi s OMJ ho využívat k překládání a dorozumívání. *„Pak si hodně myslím, že jim pomáhá, přestože třeba u nás ve škole teda máme zakázané mobilní telefony, tak jakoby udělat tuhle výjimku, že ty děti jsou technicky vybavené. Ať už jsou to počítače, ať už jsou to mobily, ve kterých jsou právě ty různé překladače nebo různé předpřipravené materiály.“* Zároveň si uvědomuje zásadní roli asistenta pedagoga při aklimatizaci žáka. *„No, skvělí jsou teda ti asistenti, kteří jsou ideálně teda vybaveni jazykem. A i když ne, tak prostě mají čas a mají na ně volné ruce.“*

Potíže u žáků s OMJ paní učitelka vnímá. Jednou z nich je omezená komunikace, kdy dítě i rodič musí využívat překladatele či jinou osobu. *„teď konkrétně u toho chlapečka z Vietnamu, tak přestože říkám, mám pocit, že se tady narodil, ale asi je v tak jako úzké komunitě, že fakt jako jazykové vybavenosti jsou naprosto minimální. Všechno za něj komunikuje vlastně starší sestra... Takže, zaprvé, že jsou dost často závislí vlastně na nějaké třetí osobě, která nemusí být nutně k dispozici.“* Také pociťuje náročnost rozdílné kultury a školství. *„Takže tam je všechno jako velmi direktivně řízené a tak dále. A mám pocit, že v tom se lehce ztrácí, protože u nás je ta výuka jako velmi jako řekněme demokratičtější.“*

U žáků-cizinců si paní učitelka vybavuje specifickou odlišnost z hlediska absence rodinných vazeb. Protože se odstěhovali do jiné země a zbytek rodiny zůstal. Tím pádem mají kolem sebe žáci s OMJ menší rodinné zázemí, které jim může pomáhat a zároveň je ovlivňovat. *„Nevím, budeme brát rodinu, tak tam budou takové ty typické věci jako zavolej babičce a zeptej se. A to si třeba myslím, že dost často nemusí fungovat, protože třeba útěkem sem kořeny zpřetrhali. ... dost často se stává, že tam prostě trošku méně podnětné prostředí. Z toho důvodu je jediný, kdo vlastně na ty děti může působit, jsou rodiče třeba potažmo sourozenci anebo nějací přátelé.“* Zároveň si vybavuje odlišnost svačin, které si žáci do školy nosí. Nevnímá to ovšem negativně. Podle paní učitelky to spolužáky spíš zajímá. *„Je zajímavé pozorovat struktury svačin. To mi připadá hrozně fajn. Ale zase přesně v téhle době nejsou divní, oni jsou zajímaví, pro ty děti.“*

Paní učitelka nemá ve svých hodinách ke spolupráci asistenta pedagoga. Hodně jeho absenci pociťuje a uvědomuje si, jak moc by jí při práci pomohl. *„Jo, asistent pedagoga mi fakt jako fakt hrozně chybí. Právě, když dojde k nějakému nepochopení, aby tam prostě zaskočil a ještě*

dokomunikoval, dovysvětlil, ukázal případně třeba první krok nějakého cvičení. Tak to prostě teď jako holt musím dělat já.“

Paní učitelka kladně vnímá vedením vytvořené skupiny Duhové češtiny, do kterých určení žáci během vyučování docházejí. Jinak má pocit, že vedení moc neví, co se ohledně žáků s OMJ ve skutečnosti v hodinách děje. *„Prostě nějak to asi nechávají, ať si to řeším. Nehází mi klacky pod nohy, ale na druhou stranu, že by tam byla vlastně nějaká, jako by nabídka pomoci... úplně není. ... Spíš mám pocit, že vedení úplně neví, co se v těch třídách, v tomto konkrétním případě, jako děje. Asi kdyby vědělo a mělo na to čas, tak by to řešilo. Ale my jsme nějak zvyklí si to řešit sami.“*

Ohledně spolupráce s rodiči paní učitelka využívá několik strategií. Někdy využívá pomoc překladatele nebo žádá o pomoc cizojazyčnou kolegyni, jindy se domluví pomocí anglického jazyka či překladače. *„Vlastně se nikdy nestalo, že bychom se nedomluvili. Prostě vždycky jedna z tady těch čtyř možností nakonec klapla.“*

Největší výzvou jsou pro paní učitelku kulturní odlišnosti, které udávají úplně jiné standardy, než na jaké jsme v ČR zvyklí. *„Možná právě ty jakoby ty kulturní odlišnosti. V tom smyslu, co je třeba tam normou a co není úplně normou třeba jako u nás, no.“*

Paní učitelce se nejvíce osvědčilo nechávat žákům, po příchodu do nové třídy, prostor. *„Já si myslím, že právě funguje asi to, že úplně netlačím na pilu. No, že jako nechávám. Dávám jim je hodně prostoru, aby se projevili, ale zase na druhou stranu je do toho třeba netlačím, jo.“*

Paní učitelce by nejvíce v práci pomohl asistent pedagoga, kterého momentálně nemá. *„Určitě by mi strašně pomohl ten asistent.“*

8.2.3 Rozhovor č. 7

Charakteristika respondenta: 25 let, pedagogická praxe 1 rok, počet žáků ve třídě 25, žáků s OMJ 6 (národnost: ukrajinská, vietnamská, švédská)

První pedagogické zkušenosti a práci s žáky s OMJ získala paní učitelka v matematickém kroužku v průběhu studia na vysoké škole. *„Moje úplně první zkušenost byla v rámci studia, kde jsem měla tu možnost, učit s kolegyní, se spolužačkou, kroužek matematiky. Shodou okolností nám na něj chodili jenom ukrajinští žáci, kteří sem po vypuknutí války přišli.“* Potíž nastala v tom, že kroužek byl pouze pro ukrajinské žáky, kteří se v průběhu výuky bavili ukrajinsky. *„... když jsme je rozdělily do skupinek, tak se začali mezi sebou bavit ukrajinsky.*

Tak to jsme se taky snažily trošku napomínat, ať to nedělají. Že jim chceme taky rozumět, abychom věděly, jestli s něčím mají problém, nebo jestli právě vůbec mluví k tématu.“

Ohledně podpory začleňování žáků s OMJ se paní učitelce osvědčilo dávat žáky při práci do skupin, při kterých měla zároveň větší přehled. *„Už v rámci toho kroužku se mi osvědčilo, je rozdělit spíš jako do dvojic, na menší skupinky. Kde i já mám takový přehled o nich větší, jak na tom jsou, co zrovna dělají.“*

Na příchod nového žáka s OMJ se paní učitelka připravovala z hlediska zasedacího pořádku. Přemýšlela nad vhodnou strategií, kde k žákovi bude mít blízko jak ona, tak paní asistentka. *„Jo, určitě jsme řešili vlastně zasedací pořádek. Posadit ji vlastně na kraj, aby jak já, jakožto učitel, tak paní asistentka, k ní měla jako přístup. Zároveň aby nerušila ostatní, když by bylo jako potřeba se jí věnovat intenzivněji.“* Chtěla žákovi usnadnit komunikaci, proto ho posadila vedle jiného žáka ze stejné země. *„Zároveň jsme ji posadili, teda i jako s jiným ukrajinským chlapcem. Takže kdyby fakt jako potřebovala, tak tam má tu oporu, že by se ho mohla zeptat čistě hypoteticky ukrajinsky. Z mé zkušenosti potom zatím nikdy nesáhla. Zatím vždycky, když jsem viděla nějakou komunikaci mezi nimi, tak probíhala v češtině.“*

Paní učitelka diferencuje výuku především v názornosti prvního kroku. *„Určitě nějaká názornost, popřípadě jim pomoct i udělat vlastně nějaký ten první krok. Když ta úloha je nějak více strukturovaná, tak udělat první větu s nimi. Pak zkusit teda, jestli to pochopila, nepochopila.“* Také využívá pomoci paní asistentky. *„Popřípadě mám možnost asistentky, která běhá po třídě a dělá co jen může.“*

Protože má paní učitelka ve třídě více ukrajinských žáků s různou úrovní českého jazyka, v případě potřeby jí pomáhají pokročilejší žáci s překonáním jazykové bariéry u žáků, kterým nerozumí. *„Tak tady byla ta podpora těch jiných dětí hodně. ... Když už jako nastala nějaká jazyková bariéra, tak jsem tam měla vždycky toho druhého žáka, který vlastně měl stejně jiný mateřský jazyk jako spolužák.“*

Paní učitelka pozoruje u žáků s OMJ potíže s domácí přípravou. *„Možná, ale to taky nevím, jestli úplně jako kulturně, nějaká domácí příprava. Kdy vlastně žáci dostanou nějaký domácí úkol a je vidět, kdo se na to doma kouknul a kdo ne. Ale teď je ta otázka, jestli je to z toho důvodu, že doma nemá tu podporu ze strany rodičů. Když vlastně rodiče tomu nerozumí, takže i kdyby to s nimi chtěli dělat, tak vlastně jim úplně moc nepomůžou.“* Přisuzuje to převážně domácímu prostředí, protože rodič-cizinec žákovi nemůže s domácím úkolem pomoci.

Paní učitelka má ve třídě paní asistentku, kterou využívá v mnoha ohledech. *„Je skvělé, že když to dítě aktivně teda neví, co má dělat, tak ten asistent může jít k němu a věnovat se mu. Já vlastně můžu mít přehled o zbytku třídy. Přesně, když potřebuje víc času, tak může dovysvětlit. Asistentka prostě funguje.“* Oceňuje také, že má vlastní kartičky a materiály, které mohou žáci využívat. *„Taky vím, že paní asistentka má hodně, ne kartiček, ale různý písmenka, čísla. Když potřebujeme nějakou abecedu nebo cokoliv, tak se to vytáhne. ... Taky má vlastně složku s různými aktivitami navíc, nějaké pracovní listy, které třeba rozvíjejí.“*

V tandemu vyučovala paní učitelka zatím pouze matematický kroužek. Benefity ve spolupráci s další paní učitelkou vnímá veliké. *„Ten matematický kroužek jsem vedla ve dvojici, v tandemu, takže tam mám tu zkušenost. Skvělá byla vlastně ta flexibilita. ... Vidím to jako velké plus. Mně se to jako osvědčilo. Samozřejmě tandem, pár si s někým nesedneme, takže záleží taky na člověku i na tom, jak sám učí.“* Zároveň vnímá důležitost sladění páru. Pokud se dva pedagogové pracovně i lidsky nesladí, tak spolupráce nefunguje.

Školní poradenské pracoviště zprostředkovává individuální skupiny žáků podle určitých potřeb. Jednou ze skupin jsou i žáci s OMJ. Paní učitelka tento přístup vítá. *„Zrovna na naší škole máme speciální pedagogy, kteří si žáky s OMJ odvádějí z hodin a mají s nimi speciální, ještě nadstandardní, hodinu českého jazyka. Kde se jim intenzivně věnují. Myslím si, že jsou ve skupinkách tak jako po 6 až 8 dětech s jiným mateřským jazykem.“* Ovšem vnímá malé negativum. Protože jí několik žáků ze třídy během výuky odchází, musí na to při přípravě na hodinu myslet a neprobírat nové učivo.

Paní učitelka se cítí podporována od vedení školy, nejen ohledně žáků s OMJ. *„Myslím si, že jako škola se snaží mít přehled o těchto dětech. ... Ze strany vedení školy je skvělé, že kdykoliv můžeme přijít za vedením. Teď nám to říkali na poradě. Jakýkoliv problém máme a potřebujeme poradit, tak máme přijít a budou se tomu věnovat. Ještě jsem toho teda nevyužila. Ale vím, že tam ta podpora je, že po ní můžu sáhnout, když budu potřebovat.“*

Největší výzvou je pro paní učitelku překážka v komunikaci s žákem, kterému chce předat informace a co nejvíce ho začlenit do kolektivu. *„Z mého pohledu se nějak naučit vysvětlovat smysluplně a jednoduše. Nějak se zaměřit na to, aby mě to dítě chápalo a rozumělo, co po něm chci.“* Zároveň vidí výzvu v balancování potřeb pomoci žáka a jeho vlastním samostatným rozvojem. *„Možná najít nějakou tu rovnováhu mezi podporou a jeho vlastně samostatnou jako činností. Kdy mu opravdu dávám dostatečnou podporu, ale už to nedělám za něj. Kdy je ta podpora tak dobrá, že ho furt jako rozvíjí.“*

Nejvíce se paní učitelce při práci s žáky s OMJ osvědčila různá manipulace a učení pomocí kartiček. *„Rozhodně jakékoliv kartičky, ať to je obrázek a název. Vlastně i ta možnost pro to dítě, kdy on si může vytáhnout tu kartičku bez toho, aniž bych mu to říkala, že ví, kde si má najít tu podporu, že ví, že má nějakou tu pomoc.“*

Paní učitelce by pomohlo, kdyby existoval sborník pracovních listů a pomůcek pro žáky s OMJ, které by byly pohromadě na jednom místě. *„No, rozhodně by mi jako pomohl sborník právě nějakých pracovních listů i nějakých pomůcek jako navíc. ... Tak mít opravdu nějaký sborník nebo nějakou knížku, ze který bych prostě jenom to vzala a mohla takhle jako předat. Protože kolikrát se mi stalo, že když jsme měli takhle nějaké ty odkazy na různé internetové pracovní sešity, tak pro mě to bylo nevyhovující.“*

8.2.4 Rozhovor č. 8

Charakteristika respondenta: žena, 45 let, pedagogická praxe 9 let, počet žáků ve třídě 26, žáků s OMJ 7 (národnost: ukrajinská, ruská, vietnamská)

Paní učitelka začala svoji pedagogickou kariéru jako asistentka žáků s OMJ. Vyzvedávala si žáky z hodin klasické výuky a učila je individuálně český jazyk. Později práci s konkrétními žáky konzultovala s třídními učiteli. *„Když jsem úplně přišla do školství, jako na základní školu, tak jsem vlastně byla asistentkou právě cizinců. ... Já jsem s nimi to, co učitelka dělala s celou třídou, tak to já jsem s nimi extra dělala u sebe v kabinetě. Tím jsem vlastně rozvíjela jejich češtinu a pokaždé, když tomu dítěti něco nešlo, tak jsme se na to soustředili.“*

Při začleňování žáků s OMJ nedělá žádné rozdíly. Přistupuje k nim jako k jiným novým žákům. Neupozorňuje na jejich odlišnosti. *„Protože normálně pracují a dělají s námi to co všichni žáci. Že tam není žádný jako extra, tak ty seš OMJ, tak tebe budeme nějak víc začleňovat. Prostě dělají všechno to, co dělají české děti.“*

Paní učitelka se předem na nové žáky s OMJ nikdy nepřipravovala, protože o tom nikdy nevěděla předem. Kdyby o novém žákovi s OMJ předem věděla, připravila by si učebnice, vypsala důležitá slovíčka, aby se po příchodu žáci co nejdříve orientovali. *„Ale kdybych věděla, tak já jsem to pak řešila tak, že ty učebnice co vlastně mám a s nimi pracuji, tak jsem z nich vypisovala ty slovíčka, co potřebuji, aby věděli třeba co je doplň, co je zaškrtni.“*

K diferenciaci výuky paní učitelka využívá výpisky a kratší texty. *„K té holčičce, která tady je, jsem vypsala, co normální děti tam měly za úkol najít, tak jí, jsem ty slova vypsala. I s tím, že*

třeba neví, co znamenají, ale v tom textu je vlastně hledala. Pak vlastně s maminkou dostali za úkol si ty slova vlastně přeložit.“ Snaží se zapojovat i rodiče žáků.

Protože paní učitelka učí pouze v 1. a 2. třídě, k překonávání jazykové bariéry jí pomáhají především obrázkové kartičky. *„Obrázkové kartičky. Přiznám se, že úplně nevím, já mám zkušenost jenom s první a druhou třídou. Tak nevím vlastně o těch složitějších způsobech.“*

Žákům s OMJ nejvíce usnadňuje, podle paní učitelky, spolupráce s rodiči. Vnímá veliké benefity, pokud rodiče s žáky doma vypracovávají jí zadané speciální úkoly na procvičení českého jazyka. *„Třeba, když jsem jim dávala ty úkoly navíc, tak je opravdu dělali. Někteří ty žáci mají učitelku českého jazyka. Protože jsem rodičům řekla, že je nutné, aby někoho opravdu sehnali, ...“* Vnímá benefit, když jsou rodiče vstřícní a dávají na její rady, které pomáhají žákovi rychleji zvládnout přechod do českého prostředí.

Paní učitelka si všímá potíží převážně ohledně gramatiky, skloňování a komunikace. *„Takhle, jako je to vlastně národnostní vnímání té gramatiky. ... Ale vnímám tam tu gramatiku a pochopení. Vietnamci mají hodně velký problém se skloňováním. U Ukrajinců vlastně tam ta čeština jde většinou dobře.“*

Spolupráce s asistentem pedagoga probíhá na každodenní bázi. Asistent s žáky pracuje a pomáhá. *„Pomáhá vlastně stejným způsobem jako s ostatními. Protože jak říkám, hodně se jich tu narodilo. ... Ale přesně pomáhá, když asistent dělá to samý, co já. Když dítě potřebuje s něčím pomoc nebo něco dovysvětlit, tak mu to prostě dovysvětlí.“* Zároveň nechce, aby asistent chodil s žáky mimo třídu. Myslí si, že to aktuálně žáci nepotřebují, a nechce poukazovat na jejich odlišnosti. *„Z hodin si je nebere. ... Protože mě prostě přijde, že zase tím, že jsou součástí té třídy, a je to vlastně 2. třída, kdy ten jazyk je ještě docela jednoduchý a je to hodně o slovní zásobě. ... Přijde mi lepší, když občas si poradí sami. Občas jim pomůžou někteří spolužáci. Takže, v hodině jsme se domluvily, že si je brát nebude. To si je fakt bere jenom ta asistentka, co má na starosti OMJ.“*

Paní učitelka v tandemu neučí, ale vnímá tam případné benefity. Zároveň upozorňuje na nutnou symbiózu dvou kolegů. *„Pokud by mi ta paní učitelka sedla, tak určitě benefity vidím. Musely bychom být ale hodně sladěné. ... Viděla jsem, že když ty učitelky byly vlastně na stejné vlně, jako fakt na stejné, tak to bylo velmi efektivní. Ale když jim to neladilo, tak mi to moc efektivní nepřišlo.“*

Paní učitelka je se spoluprácí a podporou školy spokojená. Oceňuje individuální hodiny pro žáky s OMJ, odpolední kurzy českého jazyka a doučování. *„Já myslím, že skvělá. Jako tím, že*

tady na té škole vlastně je speciální asistentka, která si je bere. Jsou tady kurzy odpolední češtiny a hodně doučování. Takže já myslím, že podpora školy je obrovská.“

Spolupráce s rodiči je podle paní učitelky velmi individuální. Většina rodičů-cizinců rozumí dostatečně a domluví se. Pokud ne, tak si sami rodiče zajišťují překladatele. *„Tak většina těch rodičů docela rozumí. Mám tady rodiče, který si vždycky na ty konzultace nebo třídní schůzky berou překladatele. ... Spolupráce je stejná jako s českými rodiči. Někteří fungují, někteří ne.“*

Nejvíce se paní učitelce při práci s žáky s OMJ osvědčila komunikace jak s žáky, tak s rodiči. *„Mně to přijde jako kombinace úplně všeho, protože je potřeba komunikovat s rodiči, tak komunikovat s těmi dětmi.“* Zároveň jí funguje nepoukazovat příliš na odlišnost žáků s OMJ. *„Fakt mi přijde dobrý, ne úplně moc poukazovat na to, že jsou to cizinci. Jako v rámci nějakých třídnických hodin, to jako říct. On to má takhle. ...Ty děti si vlastně nějak automaticky pomáhají a pracují s tím. Občas někdo teda zapomene, že ten neumí říct tohle, tak si to připomeneme, že zase tolik česky neumí. Takže jako pomáhat těm dětem. Ale fakt mi nepřijde úplně dobrý zase na to neustále upozorňovat, ukazovat.“*

Paní učitelka by v systému výuky žáků s OMJ nic neměnila. Je spokojená, jak to funguje. *„Já teda musím říct, že za mě, v té třídě to funguje fakt dobře. Snaží se. Tím, že se ta podpora, že ty děti chodí na doučování češtiny odpoledne a je spolupráce těch rodičů. Tak já musím říct, že jako nemám nic, co by mi pomohlo navíc.“*

8.3 Základní škola v Praze 8

Poslední výběr padl na základní školu, která sídlí v Praze 8. Školu jsem si vybrala, protože jsem na ni sama chodila jako dítě. Není to fakultní škola, tudíž mě zajímalo, jakým způsobem zde funguje podpora a začleňování žáků s OMJ. Zároveň je to veliká sídlištní škola a do jejího okolí se poslední roky přestěhovává stále větší množství cizinců.

8.3.1 Rozhovor č. 9

Respondent: zástupkyně ředitele školy

Podle paní zástupkyně škola organizuje jazykovou přípravu podle české legislativy. Mají určené skupiny jazykové přípravy pro cizince. *„My jsme školou určenou, to znamená, že jsme škola, která má více jak 5 % cizinců. Takže pro děti vlastně organizujeme jazykovou přípravu podle legislativy, podle té vyhlášky. Máme vždycky 3 až 4 skupiny té jazykové přípravy pro děti s OMJ.“*

Ve škole je 18 procent žáků s odlišným mateřským jazykem. *„… my jsme sídliště, kde je velký nárůst těch cizinců. V poslední době se sem stěhují. Nejsou to jenom ukrajinské děti, ale já nevím, máme tady Inda, děti z Ameriky, prostě ze spousty zemí.“*

Škola má koordinátorku pro žáky s OMJ. *„Máme paní učitelku, která je koordinátorkou pro výuku cizinců, která vlastně tady to všechno organizuje.“* Také se ve škole nachází dvojjazyčná ukrajinská asistentka, která učitelům podle potřeby pomáhá. *„Pak máme taky dvojjazyčnou ukrajinskou asistentku, která právě někdy dochází do hodin. Jednak pomáhá těm učitelům dětem porozumět, vlastně. Pomáhá těm dětem se zvládnutím nebo pochopením toho učiva. Někdy si je třeba bere i mimo hodiny, ale málo.“*

Paní zástupkyně si myslí, že učitelé již lépe zpracovávají plán pedagogické podpory pro žáky s OMJ, protože ho musí tvořit stále častěji. *„No, co nám jde. To že už se učitelé naučili třeba zpracovávat pro tyhle děti plán pedagogický podpory. Protože my každému tomu cizojazyčnému dítěti, když přijde, uděláme plán pedagogický podpory, podle kterého se postupuje.“* Také učitelé si na práci s žáky s OMJ již zvykli a už se jim s nimi pracuje o něco lépe. *„Takže už jsou na to zvyklý a naučili se s těmi dětmi pracovat. Není to vždycky ideální, ale už to není takový problém jako ze začátku.“*

Co by paní zástupkyně vylepšila, je systém nástupu žáků s OMJ do českého vzdělávacího systému. Myslí si, že každý žák s OMJ by se měl nejprve účastnit jazykového kurzu českého jazyka, a až potom nastoupit na základní školu. *„Jak říkám, když přijdou třeba z té Ukrajiny, aby už třeba měli nějaký kurz předtím a nastoupili už s nějakou aspoň částečnou znalostí toho českého jazyka, do té školy. To by hrozně usnadnilo tu adaptaci, jak těm dětem, tak potom těm vyučujícím při té výuce.“*

8.3.2 Rozhovor č. 10

Charakteristika respondenta: žena, 31 let, pedagogická praxe 9 let, počet žáků ve třídě 25, žáci s OMJ 2 (národnost: ukrajinská a vietnamská)

Paní učitelka měla na začátku své pedagogické kariéry žáka s OMJ, který česky téměř nemluvil. Začátek spolupráce byl pro ni velmi náročný také z důvodu nespolupráce ze strany rodičů. *„Vlastně, když jsem nastoupila, tak jsem tam měla kloučka Ukrajince, který nerozuměl skoro vůbec, …“* Přesto se mu snažila co nejvíce vyjít vstříc a pomoci mu. *„Jsem se vlastně snažila mu dávat jednoduché věty, srozumitelné. Všechno názorně ukazovat, aby si zafixoval prostě základní slova, která potřeboval. A všechno jsem vlastně ukazovala.“*

Podporu začleňování žáka s OMJ paní učitelka pojala formou přiděleného „parťáka“. Vybrala šikovnou žákyni, která novému žákovi-cizinci pomáhala s adaptací. *„napárovala jsem ho s chytrou holčičkou, které vlastně nedělalo učení problém, abych tím někoho dalšího nebrzdila. ... Posadila jsem vlastně ji k němu a ona mu pomáhala.“* Zároveň rodině doporučila navštěvovat školní družinu a nabídla kroužky, aby byl žák co nevíce obklopen českým prostředím. *„Nabídla jsem mu vlastně kroužky, aby se vzdělával nejenom v tom, co jsme probírali, ale i normálně řečí s dětmi v družince.“*

Paní učitelka se na příchod nového žáka s OMJ nikdy nepřipravovala, protože o jeho příchodu předem nevěděla. Dohledávala si informace postupně. Velmi důležité je podle ní cítění a umět se na potřeby žáka naladit. *„Ale myslím si, že hodně je důležité v tom i to cítění, ...“*

Diferenciaci výuky paní učitelka pojala tradičně pomocí obrázků a upravováním a krácením textů. Často nechává žáka, aby se v případě neporozumění doptával. Nejvíce se ovšem snažila žáka začleňovat, aby nevyčníval z kolektivu. *„... ale spíš ho začlenit vlastně do té práce, co jsme dělali všichni. Protože jsem nechtěla, aby se cítil vyřazený.“*

Žákům s OMJ usnadňuje podle paní učitelky přechod převážně kolektiv. Vidí v tom velikou motivaci k osvojení českého jazyka. *„Já si myslím, že hodně velkou roli tam hrají kamarádi v té třídě. Jak si sedne ten kolektiv. Že když si tam najde někoho k sobě, tak si myslím, že to je jako velký motivátor.“* Také si myslí, že je důležité vstřícné a chápající školní prostředí. *„Učitel, který má pochopení pro to, který se tomu věnuje a nejede jenom dál.“*

Kromě potíží s výslovností českého jazyka, si paní učitelka všímá dalších potíží. Často jsou žáci s OMJ ve výuce „ztraceni“. *„Někdy mi přišel ztracený v té výuce. Přišel mi, že na něm bylo vidět, že je někdy ve stresu.“* Postupně u žáka občas pozorovala stresové chování z důvodů velikých změn v žákově životě. *„Protože když se sem přestěhovali, tak hned nastoupil. Takže pro něj byla změna prostředí, změna školy, změna kamarádů.“* Nejdříve se zabývala psychickou vyrovnaností žáka, a pak teprve učivem.

Paní učitelka ve své třídě nemá asistenta pedagoga a ve své dosavadní praxi ani nikdy neměla. Pokud potřebovala, přišla jí na pomoc s komunikací rusky mluvící paní asistentka. *„Já jsem asistenta nikdy neměla. Vlastně jediný, kdo mi tam přišel pomoct, tak byla ta asistentka, když už jako fakt šlo do tuhýho, která uměla rusky. Spíš ale jako ohledně té komunikace.“*

Na předchozí škole se s párovou výukou nesetkala. Nyní se ve škole objevuje minimálně. Přináší to, z jejího pohledu, velký benefit z několika hledisek, převážně v individualizaci potřeb žáků.

Od vedení cítí paní učitelka podporu převážně v materiálech a možnostech individuálního školení. *„Jsou tam nějaké materiály na využití. Myslím si, že jako naše paní zástupkyně dohledává všechno možné. O různá školení bychom si určitě mohli zažádat.“*

Ke komunikaci nejvíce využívá překladač. Pro lepší možnost komunikace s rodiči-cizinci, kteří česky nerozumí, používá písemnou formu. *„Tlumočníka ne, ale když už jsem nevěděla jak, třeba jsem tatínkovi napsala e-mail. Tak jsem ho potom dala normálně do překladače, protože tam nebyla moc dobrá komunikace.“* Během osobní schůzky používá paní učitelka jednoduché a stručné vyjadřování. *„Zase jsem používala jenom jednoduché věty a co nejkonkrétnější. Aby prostě pochopil, o co jde.“*

Paní učitelka považuje za největší výzvu žákům s OMJ předat veškeré učivo, které budou potřebovat v následujícím studiu. *„Největší výzva, abych jim předala fakt všechno, co by se měli naučit no. Protože bych to ráda měla prostě všechno v pořádku a hlavně, abych je opravdu naučila všechno, co obsahuje školní vzdělávací program.“*

Při práci s žáky s OMJ se jí osvědčilo používat názornost a jednoduchost, které napomáhají snadnějšímu porozumění. *„Ta názornost mi přijde. Snažit se vlastně všechno dělat fakt názorně a co nejjednodušeji. Aby to porozumění bylo co nejsnazší. Zjednodušovat ty věci. Nevymýšlet žádné složité věty, ale stručně a jasně.“*

Paní učitelka by k práci s žáky s OMJ ocenila názorný sešit, který by byl pro žáky s malou slovní zásobou přehledný a dostatečně srozumitelný. *„Možná nějaký pracovní sešit tady pro ty děti, třeba. ... Myslím, že se to jmenuje Nečtu, nepíšu, učím se česky. ... Takže si myslím, že to by bylo takové jako názorné pro ty úplně začínající.“*

8.3.3 Rozhovor č. 11

Charakteristika respondenta: žena, 60 let, pedagogická praxe 28 let, počet žáků ve třídě 26, žáků s OMJ 2 (národnost: indická a ukrajinská)

První zkušenosti paní učitelky byly velmi náročné, protože neexistovala žádná podpora od vedení školy. Snažila se tvořit přátelské prostředí. *„Moje první zkušenosti s výukou žáků s OMJ byly velmi náročné. Člověk byl více méně hozen do vody. Moc zkušeností jakoby nebylo. Podpora školy žádná nebyla. Bylo to čistě na mě, jak si s těma dětma poradím.“* Přestože dříve necítila žádnou podporu, která v dnešní době je, přijde jí výuka žáků s OMJ nyní těžší. *„Například vidím obrovský rozdíl mezi Ukrajinci teď a před 10 lety. Dříve byli rodiče pokorní, děti vstřícné, co člověk řekl to se udělalo a fungovalo. Teď se nechtějí učit, jsou nafoukaný,*

nespolupracují a rodiče mají pocit, že je obtěžujeme. Je to mnohem těžší teď, ačkoliv by to teoreticky mělo být lepší než dřív, protože ta podpora teď je mnohem větší.“

Paní učitelka se snaží žáky s OMJ začlenit do kolektivu i výuky. Chce, aby se ve třídě cítili dobře. *„Při začleňování žáků s OMJ se zaměřuji na to, aby se cítili ve třídě přijati, rozuměli probíranému učivu a měli možnost aktivně se zapojovat do všech školních činností. Ve výuce využívám vizuální oporu, třeba obrázky, piktogramy, názorné ukázky. Používám zjednodušený jazyk a modelování odpovědí, aby žáci lépe porozuměli.“* Využívá pomoc asistenta pedagoga i ostatních spolužáků.

S projevy nepochopení ostatních žáků se paní učitelka setkala. Situaci hned citlivě řešila pomocí různých aktivit. *„Vysvětluji žákům, proč je důležité respektovat rozdíly mezi lidmi a že rozmanitost ve třídě je přínosem, ne překážkou. Využívám různé aktivity, které podporují empatii, toleranci a spolupráci. Například komunitní kruhy, třídnické hodiny nebo diskuse o kulturních odlišnostech.“*

O příchodu nového žáka s OMJ paní učitelka nikdy nevěděla předem. Připravovala se tudíž až v průběhu školního roku, když byl žák ve škole a zjistila, jaký žák je, jaká podpora mu bude vyhovovat. *„Snažila jsem se získat co nejvíce informací o jejich jazykových schopnostech, kultuře a vzdělávacích potřebách. Připravila jsem si také různé obrázky, kartičky, jednoduché pracovní listy a přehled základních školních výrazů, které dětem pomohly lépe se zorientovat v prostředí školy.“*

Paní učitelka výuku diferencuje několika různými způsoby. *„… snažím se přizpůsobit obsah, formu i tempo výuky tak, aby pro ně byla srozumitelná a zároveň motivující. Používám například jednodušší zadání, kratší texty nebo možnost odpovídat pomocí obrázků nebo klíčových slov místo delších vět. Převážně při testech dávám dětem s OMJ větší časovou dotaci.“* V některých případech využívá asistenta pedagoga, který žákovi podrobněji vysvětluje významy slov. *„Například v prvouce jsem využívala hodně pomoc asistentky. Když žák nevěděl nějaké slovo, tak mu to vysvětlila.“*

K překonání jazykové bariéry paní učitelce pomáhá mluvit jednoduše a srozumitelně. Využívá také vizuální podporu. Pokud je potřeba, používá k dorozumění také anglický jazyk či překladač. *„Snažím se mluvit jasně, pomalu a jednoduše. Používám krátké věty a často kontroluji, zda žák rozumí. Velkou oporu je vizuální podpora výuky. Například zápisy na tabuli, přehledy slovní zásoby nebo dvojjazyčné kartičky. Pokud to opravdu nešlo, tak používám angličtinu.“*

Potíží si u žáků s OMJ paní učitelka všímá několik. Nejvýznamnější jsou jazykové problémy, které souvisí se špatným porozuměním textu, vyjadřováním, pasivním chování i socializací. *„Často vůbec neznají význam slov, nerozumí zadání úkolů, pokynům učitele nebo odborným pojmům v učivu. ... Žáci se často bojí mluvit, aby neudělali chybu a můžou se proto jevit jako pasivní. U některých se objevuje i sociální izolace, protože si těžko hledají kamarády, hlavně pokud ve třídě nikdo nemluví jejich jazykem.“*

Paní učitelka využívá pomoc asistenta pedagoga každou hodinu. *„Je pro práci se žáky s OMJ velkou oporou. Pomáhá nejen při samotné výuce, ale i při adaptaci žáků na nové prostředí a školní pravidla. Ve výuce asistent často podporuje porozumění zadání, pomáhá žákům s vysvětlením nových pojmů a zprostředkovává komunikaci mezi učitelem a žákem, zejména v prvních měsících, ...“*

Paní učitelka cítí dostatečnou podporu od vedení školy, převážně v oblasti školení či vzájemné spolupráce. *„V případě potřeby zajišťuje spolupráci se školním psychologem a speciálním pedagogem, kteří mají zase jiné pomůcky a tak dál. Teď nově máme ve škole paní psycholožku. Účast učitelů na vzdělávacích seminářích a školení zaměřených na práci s žáky s OMJ také vedení podporuje.“*

Spolupráce s rodiči-cizinci se paní učitelce daří. Snaží se o vstřícný přístup a otevřenou komunikaci. *„Můžou mi kdykoliv napsat, když něco potřebují. Využívám jednoduchý jazyk nebo překladač. Někdy mi píšou anglicky, já jim odepisuji česky. Můžou za mnou kdykoliv přijít na individuální konzultace. Tam v případě potřeby spolupracujeme s tlumočníkem, kterého si oni přivedou.“* V případě potřeby využívá překladač, anglický jazyk či pomoc tlumočníka.

Největší výzvou je pro paní učitelku žáky naučit česky, aby se uměli dorozumět. Výzva je pro ni přímo i práce se žáky OMJ v běžné výuce, kdy musí skloubit odlišné potřeby žáků. *„Největší výzva je pro mě, že to dítě naučím česky, že mi bude rozumět a nebude se mě bát. Také výzvou je práce s jazykově omezeným žákem v běžné výuce, kde tempo a obsah často neumožňují dostatečnou individualizaci.“*

Paní učitelce se nevíce osvědčila zřetelná komunikace, vlídný přístup a zároveň pevně nastavená pravidla. *„Nejvíce se mi osvědčilo používání názorných pomůcek, jednoduchého a srozumitelného jazyka a časté opakování. Také empatie a vlídnost. Vlastně pravidla, přísnost a spravedlivost. Ta je hrozně důležitá. Děti to hodně vnímají. Když mají pocit, že to nefunguje, tak se s nimi velmi špatně pracuje.“* Dopomáhá jí také spolupráce s asistentem pedagoga. *„Osvědčila se mi i spolupráce s asistenty pedagoga a využívání překladačů.“*

Paní učitelka by ve výuce ohledně podpory žáků s OMJ ocenila menší počet žáků ve třídě. *„Ve výuce mi někdy chybí dostatek času na individuální podporu žáků s OMJ, protože výuka ve větší třídě neumožňuje věnovat se jim naplno. Takže menší množství dětí ve třídě by pomohlo moc.“* Zároveň by uvítala metodické materiály, pracovní listy a jazykové kurzy pro žáky-cizince. *„Uvítala bych více metodických materiálů v češtině pro cizince, jednoduché pracovní listy a dostupné jazykové kurzy pro žáky, což záleží také na financích.“*

8.3.4 Rozhovor č. 12

Charakteristika respondenta: žena, 53 let, pedagogická praxe 25 let, počet žáků ve třídě 23, žáků s OMJ 8 (národnost: ukrajinská, filipínská, alžírská, tuniská, nigerská)

Paní učitelka z počátku své pedagogické kariéry neměla podporu od vedení školy ohledně žáků s OMJ. Musela se hodně spoléhat na sebe a sžít se se situací. *„No, do toho člověk asi vpluje. Já jsem 10 let na téhle škole. No, já jsem byla prvně na takový malinký škole. ... Musela jsem si hodně poradit sama. ... Když jsem sem přišla, tak teda asistent byl pro mě nově, na to jsem vůbec nebyla zvyklá. Ale víceméně to asi nijak neřešíte. Já nevím, prostě to berete, jak to je, no. Prostě naskočíte a jedete s těma dětma.“*

Ve třídě u paní učitelky žádné náznaky nepochopení či předsudků nejsou. Je sama překvapená, jak jsou na sebe žáci milí. *„To je právě neuvěřitelný. To je to, co mě úplně fascinuje. Vůbec tady ty věci není potřeba řešit. Vůbec. Ty děti prostě přišly do té třídy. ... Ty děti jsou sžitý. Tam není absolutně potřeba se nad tímhle pozastavovat. Navíc, já ještě jsem taková, že bych to ani nedovolila.“*

Paní učitelka se nepřipravovala na příchod žáků s OMJ. Všichni žáci se česky domluví. Jediný ukrajinský žák má trochu horší porozumění. Paní učitelka to vyřešila komunikací ruským jazykem, který ovládá. *„Já jsem se nijak nepřipravovala. Všechny děti rozumí česky, ...“*

Diferenciace probíhá u paní učitelky nejvíce pomocí podpůrných materiálů, které mohou žáci v hodinách využívat. *„Jo, tak jako různě. Máme různé tabulky. Můžou koukat na abecedu, tu mají furt před očima. Můžou si víceméně vzít jakoukoliv tabulku. ... Ale zase nic speciálního, taky úplně ne. Nemáme, nepotřebujeme.“*

K překonání jazykové bariéry používá paní učitelka v případě potřeby ruský jazyk. Jinak se domluví se všemi žáky pomocí českého jazyka. *„Nic, žádná jazyková bariéra tam není. ... Já mám v tomhle problém jenom s těma ukrajinskýma dětma. Ale tím, že umím rusky, tak jsem jim to mohla říkat rusky. Takže mi to nevadí. To je fakt jako výhoda. Jinak si ty děti rozumí.“*

Paní učitelka si nevšímá konkrétních potíží, které by se týkaly pouze cizinců. Pokud potíže pozoruje, jsou podobné jako u českých žáků. *„Tak ten má takový povahový rysy, že ty děti ho moc neberou. Ale není to proto, že to je ukrajinský dítě, ale prostě jak se chová, jo. On žaluje, opravdu napadá děti. Jinak jako problém, nevím, asi žádný. Prostě je to o tom, jaký oni jsou. ... Je to s nimi těžká práce. Ale myslím si, že by byla stejně těžká i s takovým českým dítětem.“*

Paní učitelka si všímá odlišností převážně u žáků z Tunisu. Žáci na dané odlišností reagují pozitivně. *„Já mám ty dva tunisánky a ty jsou třeba zajímavý. Ti mají hodně specifik, že nejí maso, třeba. Když jim dávám bonbóny, okamžitě si to hlídají. Úplně super je, že třeba ty děti to fakt vnímají. ... Tak třeba má někdo narozeniny a přinese bonbony. Už vědí, že oni nemůžou gelový bonbónky, tak jim sólo přinesou úplně jiný bonbóny. Já jsem z toho úplně nadšená.“*

Ve třídě má výborného asistenta pedagoga, který jí moc pomáhá v hodinách i mimo ně. Často si své role i vyměňují. *„Já mám, ale opravdu jako výborného asistenta pedagoga. ... Ona mě zastoupí v učení, vezme hodinu celou a probere to s nimi. Ona se s nimi i doučuje. Takže ta individualizace je veliká. Ta podpora asistenta je jako maximální, perfektní. ... Zasahuje mi hodně do hodiny, ale mě to nevadí, protože to je věcné vždycky. Není to drzý, ale věcný, takže já to kvituji.“* Vzájemně se při výuce doplňují.

Proto tuto spolupráci paní učitelka přirovnává v některých situacích k neoficiální párové výuce s paní asistentkou. *„Nemám s tím oficiálně zkušenost. Ale já vyučuji v podstatě v páru s tou asistentkou.“*

V rámci ŠPP nejvíce spolupracuje se speciálním pedagogem. Pokud má žák s OMJ i jiné potíže, obrátí se o pomoc a konzultaci. *„Cokoliv se jí zeptám, má na to nějakou reakci a vytahuje si ty děti, jo. Teď si brala toho Járu, to je Ukrajinec. Ona si ho vezme na takovou konzultaci a třeba s ním 20 minut mluví, ptá se ho. Ukazuje mu nějaký emoční karty. Zjišťuje, co by mohl být problém, vytahuje z něho, co by mu mohlo i vadit, třeba i na mě, nebo tak. Potom to spolu konzultujeme.“*

Spolupráci s rodiči si paní učitelka pochvaluje. Nebojí se za ní přijít a řešit jakékoliv potíže. Zároveň dají na její radu. *„No, já prostě mám výbornou spolupráci s rodiči. Mám tak úžasné rodiče, toho si tak cením. Přijdou, když potřebují. ... Říkám, musíte poslouchat mě a musíte mi věřit. Já vám radím dobře, ... Nechají si poradit. Absolutně mají respekt ze mě.“*

Paní učitelka za největší výzvu považuje, aby viděla u žáků v učivu posun, že je něco naučila. *„No, že vidíte nějaký výsledek. To je největší výzva, že jste je něco naučili, že jste jim něco dala. Což jako když se povede, tak to jsem úplně šťastná. To, že přesně vidíte ten výsledek.“*

Nejvíce se paní učitelce osvědčilo s žáky otevřeně komunikovat. *„Diskutovat. Já s nimi hodně diskutuji, mluvím. Možná to je to, že se takhle respektují. Že se bavíme, že vyzdvihujeme ty jejich tradice, zvyky. Že vyzdvihujeme to, jak vypadají. Vzájemně se naslouchat a dělat si nějaký obrázek o ostatních.“*

Paní učitelce nevyhovuje veliká administrativa. Ráda by množství formulářů zredukovala. *„Mě spíš jako obtěžují některý věci. Jako třeba to papírování. Na to já absolutně nejsem. Hrozně mi to vadí. Jsem úplně šílená, když mám vyplňovat nějaký papíry.“* Ocenila by, pokud by bylo možné zajistit více doučování pro žáky s OMJ. *„Bylo by fajn víc toho doučování. Víc té sólové práce, protože je to tak strašně náročné. Protože ta práce s nimi je náročnější, pomalejší, a to se nestíhá. Takže, mě by se líbilo, kdyby třeba jednou za čas se vytáhly ty ukrajinský děti a sólo se s nimi brala čeština. To by bylo super.“*

9. Shrnutí praktické části

V této kapitole je shrnuté šetření praktické části. Při analýze výsledků jsem využila úryvky z přepisů celých rozhovorů. Ukázka dvou rozhovorů se nachází v přílohách. Jeden rozhovor poskytuje ucelený pohled na zkušenost učitele integrovaných žáku s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy. Druhý rozhovor přináší pohled zástupce vedení ZŠ na tuto problematiku. Rozhovory se zaměřují na klíčová témata, která již byla zmíněna v kapitole 6.2 Témata a výzkumné otázky. Jedná se o témata integrace žáka s OMJ, podpůrné nástroje při výuce, kulturní šok žáka s OMJ, spolupráce a komunikace s kolegy v rámci školy a rodiči žáků s OMJ a učitelova reflexe práce se žákem s OMJ. Shrnutí zahrnuje také výpovědi paní zástupkyň ze zmíněných tří škol a jejich pohled na organizaci při integraci žáků s OMJ. Při interpretaci dat jsem se také soustředila na hlavní výzkumnou otázku: Jaké výzvy a situace zažívají učitelé v České republice při integraci žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni ZŠ?

Nejprve shrnu, jak na problematiku nahlížejí paní zástupkyně z jednotlivých základních škol. Na všech třech školách je podle paní zástupkyň zajištěn systém integrace žáků s OMJ. Dvě ze zmíněných škol mají učitele či asistenty, kteří se zabývají žáky s OMJ tím způsobem, že si je odvádí několikrát týdně k individuální práci mimo výuku. Ve všech třech školách je opravdu veliký počet žáků-cizinců, činí přes 10 procent z celkového počtu žáků na škole. Dvě školy mají přímo pozici koordinátora žáků-cizinců. Na ZŠ v Praze 4 není tato pozice přesně definovaná, ale mají pedagogy, kteří se o žáky s OMJ starají. Na ZŠ v Praze 8 paní zástupkyně chválí pedagogy za funkční administrativu ohledně žáků s OMJ. Na ostatních dvou školách se paní zástupkyně shodují ohledně široké podpory a odborných týmů, které se zvládají o žáky s OMJ starat a lépe je začleňovat. Na ZŠ v Praze 4 paní zástupkyně vnímá jisté potíže v odebírání žáků z vyučovacích hodin, kde přicházejí o aktuální učivo. Také by ráda rozšířila tým asistentů, kteří se o žáky s OMJ individuálně starají. Zároveň si uvědomuje, že to závisí především na financích. Na ostatních dvou základních školách se paní zástupkyně shodují na problematice žáků-cizinců, kteří nastupují do českého vzdělávacího systému bez nejmenší znalosti českého jazyka. Podle nich by tito žáci měli před nástupem do ZŠ absolvovat jazykový kurz a získat alespoň minimální znalost českého jazyka.

Ohledně tématu integrace žáka s OMJ bylo zajímavé, že se téměř nikdo z respondentů nesetkal s nepochopením či předsudky ze strany ostatních spolužáků. Pokud nějaký ojedinělý náznak nastal, tak jej s žáky prodiskutovali a nastalo pochopení situace. Ostatní respondenti téma odlišnosti a jiných potíží otvírají s žáky pravidelně, a tak předcházejí těmto potížím. Způsoby

začleňování žáků s OMJ se mírně liší. Základ ovšem zůstává stejný. Učitelé se snaží s žáky co nejvíce komunikovat, aby vylepšili jejich slovní zásobu. Komunikaci upevňují s celou třídou. Také využívají pomoc ostatních spolužáků, například ve skupinových pracích. Dále jim pomáhá spolupráce s asistenty pedagoga či specializovaní asistenti či učitelé, kteří se žákům s OMJ věnují individuálně, či v malých skupinách. Začátky pedagogické kariéry učitelů se dají podle mne rozdělit na dvě skupiny. Učitelé, kteří začali učit v posledních deseti letech, pociťovali od začátku podporu školy ohledně žáků s OMJ. Učitelé, kteří učí déle, mají spíše zkušenosti s tím, že výuka i začlenění žáka s OMJ bylo na nich samotných, bez další pomoci.

V tématu podpůrné nástroje při výuce se většina respondentů shoduje v diferenciaci výuky následujícími způsoby. Často zjednodušují pracovní listy, texty i testy. Více se žáků s OMJ doptávají na pochopení a případně vysvětlují význam slov. Pomáhají s prvním krokem. Někteří využívají vizuální názornost kartičkami s obrázky a popisem. Také využívají pomoci spolužáků a asistenta pedagoga. Dále se učitelé téměř jednohlasně shodují v tom, že se na příchod žáků s OMJ nemohou ve většině případů připravit, protože o jejich příchodu předem nevědí. Zároveň uvádí, že je každé dítě jiné, takže je důležité žáka nejprve poznat a pak s ním dále individuálně pracovat. Pokud je možnost, přečtou si někteří plán pedagogické podpory. Co se týče překonání jazykové bariéry mezi učitelem a žákem s OMJ, tak u poloviny respondentů panuje shoda ohledně používání překladače. Jiným pomáhají například cizojazyční asistenti či ostatní žáci s OMJ, kteří mohou dopomoci v komunikaci. Učitelé také často zmiňovali obrázky, obrázkové kartičky, názornost a dorozumění se pomocí anglického či ruského jazyka.

Kulturní šok po příchodu žáka s OMJ do České republiky a českého školního systému řeší učitelé následovně. Podle většiny je důležité s žáky komunikovat, vytvářet vstřícné prostředí a tím se je snažit začlenit do kolektivu. Většina zmínila důležitost docházení do družiny či jiných skupinových zájmových aktivit, kde jsou v kontaktu s českým jazykem. Také si uvědomují důležitost speciálních asistentů či učitelů, kteří jsou na škole. Žákům se individuálně věnují, přizpůsobují a vysvětlují případné rozdíly prostředí. Objevují se i podobné potíže, které učitelé u žáků s OMJ vnímají. Největším problémem je nedostatečná jazyková vybavenost, ze které plyne malé porozumění a špatná komunikace. S tím souvisí, podle některých, i jisté odpojování pozornosti při výuce, či stres a frustrace. Učitelé si všímají různých specifik ohledně žáků s OMJ, většinou to ale přijímají spíše pozitivně a jako možnost k obohacení sebe i ostatních spolužáků. Všímají si jiného jazyka, kultury, stylu komunikace a náboženství. V některých rozhovorech byla zmíněna i odlišnost svačin, oblékání či rodinného zázemí.

Velmi důležitou částí je téma spolupráce a komunikace s kolegy v rámci školy a rodiči žáků s OMJ. Nejdůležitější spoluprací, ohledně pomoci s učitelskou prací, se zdá všem ta s asistentem pedagoga. Sedm z devíti učitelů asistenta pedagoga ve své třídě má. Spolupráci si opravdu hodně pochvalují. Přestože ve většině případů není asistent pedagoga přidělen žákovi s OMJ, často se mu asistent věnuje a učitelovi tím práci ulehčuje. Převážně na ZŠ v Praze 4 také hodně pomáhá několik hodin týdně párové výuky, kterou si učitelé chválí i z důvodu větší možnosti individualizace z hlediska žáků s OMJ. Jedna paní učitelka neučí s párovým učitelem, ale má nastavený podobný systém práce s asistentem pedagoga. Ostatní učitelé neučí v páru, ale umí si představit benefit dalšího pedagoga ve třídě. Se školním poradenským pracovištěm učitelé spolupracují pouze pokud mají s žákem s OMJ nějaké další potíže kromě jazyka. Poté s ŠPP konzultují žákovi potíže či si je zvou do hodiny na pozorování žáka. Všichni učitelé cítí od vedení školy určitou podporu. Na ZŠ v Praze 4 je to především systém individuální práce s žáky s OMJ skrz asistenty na OMJ. Na ZŠ v Praze 13 si učitelé pochvalují systém tzv. Duhových češtin, kdy žáci také odcházejí z hodin na individuálnější setkání. Na ZŠ v Praze 8 učitelé pociťují podporu od vedení z hlediska různých metodik, materiálů a školení. V neposlední řadě se učitelé vyjádřili ke spolupráci s rodiči-cizinci, kde se mnohokrát opakovalo, jak je spolupráce různorodá. Kvůli malé znalosti českého jazyka hodně učitelů využívá při komunikaci překladač, tlumočníka či cizojazyčného asistenta. Několik jich zmiňuje preferenci písemné formy komunikace. Pár z nich využilo komunikaci v anglickém jazyce.

Posledním okruhem otázek je téma učitelova reflexe práce se žákem s OMJ. Sedm z devíti učitelů se shodlo, že největší výzvou pro ně je žákům předat všechno potřebné učivo, které se mají naučit. Dále učitelé zmiňují výzvu ohledně začleňování žáků s OMJ do kolektivu, smysluplného rozvíjení, více doptávání nebo větší úmyslné pozornosti. Učitelé odpovídali také velmi odlišně ohledně toho, co se jim při práci se žáky s OMJ osvědčilo. Poznamenali například nastavení otevřené komunikace, jednoduché a snadné vyjadřování, soudržnost třídy a začleňování jednotlivých žáků, přehnaně neupozorňovat na odlišnosti, dát žákům čas na adaptaci či práci s kartičkami. Jednou bylo podotknuto, že se neosvědčilo nic konkrétního, protože každý žák je jiný a potřebuje odlišný přístup. V otázce, co učitelům ve výuce chybí, či co by jim práci usnadnilo, odpovídali také většinou odlišně. Dvakrát bylo podotknuto, že jsou spokojeni. Jednou byl poznamenaný asistent pedagoga a jeho pomoc. Dvakrát byla zmíněna nedostatečná připravenost na vysoké škole. V neposlední řadě byly zmíněny sborníky pracovních listů či sešitů pro práci s žáky s OMJ.

V neposlední řadě se praktická část týkala analýzy webových stránek výše zmíněných škol. Porovnání ukázalo, jak výrazně se školy liší ve vzhledu, rozsahu, kvalitě i srozumitelnosti zveřejňovaných informací. Největší odlišnosti jsou zřejmé zejména v oblasti transparentnosti ŠVP a v rozsahu podpory poskytované žákům s OMJ. Dostupnost a umístění ŠVP se na webových stránkách škol hodně lišilo. Nejrozsáhleji sdílí ŠVP základní škola v Praze 4. Mají k dispozici podrobné a ucelené informace. Stručnou charakteristiku zmiňuje základní škola v Praze 8. Nejméně informací je možné najít na webových stránkách ZŠ v Praze 13, kde zveřejňují pouze zkušenosti z dosavadního ověření ŠVP. V otázce základních informací pro žáky s OMJ ohledně jazykové podpory a dokumentů pro žáky s OMJ bylo porovnání velmi jednoduché, protože na webových stránkách základních škol v Praze 8 a 13 se žádné takové informace nenachází. Základní škola Praha 4 je jediná, u které se tyto informace vyskytují a jsou zároveň velmi rozsáhlé a pro žáky s OMJ velmi přínosné.

Závěr

Diplomovou práci *Role učitele integrovaných žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ* jsem zpracovala na základě poznatků z odborné literatury, rozhovorů s prvostupňovými učiteli i vlastních zkušeností při výuce na 1. stupni ZŠ. Na úvod jsem si stanovila cíl práce, který se zaměřoval na situace a problémy, se kterými se učitelé na prvním stupni ZŠ nejčastěji v běžné praxi setkávají a co jim naopak při integraci žáků s odlišným mateřským jazykem pomáhá.

Teoretická část se věnovala vymezení základních pojmů pro pochopení této práce. Definovala žáka s odlišným mateřským jazykem, který může mít sice české občanství, ale nedokáže se plynně dorozumět v českém jazyce. Popsala realitu kulturního šoku, který může být pro každého žáka jinak dlouhý a mít jinou podobu. Mohou z toho plynout potíže v socializaci, které přímo ovlivňují vzdělávání žáka. Proto je po příchodu žáka s OMJ do nové školy nezbytné zajistit vhodné začlenění do třídního kolektivu a poskytnout mu podporu. Z tohoto důvodu se další okruh témat zaměřil na roli a kompetence učitele, které jsou pro tuto problematiku klíčové. Také byl zmíněn kompetenční rámec absolventů učitelství a důležité kompetence ovlivňující práci s žáky s OMJ. Zároveň z praktické části vychází důležitost individualizace a diferenciace výuky při integraci žáků s OMJ, ke které napomáhá učitelova spolupráce s rodinou, asistentem pedagoga či párovým učitelem.

V praktické části byl využitý kvalitativní výzkumný rámec, konkrétně polostrukturované rozhovory s prvostupňovými učiteli ze tří různých základních škol, kteří sdíleli své zkušenosti, názory a výzvy při integraci žáků s odlišným mateřským jazykem. Dále byly, v praktické části, uvedeny krátké rozhovory se zástupci vedení vybraných základních škol. Výzkum poskytl rozsáhlý náhled na potřeby a výzvy prvostupňových učitelů. Výzkum ukázal, že integrace žáků s OMJ je pro učitele na prvním stupni velice náročná. Učitelé potřebují pro efektivnější a individuálnější výuku podporu školy, která vytváří organizovaný systém individuálních hodin českého jazyka pro žáky s OMJ. Významně jim pomáhá přítomnost asistenta pedagoga či jiných pedagogů ve třídě. Učitelé se každý den setkávají se situací, kdy musí řešit specifické problémy s žáky s OMJ. Největší potíže pociťují především v systému českého školství, kdy do školy přijde žák bez absolutní znalosti českého jazyka. Tento moment je většinou ten, který je pro učitele nepříjemný a komplikuje jim výuku. Proto je velkým benefitem na základních školách v Praze 4 a 13 vznik vlastního systému individuálních hodin českého jazyka pro žáky s OMJ.

Další část praktické části ukázala, že školy v Praze 13 a 8 nesdílejí žádné informace pro žáky s OMJ či jejich rodiče. To by bylo vhodné do budoucna změnit, pokud žáci-cizinci tvoří více než 10 procent celkového počtu žáků.

Zpracování této práce probíhalo v několika etapách. Od studia odborných zdrojů, přes přípravu a realizaci rozhovorů až po jejich analýzu. Klíčovým přínosem výzkumu jsou autentické výpovědi prvostupňových učitelů, které odkrývají nejen jejich obtíže, ale i běžné situace a oblasti potřebné pomoci. Při tvorbě práce jsem se musela vyrovnat také s určitými omezeními. Z organizačních důvodu nebylo možné zapojit více respondentů či zahrnout výpovědi žáků s OMJ. Naopak jsem zahrnula poznatky zástupců vedení škol. Za podnětné by bylo například zkoumat názory žáků s OMJ ohledně jejich příchodu do českého školního vzdělávacího systému, což by mohlo být podnětné pro budoucí výzkum.

Práce nabízí podněty, jak zefektivnit výuku a jak podpořit učitele v rámci integrace žáků s OMJ. Věřím, že získané poznatky budou přínosem nejen pro prvostupňové učitele, ale i pro vedení základních škol.

Doufám, že výsledky této diplomové práce mohou otevřít širší debatu o potřebách a podpoře učitelů při integraci žáků s odlišným mateřským jazykem. Na provedený výzkum by mohla navazovat další studie, která by se podrobněji zaměřila na výuku češtiny jako cizího jazyka u žáků s OMJ a koordinace této výuky na základních školách v ČR. Na státní úrovni je důležité snižovat počty žáků ve třídách a zajistit každé škole dostatečnou podporu. Učitelé se snaží najít způsoby, jak žákům s OMJ pomoci v rámci vzdělávání, tak i v dalších životních situacích.

Seznam použitých zkratek

ADHD – attention deficit hyperactivity disorder (přelož. porucha pozornosti a hyperaktivity)

ČR – Česká republika

ČT – Česká televize

EU – Evropská unie

FZŠ – fakultní základní škola

AI – artificial intelligence (přelož. umělá inteligence)

OMJ – odlišný mateřský jazyk

OP JAK – operační program Jan Amos Komenský

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrné opatření

SKN – Svět kolem nás

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

Seznam použitých zdrojů

ASOCIACE UČITELŮ ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA, z. s. *AUČCJ* [online]. [cit. 2025-07-20]. Dostupné z: https://www.auccj.cz/

CENTRUM NA PODPORU INTEGRACE CIZINCŮ. integracnicentra.cz [online]. [cit. 2025-07-20. Dostupné z: https://www.integracnicentra.cz/

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání cizinců* [online]. 2025 [cit. 2025-08-22]. Dostupné z: https://csu.gov.cz/vzdelavani-cizincu?pocet=10&start=0&podskupiny=294&razeni=-datumVydani

BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie. *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie.* Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9830-5.

BERNKOPFOVÁ, Michala a kol. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: Pro základní školy.* Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9

BOŘKOVEC, Matouš (ed). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. ISBN 978-80-87601-54-9.

CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ, o. p. s. cicops.cz [online]. [cit. 2025-10-29]. Dostupné z: https://www.cicops.cz/

DOLEŽAL, Přemysl. *Tandemová výuka*. Rodina a škola, 2020. Dostupné z: https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/100514/tandemova-vyuka

FELCMANOVÁ, Lenka a KOLEKTIV, a. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Palacky University Olomouc. [cit. 2025-06-29]. 2015 ISBN 978-80–244-4692-9. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/

GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele. Praha*: Portál, 2011. ISBN 978-80-73678371.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2007. ISBN 8024711680.

INBÁZE, z.s. *InBáze* [online]. [cit. 2025-11-29]. Dostupné z: https://www.inbaze.cz/

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Lex Ukrajina – vzdělávání* [online]. 2025 [cit. 2025-05-15]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/lex-ukrajina1a2-vzdelavani/

JANOUŠKOVÁ, Zuzana. *Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.* Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha, [cit. 2025-04-15]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAKSE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYMJAZYKEM.html/

KASÍKOVÁ, Hana, STRAKOVÁ, Jana (ed.). *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOCOUREK, Jiří. *Vzdělávání o interkulturním setkávání* [online]. 2010 [cit. 2025-03-02]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/content/vzdelavani-ointerkulturnim-setkavani-0

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. 2016. ISBN 807496213X.

KOŤA, Jaroslav. *Učitelství jako povolání.* In VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204978.

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

META, o.p.s. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2025-08-14]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz

MINISTERSTVO VNITRA**.** *Slovníček pojmů* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, [cit. 2025-09-09]. Dostupné z: https://mv.gov.cz/migrace/clanek/slovnicek-pojmu.aspx

MUMFORD, D.B., *The measurement of culture shock*, 1998. s.149 [online]. [cit. 2025-05-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/13712147_The_measurement_of_culture_shock

MUSIL, Jan. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. 2019. ISBN 978-80-7561-189-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. Dostupné také z: Organizace pro pomoc uprchlíkům [online]. [cit. 2025-03-07]. Dostupné z: https://www.opu.cz/cs/

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR. *Cizinci a OMJ* [online]. [cit. 2025-09-25]. Dostupné z: https://www.npi.cz/cizinci-omj

NĚMEC, Zbyněk a kol. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer nakladatelství, spol. s r. o., 2019. ISBN 978-80-87963-84-5.

NORDQUIST, Richard. *Get the Definition of Mother Tongue Plus a Look at Top Languages. ThoughtCo.* [online]. 2019 [cit. 2025-09-20]. Dostupné z: https://www.thoughtco.com/mother-tongue-language-1691408

NOVOSÁK, Jan, ANDRYS, Ondřej, ZATLOUKAL, Tomáš, PAVLAS, Tomáš a SPITZEROVÁ, Michaela. *Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků* [online]. 2022 [cit. 2025-06-11]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku.pdf

PAŘÍZEK, Vlastimil. Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese). Praha: SPN, 1988. Pedagogické studie.

PORADNA PRO INTEGRACI**.** *Poradna pro integraci* [online]. [cit. 2025-07-20]. Dostupné z: https://p-p-i.cz/ p-p-i.cz

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

PROKOPOVÁ, Zuzana; TITĚROVÁ, Kristýna; POETA, Milena. *Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga v ZŠ.* Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2022. ISBN 978-80-88171-34-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-802-6204-565.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 2011. META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978- 80-254-9175-1.

JOSEF, Slowík. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada Publishing a.s, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8

SPILKOVÁ, Vladimíra a VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: Úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

SVOBODOVÁ, Zuzana. *Virtuální co-teaching jako součást inovativních metod 21. století*. 2023. ISBN 8076034310.

ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

TEPLÁ, Marta, FELCMANOVÁ, Lenka. *Asistent pedagoga, jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* [online]. 2016 Praha: Verlag Dashöfer. [cit. 2025-10-03]. Dostupné z: https://ndk.cz/view/uuid:b6e2ae10-6aea-11e7-aab4-005056827e52?page=uuid:dd77df50- d412-11e7-b06b-005056827e51

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021-2022* [online]. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2021 [cit. 2025-06-29]. Dostupné z: https://meta-ops.eu/publikace/strategicke-cile-2021-2022/

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2022* [online]. 2023 [cit. 2025-04-12]. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/Zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-za-rok-2022.pdf

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY, MINISTERSTVO VNITRA. *Čtvrtletní zpráva o migraci za I. čtvrtletí 2025* [online]. 2025 [cit. 2025-04-12]. Dostupné z: https://mv.gov.cz/clanek/ctvrtletni-zprava-o-migraci-za-i-ctvrtleti-2025.aspx

KLÁRA, Záleská. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: Náhled do české a norské praxe*. Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9649-3.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Potvrzuji, že jsem diplomovou práci na téma Role učitele integrovaných žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ vypracovala bez použití nástrojů umělé inteligence.

V Praze dne 28. listopadu 2025

Seznam příloh

Příloha 1 – přepis rozhovoru
Příloha 2 – přepis rozhovoru
Příloha 3 – schéma zpracování rozhovorů

Příloha 1 – přepis rozhovoru

Rozhovor č. 1 s vedením školy

Jakým způsobem Vaše škola přistupuje k integraci žáku s OMJ?

Tak, pokud žák přijede z cizí země, přímo ze školy v cizině, tak je zařazen do třídy podle věku a podle toho, do kterého ročníku chodil v cizině. Nicméně, protože třeba v Británii chodí děti od 5 let, tak je zařazen podle věku. To znamená, že by byl jakoby o rok níž, než byl v Británii. Záleží, v kterém roce se narodil, jak to má. No, pak si ho vezmou do parády naši asistenti pro OMJ, kteří zjistí, jak na tom jazykově je. Eventuálně, jakým jazykem se s ním dá dohovořit. Máme ve škole kolegy, kteří mohou tlumočit do angličtiny, do němčiny, do vietnamštiny, do ruštiny a do ukrajinštiny. Takže přes ně, pokud to dítě nerozumí nic, tak přes ně vlastně jsou zjištěné nějaké jeho osobní věci. Zároveň podle té znalosti je zařazen, protože některé děti třeba už mají nějaký kurz za sebou nebo něco, některé jsou úplně čisté, takže pak je zařazen do skupiny pro cizince. Většina dětí, která přijde s plnou neznalostí, má intenzivní kurz češtiny pro cizince nebo čeština jako druhý jazyk, se to jmenuje. Kde je asi 6 až 8 vyučovacích hodin ve skupině a potom ještě se jim věnujou individuálně třeba jednu, dvě, tři podle možností hodiny zase asistenti Filip nebo Mika nebo Soňa. Docházejí tam normálně v době vyučování. To znamená, že upřednostňujeme to, aby nejdříve porozuměli češtině a pak teprve vlastně šli na předměty výukové. Kde se je třeba snažíme nechávat, jsou výchovné předměty, jako je tělocvik, výtvarka, eventuálně hudební výchova. Kde vlastně nepotřebujou až tak znalost češtiny, protože se můžou vlastně socializovat nebo kontaktovat s těmi kolegy. Pokud ve třídě, když je to třeba vietnamské dítě, je ve třídě nějaký třeba Vietnamec jako dítě, který je na tom s češtinou dobře, tak se snažíme nakontaktovat, aby si třeba ještě pomohly a poskytly podporu. Tak takhle, když přijdou nově.

Mají určeného spolužáka, který teda je jim blízký jazykově. Problém třeba máme, když tady máme teď Chilanku, která vlastně neuměla ani jako tak moc anglicky. Jak tam třeba to bylo

těžký, protože žádného dalšího španělsky hovořícího človíčka jsme tady neměli. Tak na to měla hodně složitý.

Kolik je na Vaší škole poměrově (procentuálně) žáků s OMJ?

Je to tak, že je nějaký počet žáků a asi Vám to, pokud chcete, můžu říct přesně, protože jsem zrovna dělala výkazy, takže to dohledám.

Ale, je to tak, že máme cizince, kteří jsou cizinci, že to mají jako v papírech a pak máme spoustu dětí, speciálně vietnamských, který jsou opravdu Češi jako poleno, ale v podstatě neumějí česky, protože v rodině se mluví jenom vietnamsky, jo. Takže to je fakt jako hodně složitý to určit. Nicméně já si to dohledám, kolik máme jakoby oficiálně těch, kteří to občanství jako český nemají.

Takže máme tady 2 Bulhary, 3 Bělorusy, 1 Chilanku, 1 Chorvatsko, 1 Maďarsko, 1 Pákistán, 7 Rusů, 11 Slováků, 40 Vietnamců, 2 Syřany, 30 Ukrajinců a 5 USA. Ale pak je ještě spoustu, speciálně Vietnamců, kteří mají vlastně český občanství. Těch je třeba dalších, já nevím, pětadvacet. V tuhle chvíli máme ve škole 785 dětí.

Má škola zřízeného koordinátora nebo metodika pro práci s žáky s OMJ?

No, my máme vlastně jako sekci pracovníků pro OMJ a spadají pod školní poradenský pracoviště. Ale, jako že bychom měli někde vyloženě napsáno, že to je koordinátor pro cizince, to nemáme. Ale těmi cizinci jako takovými, se zabývají vlastně tři lidi jako výukou češtiny a plus další vlastně člověk, Táňa, je v tom hodně angažovaná.

Co se Vám daří v organizaci a integraci žáků s OMJ?

Já myslím, že máme fakt skvěle fungující ten tým těch lidí, kteří se o ty cizince starají. To myslím, že ten systém a ten tým a ty lidi, s jakým nasazením vlastně fungujou. To si myslím, že se jen tak nevidí. Vím, že i když jako jsme chodili na nějaký ty konference, nebo oni chodili, takže to bylo hodně jako chválený a hodně lidí se od nich inspirovalo, jakým způsobem jim to funguje. Věnujeme jim teda poměrně hodně času, těm cizincům. Myslím si, že i jako většina z nich, samozřejmě jsou tam i ti, kteří prostě nechtěj a neposouvají se, ale jinak většina těch dětí se jako posune. Jsou vlastně pak úspěšný i v těch přijímačkách, že se docela dostanou.

Co byste rádi změnili či vylepšili ohledně organizace podpory žáků s OMJ?

No, tak jako samozřejmě je jako složitý to, že vlastně ty děti odebíráme z těch hodin. Ne vždy je to úplně bráno s pochopením ze strany jako třeba ostatních kolegů. I když jsou to spíš ojedinělý záležitosti. Myslím, že je strašně důležitý pochopit, že to dítě se nejdřív musí naučit

česky a pak se může jako učit další věci. Že, pokud prostě si vlastně neosvojí tu češtinu, tak těžko může potom fungovat. Já nevím, v dějepise, v zeměpise a tak. Myslím si, že to ještě úplně není stoprocentně pochopeno od všech, no.

Myslím si, že tam furt máme nějaký jako ještě rezervy, jak víc to jako dostat mezi pedagogickou obec naší. Samozřejmě by bylo možné mít ještě jako dalšího člověka. Že pořád by jako bylo ještě kde přidávat víc hodin. Protože některým dětem by jako slušelo i víc hodin, ale bohužel na to teda nejsou už finance.

Příloha 2 – přepis rozhovoru

Rozhovor č. 3 s učitelem

Jaké byly Vaše první zkušenosti s výukou a socializací žáků s OMJ?

No, to se budu muset vrátit o 10 let zpátky, protože si myslím, že když jsem začínala učit, tak jsem se nesetkávala s OMJ žáky na té škole. Tam možná, jestli byl nějaký vietnamský žák, ale tenkrát se to ještě vůbec neřešilo, prostě před těmi 20 lety. OMJ žáci, nebyli OMJ žáci. Prostě byli to žáci součástí třídy a musí se s tím nějak poprat. Tam se snažili tak, jak jim to dovolilo domácí prostředí. My jsme jim nic nepodsouvali, v podstatě. Fakt byli bráni jako součást třídy.

No, před 10 lety v Říčanech, tak tam už jsem se setkávala s rusky mluvícími žáky. Tak to bylo vlastně na mě, jak tu výuku postavím, jak mu budu dopomáhat. On to tenkrát byl chlapec, který asi už chodil do školky, jestli si dobře nevzpomínám. Takže česky docela uměl. Pak tam byla ještě jedna Ruska a tam jsme hodně pracovali s tou češtinou jako takovou, že jsem hodně dopomáhala a vlastně jsem si ji občas brala i odpoledne. Takže tam to byla moje vlastní iniciativa. Snažila jsem se jim takhle jako dopomáhat. Ale vlastně se to neřešilo. Prostě tam byli a bylo na mě jako na třídní, jak si to nastavím.

To byly moje takové prvotní zkušenosti, kde jsem hodně tu iniciativu teda vynakládala já a bylo to na mě, jak je budu podporovat. Nebyla proto žádná metodika, žádná platforma nic, kde bychom se mohli o něco opřít, jo. Což bylo vlastně pro nás těžké. Ty děti to měly těžké, rodiče taky. A že to bylo o nějaké intuici a takovém jako citlivém přístupu, kam to všechno jako pustíme a co s nimi budeme dělat.

Jakým způsobem podporujete začlenění žáků s OMJ do výuky i kolektivu?

No, tak teď vnímám velkou podporu a nějaký nastavený systém v tom, co máme vlastně ve škole. Že máme OMJ učitele, což je prostě neskutečná pomoc, ale v mnoha oblastech, jo. Není to jenom to, že si berou žáky z výuky. Vlastně teď to máme nastavené třikrát v týdnu. Potom podle potřeby, někdy i po vyučování. Když to dítě třeba nemá podporu doma v rámci plnění domácích úkolů, tak si ho vlastně ten OMJ učitel bere ještě po výuce. Z té výuky si je bere právě, že s nimi buď dělá to, co jim nastavím já anebo mají svoje procvičování na základě těch témat, která probíráme. Tak si vlastně zvolí a procvičuje. Třeba i dílny čtení s nimi dělají, jo. Že s nimi čtou a vyjasní si nějaká slova, kterým nerozumí. Je to hodně o té češtině. Vlastně dostávám i od toho učitele pak zpětnou vazbu. Jak se to daří, jak se děti vlastně posouvají, nebo jestli je to nějak stagnační období. Tak to spolu zase probereme. Já požádám třeba procvičte

tohle, protože vidím, že mu to nejde. Prostě skvělá spolupráce, jako to musím říct, že takhle nastavený systém, je pro toho učitele velmi pomáhající a podporující.

Ve třídě se to snažím podporovat tak, že i já sama si všímám, jakým způsobem komunikují s dětmi, jak se začleňují. Snažím se to vnímat. Doptávat se. Třeba jestli všemu porozuměly, jestli vědí, jestli se nepotřebují na něco doptat. V českém jazyce se vlastně snažím ty věci opravovat hodně. Nenechám to jen tak být. Hodně do toho zasahuju, aby vlastně se ta čeština ukotvovala. Není to o tom, že teda mluví a něco si tam jako říká, že čeština dobrý, že se dorozumí. To on se jako dorozumí, ale snažím se ho mírnit, aby někam směřoval. No, tak takhle i sleduji tu práci ve skupině. Občas se naráží na to, že mluví hodně rychle a ty děti mu nerozumí. Tak teď jsem cítila, že se dostával do frustrace, že mu nerozumí anebo on nerozuměl jim. Ale bylo to spíš tou zbrklostí té komunikace než to, že by někdo říkal něco, co je k nepochopení. Tak jsme si to potřebovali vždycky ujasnit, vrátit se, zklidnit to a vlastně všechno probíhalo jako skvěle.

Jak pracujete s případnými projevy nepochopení či předsudků ze strany spolužáků?

No, já musím teď jako popřemýšlet, protože já na to moc nenarážím. Asi jsou to věci, o kterých hodně otevřeně mluvím s dětmi. Pokud se něco objeví, že třeba někdo řekne „jé Vietnamec“ anebo prostě nevím něco, nebo by naráželi na jinou etniku nebo něco podobného, tak vlastně ty věci hodně nahlas otvírám s dětmi.

To se mi osvědčuje jako velmi dobrá forma toho, jak tomu předejít, právě. Že si řekneme, že teda tohle dítě pochází odtamtud. Když se bavíme o nějaké jiné národnosti, tak vlastně využívám i je k tomu, aby nám třeba přednesly, jak to mají oni doma, jak se u nich slaví různé svátky, nebo jaké jídlo mají rádi. Takže se snažím spíš přiblížit těm ostatním dětem to prostředí toho dítěte z jiné země. Myslím si, že to pomáhá tomu, aby oni odkryly i to jeho zázemí, to, jak žije. Že vlastně může přemýšlet v některých věcech jinak, můžou to mít doma jinak. Tak to jsou všechno věci, o kterých hrozně ráda mluvím nahlas. A nechám vlastně to dítě sdělit, aby právě se nevytvářely tyhle předsudky.

Všechno otvírám, ta témata, nic není tabu a vlastně řekneme si to tak, jak to je. Prostě otevřená komunikace, kde i ty děti se můžou doptávat. Prostě takhle to je. Vysvětlíme si, čemu třeba nerozumí, proč to ten druhý tak má, protože je z jiné země, jo. Že může vystávat strašně moc věcí, které ty děti zajímá a myslím si, že je dobré to říct nahlas.

Jak jste se připravoval/a na příchod žáků s OMJ do Vaší třídy?

No, tak věděla jsem třeba teď o tom Američanovi, že k nám prostě přijde, protože neuspěl v 1. třídě. Tak se k nám vracel do té 1. třídy znovu. Jako já se na to nějak cíleně úplně nepřipravuji. Samozřejmě potom je pro mě hodně důležitá ta komunikace s tím dítětem. To stejně nacítíš, až vlastně když s ním komunikuješ a jsi s ním v té třídě a vidíš, jak se začleňuje, jo. Takže pro mě tím, že vím, že tam mám tu podporu, nějakou ještě zvenčí v rámci toho učitele OMJ, tak je to vlastně ujišťující pro mě, že to nějak prostě poplyne, že si to nějak nastavíme. Ale potom je pro mě důležitá ta komunikace i s rodičem, jo. Že tam může nastat problém, když by nemluvili česky. Tak samozřejmě ta angličtina to nějak zachrání, ale jako nemám plynulou angličtinu. Ano, něco sdělím, ale ne abych si tam hodinu s tím rodičem plynně povídala. Vlastně nechávám to, až ho vlastně víc poznám, pak si nastavuji teprve ten systém té práce jako takové.

Takže vlastně si to nastavuji až ty děti poznám. Takže nějaké jako hluboké přípravy vlastně nedělám. Ale dřív jsem si třeba připravila nějaká cvičení na to, abych s nimi doprocvičila ty věci, které jim nešly. Což teď vlastně tím, že máme tu podporu těch učitelů OMJ mě to tolik nenutí. To je jako pravda.

Jakým způsobem diferencujete výuku s ohledem na žáky s OMJ? Jaké metody a pomůcky používáte?

Snažím se jich doptávat na to porozumění. To je určitě něco, na co myslím, když probíhá výuka a něco nového se dozvídáme. Ale hodně se mi osvědčuje právě práce ve dvojici, že to nechám hodně na těch dětech. Vlastně mám pocit, že tím dětským jazykem si předají mnoho informací. Právě že i tomu dítěti s OMJ zase to dítě tou vlastní řečí dokáže spoustu věcí vysvětlit samo. Třeba mnohdy lépe, že nám nemusí tím těžkým jazykem učitele třeba vždy to dítě porozumět.

Ano, třeba ve čtení, ten vietnamský chlapec, má potíže, ale to je prostě potřeba trénovat. Stejně tak jako ty ostatní děti. Takže třeba jsem ho podporovala, že jsem mu dávala domů kratší texty, aby jako četli, nebo to dávám té OMJ učitelce, protože doma ta podpora prostě není.

To se mi teďka stalo ve 3.C, kam chodím na párovou výuku. Tak vlastně tam je třeba holčička, která v 1. třídě vůbec nemluvila, Vietnamka. Ona vlastně, když u ní člověk opravdu sedí a diktuje jí, tak to splní. Kdybychom ji nechali v tom ležet, tak to vlastně vůbec neudělá. Ona to takhle s dopomocí, podporou udělá skoro všechno. Což musím říct, že mám ty děti, které jako chtějí a vlastně je tam ta chuť a zapojují se. Tudíž mě to nenutí k tomu jim chystat třeba práci zvlášť. Ale všimla jsem si dneska, že v té třídě jsou tři vietnamské děti a oni si překládají navzájem. Což i pro mě byla zajímavá zkušenost.

No, ale třeba u toho Saši, ten ukrajinský chlapec, jak přišel, ty dva roky zpátky. Tak ten vlastně potřeboval hodně stahovat. My jsme mu dávali třeba i jinou práci, jo. Protože vlastně nebyl schopný se chytit. Neuměl česky, tak dostal nějakou jednoduchou práci, kde jsme věděli, že ji zvládne. Vysvětlili jsme překladačem. Takže jsme jeli touhle formou. Většinou i odcházel s asistentkou úplně, tu práci dělat někam jinam. V matice potíž nebyla, tam to docela zvládal. Ale v té češtině fakt, jako jsme musely hodně diferencovat. Tam jsme musely vymýšlet ty úkoly. Jinak se vůbec nechytal. Pak si třeba četl v dílně čtení jinou knížku, četl si třeba i ukrajinskou. My jsme říkaly, hlavně ať čte. Takže vlastně ze začátku ukrajinskou, pak už jsme šli do nějakých jednodušších příběhů v češtině, nějaké to první čtení. Psal si sešit slovíček, jo. Vlastně se učil překládat. Tak tady to třeba bylo jako potřeba a bylo to jako viditelné, že by s námi vlastně vůbec nebyl schopný v tu chvíli se zapojit a navázat.

Co Vám pomáhá k překonání jazykové bariéry s žáky s OMJ?

To je právě to. Tak tady to byl překladač, protože to bylo nové, a tak jsme mu ho umožnili. Když je možné teda použít tu angličtinu, tak jo. Já ale stejně říkám, tak jsou tady. Tak prostě se musí snažit to naposlouchat. Aby je to donutilo, protože doma, když se nedonutí a mluví se tam tím jazykem. Tak vlastně ta škola by pro ně měla být to, kde se mluví, prostě zase tím jiným. Musí se snažit nasávat ten jazyk.

Jako moc jim to nechci ulehčovat. Tak jako říkala jsem prostě i tenkrát tomu Sašovi. Říkám, já se kvůli tobě prostě ukrajinsky učit nebudu. Musíš se snažit. Pojď komunikovat s dětmi. Taky je fajn, když pak chodí i do družiny, kde zase přes tu spontánní činnost, tak se jako dostanou k tomu jazyku blíž. Tak je to takový pocitový, hodně intuitivní. Ale jako vietnamsky taky neumím. Angličtinu, ano, to nějaké pokyny, tak to asi jo. Ale snažím se prostě, aby mluvili česky, takže je vedu k češtině. Samozřejmě to nemá být nějaký jako zlý, ale vlastně laskavý.

Já jsem teď dostala děti, které tu češtinu, ale nějak používají. Takže vlastně mě to nenutilo, ale dá se přes obrázky, určitě. Taky, když to dítě vůbec nerozumí, tak to zvědomovat přes ty obrázky, aby věděl pokyny. Oni se fakt učí strašně rychle. Takže to si myslím, že i to obrázkové čtení nebo to prvopočáteční čtení může tu práci usnadnit.

Co pomáhá žákům s OMJ zvládnout přechod do českého školního prostředí?

Tak určitě, když navštěvují mateřskou školku předtím. Což se asi neděje vždycky, ale myslím si, že když chodí a aspoň projdou nějakým tím vzdělávacím systémem předškolním, tak je to pro ně pak snazší. Že už jsou zvyklí aspoň pracovat v nějaké skupině dětské. Družina, vlastně ne ty učící se momenty jenom v té lavici, ale vlastně to mimoškolní, jo. Chodit i na ty kroužky,

si myslím, že je taky strašně důležité. Že vlastně mají nějaký zájem, v kterém jsou dobří. Někam se začleňují, jsou tam oceňováni, nějak hodnoceni, že jo. Ten jejich jiný výkon než jenom v tom českém jazyce. Tak to mi přijde jako důležité.

No, pak samozřejmě, když je tam pomoc nějakého asistenta nebo toho OMJ učitele, tak je to prostě strašně, strašně důležité. Že tam pro ně někdo je a setká se s nimi jeden na jednoho nebo dva na jednoho, že to je malá skupinka. Oni se cítí bezpečněji, jsou opečováni. Tak to myslím, že tenhle ten přechod určitě taky funguje dobře. Když to tam je zajištěné.

Jakých potíží jste si všiml/a u žáků s OMJ?

Tak, když nerozumí, tak se odpojují, že. Takže vlastně všímat si i těch nonverbálních projevů. Vím, že třeba ten anglicky mluvící chlapec v té předchozí škole, tak to bylo vidět. On odcházel často na záchod. Byl takový, prostě nervózní. To bylo vidět. Takových věcí si všímám hodně, toho odpojování. Nebo teď, jak mám toho Gase, toho anglicky mluvícího, tak ten si hodně kreslí. Utíká taky do těch svých myšlenek a světů. Prostě on se tím i uklidňuje, protože fakt má ADHD. Všímat si toho, jestli fakt jsou napojení, jestli jsou tam jako přítomni. To jsou ty potíže, kdy oni utíkají od těch věcí pryč a vlastně pak jim unikají ty podstatné věci a informace.

Pak jsem si všimla potíží někdy s plněním úkolů. Že vlastně nemají doma takové podnětné prostředí, protože ten rodič nerozumí, nepochopí ten úkol. Tudíž mu nemůže jako pomoc.

Pak ta komunikace, i když to je teď jako lepší v rámci různých překladačů. AI, že jo, že vlastně napíšu nějakou prosbu. Ten rodič má vlastně někdy potíž samozřejmě odpovědět, ale dneska je to fakt jako snadný. Jak se to hodí do AI a on prostě tu zprávu vymyslí. Tak to mi taky hodně pomáhá, že můžu na přímo komunikovat. Když máme třeba konzultace, tak zase přijde ten OMJ učitel překládat. Což je taky skvělý, jo.

Ten chlapec teď, ten anglicky mluvící, jak je hodně energický, tak k sobě ty děti nepřitahoval a ten má třeba potíže s tou socializací. Že se na něho úplně nevážou kamarádi. To může být vlastně někdy ten problém, který může vyvstávat neučební, ale socializační. Kdy vlastně ty děti, když mu nerozumí, tak za ním tolik nejdou.

Pozorujete při Vaší práci nějaká specifika žáků, podle toho odkud pochází (např. jazyk, kultura)?

Dřív jsem měla za to, že jako pro tu vietnamskou komunitu bylo vzdělání důležitý. Možná záleží, jak v které rodině. Že vlastně hodně dbali na to, aby se to dítě dobře učilo. Měla jsem

v téhle škole jiné vietnamské děti a tam jsem měl pocit, že to prostě fungovalo. Že byly strašně dobře výkonně nastaveni a ty rodiče to hodně řešili, aby měli jako dobré výsledky.

Což se teď postupně mám pocit, začíná malinko měnit. Není to prostě pro ně tak prioritní anebo se začíná do těch škol víc dostávat jiná ta sorta. Nebo prostě, jak oni mají taky nějaké kasty a mají to nějak rozdělené. Tam třeba necítím tak, že by pro ně ta škola byla důležitá. Nevím, jestli je to fakt daný tím rodinným prostředím. Asi jo.

A vůbec to vystupování, komunikace. To si myslím, že to tam je hodně znát. Jak směrem žák do třídy, tak i rodič do třídy, ke mně učiteli, jo. To tam jako asi vždycky je trošku viditelné. Teď přemýšlím, jestli jsem měla někdy nějakou jinou národnost. Ještě ty ruské děti jsem mívala, samozřejmě. Ty byly takový hodně urputní, zvláštní v té komunikaci, takový tvrdí, že jo. Je to prostě o té rodině. Ta podpora a jak je pro ně vlastně důležité to vzdělání toho dítěte a ty výsledky. To mi přijde jako hodně důležité.

Pokud máte asistenta pedagoga, jak Vám se výuce pomáhá při práci se žáky s OMJ?

Jo, já tam mám teda asistenta pro autistického chlapce, ale on je velmi bystrý a spíš tam teď pracujeme na emoční schránce. Ale musím říct, že právě asistent, který je zúčastněný a vidí, co se v té třídě děje. Tak vlastně teda za sebe musím říct, že vždycky byl a je podporou i pro tyto žáky. Vlastně třeba minulý rok si vyloženě moje asistentka dala do toho ročního cíle, pokyny směrem právě k těmto OMJ žákům, protože vnímala, že ji třeba ne vždycky respektovali.

V té komunikaci, že jim hodně věci sdělovala popisným jazykem a oni na to potom reagovali pozitivně. No, a teď vlastně to probíhá pořád. Všímá si té jejich zapojenosti nebo nezapojenosti, pochopení, nepochopení, doptává se. Takže je vlastně taky pro mě velká pomoc, že žáky obchází při skupinové práci i samostatné. To je úplně jedno. Vnímá, jak tihle chlapci pracují.

Toho Gase si třeba minulý rok taky brala mimo třídu, když už byl jako hodně výrazný. Tak si ho vzala bokem a dělala s ním práci na chodbě. Zase samozřejmě jeden na jednoho. Docházelo k mnohem hlubšímu porozumění všeho textu a tak dál. Takže pro mě je to velká pomoc. Ale záleží, pokud má žáka zase náročnějšího, tak si třeba nemůže dovolit tolik věnovat těm žákům OMJ.

Ale já teda mám velmi dobrou zkušenost, že to funguje a máme to nastavené a vlastně je to všechno po naší dohodě. Takže jsem ráda, že se jim věnuje. V tomhle velkém počtu 30 dětí, tak jim být jako nápomocna.

Vyučujete v tandemu či páru? Jaké pociťujete benefity?

Právě, to je to, že já můžu mít na ty žáky více prostoru taky. Protože třeba ten druhý vede tu výuku. Ještě tam mám asistentku, takže vlastně jsme tam tři, což je prostě úplně luxus. Potom vnímám to, že tam vlastně může právě docházet k větší diferenciaci.

Třeba při tom čtení, že si ty děti můžu vzít já do menší skupinky. Ty, které třeba mají potíže s tím čtením. To mi vlastně umožňuje s nimi blíž pracovat, více se jim věnovat. A ta druhá může vést tu skupinu třeba těch zdatnějších čtenářů, kteří s tím porozuměním už potíže nemají. Takže tohle je taky skvělá věc, no. Právě proto rozdělování těch činností, kdo, kde bude pracovat, protože víme, že tady můžou nastat potíže. Tak to je o tom plánování a že si to můžeme dopředu i promyslet. Anebo kolikrát reagujeme vlastně v tu chvíli. Když to je prostě potřeba.

Jakým způsobem Vám pomáhají kolegové ze školního poradenského pracoviště?

Jo, tak vlastně toho Gase jsme spolu hodně řešili, protože se k nám vrátil, jak jsem říkala, z té první třídy, si to zopakovat. Lenka, paní asistentka, si vlastně psala podrobné zprávy o těchto žácích. Takže ona si je v podstatě, tak podvědomě, vzala pod palec. To jsme s nimi pak konzultovaly. A taky vlastně u toho Sanga, toho Vietnamce, tak tam to jenom spíš bylo, že si třeba na poradách sdělíme aktuální informace. Ale vlastně všechno řeším spíš s tou OMJ učitelkou. To je pro mě vlastně asi v téhle jeho situaci větší podporou než třeba jako školní pedagogicko-psychologické pracoviště. Ale určitě, kdybych potřebovala podporu, tak tam prostě je. Vím, že se na ně můžu obrátit.

Jaká je podpora vedení školy s ohledem na žáky s OMJ?

Podpora je velká. Tak v podstatě, když to vezmu, jaká byla podpora třeba v covidu, jo. Fakt se věnovali těm OMJ žákům. Když sem přišlo spoustu těch ukrajinských žáků, tak byly překládané různé dokumenty a všechno, aby se rodiče orientovali. Prostě myslí se na to z různých úhlů a stran. Už mi to přijde jako vymakaný systém a není to nahodilé. Všechno je nastavované tak, aby to dávalo smysl, aby to ty děti někam posouvalo. Prostě ten systém té školy se zaměřil na podporu těchto dětí a myslí se na to opravdu v celém tom systému. Myslím si, že to všichni vnímáme, že to pomáhá nejen těm dětem, nám i rodičům. Prostě to je podporující a potřeba, to takhle nastavit a myslet na ty děti. Zase je v tom úplně nenechat, jo. Oni se schází ti OMJ asistenti, řeší různé věci, jo. Co funguje, nefunguje, inspirují se od sebe navzájem. Mají prostě nějakou učící se skupinu, kde si vlastně tyhle věci sdělují, ty postřehy, materiály si předávají. Je to prostě skvělé, no. Takže v tomhle si myslím, že to má ta škola jako hezky nastavené.

Jak se vám daří či nedaří spolupráce s rodiči-cizinci? Využíváte tlumočníka či jiné formy podpory?

Daří se mi. Já prostě razím pravidlo otevřené komunikace. Všechno si říct, informovat rodiče. Takže, třeba, u Gase jsme měli zavedený takový notýsek. Ale to bylo směrem k tomu chování, že jsme mamince psaly každý den, jak se mu daří. Nebo jsme mu daly jenom nálepku. Ona to s ním doma nějak řešila. Dokonce to navrhla i sama, takže vlastně velmi otevřená komunikace i směrem z té rodiny do školy. Ona mi píše hodně na WhatsApp. Takže máme takovou hodně blízkou komunikaci. Ale máme to moc příjemně nastavené. Vím, že kdykoliv se ozvu a potřebuji něco, tak je hned zpětná vazba, že prostě ten rodič zareaguje.

U toho vietnamského chlapce, tak tam vlastně využívám té komunikace i s tou OMJ učitelkou, kdy třeba zavolá té mamince s tím problémem. Nebo když neplní ty úkoly, tak to jsem jí třeba psala, jo. Psala jsem jí to do WhatsAppu, abych věděla, že mi odepíše, abych měla taky nějaký podklad. Většinou na to opravdu velmi brzy reagovala a nějak jsme to řešily. Když máme konzultace, tak si zvu prostě překladatelku.

Anebo tam měl Sang bratra, který už umí lépe česky a ten to té mamince překládal. Přijde mi to důležité. Vlastně chci, aby chodili na konzultace. Taky jí pomáhá, když ta učitelka OMJ tam u toho je a řekne jí třeba i svůj úhel pohledu, jo. Pomáhá to uchopení toho celého vzdělávacího procesu. Takže já s tím mám docela dobrou zkušenost, no. Takže za mě to je všechno velká otevřená komunikace, no. Nebát se toho. Zapojovat ty rodiče.

Co je pro Vás největší výzvou při práci s žáky s OMJ?

Asi na ně myslet hodně v té hodině, cíleně s tou podporou. Vlastně já to beru, že tam jsou, že to prostě plyne. Snažím se doptávat, porozuměl si, fakt jako víš. Když vidím, že ne, tak samozřejmě pomůžu a tak. Když pak pracují třeba samostatně, tak člověk na ně trochu myslí, že tam jde. Nebo možná víc se jich doptávat, jo. Ta výzva by možná mohla být v tom, třeba víc s nimi konzultovat já sama. Doptávat se na to, jak se jim vlastně v té třídě daří. Jenom prostě tohle to jednoduchý. Na co možná mnohdy zapomínáme, no, protože se jim snažíme toho spoustu předat. To jede, to frčí. To nějak nastavené mám, že na to nějak netlačím. Ale třeba tohle. Vlastně, jak se to dítě, který doma mluví úplně jinak, což já vlastně nezažívám a nikdy jsem nezažila. Nemůžu to nacítit, pak najednou tady má mluvit teda česky, asi se to nějak daří. Ale pak i to přecvakávání z těch jazyků a vlastně jenom to obyčejný. Jak ti vlastně je, jak se cítíš a co bys potřeboval. Je možná věc, která nám uniká mnohdy jako učitelům, že to prostě bereme, že to nějak běží a tohle máme nastavené takhle. Tady je asistent, že jo, dobrý, tak to nějak zaopatříme, to je jasný. Ty děti se nám tam nehroutí, takže je to jako fajn. Ale tohle to třeba jenom. Vlastně se zeptat. Je to vlastně ta výzva pro toho učitele, na to myslet. Zajistit to

bezpečí a tu pohodu ještě tímto způsobem. Aby se to dítě mohlo nějak sebe vyjádřit a něco sdělit.

Co se Vám nejvíce osvědčilo při práci s žáky s OMJ?

To, že ty děti rovnou házím do té skupiny. Prostě jsme takhle všichni. Jsme tady za jedno. Jsme prostě parta, tým. Pomáháme si spolu. Pracujeme společně. Hodně k tomu vyzývám ty děti, aby pomáhaly těmhle dětem, které s tím můžou mít, s tím jazykem, potíže. Prostě ta komunikace. Pořád to opakuju dokola, ale vlastně jo. Vytvářet tu komunitu, aby se vlastně v té škole cítily dobře. A současně nevyčnívaly nějak, myslím tím negativním způsobem, nezapadaly. Aby to bylo takový vyvážený, to jejich fungování v té třídě. Tak to se mi osvědčilo.

Vlastně myslím si, že pak můžou plynout i ty další věci, s těmi učebními jim pomůžeme, no. Tam je jako podpoříme. Tam samozřejmě pomůže to, že známkujeme popisným jazykem, neznámkujeme. Taky si myslím, že to pro ně není tak frustrující, že jim vlastně řeknu, na co by se měly zaměřit. Co by měly zlepšit. Když vidím, že třeba se něco daří, tak vlastně ho vyzdvihnout zase, jo, že vidím, že si toho všímám. Že to není jenom to, pořád upozorňovat na to co mu nejde a vlastně naopak, jako hele, tohle se ti skvěle podařilo, to je paráda.

Je něco, co Vám ve výuce chybí a práci s žáky s OMJ by Vám usnadnilo?

Já vlastně ani nevím. Mně to takhle jako nějak plyne a vyhovuje, že asi ani nemám potřebu. Protože tam mám i tu asistentku a když se domluvíme, tak to je prostě super. Ona těm dětem něco připraví, domluvíme se, jo. Vlastně všechno tak nějak plyne, no.

Příloha 3 – schéma zpracování rozhovorů s učiteli

otázka	2. rozhovor	3. rozhovor	4. rozhovor	6. rozhovor	7. rozhovor	8. rozhovor	10. rozhovor	11. rozhovor	12. rozhovor
1.	podpora OMJ asistent	bez pomoci vlastní iniciativa	podpora OMJ	samostatně žádná pomoc	kroužek matematiky skupinky	Asistentka cizinců	složité žák nemluvil Problematický rodič	žádná podpora náročné	žádná podpora
2.	centrum OMJ komunikace stmelování třídy	učitelé OMJ komunikace lpí na ČJ	skupinové práce	tolerance sdílení kultury	dvojice	stejný přístup jako k ostatním žákům	přiřazený „parťák“ chytrá holčička	pomoc spolužáků a asistenta začlenění	nic samo to plyne
3.	nesetkala se okamžitá a otevřená diskuse	prevencí je otevřená komunikace	nesetkal se psaní testu v cizím jazyce	nesetkala se žáci jsou na odlišnost zvyklí	nesetkala se pouze nevhodné oblečení	nesetkala se	nesetkala se	diskuse aktivity	nesetkala se žádný problém
4.	přečtení složky OMJ diskuse s předchozí p. uč.	nepřipravovala se za pochodu podpora uč. OMJ	nepřipravoval se čtení složek dokumentů	nepřipravovala se za pochodu FB, ČT edu	zasedací pořádek	učebnice základní slovní zásoba	nepřipravovala se za pochodu důležité je na cítit žáka	nepřipravovala se předem o nich nevěděla	nepřipravovala se žáci umí česky ruský jazyk
5.	úprava velkých testů	doptávání se skupinová práce úprava materiálů	zjednodušování pomoc asistentky žák přeskakuje neznámá slova	dlouhové hodiny individuální materiály pravidlo 3 měsíců	názornost 1. krok asistent kartičky	kratší text výpisky	kartičky začleňování doptávání zkracování textů	skupinová práce kartičky časová dotace	materiály kartičky
6.	Google překladač obrázky	překladač obrázky anglický jazyk komunikace	přeskakování slov Google překladač	překladač pomoc člověka ze stejné země	spolužáci, kteří mluví stejnou řečí	obrázkové kartičky	pantomima názornost pomoc rusky mluv. asistentky	jednoduchost použitého jazyka zápis na tabuli anglický jazyk	ruský jazyk
7.	pomoc učitelů OMJ	absolvovat mateřskou školu kroužky, družina asistent	pomoc učitelů OMJ doučování kroužky	netlačit na žáky dát jim čas asistent překladač	kartičky začlenění	spolupráce s rodiči	vstřícné prostředí kamarádi	kolektiv rodina pravidla doučování	používat co nejvíce český jazyk
8.	nedorozumění neututlávat odlišnost	odpojování domácí úkoly	nedorozumění frustrace naštvání	komunikace přes třetí osobu	domácí příprava	gramatika skloňování komunikace	odpojení stres složitá rodinná situace	jazyk socializace pasivita žáka	Nic zvlášního

9.	Vietnamci jsou pokornější	Vietnamci jsou výkonný komunikace vystupování	jazyk rodiny netráví spolu čas	jiné svačiny nemají rodinné kořeny	jiné oblečení	nic	náboženství zvyky důraz na rodinu	jazyk porozumění kultura	jiné jídlo
10.	ano	ano	Ano hodně chodba	Ne hodně paní učitelce chybí	Ano	ano	ne jenom rusky mluvící asistent	ano	ano
11.	ano	ano Větší individualizace	ano dříve	ne	ano kroužek	ne mohl by být benefit	částečně je to benefit individualizace	ne	ne stejným způsobem využívá asistenta
12.	podpora při konfliktech pozorují v hodinách	ano sdílení aktuálních informací	PLPP spíš spolupráce s učiteli OMJ	ano řeší jiné specifické problémy	ano Duhové češtiny	ano konzultace	ano kroužek pro cizince	ano metodika rady konzultace	ano spec. pedagog spec. problémy
13.	velká podpora	velká podpora	obecná organizace OMJ	Duhové češtiny neví, co se ve třídě děje	pocit podpory Duhové češtiny	doučování kurz ČJ Duhové češtiny	materiály školení	metodika školení spolupráce psycholog	řeší aktuální potíže
14.	učitel OMJ překladač sám žák	komunikace překládá žák Vietnamská kolegyně	asistent OMJ Whats app	tlumočník cizojaz. učitel anglický jazyk překladač	překladač anglický jazyk	rodiče rozumí nebo překladatel	písemná forma překladač jednoduchý jazyk	překladač anglický jazyk tlumočník komunikace	velmi dobrá
15.	předat informace důvěra	myslet na ně více doptávat se jak se jim daří	předat informace smysluplně žáky rozvíjet	kulturní odlišnosti	komunikace předat informace začlenění	stejně jako pro ostatní žáky kompetence	předat všechno učivo	učivo jazyk individualizace	předat informace
16.	nastavení komunikace důvěrný vztah	pospolitost soudržnost začleňování zapojování	nic konkrétního mění se to podle žáka	netlačit na „pilu“ neboli žáka	kartičky	přehnaně neupozorňovat na odlišnost	jednoduché a snadné vyjadřování	komunikace pravidla asistent	komunikace
17.	lepší příprava na VŠ	nic spokojenost	lepší příprava na VŠ materiály	asistent	sborník pracovních listů a pomůcek	Nic spokojenost	pracovní sešit pro žáky s OMJ	menší počet žáků ve třídě metodické materiály	více doučování a individuálních hodin