

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika práce začínajícího učitele při začleňování žáka s odlišným  
mateřským jazykem na české primární škole

Specifics of the work of a novice teacher when integrating a pupil with  
a different mother tongue at a Czech primary school

Anna Loudová

Vedoucí práce: Mgr. Klára Horáčková  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: IST

Odevzdáním této diplomové práce na téma Specifika práce začínajícího učitele při začleňování žáka s odlišným mateřským jazykem na české primární škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 8. dubna 2018

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Kláře Horáčkové za lidský přístup, podnětné nápady a velký objem času, který mi při tvorbě této práce věnovala. Dále děkuji učitelkám, které mě pozvaly do svých tříd, nechaly mě pozorovat je při práci, vedly se mnou rozhovory a poskytly mi materiály. V neposlední řadě děkuji své rodině, příteli a kamarádům za podporu a pomoc, kterou mi ochotně věnovali.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá problematikou práce začínajícího učitele, v jehož třídě je přítomen žák s odlišným mateřským jazykem. Jejím cílem je zjistit jednotlivá specifika, která provázejí práci začínajících učitelů při začleňování těchto žáků.

Text je strukturován do dvou částí, z nichž každá má několik kapitol. První, teoretická část, shromažďuje a dále pak prezentuje odborné poznatky zabývající se migrací, inkluzí, poté vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem a v neposlední řadě rolí školy a také učitele při procesu integrace těchto dětí. Stanovuje také kritéria, která ovlivňují integraci žáka s odlišným mateřským jazykem.

Druhá část práce je praktická, obsahuje analýzu práce dvou pedagožek, které mají ve své třídě přítomny žáky s odlišným mateřským jazykem a snaží se o jejich začlenění. Orientuje se na specifika práce s nimi. Rozbor jejich práce je prováděn na základě kritérií stanovených v závěru teoretické části práce. Tato kritéria vycházejí ze studia odborné literatury.

Výsledkem práce jsou popsány vyučovací strategie a postupy těchto pedagožek, analýza jejich přístupů k výuce v heterogenní třídě a také shrnutí jednotlivých specifik, která na základě tohoto výzkumu osobně považují při procesu integrace žáka s odlišným mateřským jazykem za důležitá.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

integrace, inkluze, žák – cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem, učitel, primární škola, začínající učitel, heterogenní třída, specifika výuky

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the problematics of the work of a novice teacher, who has a pupil with a different mother tongue in his class. Its aim is to identify the specifics that usually accompany the work of novice teachers when integrating these pupils.

The text is structured into two parts, each of which is further divided into several chapters. The first, theoretical, part compiles and then presents expert knowledge on migration, inclusion and then education of pupils with a different mother tongue and, last but not least, the role of the school as well as teachers in the process of integration of these children. It also sets out the criteria that affect and influence pupil integration with a different mother tongue.

The second part of the thesis is practical. It contains an analysis of the work of two teachers who currently have pupils with a different mother tongue in their class and are trying to integrate them. It is focused on the specifics of working with them. The analysis of their work is carried out on the criteria set out at the end of the theoretical part of this thesis. These criteria are based on the study of professional literature.

The result of the thesis is the description of teaching strategies and procedures of these pedagogues, the analysis of their approaches to teaching in a heterogeneous class as well as a summary of individual specifics that I personally consider important in the process of integration of a pupil with a different mother tongue.

## **KEYWORDS**

integration, inclusion, pupil - foreigner, pupil with a different mother tongue, teacher, elementary school, novice teacher, heterogeneous class, specifics of teaching

## Obsah

Úvod .....	9
1 Základní pojmy.....	10
1.1 Žák – cizinec .....	10
1.2 Žák s odlišným mateřským jazykem .....	10
1.3 Migrace, imigrace, emigrace.....	10
1.4 Integrace.....	11
1.5 Inkluze .....	11
1.6 Vzdělávání .....	12
1.7 Sebevzdělávání .....	12
1.8 Primární škola .....	12
1.9 Mateřský jazyk.....	12
1.10 Čeština jako jazyk druhý .....	12
1.11 Individuální vzdělávací plán .....	12
1.12 Cíle základního vzdělávání .....	13
1.13 Klíčové kompetence .....	13
1.14 Profesionální kompetence .....	13
2 Migrace v ČR .....	15
2.1 Historie a současnost migrace v ČR .....	15
2.2 Důvody migrace do ČR .....	15
2.3 Integrace migrantů v ČR.....	16
3 Inkluzivní vzdělávání v ČR.....	18
3.1 Seznámení s pojmem .....	18
3.2 Kontext.....	18

3.3	Principy inkluzivního vzdělávání .....	19
4	Vzdělávání žáků s OMJ na české primární škole .....	20
4.1	Legislativa a žáci s OMJ .....	20
4.2	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami – žák s OMJ .....	21
4.2.1	System podpurných opatření .....	22
4.3	Charakteristika žáka s OMJ .....	23
4.4	Podpora žáka s OMJ ve vzdělávacím procesu .....	25
4.4.1	Úprava cílů .....	25
4.4.2	Individuální vzdělávací plán .....	27
4.4.3	Třídy jazykové přípravy .....	28
4.4.4	Hodnocení žáků s OMJ .....	30
5	Role školy potažmo učitele při začleňování žáka s OMJ .....	32
5.1	Kultura školy .....	32
5.2	Organizace .....	33
5.3	Vzdělávání a připravenost pedagogů .....	33
5.4	Role učitele při integraci žáka s OMJ .....	35
5.4.1	Profesní kompetence učitele .....	35
5.4.2	Interkulturní citlivost učitele .....	37
5.4.3	Intervence učitele při syndromu vykořenění .....	37
5.4.4	Pedagogická diagnostika .....	38
5.4.5	Formy a metody práce učitele .....	39
5.4.6	Vyučovací metody .....	40
5.4.7	Plánování výuky .....	42
5.4.8	Soubor principů při práci s heterogenní třídou .....	42
6	Shrnutí teoretické části .....	48

7	Informace o výzkumu .....	49
7.1	Výzkumné otázky a úkoly .....	49
7.2	Metody průzkumného šetření .....	50
7.2.1	Pozorování .....	50
7.2.2	Analýza výukových situací na základě otevřeného kódování .....	50
7.2.3	Rozhovory .....	50
7.3	Charakteristika výzkumného vzorku a školy .....	53
8	Pozorování .....	54
8.1	První třída .....	54
8.1.1	Český jazyk .....	54
8.1.2	Matematika .....	55
8.1.3	Český jazyk .....	55
8.1.4	Výtvarná výchova .....	56
8.1.5	Český jazyk .....	57
8.2	Čtvrtá třída .....	57
8.2.1	Český jazyk .....	57
8.2.2	Matematika .....	58
8.2.3	Matematika .....	59
8.2.4	Vlastivěda .....	59
8.3	Analýza hodin na základě otevřeného kódování – shrnutí pozorování .....	60
8.3.1	Učitelka A.D. ....	60
8.3.2	Učitelka B.S. ....	63
9	Rozhovory .....	66
9.1	Rozhovor s učitelkou A.D. ....	66
9.2	Rozhovor s učitelkou B.S. ....	67



10	Analýza a shrnutí práce učitelek.....	69
10.1	Učitelka A.D.....	69
10.2	Učitelka B.S. ....	71
10.3	Shrnutí vyučovacích přístupů obou pedagožek.....	74
	Závěr.....	76
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	78
	Odborná literatura.....	78
	Elektronické zdroje.....	79
	Legislativní dokumenty .....	82
	Seznam příloh.....	84
	Příloha 1 – Záznamové archy z hodin .....	85
	První třída – učitelka A.D.....	85
	Český jazyk .....	85
	Matematika .....	87
	Český jazyk .....	90
	Výtvarná výchova (2 vyučovací hodiny).....	92
	Český jazyk .....	94
	Čtvrtá třída – učitelka B.S. ....	95
	Český jazyk .....	95
	Matematika .....	98
	Matematika .....	101
	Vlastivěda .....	102
1.	Rozhovory .....	104
	Rozhovor s A.D. ....	104
	Rozhovor s B.S. ....	106

## Úvod

Tato práce se může stát inspirací pro řadu učitelů, kteří se právě nacházejí v situaci, kdy se pokoušejí integrovat žáky s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) do svých tříd. Naleznou zde základní vhled do problematiky, jak migrace, inkluze, tak i samotného vzdělávání žáků s OMJ a v neposlední řadě se mohou dozvědět, jakou roli v tomto procesu zastává samotný pedagog. Ten může totiž hladký průběh integrace, nebo ještě lépe inkluze ovlivňovat svým přístupem k výuce, tak i dalšími aspekty, které v práci rozebírám. Tento text se tedy orientuje především na dílčí specifika, která doprovázejí práci učitelů, kteří čelí nesnadnému úkolu, tedy začleňování těchto žáků.

Na základě teoretického vhledu do úvodní problematiky se v praktické části může čtenář dozvědět, jaká konkrétní specifika při integraci žáků s OMJ používají dvě začínající učitelky. Jak vypadají jejich hodiny, jaké využívají organizační formy a jaké metody práce. Co přesně s žáky s OMJ dělají v praxi pro to, aby se dobře a rychle začlenili, tedy jaký mají k výuce v takové třídě přístup. V teoretické části jsem stanovila 4 pedagogické principy, které na základě prostudované literatury považuji za klíčové pro integraci těchto žáků. V praktické části se tedy snažím zjistit, zda se učitelky těmito principy řídí a je na nich založena jejich výuka. Dále pozoruji, jakými profesními kompetencemi učitelky disponují, zda dovednosti, které jsem stanovila v teoretické části paní učitelky mají.

Já osobně jsem si tuto tematiku zvolila již v průběhu studia na VŠ, jelikož s žáky s OMJ dlouhodobě pracuji. V průběhu studia se tato problematika stávala čím dál více aktuální vzhledem k politickým událostem i k trendům vzdělávacího systému. Ve školách na praxi jsme viděli spoustu žáků, kteří ve třídách seděli, nudili se, nevěděli asi příliš, co učitelka nebo učitel zrovna říká, anebo co po nich chce. Těchto žáků mi bylo velmi líto, jelikož byli často odsouzeni k neúspěchu bez vlastního přičinění a bez pomoci. Viděla jsem učitelky, které nebraly žádný ohled na to, že žák s OMJ nerozumí tomu, co říkají, případně, že na některé otázky kvůli kulturním rozdílům ani nemůže znát odpověď. Začala jsem se proto pít po tom, jak je do vzdělávání začlenit, tak, aby jen neseděli a pasivně neposlouchali, dokud nebudou rozumět alespoň něčemu. Bylo mi jasné, že klíčovou roli v tomto procesu bude hrát učitel, jehož osobnost a přístup k dětem jim může pomoci. Tento fakt se stal hlavním důvodem mé volby daného tématu.

## **Teoretická část**

Tato část práce se zabývá teoretickým vhladem do problematiky migrace, dále obecně inkluze, také vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a role školy a učitele při procesu integrace těchto žáků. Opírá se o odbornou literaturu a stává se tak podkladem pro druhou, praktickou část.

### **1 Základní pojmy**

Tato kapitola vysvětluje nejzákladnější terminologii, která se váže k problematice. Je nezbytná pro pochopení dalšího textu práce.

#### **1.1 Žák – cizinec**

S definicí cizince se setkáváme v několika zdrojích, z nichž většina ho charakterizuje jako „fyzickou osobu, která není občanem České republiky“. V našem případě budeme potřebovat upřesnění této definice na žáka – cizince, což je žák, jehož rodiče mají jinou státní příslušnost než českou. Tento pojem tedy zahrnuje jak žáky, kteří se zde narodili, tak i žáky, kteří sem přicestovali. Společným rysem je skutečnost, že rodiče jsou občany jiného státu.

#### **1.2 Žák s odlišným mateřským jazykem**

Vzhledem k tomu, že pojem žák – cizinec není pro naše potřeby přesný, budu ve své práci užívat spíše termín žák s odlišným mateřským jazykem (dále žák s OMJ). Tento pojem lépe vystihuje fakt, že dítě neovládá (či ovládá s obtížemi) jazyk výuky, pochází z jiného sociokulturního prostředí a je tedy nutný pedagogický zásah. Žák s OMJ vůbec nemusí mít cizí státní občanství, stačí, když doma rodiče, anebo jen jeden rodič, hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací, který tedy není jejich mateřským. Řadíme sem žáky např. z bilingvních rodin, kde nepřevládá český jazyk; děti z národnostních menšin; děti vracejících se krajanů a mnoho dalších.

#### **1.3 Migrace, imigrace, emigrace**

Definice migrace ze stránek Ministerstva vnitra ČR nám říká toto: „...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. “*

Díky této definici víme, že součástí tohoto pojmu je kromě migrace vnitrostátní i migrace ze státu do státu, tedy migraci mezinárodní, která je klíčová pro naše téma. Žáci s OMJ, jejich rodiče či jiné generace totiž do ČR často imigrovali (z různých důvodů) a stali se tak, imigranty. Imigranta definuje Ministerstvo vnitra ČR jako „*cizince, přicházejícího do země za účelem pobytu dlouhodobějšího charakteru. “*

Opakem imigranta je emigrant, což je: „*osoba, opouštějící území svého domovského státu s cílem usídlit se v zahraničí. “* Z výše zmíněných definic nám vyplývá jasná souvislost mezi těmito třemi pojmy. A to, že Cizinec/emigrant musel emigrovat z původního státu, aby pak imigroval do státu nového. Jedna osoba je tak emigrantem i imigrantem zároveň.

## **1.4 Integrace**

Hájková (2005) popisuje integraci jako úsilí o zajištění výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v takovém prostředí školy, které nabízí různorodé vzdělávací možnosti a postupy s ohledem na zájmy a možnosti takových žáků a na současné trendy.

Dále hovoříme o tzv. integrovaném vzdělávání, které lze podle Průchy (2013, s. 107-108) chápat jako různé metody a přístupy začleňování žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Orientuje se na konkrétního integrovaného žáka. Dělí žáky do dvou skupin: na žáky, kteří mají speciální potřeby a na žáky, kteří je nemají (Lechta, 2010, s. 29).

## **1.5 Inkluze**

Inkluzí nebo inkluzivním vzděláváním rozumíme takový typ vzdělávání, kde se snažíme začlenit všechny žáky do běžných škol (Průcha, 2013, s. 105). Tyto školy se ale přizpůsobují potřebám žáků, vítají jejich různorodost, ta se stává inspirací pro výuku. Inkluze tedy chápe problematiku v širším smyslu než integrace, jedná se o změnu celého systému, neorientuje se pouze na jedince, nýbrž na celou společnost, či v našem případě na celou školu (Lechta, 2010, s. 29).

## **1.6 Vzdělávání**

Vzdělávání/Vzdělávací proces/Edukace je pojem, který z našeho úhlu pohledu obsahuje jak učení, tak i vyučování. Učení je činnost provozovaná žáky, kteří při ní a díky ní mění soubor poznatků, získávají zkušenosti a tvoří svou osobnost. Vyučování je naopak činnost učitelů, která spočívá ve vzájemném působení v linii učitel – žák. Učitel se snaží působit na žáky tak, aby vyvolal učení (Průcha, 2013, s. 323-324).

## **1.7 Sebevzdělávání**

Jedná se o proces, při němž si daná osoba sama určuje cíle, učivo a metody. Sama tento proces řídí, hodnotí, a i se sama motivuje. Tato osoba je tedy sama sobě žákem i učitelem zároveň (Průcha, 2013, s. 260).

## **1.8 Primární škola**

Pojem primární škola vychází z anglického slovního spojení „primary school“, který označuje první stupeň základní školy. V ČR se tedy jedná o prvních pět tříd základní školy, někdy označovaných jako první stupeň ZŠ. Obvyklým specifikem na tomto stupni bývá, že většinu předmětů učí v každé třídě často jeden učitel (Průcha, 2013, s. 219-220).

## **1.9 Mateřský jazyk**

Mateřským jazykem chápeme takový jazyk, který se dítě naučilo jako první, nejvíce a nejlépe ho využívá a identifikuje se s ním. Rodilý mluvčí takového jazyka se v něm pak již jen zdokonaluje (Janoušková, 2005).

## **1.10 Čeština jako jazyk druhý**

Termínem čeština jako jazyk druhý označujeme podle článku Janouškové (2005) češtinu proto, že pro žáky s OMJ, kteří se mají češtinu naučit není mateřským jazykem, jelikož v jejich rodině převládá jiný jazyk. Češtinu se ale musejí naučit, jelikož v ČR žijí a je tedy pro ně důležitým komunikačním kanálem, nutným pro začlenění. Při výuce takového jazyka musíme k žákovi přistupovat jiným způsobem než k rodilému mluvčímu.

## **1.11 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je plán vzdělávání, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem (dále RVP), vydávaným Ministerstvem školství mládeže a

tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), i Školním vzdělávacím programem (dále ŠVP) a vypracovává se pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pouze pro oblasti, které jsou negativně ovlivňovány postižením. Na jeho tvorbě se podílejí všichni pedagogové, kteří s dítětem pracují. V současné době používáme také tzv. Plán pedagogické podpory ve vztahu k stanoveným podpůrným opatřením či Vyrovňovací plán často ve vztahu k žákům s OMJ (Jucovičová, 2009, s. 8-31).

### **1.12 Cíle základního vzdělávání**

Cíle základního vzdělávání můžeme definovat jako „*státem vymezené zaměření vzdělávání, o němž je stát přesvědčen, že je správné, že povede k žádoucím změnám a efektivitě ve vzdělávání. Současně stát očekává, že se s nimi všechny školy ztotožní a budou je naplňovat (chtít realizovat).*“

Z výše zmíněné definice nám vyplývá, že se jedná o promyšlené konečné stavy vzdělávání, které definoval stát, a jichž mají školy dosahovat.

### **1.13 Klíčové kompetence**

Smyslem vzdělávání je žáky vybavit souborem klíčových kompetencí, a to na takové úrovni, která je pro toho daného žáka reálně dosažitelná.

Pojem klíčové kompetence je definován v RVP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 11-14) jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“

Konkrétní učivo je dle této koncepce pouhým prostředkem k rozvoji klíčových kompetencí, které tak mají nad předmětovou podobu.

Klíčové kompetence v primární škole jsou: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.*

### **1.14 Profesní kompetence**

Jedná se o jakousi způsobilost k výkonu té dané profese, v našem případě o způsobilost k pedagogické činnosti. Je to soubor kvalit v odborné i osobnostní rovině, které pedagog

má na různé úrovni, ta přímo ovlivňuje úspěšnost ve výkonu jeho profese (Hájková, 2005, s. 65).

## **2 Migrace v ČR**

Tato kapitola se zabývá důležitým pojmem, který velmi často souvisí s problematikou žáků s OMJ. Je rozdělena do tří podkapitol, které vystihují souvislosti a kontext.

### **2.1 Historie a současnost migrace v ČR**

Již od nepaměti se lidé přesouvají z místa na místo, jinými slovy migrují. V našem krátkém průletu historií migrace v ČR začneme až moderními dějinami, které jsou pro potřeby této kapitoly podstatné. Zastavíme se u roku 1918, kdy propukla první migrační vlna spojená se vznikem Československé republiky. Jedná se o tzv. Návratovou vlnu (Hájková, 2014, s. 8-9), kdy se do nově vzniklého státu vraceli především Češi a Slováci z různých zemí, nejednalo se tedy přímo o cizince, ačkoliv tito migranti měli často jazykové problémy. Do té doby byla naše republika spíše jen tranzitní zemí, jelikož nepředstavovala nikdy tak velkou hospodářskou prosperitu jako země na západ od nás.

Podobným způsobem probíhala i migrační vlna po 2. světové válce, kdy se opět vraceli Češi a Slováci zpět do republiky.

Následovalo dlouhé období, kdy byla migrace v našich končinách velmi ovlivněna politickou situací a zavřenými hranicemi. Do roku 1989 tedy můžeme říci, že imigrantů jsme jako republika přijali jen velmi malé množství.

Situace se však rapidně otáčí otevřením hranic a také vstupem ČR do EU v roce 2004, kdy počet cizinců na našem území závratně stoupá. Podle údajů Českého statistického úřadu bylo národnostní složení cizinců v ČR v roce 2011 sestupně následující: Slováci, Ukrajinci, Poláci, Vietnamci, Němci, Rusové, Maďaři. Samozřejmě se u nás nacházejí i další národnosti, ale ne již v tak početném zastoupení.

Momentálně česká ekonomika roste, podle definice Ministerstva vnitra díky tomu roste i počet migrantů, jedná se o logický vývoj společnosti a tato tematika se stává stále více aktuální.

### **2.2 Důvody migrace do ČR**

Proč lidé do ČR migrují popisují různé teorie. Na základě prostudované literatury jsem dospěla k závěru, že ale neexistuje jediná všeobjímající, která by všeobecně popsala



důvody migrace. Pro naše potřeby si tedy rozdělíme migraci na nucenou a dobrovolnou, což je jeden z konceptů. Dělí právě migraci z hlediska toho, zda si migrant může vybrat mezi odchodem a setrváním v zemi původu či nikoliv. Dobrovolnou migraci, která je častější, rozděluje Demuth (2000, s. 21-58) na:

- Pracovní (*labour*) – za lepšími pracovními podmínkami
- Zlepšující (*betterment*) – za lepšími životními podmínkami
- Řetězovou (*chain*) – za sloučení rodiny, jejíž členové již v cílové zemi jsou
- Neimigrační (*non – immigration*) – za studiem, výzkumem apod.

Ať už se jedná o dobrovolný nebo nucený typ migrace, jejich společným motivem je vždy vylepšení situace, která je zrovna v zemi původu migranta (Kabeleová, 2003). Rozdílem je jen fakt, že v prvním případě dobrovolné migrace důvodem bývá většinou zlepšení nějaké konkrétní oblasti v životě migranta – např. stěhování za lepším vzděláním, naopak u nucené migrace se důvodem stává většinou záchrana života čili bezpečí.

Nejčastějším důvodem migrace do ČR je však dle USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY č. 11 k postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu v roce 2017 (Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců Ve vzájemném respektu 2017, 2016, s. 1) zaměstnání, podnikání, slučování rodin a studium. Jedná se tedy z většiny o migraci dobrovolnou.

### **2.3 Integrace migrantů v ČR**

Integrace migrantů je ovlivněna mnoha faktory, jednak přístupem samotných migrantů (nebo jejich rodičů), tedy tím, zda se chtějí rychle a bez potíží integrovat, dále také přístupem většinové společnosti k migrantům, a samozřejmě i samotnou imigrační politikou hostitelské země (Drbohlav, 2003, s. 4-5). Roli hraje také vzdálenost a dostupnost původní kultury migranta, zda se stýká s touto minoritou. Pravdou je, že imigranti se soustřeďují především do velkých měst, jelikož právě zde je největší urbanita, do odlehlejších koutů země se stěhují většinou až další generace, které jsou již integrovány. Nejvíce cizinců tedy logicky žije v hlavním městě, a to až 13 %, což je oproti celorepublikovému průměru zhruba 3x více (Koncepce hl. m. Prahy pro oblast integrace cizinců, 2014, s. 10).

Z dlouhodobého hlediska má počet cizinců v ČR stoupavou tendenci. Dle dat z Českého statistického úřadu (Data - počet cizinců, 2016) se dá říci, že od roku 2004 do roku 2016 se počet cizinců na našem území téměř zdvojnásobil. Podle Statistické ročenky školství (Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele 2016/17, 2017) se v tomto školním roce vzdělávalo na českých základních školách 20 237 cizinců, což vzhledem k celkovému počtu žáků 906 188 není úplně zanedbatelné procento.

Pro úspěšnou integraci těchto žáků je důležitá informovanost, a to jak majority, tak i minority. Komunikace mezi částmi společnosti může zamezit negativním jevům ve společnosti (xenofobie, rasismus), jelikož otevřený dialog podporuje toleranci. Dále je potřeba pomoci cizincům v orientaci ve společnosti, v ekonomickém zabezpečení a soběstačnosti, ale také v postupném nabývání práv – tedy jistoty jejich právního postavení a statusu.

Nejvíce podstatným předpokladem k dobré integraci je samozřejmě úspěšné zvládnutí komunikačního kanálu, tedy českého jazyka (Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců Ve vzájemném respektu 2017, 2016). K tomu je potřeba zajistit rovné příležitosti migrantům ke vzdělání a také zvýšit odbornost pedagogů, kteří s těmito lidmi pracují. Pro všechny cizince je také podstatná dostupnost jazykových kurzů (ty by se měly otvírat na lokální úrovni).

Podporou všech těchto oblastí, anebo jejich částí se zabývají na území hl. města Prahy různé organizace, většinou nevládní a neziskové. Žáci nebo jejich rodiče mohou tedy zdarma využívat kurzy českého jazyka, právní a sociální poradenství apod.

Na základě výše zmíněných poznatků se dá nepochybně konstatovat, že Česká republika se, vzhledem k rostoucímu počtu migrantů, opravdu snaží o jejich integraci do společnosti. Zvláště Praha, které se téma nejvíce týká, má vypracovanou koncepci, díky níž se snaží o začleňování imigrantů do společnosti. Migranti díky tomu mají mnoho možností, o které se ale musí aktivně zajímat a pomoci tak své situaci.

### **3 Inkluzivní vzdělávání v ČR**

Kapitola je strukturována do tří podkapitol a jejím cílem je seznámit čtenáře s problematikou inkluzivního vzdělávání. Tento typ vzdělávání je jakýmsi aktuálním trendem, k němuž nyní vzdělávací koncepce směřuje. Velmi dobře se v něm uplatní všichni žáci, včetně těch s OMJ, a proto považuji za důležité tuto kapitolu do práce zařadit.

#### **3.1 Seznámení s pojmem**

Pojmem inkluzivní vzdělávání charakterizuje Spilková (2005) jako: „*spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky*“. Na základě této definice je jasné, že v inkluzivní škole, což je směr, kterým se naše vzdělávání nyní ubírá, bychom mohli najít všechny možné žáky, včetně těch, kteří by ještě nedávno byli zařazeni do speciální školy. Jedná se o školu, která vzdělává všechny děti společně na základě individuálních potřeb každého žáka. Takovýto přístup si klade za cíl snižovat šanci vyčleňování dětí z kolektivu a dalších patologických jevů. Charakteristické totiž je, že škola se přizpůsobuje dětem, nikoliv naopak.

Podle Lechty (2010) je inkluze jakousi další, ušlechtlejší formou integrace, kdy heterogenita je již společností vnímána jako stav, který je v souladu s normami. Oddělování a vylučování některých členů úplně zaniká a společnost je připravena na chápání individuality každého jedince a také na snahu o posun jeho osobnosti co nejvíce vpřed bez ohledu na normované cíle.

Obě definice se shodují v jednom a dle mého názoru nejdůležitějším bodě, a to je orientace na individualitu dítěte a chápání jeho odlišností jako něco inspirativního pro ostatní. Z tohoto hlavního bodu můžeme vycházet i při práci se třídou, ve které se nachází žák s OMJ. Ačkoliv stále ještě je ve školách často vnímána segregace žáka s OMJ a zbytku třídy, můžeme se snažit o posun v tomto směru vpřed.

#### **3.2 Kontext**

Inkluzivní vzdělávání je aktuálně asi nejvíce propíraným tématem v oblasti vzdělávání. Rozděluje společnost na dva tábory, ačkoliv je viditelným aktuálním trendem daným koncepcí vzdělávání v evropských státech. Na negativní vnímání inkluze jednoho z táborů

může mít podle mého názoru vliv i nedávná migrační krize, která zasáhla Evropu a také nedostatečná informovanost veřejnosti o tomto tématu a účelová práce některých médií.

Inkluzivní vzdělávání je však trendem, který hýbe nejen Českou republikou, ale ve světovém měřítku se objevuje již na přelomu 20. a 21. století, kdy se pedagogika začíná transformovat právě tímto směrem.

V ČR se nyní dle Lechty (2010) nacházíme ve druhé fázi vývoje, kterou pojmenovává jako „*vylepšenou integraci*“, jsme podle něho tedy momentálně na cestě od integrace k inkluzi.

### **3.3 Principy inkluzivního vzdělávání**

Podle článku, který zveřejňuje nezisková organizace Meta, o.p.s. by se inkluzivní vzdělávání mělo řídit následujícími principy (Principy inkluzivního vzdělávání, 2018). Za klíčový princip je považován ten, kdy by se všichni žáci měli aktivně účastnit výuky. Tento typ vzdělávání totiž stojí na myšlence, že každý žák má jiné vzdělávací potřeby a škola by se mu tedy měla přizpůsobit. Úlohou učitele je tedy dle tohoto principu připravit pro každého žáka podnětné prostředí, pomůcky, úkoly, motivovat žáky, používat adekvátní druhy hodnocení, vytyčit žákům cíle, kterých mohou dosáhnout atp., to vše by žákovi mělo být „šité na míru“ a pomáhat mu v jeho osobním rozvoji. Učitel se v takové škole všemi možnými způsoby snaží, aby žák získal co nejvíce znalostí, které jsou ale přizpůsobené jeho schopnostem.

Učitel v inkluzivní škole by měl přemýšlet o každém žáku jako o individualitě a snažit se ho posunout z jeho aktuální úrovně výše – adekvátním a efektivním způsobem. K tomu může využívat nejrůznějších druhů metod, může měnit obsah učiva podle potřeb dětí, často také využívá pomoc asistentů.

Tyto zásady jsou podle mého názoru natolik obecné, že jsou aplikovatelné v jakékoliv třídě. Je pouze na učiteli, zda se jimi bude řídit a povede tak třídu k toleranci a spolupráci. Což nepochybně pomáhá inkluzi žáků s OMJ, jakož i všem ostatním dětem ve třídě. Učitel, který staví svou práci na těchto principech je dle mého názoru pokrokový a jeho přístup tak odpovídá aktuálním trendům ve vzdělávání.

## 4 Vzdělávání žáků s OMJ na české primární škole

Tato kapitola nás uvádí již přímo do problematiky vzdělávání žáků s OMJ. Definuje ho z legislativního pohledu i z pohledu vzdělávacího systému. Sdělujeme vám také možnosti, jak lze žáka s OMJ ve vzdělávání podpořit.

### 4.1 Legislativa a žáci s OMJ

V českých legislativních předpisech se setkáváme pouze s termínem žák – cizinec. Pojem žák s OMJ je dle mého názoru vhodnější pro práci učitele, ale předpisy ho nevyužívají, jelikož legislativa se nezaobírá jazykem žáků, ale jejich národností.

Žákem – cizincem je v České republice chápán žák, jehož rodiče mají jiné státní občanství než české. Tento pojem tedy zahrnuje jak žáky, kteří se zde narodili, tak i žáky, kteří sem přicestovali. Společným rysem je skutečnost, že rodiče jsou občany jiného státu.

Podle § 20 Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) mají žáci – cizinci v případě, že jsou děti občanů EU (včetně občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska), děti azylantů, anebo o děti cizinců ze třetích zemí, nárok na přístup za stejných podmínek ke vzdělání i školským službám jako občané ČR.

Dle těchto kritérií mají žáci s OMJ různá práva. Tím hlavním a společným je však od roku 2008 právo na bezplatné vzdělávání bez ohledu na to, zda pobývají na území ČR oprávněně. Tzn. rovný přístup všem dětem bez ohledu na to, odkud pocházejí.

Dále školský zákon určuje možnosti pro skupinu žáků – cizinců, kteří plní na našem území povinnou školní docházku a oni, anebo jejich rodiče mají státní příslušnost jiného členského státu EU, následovně:

*„(5)[...] zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy*

- a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,*

*b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.*

*(6) Krajský úřad vykonává činnosti uvedené v odstavci 5 písm. a) i pro ostatní cizince.*

*(7) Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat vzdělávání*

*(8) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy podle odstavce 5 písm. a)“*

Všichni žáci – cizinci se na našem území mohou vzdělávat v případě, že mají právo pobytu v ČR na dobu delší než 90 dnů. Oprávněnost pobytu musí prokázat nejpozději při zahájení vzdělávání. Na tyto žáky se tedy dle § 36 školského zákona vztahuje povinná školní docházka.

Z výše konstatovaného vyplývá, že žáky – cizince dělí legislativa na dvě hlavní skupiny, občany států EU a na občany jiných zemí. Všichni občané EU, cizinci ze třetích zemí, kteří mají oprávnění pobývat v ČR déle než 90 dnů a pak také účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany plní na našem území školní docházku. Žák – cizinec potřebuje při vzdělávání pomoci, jak od krajského úřadu, jak bylo zmíněno výše, tak i další podporu přímo ve škole. Stává se součástí pojmu žák s OMJ.

## **4.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami – žák s OMJ**

Podle školského zákona patří mezi hlavní zásady vzdělávání také „*zásada rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana*“ dále také „*zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce*“.

Tuto myšlenku zastřešuje i mezinárodní dokument Úmluva o právech dítěte (Úmluva o právech dítěte čl. 28 odst. 1, 1989), který naši republiku zavazuje k tomu, že uzná právo dětí na základní vzdělání, a to na základě rovných příležitostí. Dále také musí být dítěti z menšiny umožněno užívat kulturu, praktikovat náboženství a používat vlastní jazyk.

Dle těchto dokumentů je více než jasné, že žák s OMJ má být integrován do ZŠ s ohledem na svou individualitu, vzniká tedy potřeba tuto situaci řešit efektivně a v souladu s předpisy.

MŠMT žáka s OMJ řadí do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož speciální vzdělávací potřeby takový žák více či méně má. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018, (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016, s. 250) se řadí žáci s OMJ do kategorií Podpůrná opatření (dále jen PO) prvního, druhého a třetího stupně, dle úrovně jazyka, kde jsou charakterizováni jako žáci s odlišným kulturním prostředím nebo žáci s jinými životními podmínkami.

Potíže žáků s OMJ ve vzdělávání popisuje vyhláška jako mírné, které se dají většinou kompenzovat používáním speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo také kompenzačních pomůcek. Učitel by měl podporovat předmět speciální péče a upravovat podle toho pedagogickou práci.

Podle §16 této vyhlášky má žák se speciálními vzdělávacími potřebami právo dle uvážení a stupně PO na poradenskou pomoc školy, a i školského poradenského zařízení, dále na využívání speciálních učebnic a pomůcek, úpravu očekávaných výstupů v mezích RVP, poté také na úpravu hodnocení, metod, organizace i obsahu vzdělávání. Může také dostat individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga, anebo dalšího pedagogického pracovníka.

#### **4.2.1 Systém podpůrných opatření**

Aby mohl být žák s OMJ veden jako žák v režimu speciálního vzdělávání, tedy žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutný posudek pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC). Tyto poradny posuzují rozsah speciálních vzdělávacích potřeb a vedou žáky jako integrované do ZŠ (Jucovičová, 2009).

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., mají žáci s OMJ (stejně jako všichni ostatní žáci, kteří potřebují podporu a pomoc při vzdělávání) nárok na tzv. systém podpůrných opatření.

Jedná se o systém 5 stupňů, do nichž se žáci, podle úrovně znalosti Čj, řadí. Pro žáky s OMJ postačují pouze první tři stupně, jelikož se nejedná o tak zásadní nutnost intervence.

PO 1. stupně se obecně týkají spíše dlouhodobějších problémů malého rozsahu a intenzity, jedná se o pouze menší úpravu metod, organizace a hodnocení. Plán podpory zpracovává škola, ta ho také musí aktualizovat podle současného stavu žáka. Do tohoto stupně spadají žáci s OMJ, kteří mají pokročilejší úroveň vyučovacího jazyka (zde tedy Čj). PO zde zahrnují zejména drobnější didaktické úpravy v průběhu vyučování, také nutnost intenzivnější domácí přípravy.

PO 2. stupně se týkají žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, kteří již potřebují individuální přístup k jejich vzdělávacím potřebám a zahrnují např. individuální vzdělávací plán. Jedná se o žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Těmto dětem, je posílena výuka českého jazyka o 3 vyučovací hodiny českého jazyka jako jazyka cizího týdně, maximálně je to ale 120 hodin.

3. stupeň PO zahrnuje žáky, kteří se potýkají s absolutní neznalostí vyučovacího jazyka. Tento stupeň vyžaduje již poměrně velké zásahy do organizace a průběhu vzdělávání. Taktéž metody a hodnocení práce se musí velmi přizpůsobit potřebám žáka. Dítě je natolik ovlivněno odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, že pedagogický pracovník často potřebuje pomoc asistenta pedagoga. Žák s OMJ má také nárok na posílení výuky českého jazyka jako jazyka cizího, a to v míře 3 vyučovací hodiny týdně, maximálně však 200 hodin.

Pro zařazení žáka do 2. a 3. stupně PO (i do 4. a 5. stupně) je nutné posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka školským vzdělávacím zařízením, které uvede i dobu, po kterou bude poskytováno PO a také termín dalšího posouzení.

System PO může dle mého názoru žákům s OMJ velmi pomoci, specifikuje další úpravy ve vzdělávání, kterými se v této práci budeme zabývat a také určuje dle stupně PO různá práva, která žákům náleží.

### **4.3 Charakteristika žáka s OMJ**

Jak jsem již zmiňovala výše, termín žák s OMJ označuje velkou skupinou dětí, kteří mohou být žáky – cizinci, ale nemusejí. Určujícím znakem, který žáka řadí do této



kategorie, je skutečnost, že žák má potíže s porozuměním jazyka, kterým se má vzdělávat, současně se musí učit tento, pro něho úplně nový jazyk. Často proto vyžaduje učitelovu či jinou intervenci (Inkluzivní škola.cz, 2017).

Hlavním znevýhodněním tohoto dítěte je tedy jazyková bariéra, s níž se potýká a která s sebou nese řadu další komplikací.

Tento žák může mít zprvu potíže se začlenit do kolektivu ostatních dětí, nejen kvůli jazykové bariéře, ale také i kvůli tomu, že jeho původní kultura se může velmi lišit od té naší. Tady jde především o žáky, kteří do Česka přijeli ze své původní vlasti a musí se tu naučit žít. Dítě, které se nachází v takovéto životní situaci často zažívá jev, který se nazývá Syndrom vykořenění (Igoa, 1995). Tento fenomén je charakterizován tím, že dítě, které opustilo svou původní kulturu a tím pádem i normy, hodnoty a vzorce chování, v nichž si je jisté, se nyní ocitá na půdě kultury nové. V této nové kultuře se dítě cítí nejistě, neví, jak se má chovat a jak má reagovat při různých situacích, které se běžně dějí a při kterých mají členové majoritní společnosti zažité vzorce chování. Děti nejprve před odjezdem z původní domoviny zažívají jakýsi soubor emocí, nevědí, co je čeká. Při příjezdu do cílové země se často objeví kulturní šok, což je nejvíce frustrující období, kterým děti musejí projít. Zažívají úplně nové situace, které nemusí být zrovna příjemné, cítí se osaměle a v novém světě nepohodlně, dost často mají potíže s motivací, jelikož zpočátku výuky pro ně nového jazyka zažívají řadu neúspěchů a mohou se cítit méněcenné. Tento syndrom končí tak, že se dítě buď brání nové kultuře a nechce s ní mít nic společného, anebo se uzavře vůči kultuře původní, tu odmítá a úplně se sžívá s kulturou novou. Ani jeden z těchto způsobů není ideální. V dnešním světě se proto snažíme o to, aby se žák – cizinec stal součástí obou kultur a rozvíjel se tak ve všech dimenzích obou kultur současně.

Žák s OMJ je dále typický tím, že musí čelit tzv. pohyblivému cíli (Felcmanová, 2015, s. 34-37), což v praxi znamená to, že za prvé jeho rozvoj ve škole startuje úplně jinde než u ostatních jeho spolužáků. A za druhé cíle, kterých má dítě dosahovat ve vzdělávání i v jazyce se neustále pohybují dopředu.

## 4.4 Podpora žáka s OMJ ve vzdělávacím procesu

Jak již bylo zmíněno výše, žák s OMJ potřebuje ve výuce podpořit, jelikož má specifické vzdělávací potřeby. S tím mu může pomoci jak učitel, tak i řada dalších opatření, která rozebereme v této kapitole.

### 4.4.1 Úprava cílů

Základní vzdělávání má dle MŠMT rozvíjet klíčové kompetence žáků a poskytnout jim všeobecný základ, orientovaný hlavně na praxi. Jedná se o velmi propracovaný soubor dovedností, které se naplňují tím, že se u všech žáků rozvíjejí klíčové kompetence, tj.: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní*. MŠMT konkretizuje obecné cíle, kterých žák dosahuje pomocí rozvíjení klíčových kompetencí, takto:

- *„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“*

Výše zmíněné cíle základního vzdělávání jsou obecné, jsou to cíle, které bychom měli rozvíjet u každého žáka. V RVP základního vzdělávání ale také existuje devět vzdělávacích oblastí, v nichž jsou klíčové kompetence ukryty a prostřednictvím jejichž obsahu učiva všechny tyto cíle a dovednosti rozvíjíme. Mluvíme o následujících oblastech, které se promítají do vyučovacích předmětů:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Tyto výše zmíněné vzdělávací oblasti jsou rozvíjeny a jejich obsah je dán očekávanými výstupy a také učivem, což je rozděleno do 2 období. První období zahrnuje 1. – 3. třídu, druhé období 4. – 5. třídu ZŠ. Vždy na konci těchto období by žák měl mít rozvinuté určité dovednosti z těchto oblastí, na úrovni stanovené RVP. Rozvržení a způsob plnění těchto cílů si každá škola určuje sama a tvoří si proto tzv. ŠVP, školní vzdělávací programy.

Důležitou informací pro tuto práci je však fakt, že RVP je dokument, který *„umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných.“*

Dle výše zmíněného je tedy možné měnit cíle vzdělávání tak, aby docházelo k rozvoji všech žáků na základě jejich vlastních schopností. Při rozvoji žáka s OMJ učitel stanovuje cíle, které jsou pro žáka dosažitelné, aby ho neúspěchy nedemotivovaly. Tyto cíle pak můžeme konkretizovat v tzn. Individuálním vzdělávacím plánu.

#### **4.4.2 Individuální vzdělávací plán**

Vzhledem k tomu, že žák s OMJ je řazen do kategorie žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, jakožto žák z cizojazyčného prostředí (žák se sociálním znevýhodněním), má právo na vzdělání, které odpovídá jeho vzdělávacím potřebám, což znamená jisté úpravy v RVP i ŠVP. Tyto úpravy se poté specifikují v dokumentu nazývaném Individuální vzdělávací plán neboli IVP.

IVP se vytváří se na základě písemného doporučení ze ŠPZ a žádosti zákonného zástupce žáka, která je podávána řediteli školy (Jucovičová, 2009, s. 8-9). ŠPZ provádí v průběhu školního roku kontroly, při nichž zjišťuje, zda a jak je IVP plněn.

IVP vytváří učitel před nástupem žáka s OMJ do školy, případně do měsíce od jeho nástupu, může ho v průběhu roku měnit dle potřeb žáka. Jedná se o závazný dokument, který je součástí dokumentace žáka.

IVP má obsahovat fakta o žákovi, pedagozích, kteří se podílejí na vzdělávání žáka a také údaje o druhu a stupni podpůrných opatření. Dále obsahuje informace o tom, jaké úpravy obsahu vzdělávání je potřeba vykonat, jak bude vzdělávání časově rozvrženo, jaké metody a formy výuky budou použity. Obsahem by měly být i způsoby hodnocení žáka a také, zda se nějak změní očekávané výstupy žáka.

#### **Tvorba IVP**

Při tvorbě plánů podpory se doporučuje následující postup (Tvorba plánu podpory, 2017):

- určit jednu osobu, která bude odpovědná za plnění plánu,
- informovat všechny pedagogy, kteří s žákem s OMJ pracují, o tvorbě, obsahu a změnách IVP,
- ukládat IVP na bezpečné místo tak, aby k němu měli přístup i ostatní pedagogové, kteří s žákem s OMJ pracují,
- určit vzdělávací cíle v jednotlivých oblastech s ohledem na to, že žák má potíže s jazykem výuky.

## **Struktura IVP**

Dle doporučení různých autorů by obsahem IVP pro žáka s OMJ měly být určité body podle jeho aktuální situace. Tyto body by měly být zařazeny do úrovně jazyka, v které se dítě právě nachází.

Struktura IVP se podle Jucovičové (2009, s. 125-143) může inspirovat následující:

- základní údaje o dítěti (jméno, třída, datum narození atp.),
- důvod vzdělávání podle IVP,
- shrnutí vyšetření PPP,
- pedagogická diagnostika,
- způsob, jakým bude probíhat výuka,
- samotný obsah vzdělávání vymezený na jednotlivé konkrétní oblasti jako např. český jazyk, matematika apod.,
- způsob, jakým bude probíhat hodnocení,
- seznam pomůcek,
- informace, zda bude zajištěna další výuka ČJ,
- informace, zda bude dítě pracovat s asistentem, případně, jak často,
- informace o tom, zda bude třeba navýšit nějak finanční zajištění,
- informace o tom, jak se bude samo dítě, potažmo jeho zákonní zástupci podílet na plnění IVP,
- datum, do kterého se budou všichni podepsaní IVP řídit,
- podpisy všech, kterých se IVP týká.

IVP může pomoci učitelům i žákům s OMJ. Dá se měnit a upravovat podle aktuální situace. Je to dokument, který shrnuje úpravy, které je třeba při výuce dodržovat.

### **4.4.3 Třídy jazykové přípravy**

Další podporou, která může být žákovi s OMJ, pokud je žákem – cizincem, poskytnuta je tzn. Třída jazykové přípravy, jelikož podle výše zmíněného má právo na přípravu k integraci do českého vzdělávacího systému, a to včetně jazykové přípravy.

Tento fakt specifikuje Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Můžeme se tu dočíst, jaký by měl být

postup. Ředitel školy, kterou navštěvuje žák – cizinec, se má obrátit na krajský úřad, pod který tato škola spadá, ten má totiž dle školského zákona zajistit pro žáka – cizince bezplatnou přípravu k jeho začlenění. Ředitel má nejpozději za týden od přijetí žáka do školského zařízení kontaktovat rodiče žáka a sdělit jim možnosti jazykové přípravy a také způsob, jakým bude žák zařazen do třídy pro jazykovou přípravu. Poté musí zákonný zástupce žáka podat žádost řediteli školy. Po schválení žádosti je žák zařazen do této třídy pro jazykovou přípravu, a to do 30 dnů, ode dne podání žádosti.

Tuto třídu pro jazykovou přípravu organizuje nejčastěji kmenová škola a navštěvuje ji maximálně 10 žáků, počet hodin by měl být minimálně 70 vyučovacích hodin a měl by být rozložen maximálně do 6 po sobě jdoucích kalendářních měsíců (mimo školních prázdnin). Po ukončení kurzu obdrží žák osvědčení o absolvování kurzu jazykové přípravy. Obsah výuky je vymezen očekávanými výstupy oboru Cizí jazyk zmíněnými v RVP základního vzdělávání.

RVP rozděluje obor Cizí jazyk 1. stupeň ZŠ na 2 části, a to první a druhé období. První období je charakterizováno absolutními počátky rozvoje cizího jazyka, jedná se o seznámení s cizím jazykem. Od žáka se na konci prvního období dle RVP očekávají následující dovednosti:

- *„Rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně,*
- *zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal,*
- *rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu,*
- *rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu,*
- *přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení,*
- *píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy.“*

V druhém období je již učivo rozděleno do kategorií, které mají rozvíjet přesně dané dovednosti. Jedná se o poslech s porozuměním, kde by měl žák především rozumět jednoduchým pokynům, větám, slovům a frázím i poslechovému textu, pokud jsou *„sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností.“* Další kategorií je mluvení, kdy by se žák

měl zapojovat do jednodušších rozhovorů a měl by umět odpovídat na jednodušší otázky, týkající se jeho, rodiny, školy a volného času. Minimální doporučená úroveň v této kategorii je, že žák: „*pozdraví a poděkuje, sdělí své jméno a věk, vyjádří souhlas či nesouhlas, reaguje na jednoduché otázky.*“ V kategorii čtení s porozuměním by žák měl být schopen najít informaci v jednodušším kratším textu, a tomuto textu rozumět. V psaní by měl žák za použití jednodušších vět umět napsat kratší text o sobě, rodině, svých zájmech. Dále by měl zvládnout vyplnit formulář s osobními údaji.

Třídy jazykové přípravy jsou určeny pouze pro žáky – cizince, nikoliv pro všechny žáky s OMJ a dle šetření České školní inspekce se jich účastní přibližně 10 % žáků – cizinců vzdělávajících se na území ČR.

#### **4.4.4 Hodnocení žáků s OMJ**

Při hodnocení žáků s OMJ bychom se dle doporučení Jucovičové (2009, s. 125-143) neměli obávat využití všech forem hodnocení, je třeba ale přihlížet ke speciálním vzdělávacím potřebám tohoto žáka a hodnocení mu přizpůsobovat. Důležité je využívání popisného jazyka tak, aby dítě vědělo, co přesně mu nejde a v čem konkrétně se má zlepšit. Chyba by měla být popsána bez emocí, zcela fakticky. Doporučuje se do hodnocení zařazovat snahu a zájem dítěte. Žák s OMJ také ocení, pokud mu přizpůsobíme tempo výuky.

V hodnocení máme tři základní druhy: formativní, kriteriální a sumativní.

Formativní hodnocení dává žákovi jasný a stručný přehled o tom, na čem musí zapracovat, jedná se o jakousi zpětnou vazbu (Starý, 2016).

Kriteriální hodnocení je založeno na tom, že neporovnává žáky mezi sebou, nýbrž je hodnotí na základě předem daných kritérií. Kritéria jsou jasně rozepsána, žáci je vědí ještě před tím, než začnou na úkolu pracovat.

Pro sumativní hodnocení je podle Starého (2006) typické, že se vytváří jako informace pro někoho jiného než pro žáka, např. pro rodiče, jiné školy, ostatní učitele, ředitele atp. Žák je s tímto hodnocením také obeznámen, ale až ve chvíli, kdy na výsledcích nemůže nic změnit, jedná se tedy o konečnou fázi vzdělávacího procesu.

Při hodnocení žáka s OMJ se podle prostudování dalších zdrojů obvykle doporučuje nejvíce využívat formativní hodnocení, které žáka nejméně stresuje, zabývá se jeho vlastním posunem a neporovnává ho s ostatními dětmi, které neměly stejnou „startovní čáru“ jako žák s OMJ, a ten tak logicky nikdy nebude moci být spravedlivě hodnocen, pokud ho budeme porovnávat se zbytkem třídy.

Vzhledem k tomu, že všechny výše zmíněné typy hodnocení se ve výuce více či méně využívají, je jasné, že žák s OMJ se s nimi setká. RVP nám však umožňuje hodnocení upravovat tak, aby bylo pro žáka s OMJ přínosné, a nikoliv stresující a demotivující.



## 5 Role školy potažmo učitele při začleňování žáka s OMJ

Podle Hájkové (2005, s. 53) by funkce školy měla být kultivační, při integračním procesu je třeba tento fakt obzvlášť zdůraznit, stejně jako skutečnost, že základním právem žáka je být aktivním při tomto procesu utváření sebe sama jako osobnosti, a to bez ohledu na to, kde se nacházela „startovní čára“ těchto dětí. Škola tedy při integraci žáků s OMJ hraje klíčovou roli.

Vzhledem k tomu, že dle výzkumů České školní inspekce v ČR ve školním roce 2014/2015 potřebovalo jazykovou podporu 22,4 % z celkového počtu žáků s OMJ, což vychází zhruba na 4500 žáků, je více než potřeba zvýšit obecné povědomí učitelů a pedagogických pracovníků o této problematice. Navíc z výsledků různých šetření víme, že počet migrantů na našem území má stoupavou tendenci, lze tedy očekávat, že i počet žáků s OMJ, kteří potřebují podporu při výuce na české primární škole stoupá. Způsoby zajištění této jazykové podpory jsou v terénu následující.

V největším měřítku se jedná o individuální podporu pedagoga, většinou formou IVP a také o individuální či skupinové doučování, které probíhá většinou po vyučování (cca 60 %). Podstatně menší počet žáků má k dispozici pomoc asistenta pedagoga v době výuky (jedná se o zhruba 19 % žáků). Podobné procento žáků navštěvuje kurz českého jazyka v době výuky (místo některého předmětu, většinou českého jazyka).

Lze také podotknout, že pouze 4,1 % žáků s OMJ se vzdělává v systému podpůrných opatření druhého a třetího stupně a má doporučení školského poradenského zařízení.

Podle názorů ředitelů škol by zvýšilo kvalitu a efektivitu vzdělávání žáků s OMJ v největší míře zvýšení finančních prostředků, jelikož na jednoho žáka by škola průměrně potřebovala částku mezi 5 – 10 000 Kč. Dále pak větší počet výukových materiálů pro tyto žáky a také možnost větší individualizace, což je ale ovlivněno kapacitou učitelů. Pro realizaci tohoto požadavku by bylo potřeba např. snížit počet žáků ve třídě, anebo více využívat asistenty pedagoga.

### 5.1 Kultura školy

Kulturu školy můžeme definovat jako „...souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných.“ (Eger, 2000) Dle těchto

poznatků tedy můžeme konstatovat, že pro nově příchozího žáka, je kultura školy něčím novým, velmi důležitým, něčím, co může pomoci při integraci. Škola by tedy měla podporovat toleranci a multikulturalitu. Velmi vhodné je využití různých rituálů, které mohou pomoci tomu, aby se žák s OMJ cítil tak, že je ve škole vítán. Pro kvalitní integraci je třeba vybudovat přátelské prostředí, kde se upevňují vztahy mezi žáky (Radostný, 2011, s. 33).

## **5.2 Organizace**

Podle metodických pracovníků neziskové organizace Meta, o.p.s. by se škola při přijímání žáka s OMJ měla vyvarovat toho, že by žák byl jen kvůli neznalosti českého jazyka zařazován do výrazně nižšího ročníku, než do kterého přísluší věkem (Radostný, 2011). Tento způsob by s sebou totiž nesl mnohá rizika, např. to, že žák by se nezačlenil do kolektivu, jelikož by spolužáci byli výrazně mladší, dále obsah učiva by pro žáka byl zřejmě málo podnětný a v neposlední řadě je potřeba, aby žák dokončil základní vzdělání do 17 let věku, což stanovuje školský zákon. Při přijímání do školy je tedy důležité si zjistit počet v minulosti absolvovaných ročníků a podle toho žáka umístit do odpovídající třídy. Je dobré brát v úvahu i počet žáků ve třídě (mělo by jich být co nejméně). Dále je potřeba zjistit úroveň češtiny a podle toho zvážit stupeň PO.

Ve většině škol dochází při následné výuce těchto žáků k přizpůsobování metod i způsobu výuky včetně hodnocení, které učitelé řeší individuálně s žákem s OMJ, jenž není srovnáván s ostatními žáky. Je tedy hodnocen jeho pokrok.

## **5.3 Vzdělávání a připravenost pedagogů**

Podle zákona o pedagogických pracovnících mají tito pracovníci povinnost se dále vzdělávat, toto vzdělávání organizuje ředitel školy a jedná se o vzdělávání prostřednictvím vysokých škol a zdravotnických studijních oborů. Učitel má právo na volno v rozsahu 12 pracovních dnů a tyto dny má využít jako studijní volno.

Dle zprávy organizace Meta, o.p.s. z roku 2014 jsou budoucí učitelé na VŠ poměrně málo vzdělávání v oblasti práce s žáky s OMJ. Předměty, kde se vyučuje, jak mají pedagogové pracovat s žákem – cizincem, anebo jak ho učit český jazyk jako druhý jazyk, jsou do výuky zařazovány velmi okrajově a dle názorů učitelů v praxi nedostatečně, ačkoli z jejich

strany by o ně byl velký zájem. V průběhu mého studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsem se s tímto tématem setkala v rámci jednoho povinného předmětu a jednoho volitelného předmětu. V tuto chvíli to většina mých kolegů z ročníku včetně mě považuje za nedostatečné, ale na základě mého rozhovoru s pracovníky katedry preprimární a primární pedagogiky jsem přesvědčena, že dojde brzy ke změně a většímu zastoupení dané problematiky v jednotlivých kurzech, například v budoucí akreditaci daného oboru.

Učitel, který učí český jazyk jako jazyk druhý, by měl chápat nutnost rozdílného přístupu k výuce, který je potřebný. Cizince nemůžeme učit český jazyk stejným způsobem jako rodilého mluvčího, což se týká jak přístupu pedagogů v běžných hodinách Čj – tedy PO tohoto žáka, tak i samotné výuky Čj zaměřené a specializované pro cizince.

Na základě těchto poznatků navrhuje společnost Meta o.p.s., aby všichni studenti různých druhů učitelství a také oboru Český jazyk museli splnit povinné předměty, které se budou zabývat inkluzí a také výukou českého jazyka jako jazyka druhého, tyto předměty by měly být propojeny s praxí a měly by tak podpořit kulturní citlivost budoucích učitelů. Ti by také měli projít osobnostně sociálním výcvikem. Na VŠ by se také měl obecně rozšířit systém praxe, aby studenti měli možnost vidět a vyzkoušet si práci v heterogenní třídě. V neposlední řadě je potřeba zvýšit časovou dotaci kurzů zaměřujících se na inkluzi žáků s OMJ v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Dále tato společnost navrhuje, aby ŠPZ plošně poskytovaly poradenství pedagogům, kteří přicházejí do styku s žáky s OMJ, a to na poli oborů čeština jako cizí jazyk, inkluze a preventivních opatření z hlediska školního klimatu. Jednalo by se o pomoc mentora, který by učiteli pomáhal tak, že by prováděl náslechy v jeho třídě a následně radil s dalším postupem.

Dle České školní inspekce, která v roce 2015 prováděla šetření na českých školách, využívají ředitelé škol pro získávání informací o podpoře žáků s OMJ nejvíce stránky MŠMT, dále pak webové stránky jejich krajského úřadu a v neposlední řadě (téměř 35 %) stránky nevládní veřejně prospěšné organizace Meta, o.p.s., [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).

Podle výzkumu, prezentovaného publikací Profesionální rozvoj učitelů (Starý, 2012, s. 109) považují současní učitelé za klíčové z hlediska profesního rozvoje následující:

- lehce dostupnou oporu v otázkách metodiky – tzn. samostatné vzdělávání pedagogů přímo v praxi, odborné diskuse s kolegy, předmětové komise,
- motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání, která je však dle šetření již nyní značná,
- dlouhodobé a promyšlené semináře, které na sebe navazují,
- oporu v metodických otázkách, ta by se měla být vyrovnaná, tedy jak vnější (organizované kurzy, semináře odborníkem, který dobře zná kontext), tak i vnitřní (podpora organizovaná školou).

Rozvoj učitelů v jejich profesi dle šetření omezuje chybějící kariérní řád a účelný systém dalšího vzdělávání pedagogů, dále odstranění metodických sdružení na úrovni krajů i okresů a v neposlední řadě i nedostatečně motivační finanční ohodnocení.

## **5.4 Role učitele při integraci žáka s OMJ**

Role učitele je v tomto procesu klíčová. Při integraci by měl učitel být především jakýmsi průvodcem žákova formování, měl by pojímat dítě jako osobu s právy, povinnostmi, individuálními potřebami a samozřejmě jako individualitu (Hájková, 2005, s. 54). Jak již bylo zmíněno výše, učitel a jeho práce může přímo ovlivňovat úspěšnost integrace žáka s OMJ.

### **5.4.1 Profesionální kompetence učitele**

Profesionální kompetence jsou dovednosti jak v oblasti odborné, tak i v osobnostní rovině. Tyto kompetence si učitel nejlépe ověří při řešení nenadálých situací, které dříve nebo později nastanou při každé výuce (Hájková, 2005, s. 65). V nepředvídatelných situacích, kterých je při procesu integrace bezesporu velký počet, je tedy důležité, aby se učitel uměl rozhodovat, a to vhodně. Při integrování žáka s OMJ může úroveň těchto kompetencí u integrativního učitele přímo ovlivňovat úspěšnost začleňování žáka s OMJ.

Kompetence v osobnostní rovině lze chápat jako soubor předpokladů, které jsou předem dány, a které učitel rozvíjí, konkrétně mluvíme o tvořivosti, kritickém myšlení, spolupráci, odpovědnosti, sociální inteligenci (schopnost vcítit se do dětských duší, tolerance,

pochopení apod.), schopnosti poradit si při řešení problémů a při vyvolávání zásadních změn.

Kompetence v odborné rovině můžeme charakterizovat jako míru v jaké dokáže pedagog odborné poznatky implementovat přímo do výuky, také ale jako kompetence učitele, které pedagog ovládá v různé míře. Podle holandského standardu (Sedm klíčových kompetencí učitele, 2008), který jsem doplnila poznatky ze článku od Novotové (2008, s. 1-7) se jedná o kompetence mezilidské, pedagogické (vytváření příjemného klimatu ve třídě, kázeň, rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností, učení dětí sebeúctě, řešení výchovných problémů), organizační (plánování a řízení výuky, využívání různých organizačních forem), kooperativní, reflektivní, odborné (mít širší znalosti oborů, které se vyučují na 1. stupni ZŠ, umění vyhledávat informace, ovládnutí metod vyučování) a didaktické (motivování dětí, vedení jich k řešení problémů, přizpůsobování cílů výuky).

Jiné rozdělení profesních kompetencí pedagoga nabízí Průcha (2013, s. 219), který ve své knize *Moderní pedagogika* uvádí následující seznam: *odborně předmětové (vědecké základy předmětů), psychodidaktické (motivace, aktivizace myšlení, vytváření příznivého sociálního emocionálního a pracovního klimatu, individualizace atp.), komunikativní (s dětmi, rodiči, kolegy, nadřízeným atd.), organizační a řídicí (plánování a projektování své činnosti, udržovat řád), diagnostické a intervenční (jak žák myslí, cítí, jedná, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci), poradenské a konzultativní (ve vztahu k rodičům) a kompetence reflexe vlastní činnosti (činnost učitele jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky).*

Při práci s žáky s OMJ jsou dle mého názoru některé kompetence obzvláště důležité. Pokud je má učitel rozvinuté na velmi dobré úrovni, může žáku s OMJ pomoci začlenit se bez potíží a mnohem rychleji, než pokud učitel tyto dovednosti nemá. Na základě prostudované literatury jsem se rozhodla z výše zmíněných kompetencí stanovit jako klíčové pro další výzkum v této práci následující:

- Didaktické – sem řadím dovednosti typu umět žáky motivovat, individualizovat výuku, aktivizovat myšlení, přizpůsobovat cíle výuky, vést žáky k samostatnému řešení problémů,

- Pedagogicko – psychologické – tato kategorie zahrnuje vytváření příznivého klimatu, kázeň, rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností, učení dětí sebeúctě, řešení výchovných problémů,
- Diagnostické a intervenční – sem patří dle mého názoru analýza různých situací v nichž žák postupuje nestandardně, schopnost poradit si s příčinou i s důsledkem jeho počínání, možnosti intervence učitele,
- Reflektivní – analýza činnosti pedagoga a vyvození důsledků ze zjištěného.

Ve výzkumné části se pak budu snažit vyzorovat, zda výzkumný vzorek učitelek, který jsem zvolila, má tyto dovednosti rozvinuté, anebo se na nich alespoň snaží pracovat. Tyto 4 profesní kompetence učitele považuji za klíčové pro úspěšné začleňování žáka s OMJ, jelikož z výše zjištěných faktů takový žák potřebuje speciální přístup. Výše zmíněné čtyři profesní kompetence jsem zvolila s ohledem na hlavní znevýhodnění žáka s OMJ, za což považuji neznalost jazyka výuky a s tím spojené další komplikace jak ve výuce, tak v socializaci, a také na zásady inkluze.

#### **5.4.2 Interkulturní citlivost učitele**

Učitel i žák s OMJ prožívají při příchodu do třídy různou míru nejistoty, která může zkomplikovat hladký průběh postupného začleňování. Je tedy důležité tuto nejistotu probírat a snažit se co nejvíce zpříjemnit integraci takového žáka. Ptát se ho, jak se cítí, jak by si integraci představoval, zda chce před třídu mluvit o tom, odkud pochází a jak se liší od majority či nikoliv. Učitel by si měl dávat pozor na to, aby negeneralizoval, aby se nestávalo, že žák s OMJ bude ostatními žáky ve třídě brán jako jediný zástupce své kultury.

Učitel by měl tedy maximálně podporovat toleranci a odlišnosti brát jako něco vítaného, co všechny ve třídě obohatí. Tato dovednost je jistě velmi důležitá a pokud jí učitel disponuje, může také kladně ovlivnit úspěšnost začlenění.

#### **5.4.3 Intervence učitele při syndromu vykořenění**

Učitel se často u dětí s OMJ potýká s již výše zmíněným syndromem vykořenění (Igoa, 1995), který se objevuje u všech dětí, které byly vytrženy ze svého původního světa. Tento fenomén je charakteristický tím, že ve své nejobtížnější fázi se dítě podle svého

temperamentu dostává buď do absolutní apatie, anebo naopak vede k agresivitě a přehnaným reakcím.

V tomto období je velmi důležitý citlivý přístup pedagoga, který by měl reagovat adekvátně k situaci a přistupovat k žákům individuálně. Nelze paušalizovat. Obecně lze říci, že učitel může žákovi s OMJ pomoci vhodnou intervencí, která ovšem musí mít velmi opatrnou formu. Intervence spočívá v naslouchání, snaze o porozumění jeho problémům a také jeho původní kultuře, pokusu o to, aby si dítě připadalo, že do třídy/školy patří (dítě si totiž často připadá, že nepatří nikam) a v neposlední řadě by dítěti pomohlo, kdyby mohlo být hrdé na své kořeny a kdyby mu pedagog pomohl se zapuštěním kořenů nových.

Úkolem učitele je tedy pomoci dítěti a eliminovat negativní jevy spojené se změnou prostředí. Tato intervence je žádoucí a od učitele se očekává, je však velmi důležitá její citlivá forma.

#### **5.4.4 Pedagogická diagnostika**

Abychom mohli začít s efektivní výukou a integrací žáka s OMJ, je třeba získat o takovémto žákovi, co nejvíce informací, které nám mohou pomoci, vytvořit si komplexní a individuální obraz o dovednostech a aktuálním stavu dítěte.

Je třeba se nejdříve dozvědět, zda se dítě narodilo v ČR či nikoliv, zda tedy má již nějaké zkušenosti s českou kulturou. Pokud se dítě nenarodilo v Česku a nemá dostatečnou znalost ČJ, je pro učitele podstatné, zda má, anebo nemá nějaké zkušenosti s psaním v jeho mateřském jazyce. Pokud se dítě dostalo do ČR až v průběhu školní docházky a nemá tedy žádnou znalost ČJ, je třeba zjistit, zda dítě má položeny základy a zda je gramotné v nějakém jiném jazyce (většinou mateřském). Tyto aspekty jsou podstatné, ale pro motivaci žáka je nejdůležitější vědět, jaký vztah má dítě s OMJ k oběma jazykům, k ČJ i k mateřskému jazyku.

Učitel by měl brát na zřetel to, že žák s OMJ neumí jazyk výuky a musí se ho učit současně s učivem. Dále to, že má přirozenou potřebu se socializovat, což je pro něho velký problém, vzhledem k neznalosti jazyka majority. V neposlední řadě žáka omezuje kulturní vzdálenost a normy, které se teprve učí (Felcmanová, 2015, s. 34-40).

Učitel by se měl při práci s takovýmto dítětem snažit brát v úvahu úroveň jeho znalostí ČJ; dobu, kterou setrvává v ČR; skutečnost, v kolika letech přijelo do ČR; dále také fakt, jaké předchozí zkušenosti se školním systémem dítě má a v neposlední řadě míru podobnosti mateřského jazyka s češtinou.

Žákův úspěch ovlivňuje také obecná schopnost chápat a učit se cizí jazyky, rodinné zázemí, očekávání a podpora komunity a v neposlední řadě jeho motivace, zda má podporu při svém jazykovém vývoji.

Výše zmíněné poznatky o dítěti nám pomohou pro pochopení toho, jak se cítí a jak máme začít s výukou. Pro pedagogickou diagnostiku je ale potřeba zjišťovat i další obecné aspekty, a to:

- Silné stránky žáka – koníčky a zájmy
- Úroveň jazykových dovedností
- Úroveň dovedností a znalostí v dalších předmětech
- Úroveň sociálních dovedností

#### **5.4.5 Formy a metody práce učitele**

Naprosto zásadním cílem učitele by se při práci s žákem OMJ mělo stát to, aby žák nebyl vyčleňován a nebyl tak při výuce pasivní. Hájková (2014, s. 89-90) ve své publikaci uvádí následující organizační formy:

- *Metoda málotřídní školy* – učitel pracuje se dvěma souběžnými skupinami. Zatímco jedna skupina pracuje na samostatné práci, druhé skupině se věnuje učitel a opačně.
- *Frontální metoda* – při tomto způsobu výuky může žák s OMJ vyniknout při vhodných postupech učitele, ale tato metoda má svá omezení
- *Skupinová práce* – žák s OMJ má svou roli ve skupině, může přispět k úspěchu

Jiné rozdělení metod práce učitele prezentuje např. článek Tikalské (2008), která v něm mimo jiné zmiňuje i četnost využívání jednotlivých metod učiteli. Organizační formy jsou zde rozděleny následovně:

- *Hromadná forma*
- *Individuální a individualizovaná forma*



- *Párová*
- *Skupinová*
- *Projektová*

Z výsledků šetření Tikalské je patrné, že pro třídu, jako celek je důležité metody i formy práce střídat, jelikož jedině tak se výuka může stát efektivní pro všechny žáky a zároveň nedojde ke stereotypu, který může vést k útlumu dětí i učitele.

Pro žáka – cizince je dle mého názoru samozřejmě nejefektivnější individuální forma výuky, která se ale nedá realizovat příliš často, vzhledem k potřebě i ostatních žáků, navíc v ní chybí socializační přesah. Pro změnu formy práce můžeme např. přidělit k žákovi s OMJ dalšího žáka, který mu může pomáhat a vytvořit tak podmínky individuální výuky, pokud takový žák bude chtít. Obecně si ale myslím, že pro všechny žáky i pro žáka s OMJ je důležité formy i metody práce střídat, důležité ale je vždy dbát na to, aby se žák s OMJ cítil komfortně, konečně musíme formy i metody práce pozměnit a upravit tak výuku s ohledem na potřeby všech žáků.

#### **5.4.6 Vyučovací metody**

Vyučovací metody pomáhají učitelům stejně jako organizační formy systematizovat výuku. Způsoby, jakými je můžeme vybírat a dělit je nespočet, pro potřeby této práce jsem zvolila klasifikaci základních metod vyučování podle Maňáka (1995), kterou považuji za velmi podrobnou a logicky uspořádanou.

##### *1. Didaktický aspekt (metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků)*

###### *a. Metody slovní*

- i. Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)*
- ii. Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse)*
- iii. Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)*
- iv. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem*

###### *b. Metody názorně demonstrační*

- i. Pozorování předmětů a jevů*
- ii. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)*
- iii. Demonstrace statických obrazů*

- iv. *Projekce statická a dynamická*
  - c. *Metody praktické*
    - i. *Nácvik pohybových a pracovních dovedností*
    - ii. *Laboratorní činnost žáků*
    - iii. *Pracovní činnosti*
    - iv. *Grafické a výtvarné činnosti*
- 2. *Psychologický aspekt (metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků)*
  - a. *Metody sdělovací*
  - b. *Metody samostatné práce žáků*
  - c. *Metody badatelské, výzkumné, problémové*
- 3. *Logický aspekt (charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací)*
  - a. *Srovnávací postup*
  - b. *Induktivní postup*
  - c. *Deduktivní postup*
  - d. *Analyticko – syntetický postup*
- 4. *Procesuální aspekt*
  - a. *Motivační metody*
  - b. *Expoziční metody*
  - c. *Fixační metody*
  - d. *Diagnostické metody*
  - e. *Aplikační metody*
- 5. *Aspekt organizační*
  - a. *Kombinace metod s vyučovacími formami*
  - b. *Kombinace metod s vyučovacími pomůckami*
- 6. *Aspekt interaktivní*
  - a. *Metody diskusní*
  - b. *Metody situační*
  - c. *Metody inscenační*
  - d. *Didaktické hry*
  - e. *Metody specifické*

Střídáním velkého počtu vyučovacích metod a využíváním různých typů podle individuálních potřeb žáků můžeme pomoci nejen k integraci žáka s OMJ, ale i k větší efektivitě výuky. V praktické části této práce budu sledovat u obou paní učitelek, jaké metody nejčastěji používají a zda se např. liší u žáků s OMJ.

#### **5.4.7 Plánování výuky**

Plánování výuky je nezbytnou součástí pedagogické práce. V případě, že je ve třídě přítomen žák s OMJ se plánování komplikuje a je potřeba ho přizpůsobovat tomuto faktu.

Dle Cangelosiho (2009, s. 23) by se mělo řídit následujícím schématem:

- Určit si, co žáci momentálně potřebují
- Určit si cíl výuky
- Vymyslet vhodné aktivity
- Nachystat vhodné aktivity
- Řídit vhodné aktivity
- Vyhodnotit, na jaké úrovni bylo dosaženo cíle

Při plánování výuky v heterogenní třídě, kde je vzděláván i žák s OMJ, by se dle mého názoru mohlo toto schéma učiteli hodit, nicméně měl by si určit i další cíle, a to šité na míru pro žáka s OMJ a zamyslet se nad tím, zda není třeba něco pro tohoto žáka upravit tak, aby byl splněn i tento individuální cíl.

#### **5.4.8 Soubor principů při práci s heterogenní třídou**

V této kapitole je mým cílem vymezit, na základě mnou vybraných pedagogických principů z různých pedagogických směrů a vzdělávacích programů, které jsou podle mého názoru přínosné a shodují se s hlavními body inkluze, soubor principů, které jsou podle mě při práci s heterogenní třídou klíčové a pro úspěšnost integrace je třeba se jimi řídit. Tento soubor principů budu rozebírat a sledovat i ve výzkumné části mé práce.

#### **Začít spolu**

Tento program zde uvádím proto, že výrazně podporuje inkluzi žáků se speciálními potřebami, jelikož zdůrazňuje individualitu žáka, je tedy orientovaný na dítě. Jeho hlavním rysem je skutečnost, že na výchově a vzdělávání žáka se spolupodílí škola, rodina i celá

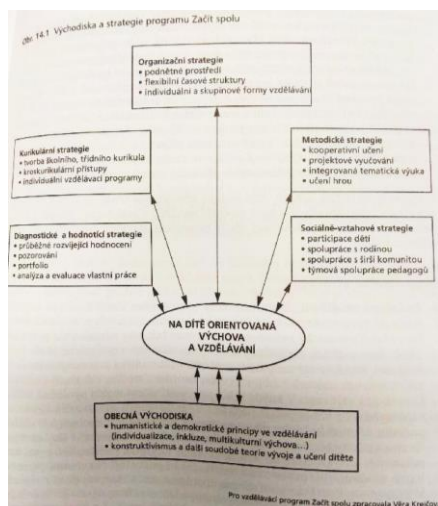
společnost. Snaží se u dětí rozvíjet zejména kritické myšlení, smysl pro zodpovědnost, kreativitu, schopnost řešení problémů a také schopnost adaptace na různé změny, flexibilitu, aktivitu a zájem k prostředí, v němž žije (Spilková, 2005, s. 296-308).

Typickým pro tento program je propojování vyučovacích předmětů v jakési tematické celky, které jsou uspořádány logicky, promyšleně s důrazem na globální, aktuální pojetí světa. Týká se to provazby, jak ve smyslu učební látky, tak i ve smyslu způsobů práce, který respektuje individuální tempo. Žáci by tak měly mít možnost výběru, ačkoliv všichni musí stihnout povinné aktivity daného týdne.

Dalším důležitým bodem jsou individuální vzdělávací programy, které jsou zde velmi časté a žáci je pomáhají sami tvořit. Děti jsou totiž motivované k samostatnému určování vlastního cíle. Ty jsou tak spoluzodpovědné za směr svého vývoje a měly by tedy být samy připravené na důsledky svých rozhodnutí. Žáci se ale této dovednosti učí postupně.

Třída je zde organizována na jednotlivé koutky aktivity. Tato „centra“ jsou podnětná stejně jako prostředí celé školy, je tak typické prezentovat výsledky práce dětí. Děti se učí zážitkem, měly by tedy v jednotlivých centrech mít prostor pro různé typy bádání i různé formy práce (tedy jak skupinovou, tak individuální). Žáci si však sami vybírají, jak a kdy centry projdou, na konci týdne však mají umět povinnou část.

Pro představu doplňuji hlavní strategie obrázkem, který je dle mého názoru trefně popisuje.



Zdroj: SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

Pro nás je však asi nejdůležitější informací, že v tomto typu výukového systému je kladen velký důraz na multikulturní výchovu. Učitel má žákům představovat jednotlivá etnika a pomoci jim pochopit jejich hodnotu (Začít spolu, 2001).

### **Montessori pedagogika**

Montessori pedagogika je pedagogický směr založený pedagožkou a pediatričkou Marií Montessori začátkem 20. století. Tento program je založen na respektování přirozeného vývoje a individuality dítěte a je rozdělen do tří částí: jazyk, vzdělávání pomocí smyslů, pohybová výchova (Montessori, 1914).

Učitel zastává takovou roli, kdy do samotného procesu vzdělávání provádí jen velmi citlivé, spíše nepřímé zásahy, tak aby nebyl překážkou mezi dítětem a získáváním jeho nových zkušeností. Jeho přístup k dětské činnosti by měl být respektující, a to natolik, že by dítě mělo být volně ponecháno svému posunu ve vývoji a svým vlastním zkušenostem. Využívá přirozené zvědavosti dítěte a je mu průvodcem při procesu vzdělávání. Pro výuku jsou využívány pomůcky, které jsou pro děti zajímavé.

Tento typ pedagogiky se také opírá o fakt, že vzdělávání je podmíněno prostředím, snaží se tak vytvořit podnětné prostředí, které dítě objevuje. Dítě je samo zodpovědné za proces učení.

Pokud bychom měli tento typ pedagogiky shrnout do několika bodů, které jsou těmi nejpodstatnějšími principy byly by to podle Průchy (2012, s. 50-52) následující:

- Individualizace je zařízena podnětným prostředím a pomůckami
- Respekt k vývojovým fázím dítěte – v různých fázích života je dítě připraveno a zvláště více citlivé na vnímání různých jevů, učitel má podle toho připravovat podněty
- Učitel je v pozadí a je pouhým průvodce
- Dítě samo se přirozeně chce učit, a to prostřednictvím vlastní kreativity, samostatně
- Děti se učí také tím, že nejsou striktně rozděleny do tříd podle věku, nýbrž jsou zde smíchány děti různých věkových skupin
- Charakteristické je také projektové vyučování

## **Konstruktivismus**

Konstruktivismus můžeme zjednodušeně chápat jako pedagogický směr, který se opírá o fakt, že žák je při výuce aktivní a využívá svou kreativitu, vycházející z podnětného prostředí. Výukovou látku si dítě samo a aktivně zasazuje do již vytvořených, poznaných a zorganizovaných spojů v mozku, nejlépe pomocí zážitku. Cílem se tedy stává vytvoření nových vědomostí tak, že žák doplňuje do stávajících vědomostních struktur nové poznatky, anebo tak, že stávající strukturu nahradí dokonalejší (Smejkalová, 2014). Vytváření těchto struktur se koná na základě vzájemného působení žáků mezi sebou, případně komunikace učitel – žák.

Tento typ výuky se především zaměřuje na kompetenci řešení problémů, kterou vnímá jako klíčovou k tomu, aby žák při ní dokázal, jak své nové poznatky dokáže využít právě pro řešení problému, a to poté i pro řešení reálného problému v běžném životě. Hlavní metodou rozvoje vlastních myšlenek žáků se stává diskuse spolužáků, při níž se rozvíjejí i další dovednosti, potřebné v reálném světě. Jedná se hlavně o komunikační dovednosti, schopnost argumentace a také kritické myšlení.

Hlavními principy tohoto pedagogického směru jsou:

- Důraz na vnitřní motivaci.
- Žák porovnává své vědomosti a dovednosti s dalšími pohledy na svět a uvádí je do kontextu.
- Žák získává nové vědomosti a dovednosti nejčastěji objevováním, anebo rozvíjením původních zkušeností.
- Charakter učení je činnostní.
- Okamžité využití nově nabytých vědomostí v situacích podobných reálnému světu.
- Důraz na sebehodnocení a to, jak způsobu učení, tak i způsobu řešení problému.
- Možnost vytváření vlastních vědomostních struktur.
- Snaha o co nejčastější využívání reálných materiálů ve výuce tak, aby byly lépe přenositelné do kontextu reálného života.

## Obecné pedagogické zásady

Na základě prostudované literatury jsem se rozhodla zařadit do tohoto výčtu i obecné pedagogické zásady, které se podle článku Jůvy (1979, s. 31-79) vyvíjely po staletí je tedy dobré podle nich při výuce posupovat. Ačkoli je tento článek ideologicky velmi zkreslen (pochází ze sborníku vydaného před rokem 1989), pokusila jsem se z něho vytěžit relevantní informace.

Mluvíme o následujících principech:

- *Cílevědomost* – jako učitelé bychom měli mít definované cíle té dané činnosti a měli bychom být schopni je žákovi zdůvodnit.
- *Vědeckost* – žáci by měli mít přístup k aktuálním vědeckým poznatkům, také výchova by měla probíhat podle prokázaných vědeckých zákonitostí.
- *Spojení výchovy se životem* – výchova ve škole by měla být propojena s reálným životem ve všech sférách společnosti, jedná se totiž o přípravu na život.
- *Jednota teorie a praxe* – ve vzdělávání by měly být rovnoměrně zastoupeny obě složky, tedy teorie i praxe.
- *Systematičnost* – učivo je uspořádáno logicky tak, aby na sebe navazovalo.
- *Aktivnost* – žák má být při procesu vzdělávání aktivní, což také vede k rozvoji jeho kreativity.
- *Názornost* – žák by se měl seznamovat s nejnovějšími jevy nejprve pomocí smyslů.
- *Uvědomělost* – žáci by měli získaným vědomostem správně rozumět, a to až do souvislostí.
- *Trvalost* – žáci by měli mít získané vědomosti trvale uloženy.
- *Přiměřenost* – učitel by měl při výuce vzít v úvahu různé aspekty související s momentálním stavem žáka.
- *Emocionálnost* – žák by měl při výuce pozitivně citově prožívat, jelikož to zvyšuje výkonnost.
- *Všestrannost* – žák by neměl být jen v jednom směru, nýbrž ve všech možných složkách.
- *Kolektivnost* – žák by měl být vychováván tak, aby dokázal být součástí kolektivu; celý kolektiv má dosáhnout výchovných cílů.

- *Jednotnost výchovně vzdělávacího působení* – učitelé by měli být jednotní v požadavcích, morálních hodnotách atp.

### **Soubor principů**

Na základě znalostí o těchto vybraných pedagogických směrech jsem si dovolila vybrat pedagogické principy, které považuji za obzvláště důležité při procesu integrace žáka s OMJ. Zvolila jsem je proto, že se shodují se zásadami inkluzivní pedagogiky a učitel, který svou práci zakládá na těchto čtyřech pilířích dle mého názoru pozitivně ovlivňuje vývoj všech žáků ve třídě. Jeho výuka by tedy měla být založena na:

- Individualizaci – tento princip jsem vybrala proto, že individuální přístup žák s OMJ bezesporu potřebuje. Má jinou „startovní čáru“ než ostatní žáci a potřebuje tedy takový přístup, kde nebude srovnáván a bude dostávat úkoly přizpůsobené jeho schopnostem.
- Aktivitě dítěte – žák, který je aktivní se podle mého názoru mnohem více naučí a výuka ho mnohem častěji baví. Aktivní žák vnímá okolí kolem sebe a zapojuje se do výuky. Žák s OMJ, pokud je aktivní, učí se rychleji a snáze se pak začlení do kolektivu.
- Podnětném prostředí – může žákovi s OMJ pomoci porozumět dějům a učivu.
- Emocionálnosti neboli radostném poznávání – žák s OMJ by se především neměl ničeho bát, ve třídě by měla být přátelský atmosféra, plná tolerance, to je podle mého názoru důležitý bod správného začleňování. Žák s OMJ by měl být rád, že se může učit, je to jeho přirozenost. Pokud poznává rád, stává se aktivním i při výuce.

Užití těchto principů ve výuce budu následně rozebírat v praktické části.



## 6 Shrnutí teoretické části

Závěrem této části práce bych ráda shrnula hlavní poznatky, které budou potřeba jako znalosti při četbě praktické části.

V teoretické části jsem nejprve vysvětlila nejdůležitější pojmy, jedná se především o termíny žák s OMJ a žák – cizinec, které prostupují celou touto prací. Následovala kapitola zabývající se migrací, kterou považuji za klíčovou pro pochopení termínu žák – cizinec, jenž je součástí pojmu žák s OMJ. Věnovala jsem se stručně historii a současnosti, také důvodům a integraci migrantů v ČR.

Poté jsem se dotkla tématu inkluzivní pedagogiky, které je pro potřeby práce velmi podstatné. Jde o aktuální trend, kterým vzdělávání směřuje a o který se snažíme. Zabývala jsem se jak kontextem, tak i hlavními principy tohoto druhu pedagogiky a jejich využitím pro žáky s OMJ.

Následně jsem pokračovala tématem vzdělávání žáků s OMJ, kde jsme si definovali tento termín z různých hledisek a vysvětlili rozdíly mezi žákem s OMJ a žákem – cizincem. Dozvěděli jsme se hlavně to, že všechny děti mají právo na rovný přístup ke vzdělávání bez ohledu na to, odkud pocházejí. Poté jsme se podívali na žáka s OMJ z pohledu vzdělávacího systému, který ho definuje jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje mu právo na podpůrná opatření různého stupně. Dále jsme si určili, jakými způsoby můžeme žáka s OMJ ve výuce podpořit.

Následně jsem se zabývala rolí školy při procesu integrace těchto žáků. Tato kapitola se stala klíčovou pro výzkum, jelikož jsme si zde definovali kritéria, která mj. budeme využívat v praktické části. Rozebrali jsme především profesní kritéria učitelů, ale také jsme si stanovili principy, kterými by se mělo vzdělávání ve třídě, která je heterogenní, řídit.

## **Praktická část**

V první části této práce jsme se seznámili se základními pojmy a fakty, které nyní budou potřeba pro tuto, druhou část práce. Záměrem praktické části je poskytnout hlubší vhled do výuky dvou konkrétních začínajících učitelek, které s žáky s OMJ pracují a mapovat tak jejich vyučovací strategie a přístupy a způsoby, jakými s těmito žáky, jakož i s celou heterogenní třídou pracují.

### **7 Informace o výzkumu**

Ve výzkumu jsem se zaměřila na zjištění jednotlivých specifík práce začínajících pedagogů (v mém výzkumném vzorku dvou začínajících učitelek) v první a čtvrté třídě primární školy. Jedná se o výzkum kvalitativní, využila jsem metody jako pozorování, rozhovory a také analýzu různých dokumentů (například samotné přípravy na hodinu, žákovské práce a podobně). Tyto materiály jsem se pak snažila analyzovat na základě mnou stanovených kritérií (v závěru teoretické části), jakými jsou organizační formy, metody práce, klíčové profesní kompetence učitele, klíčové principy při práci s heterogenní třídou a další.

Tato práce se tak snaží o popsání toho, jak vybraný vzorek dvou začínajících pedagožek pracuje s heterogenní třídou a jaká konkrétní specifika ovlivňují práci učitele při začleňování žáka s OMJ.

Výzkum probíhal na jedné pražské základní škole v prvním čtvrtletí roku 2018.

#### **7.1 Výzkumné otázky a úkoly**

Východiskem pro zjištění všech podstatných poznatků se staly následující výzkumné otázky, na něž se budu pokoušet v průběhu práce odpovědět.

1. Jak ovlivňuje přítomnost žáka s OMJ ve třídě práci začínajícího učitele?
2. Jak se učitelé cítí připraveni na integraci žáka s OMJ?
3. Jaká jsou rizika vyučovacích přístupů těchto pedagožek?

Z těchto výzkumných otázek následně vyvstaly i výzkumné úkoly:

1. Mapovat vyučovací strategie učitele při práci s heterogenní třídou.
2. Zjistit, kolik času navíc učitelé potřebují na přípravu pro práci s heterogenní třídou.

3. Zjistit, zda se učitelé cítí připraveni na práci s heterogenní třídou.
4. Zjistit, kde učitelé berou inspiraci a informace pro práci s heterogenní třídou.

## **7.2 Metody průzkumného šetření**

Pro účely výzkumu jsem vybrala tři metody, jelikož se jedná o výzkum kvalitativní (Švaříček, 2007), zvolila jsem pozorování samotné práce dvou vybraných učitelek, dále rozhovor s nimi a poté také analýzy jejich práce na základě otevřeného kódování.

### **7.2.1 Pozorování**

Pro zjištění odpovědí na výzkumné otázky jsem využila metodu pozorování práce dvou začínajících pedagožek. Jednalo se o několik hodin náslechu v 1. a 4. třídě na primární škole. Důvodem toho, že jsem zvolila tuto metodu byla především potřeba zaznamenat to, jakým způsobem probíhá výuka v heterogenní třídě, jak si je začínající učitel schopen poradit s touto výzvou, jaké metody jsou typické pro práci s žákem s OMJ a jak vypadají konkrétní výukové situace s kterými si musí takový učitel poradit. Tato metoda je dle mého názoru přirozená a nenásilná, žáky s OMJ nestresuje.

### **7.2.2 Analýza výukových situací na základě otevřeného kódování**

Pro výstup z pozorování jsem zvolila metodu analýzy. Pokoušela jsem se na základě předem stanovených kritérií analyzovat práci dvou začínajících učitelek a také shrnout jejich přístupy k výuce žákům s OMJ. K analýze konkrétních výukových situací jsem použila metodu otevřeného kódování (Švaříček, 2007).

### **7.2.3 Rozhovory**

Rozhovory s učitelkami jsem vedla na základě vzniklé potřeby o doplnění informací, jichž nebyl dostatek z pozorování. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor. V rozhovoru jsem použila následující otázky pro zjištění pohledu pedagožek k celé problematice.

1. Kolik času navíc Vám zabere příprava na hodinu vzhledem k přítomnosti žáka s OMJ ve vaší třídě?

Cílem této otázky je zjistit v souladu s výzkumným úkolem 2, jak časově náročná je příprava hodiny dané učitelky pro heterogenní třídu.

2. Kde berete inspiraci a informace pro práci s žákem s OMJ?

Odpověď na tuto otázku si klade za cíl odpovědět na výzkumný úkol 4, snažím se tak zjistit, odkud učitelé berou informace o podpoře žáků s OMJ, zda např. preferují nějaké konkrétní stránky.

### 3. Jak Vás podporuje vedení školy?

Tuto otázku jsem zvolila proto, abych zjistila, zda mají učitelé pocit, že je škola a její vedení dostatečně podporuje při práci s žákem s OMJ a také jak konkrétně škola podporuje učitele při této práci.

### 4. Jakými způsoby nejčastěji upravujete metody výuky pro žáka s OMJ a jaké metody výuky při práci s ním nejčastěji využíváte a proč?

Tato otázka v souladu s výzkumným úkolem 1 se snaží zmapovat vyučovací strategie učitelů při práci s žákem s OMJ a zjistit jednotlivá specifika práce učitele.

### 5. Jakým způsobem se snažíte socializovat cizince?

Tato otázka směřuje v souladu s výzkumným úkolem č. 1 k odpovědi na otázku, jak probíhají strategie integrace žáků s OMJ do tříd.

### 6. Co je dle Vás nejdůležitější, aby učitel dělal pro úspěšnou integraci žáka s OMJ?

Cílem této otázky je zjistit, v souladu s výzkumnou otázkou č. 1, co učitelé dělají pro úspěšnou integraci žáka s OMJ.

### 7. Jaké profesní kompetence učitele považujete za klíčové při práci s žákem s OMJ a proč?

Tato otázka se snaží zjistit, zda pedagožky mají stejný názor jako já na to, jaké profesní kompetence učitele jsou klíčové pro integraci žáka s OMJ.

### 8. Máte pocit, že těmito kompetencemi disponujete, a že to má pozitivní vliv na začleňování s OMJ?

Tato otázka směřuje na to, zda si učitelé, stejně jako já, myslí, že některé profesní kompetence mají vliv na proces integrace žáka s OMJ.

### 9. Jaké cíle si dáváte při integraci žáka s OMJ?

Tato otázka směřuje na cíle, které si učitelé dávají, když se snaží integrovat žáka s OMJ.

10. Co přesně musíte dělat jinak při práci s žákem s OMJ?

Tuto otázku jsem zvolila proto, abych zjistila jednotlivá specifika, která učitelky dělají v případě, že mají ve třídě žáka s OMJ.

11. Jak se Vám dle Vašeho názoru daří integrace žáka s OMJ?

Tato otázka směřuje na sebereflexi učitelek. Měla by monitorovat jejich situaci, na čem je dle nich potřeba ještě zapracovat a co se jim z jejich subjektivního pohledu již podařilo.

12. Jak se snažíte motivovat žáka s OMJ?

Cílem této otázky je zjistit, jaká konkrétní specifika učitelé využívají při motivaci žáka s OMJ.

13. Jaké předměty či kurzy (na VŠ i mimo) Vám nejvíce pomohly pro práci s tímto žákem?

Tato otázka směřuje k odpovědi, jak probíhá vzdělávání pedagogů v této oblasti v souladu s výzkumným úkolem č. 3.

14. Cítíte se dostatečně připraveni na práci s žákem s OMJ?

Tato otázka souvisí s výzkumným úkolem č. 3, který se snaží zjistit, zda si učitelé připadají připraveni na tuto práci.

15. Dostal/a jste se někdy do kontaktu s žákem, který zažíval syndrom vykořenění? Jak takovýto syndrom u něho probíhal a jak vypadala Vaše intervence?

Tato otázka směřuje na využívání profesních kompetencí, zejména diagnostických a intervenčních.

16. Spolupracujete při integraci žáka s OMJ s jinými lidmi (poradny, konzultace s kolegy...)?

Tato otázka směřuje na odpověď na výzkumný úkol č. 4, zda učitelé berou inspiraci a rady i od jiných osob.

### 7.3 Charakteristika výzkumného vzorku a školy

Základní školu jsem si vybrala podle toho, že je v centru hlavního města Prahy, což zvyšuje šanci na velkou koncentraci žáků – cizinců ve třídách. Důležitým kritériem, které jsem si při volbě školy zvolila byl také fakt, že jsem chtěla, aby se jednalo o fakultní školu. Dle mého názoru by tento faktor mohl být zárukou progresivních postupů, snahy o inkluzi a také zvýšené koncentrace studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ, a tedy snadnější přístup do tříd. Já sama jsem na této škole realizovala svou vlastní pedagogickou praxi jako záskok v té samé první třídě, ve které byl také později prováděn výzkum. Díky mé vlastní předchozí zkušenosti jsem tedy věděla, že v této třídě je zvýšená koncentrace žáků s OMJ.

Učitelky 1. a 4. třídy v této škole jsou zároveň studentky posledních ročníků oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, které mají aktuální zkušenosti z tohoto studia. Zároveň mohou nové poznatky rovnou aplikovat ve třídě. Obě byly postaveny před výzvou učit v heterogenní třídě. Tuto výzvu přijaly, a toto vnímám jako důležitý faktor, který by mohl zrcadlit aktivní přístup obou pedagožek v jejich pedagogické činnosti. Učitelky A.D. i B.S. jsou na samém počátku své kariéry, dle jejich slov dostatečně vnitřně motivované a plné chuti do učitelské profese.

Učitelka A.D. učí v 1. třídě, kde zastupuje třídní učitelku na pár měsíců kvůli dlouhodobé nemoci. Třída je plná aktivních žáků, je zde veliká koncentrace žáků s OMJ, hovoříme konkrétně o žácích A., T1., a T2., z Vietnamu, dále o žácích R. a D. z Ukrajiny.

Učitelka B.S. působí ve 4. třídě, kde jsou 2 žáci s OMJ, oba z Ukrajiny. Žák V. navštěvuje školu v ČR již 5 měsíců, rozumí poměrně dobře základním pokynům. Naopak žák S. přicestoval do Česka teprve před týdnem, a tak se na základě mého pozorování potýká se syndromem vykořenění. Česky nerozumí téměř vůbec. Tato třída má k dispozici asistentku na některé hodiny, která pochází také z Ukrajiny, na území v ČR však žije již přes deset let.

## 8 Pozorování

Pozorování jsem prováděla, jak již bylo výše zmíněno, v první a čtvrté třídě. Uvádím zde zkrácenou verzi zápisů z pozorování jednotlivých hodin v těchto třídách, celé zápisy včetně obrázků jsou přítomny v přílohách práce.

### 8.1 První třída

V této třídě, kterou vede učitelka A.D., jsem strávila celkem šest týdnů, jednalo se převážně o hodiny Českého jazyka, Matematiky, půleného českého jazyka a Výtvarné výchovy. Činnost učitelky A.D. v těchto hodinách se pokusím zkráceně představit.

Ve třídě panuje přátelská atmosféra, žáci za učitelkou chodí a svěřují se jí, a to i žáci s OMJ. Někteří žáci s OMJ se mezi sebou baví i mateřským jazykem. Dle mého názoru může tato skutečnost negativně ovlivňovat jejich postup v jazyce výuky. Na druhou stranu podporují svůj mateřský jazyk a také upevňují vztah mezi sebou, což má nepochybně kladný vliv na jejich kulturní identitu.

#### 8.1.1 Český jazyk

Hodina začíná procvičováním prstů a psaním opisu čtyř slov, která jsou na tabuli. Při psaní je ve třídě absolutní klid, učitelka obchází žáky, zjišťuje, zda někdo nepotřebuje pomoci. Kdo má hotovou tuto aktivitu, může si začít potichu trénovat čtení v čítance.

Učitelka se snaží udržet klid ve třídě tím, že říká: „*Doufám, že nám vydrží tichoučko, aby bylo slyšet i někoho, kdo má slabší hlas.*“

Začínají číst ve slabikáři, žáci jsou vyvoláváni po jednom a čtou nahlas. Žák T1. teprve dopisuje první aktivitu, a tak je vyvolán až ke konci.

Následuje cvičení ve slabikáři, kde mají škrtnout slovo, které není na obrázku (př. mamut, nanuk). Cvičení dělají všichni společně a o významu slov vedou diskusi.

Poté si děti vytahují desky s písmenky. Mají za úkol složit slabiky, které učitelka říká nahlas. Jedná se o slabiky otevřené s dlouhými i krátkými samohláskami. Žáci z nich pak sestavují 2 slova, která mají opsat na mazací tabulku. Žáci s OMJ při této aktivitě velmi opisují od ostatních dětí, mají problém s přízvuky.

Na konci hodiny učitelka rozdává opravené písanky.

### 8.1.2 Matematika

Hodina začíná pozdravem, který spočívá v tom, že si všichni stoupnou. Někteří žáci s tím mají problém, a tak dostávají od učitelky úkoly navíc.

Následuje práce pro celou třídu, kdy učitelka říká zadání slovní úlohy motivované olympijskými hrami. Žáci mají výsledek ukázat na prstech, žák s OMJ T1. si místo toho ale hraje, je proto upozorněn učitelkou, že dělají něco jiného. T1. se tedy rozhlíží a ukazuje nakonec správně.

Hodina pokračuje hrou na nejhoršího počtáře, kdy učitelka říká úlohy dvojici žáků, kdo zná odpověď později zůstává stát a pokračuje dále ve hře. Žáci tuto hru vyžadují.

Děti si mají vytáhnout deset puntíků a seřadit je vzestupně a pak podle pořadí, které učitelka píše na tabuli. Žáci s OMJ se ztrácejí, proto je učitelka obchází a vysvětluje znovu zadání. I poté však žák T1. nepracuje.

Poté píše učitelka na tabuli různé posloupnosti, kde ale chybějí některé číslice. Žáci chodí po jednom k tabuli je doplňovat.

Děti vytvářejí zástup a každý dostává rozstříhanou úlohu, úloh je několik druhů. Učitelka přesně ví, komu kterou dá. Žáci s OMJ nedostávají slovní úlohy, jelikož by museli porozumět zadání. Dostávají klasické úlohy na sčítání a odčítání.

### 8.1.3 Český jazyk

V této hodině je přítomna pouze polovina žáků, jelikož druhá polovina má zrovna Anglický jazyk. Z žáků s OMJ jsou v této hodině žáci: T1. a R.

Žáci si sedají na koberec do kroužku, připravují si slabikář. Postupně mají číst nahlas. Učitelka žáky známkuje (ne z vlastní iniciativy). Žák R. ruší boucháním do země, což učitelka okamžitě zaráží. Žák T1. má za úkol číst po sloupcích, čemuž nerozumí, ochotná spolužačka mu ale pomáhá.

Aktivita je pro žáky moc dlouhá, mnoho jich vyrušuje, hraje si apod., zkrátka nesledují, kde čte zrovna vyvolaný žák.

Učitelka tedy trestá dva nejzlobivější žáky (mezi něž patří i R.) tím, že se nebudou účastnit hry, která bude následovat, ale dostávají práci z matematiky a psaní.



Následují instrukce ke hře, která spočívá v tom, že žáci se rozdělí na stanoviště podle barev, na těchto stanovištích seřazují slova podle toho, jak jsou ve slabikáři.

Hodina pokračuje soutěží. Děti jsou rozděleny do dvou skupin. Jejich úkolem je seřadit kartičky se slovy podle pořadí, které učitelka dává pod tabuli. Aktivitou děti trénují krátkodobou paměť. Při této aktivitě se také ukazuje schopnost žáků spolupracovat, žák T1. totiž zřejmě nepochopil, co je cílem hry, anebo si špatně zapamatoval pořadí slov. Ve skupince tak dochází ke konfliktu, kdy ostatní žáci nechtějí, aby T1. pracoval s nimi.

Následně si každý žák bere jednu kartičku se slovem do lavice. Učitelka zjišťuje, kolik má dané slovo např. slabik. Žák T1. evidentně vůbec neví, co po něm učitelka chce. Zkouší tipovat počet slabik. Učitelka tedy zapisuje jeho slovo na tabuli a vysvětluje mu, jak postupovat.

Na konci hodiny si všichni žáci sedají do kroužku na koberec. Hrají tichou poštu. Žáci s OMJ mají velké potíže s vytvořením souvislé věty, která by dávala smysl.

#### **8.1.4 Výtvarná výchova**

Tato hodina probíhala tak, že učitelka spojila dvě vyučovací hodiny dohromady. Vytvořila tím výtvarný blok.

Velmi dlouho trvá, než se žáci uklidní a jsou schopni se soustředit na to, že bude probíhat hodina. Učitelka nejprve vysvětluje strukturu, jakou bude probíhat hodina a jak budou postupovat při tvorbě. Žáci postupují podle pokynů, chystají si stůl, připravují vodovky. Jen žák T1. si připravuje voskovky, jelikož učitelka řekla, že voskovky používali minule (pravděpodobně tedy špatně rozuměl).

Poté čte učitelka dvě básničky se zimní tematikou. Následuje diskuse o zimě a o tom, jak by mohla vypadat paní Zima.

Děti začínají kreslit tužkou návrhy toho, jak podle nich vypadá paní Zima. S hotovým návrhem mají jít za učitelkou, která jim pak dá svolení, aby mohly začít malovat vodovkami. Žák T1. je do kreslení velmi zabrán, je vidět, že ho tato hodina velmi baví. Žák A. naopak vůbec nepracuje a neví, co má dělat, učitelka ho tedy přemlouvá a on nakonec začíná kreslit.

### **8.1.5 Český jazyk**

Jedná se o druhou půlenou hodinu českého jazyka. Ve třídě je tedy opět jen polovina žáků. Z žáků s OMJ jsou přítomni žáci A., T2. a D.

Hodina začíná tím, že si žáci opět sedají do kroužku na koberec. Čtou postupně po jednom a nahlas, učitelka známkuje úroveň jejich projevu. Aktivita je velmi narušována žákem K., který má specifické poruchy učení a diagnostikované ADHD.

Poté pokračují hrou na stanoviště, která jsou rozmístěna podle barev a žáci tu mají seřazovat slova podle pořadí, které je ve slabikáři. Každý žák by měl obejít všechna stanoviště.

Následuje soutěžní hra, kdy jsou vytvořeny dva týmy, jejich úkolem je zapamatovat si pořadí slov, které vytvořila učitelka pod tabulí, toto pořadí mají vytvořit stejně ze svých lístečků. Žáci při této aktivitě velmi dobře spolupracují. Žáků s OMJ se ujímá vždy nějaký jiný žák, které s nimi postupuje.

Aktivita končí odpočinkem na koberci, kde probíhá hodnocení hodiny.

## **8.2 Čtvrtá třída**

Ve čtvrté třídě, kde působí učitelka B.S. jsem strávila celkem šest týdnů. Zde uvádím pozorování ze čtyř hodin, konkrétně se jedná o hodiny Českého jazyka, Matematiky a Vlastivědy.

Již při vstupu do třídy jsem zaznamenala velmi dobrou atmosféru. Všichni žáci se baví mezi sebou, pouze žák s OMJ S. sedí sám a nebaví se příliš s nikým, většinu přestávek tráví hrami na mobilním telefonu.

### **8.2.1 Český jazyk**

Hodina začíná kontrolou domácího úkolu, jejímž předmětem bylo skloňování. Kontrolují nahlas vzory podstatných jmen. Učitelka se ptá na všechny rody, zjišťuje, zda si žáci pamatují všechny jejich vzory. Zastavuje se u mužského rodu, kde si demonstrují životnost a neživotnost přímo na sobě a nějaké věci. Žáci vysvětlují ostatním, jak životnost a neživotnost určit. Žák s OMJ S. se nijak nezapojuje.

Následuje aktivita, kdy žáci mají chodit po třídě a zapamatovat si co nejvíce slov, která jsou po třídě vyvěšena. Žák S. dostává pokyny individuálně. Učitelka po nějakém čase lístečky sbírá a žáci dostávají čas na zapsání slov do sešitu. Žák S. dostává lístečky do lavice, aby je mohl opsat, jelikož si zapamatoval jen jedno slovo. Společně pak všichni určují vzory těchto slov. Žák S. se při společné aktivitě nijak nezapojuje.

Hodina pokračuje aktivitou, kdy žáci dostávají pracovní list, do kterého mají doplnit šest podstatných jmen neživotných a šest životných, slova si mohou vymyslet. Žák S. dostává jinou práci, má doplňovat koncovky do korektury. Žák V. dostává zase možnost používat učebnici. Kontrolu pak provádí učitelka přímo u nich a s nimi.

Učitelka rozdává další pracovní list, kde mají žáci za úkol doplňovat vzory podstatných jmen rodu mužského a také skloňovat tato slova. Žák S. má místo toho přepisovat chybná slova z korektury do sešitu, aby se je naučil. Učitelka mu pomáhá a ukazuje mu i jak se píše jednotlivá písmena, která nezná.

### **8.2.2 Matematika**

Jedná se o hodinu, kde je jen polovina třídy, druhá polovina má v tomto čase angličtinu. V této polovině je z žáků s OMJ přítomen pouze žák S. a do třídy přichází asistentka, která si vedle něho sedá.

Hodina začíná opakováním učiva, které probírali den předtím. Definují si sudost a lichost a mohou tedy začít s hrou, která spočívá v tom, že učitelka bude říkat úlohy, pokud výsledek úlohy bude sudý, žáci mají poskočit, pokud lichý, žáci si mají sednout. Asistentka překládá instrukce, aby S. věděl, co má dělat.

Po této aktivační hře si žáci otevírají sešity a mají si psát zadání slovních úloh, jež učitelka diktuje, a které mají poté individuálně vyřešit. Žákovi S. zadání překládá pak asistentka. Poté společně kontrolují na tabuli, učitelka vyvolává jednotlivé děti, včetně žáka s OMJ, za něhož to asistentka překládá.

Následně žáci vymýšlí slovní úlohu pro kamaráda. Žák S. diktuje svoji úlohu asistentce, která ji překládá do češtiny.

Kdo má hotovo, dostává pracovní list, kde jsou různě motivované slovní úlohy. Žák S. dostává jiný pracovní list, zaměřený především na násobení. Asistentka se při této aktivitě opět věnuje překladu a pomoci.

### **8.2.3 Matematika**

Tato hodina je opět půlená, z žáků s OMJ je tentokrát přítomen žák V.

Hodina začíná (stejně jako předchozí) opakováním učiva z předchozího dne a zdůrazněním principu sudosti a lichosti. Pokračují hrou, kdy žáci mají na sudý výsledek skočit a na lichý si sednout. Nikdo nemá potíže s porozuměním pravidlům.

Následuje aktivita, kdy si děti mají zapsat do sešitů zadání úloh, které učitelka diktuje. Žáci mají úlohy vyřešit každý sám, žák V., ale potřebuje pomoc, věnuje se mu tedy učitelka. Výsledky pak kontrolují na tabuli všichni společně.

Poté mají žáci vymyslet vlastní slovní úlohu pro kamaráda a zapsat ji. Tento úkol je pro žáka V. velmi obtížný, může se tedy inspirovat v učebnici. Vymýšlení úlohy mu trvá několikánásobně déle než ostatním žákům, pomáhá mu pak i asistentka.

Pracovní list se slovními úlohami nakonec dostává za domácí úkol.

### **8.2.4 Vlastivěda**

Hodina vlastivědy začíná opakováním základních údajů o Přemyslovcích. Žáci pak dostávají pracovní list a rozdělují se do tří skupin, které mají pevně dané a využívají je často. Následuje zadání instrukcí, které asistentka žáku S. překládá. Na koberci vzadu mají šifru, slovo, které odhalí, mají poté zapsat do pracovního listu. Aktivita je sice skupinová, žáci ale příliš nespolupracují.

Každé skupince pak učitelka rozdává text, kde mají žáci v textu najít, jak se písmo jmenuje a další odpovědi, které mají v pracovním listu. Žáci pracují ve skupinkách a učitelka s asistentkou pouze pomáhají s porozuměním textu, a to všem žákům, nejen V. a S. Žák S. nakonec nemusí vyplňovat dlouhé texty, ale stačí když nakreslí odpovědi.

V této hodině jsem si všimla, že asistentka mluví s žákem S. občas i česky, je to prý proto, aby si pomalu zvykal. V mezičasech si povídají i o tom, jak se S. cítí.

### **8.3 Analýza hodin na základě otevřeného kódování – shrnutí pozorování**

V této kapitole analyzuji výukové situace na základě metody otevřeného kódování s podporou vedoucí práce. V úvodu bych ráda zdůraznila, že obě učitelky se dle mého názoru snaží dělat pro žáky s OMJ maximum, avšak není to pro ně lehké, neboť jsou teprve na počátku své kariéry. Tento fakt je důvodem jejich nejistoty.

#### **8.3.1 Učitelka A.D.**

První výukovou situací, kterou bych ráda zmínila, byl opis čtyř slov v hodině Českého jazyka, vedené učitelkou A.D. Tento opis nebyl nijak motivován, žáci nevěděli, proč danou aktivitu dělají a zda má pro ně nějaký smysl. Učitelka k němu přistoupila na místo klasického diktátu kvůli tomu, že měla unavený hlas. Což také dětem sdělila. Učitelka si neověřila, zda žáci s OMJ slovům rozumějí a chápou jejich význam, což bych pro příště doporučila. Žák T1. také možná kvůli tomu dokončuje aktivitu jako úplně poslední a má s tím potíže. Osobně bych proto volila menší počet slov, případně dbala hlavně na pochopení jejich významu. Dále bych doporučila propojení mateřského jazyka s jazykem výuky v této aktivitě, kdy by žák překládal slova do mateřštiny.

Žáci, kteří měli hotovou tuto aktivitu si mohli trénovat čtení, což učitelka vysvětlila tak, že poté budou čtení známkovat (na žádost učitelky, která zde běžně vyučuje) a proto mají nyní čas na trénink. Čtení na známky považují u všech žáků, a zvláště u žáků s OMJ za ne příliš vhodný způsob. Každý žák se vyvíjí jiným tempem, a navíc tím se dle mého názoru může naprosto utlumit radost ze samotného čtení. Žáky takový přístup může stresovat, vzhledem k tomu, že čte před celou třídou na hlas, a ještě je za to hodnocen sumativně. Obzvláště žák s OMJ, který často neslyší přízvuk, možná nechápe význam textu atp. může mít s tímto přístupem problém. Důraz při čtení bych kladla spíše na pochopení obsahu čteného, nikoliv na rychlost čtení a správnost nahlas.

Velmi oceňuji moment, kdy učitelka vedla s žáky diskusi nad pojmy ve slabikáři. Diskuse probíhala velmi fakticky a většina žáků s OMJ se do ní zapojovala, ačkoli se často ukázalo, že slovům nerozumějí přesně. Učitelka je ale nechala mluvit a jen pak uvedla význam slov na pravou míru. Žáci se dle mého názoru cítili být součástí třídy a také aktivita pro ně byla přínosná z jazykového hlediska.

Aktivita skládání slabik z písmenek se mi zdá pro žáky s OMJ velmi náročná, což se mi potvrdilo i tím, že žáci s OMJ většinou „opisovali“ od sousedů v lavicích. Měli potíže s přízvuky, nevěděli, kde mají napsat čárku a kde nikoliv. Učitelka je nechala opisovat a nijak na situaci nereagovala. Také při následném skládání slov ze slabik byli žáci s OMJ velmi znevýhodněni, a to, jak menší slovní zásobou, tak i horším porozuměním významu slov. Doporučila bych tedy např. dát žákovi s OMJ ke složení slova z první aktivity – opisu. Tato slova již viděl, a také, pokud bychom si ověřili, že jim rozumí, byla by dle mého názoru aktivita vhodnější a žák by v ní pravděpodobně lépe uspěl.

Při hodině matematiky jsou někteří žáci trestáni proto, že měli problém vstát a pozdravit se. Tento typ pozdravu vnímám jako přežitek, který je ve školství zavedený, nicméně nikde jinde se příliš nevyužívá a ani dětem nebylo vysvětleno, proč to mají dělat. Žáci tedy pravděpodobně nevstávají, jelikož nechápou důvod takového počínání. Trest tedy vnímám jako neadekvátní.

Hra na nejhoršího počítaře je v mnoha zdrojích uváděna jako pro žáky stresující, jelikož zůstává stát nejhorší žák a všichni vidí, jak mu počítání nejde. Dá se otočit, kdy stát zůstává nejlepší počítař, tak se stává méně stresující. Hra je ale často jen soutěží bez motivace, což ji řadí do kategorie nevhodných her pro jakoukoliv třídu. Tuto záležitost jsem s učitelkou následně probírala a ta mi sdělila, že hru využívá, jelikož žáky baví a také má pocit, že horší počítař si má matematiku více procvičovat. Bohužel si nemyslím, že takováto forma soutěže je vhodná pro jakoukoliv třídu, tím spíše pro třídu heterogenní (jiná „startovní čára“). Pro žáky s OMJ není soutěžení v této formě nikterak přínosné, a ačkoliv přímo v tomto konkrétním případě jsem neměla pocit, že by je hra stresovala, může to na ně mít neblahý vliv.

Jako další úskalí vnímám i druhou soutěž, která se objevila v hodině Českého jazyka. Ta byla obzvláště pro žáka T1. naprosto nevhodně zvolena, za prvé si myslím, že tento žák má potíže se začleněním do kolektivu, většina žáků si s ním o přestávce nehraje, a proto soutěž, v níž neuspěje a ani vlastně nemá šanci uspět, tuto propast mezi ním a třídou pouze zvětšuje. Žák si měl zapamatovat slova, kterým velmi pravděpodobně nerozuměl v nějakém pořadí. To je pro žáka s OMJ velice obtížná aktivita a soutěžení mu ji jen ztěžuje.

### **Rizika vyučovacího přístupu A.D.**

Na základě analýzy, kterou jsem provedla výše jsem dospěla k závěru, že velkými riziky a faktory neúspěchů žáků s OMJ ve výuce se stává **zadávání práce**, ta je často zadána nejasně, pouze slovně. Žáci často nevědí, proč mají danou aktivitu dělat, co jim přinese a jak jim pomůže, proto dle mého názoru neuspějí. Tento faktor se bohužel objevuje při většině aktivit. Žáci nevědí, proč aktivitu dělají při opisu slov z tabule, dále při opisu slov, která skládali z kartiček, také při zadávání slovních úloh motivovaných olympijskými hrami. Zadání bývají velmi často pouze slovní, žák s OMJ nemusí zadání hned pochopit, doporučila bych pro žáka s OMJ předat zadání ještě dále i v jiné formě, např. písemné strukturované s využitím slov, která tyto žáci znají, anebo využití obrázků s kratším textem apod. Také bych doporučila ověřit si, že žák s OMJ opravdu slovní úloze porozuměl. Nejasné zadávání má poté vliv i na samotnou aktivitu žáků, ti, v případě, že zadání nepochopili, anebo nevědí, proč mají danou aktivitu dělat, často vůbec nepracují (což se velmi často týká především žáka T1.), anebo v aktivitě neuspějí.

Dalším rizikovým faktorem je dle mého názoru využívání **soutěží**. Pro žáky s OMJ, ale nejen pro ně, tyto soutěže přinášejí řadu stresů a také velmi často neúspěch. Vzhledem k odlišným podmínkám, okolnostem a dovednostem těchto žáků je potřeba si uvědomit, že ačkoliv samotnou aktivitu, která je v soutěži v jiné metodě výuky zvládají, při soutěži nemusejí uspět. Je to dané stresem, který soutěžení provází a rozhodně takováto forma výuky nepodporuje klima v heterogenní třídě. Zařadila bych spíše aktivity, které podporují pozitivní klima ve třídě, tedy jinou formu skupinové práce, kde žák s OMJ dostane takovou roli, aby v ní uspěl a byl nutně přínosem skupině, tedy například byl držitelem nějaké informace či části skládky. Pak by se nestalo to, že by byl ostatními žáky vnímán jako ten, co hru kazí.

K neúspěchu žáků s OMJ může vést i nevhodně zvolený způsob **hodnocení**. Učitelka je vzhledem k okolnostem nucena využívat sumativní hodnocení, které je pro žáky s OMJ dle odborné literatury nejméně vhodné. Jedná se o způsob hodnocení, který žáky porovnává mezi sebou, což vzhledem k jiným vstupním předpokladům, a i jiné „startovní čáře“ v případě žáků s OMJ, není nejvhodnější způsob. Odborná literatura doporučuje využívat hlavně formativní, anebo kriteriální hodnocení. Já osobně se v tomto případě nejvíce

příkláním k hodnocení formativnímu. Učitelka hodnotila čtení známkou, nedokáží říci, na základě, jakých kritérií je hodnotila a řekla bych, že ani žáci o tomto neměli ponětí. Nebylo jim sděleno, proč jakou známku dostali, ale paní učitelka mi pak sdělila, že oceňovala i snahu a jejich osobní posun. Žák se specifickými poruchami učení (SPU) je hodnocen poměrně negativně kvůli tomu, že se nesnažil, což nevnímám jako objektivní, jelikož aktivita byla pro žáky příliš dlouhá a žák s SPU nemá šanci se tak dlouho soustředit.

V hodinách mi chyběla **reflexe ze strany žáků**, jelikož ti nikdy hodinu nehodnotili a učitelka tak od nich nemá zpětnou vazbu.

### **8.3.2 Učitelka B.S.**

Jako další rizikovou situaci vnímám fakt, že žák s OMJ v první hodině Českého jazyka pracoval na aktivitách, které byly pro něho dle mého názoru zbytečně obtížné. Žák s OMJ je v ČR teprve týden, ačkoliv je z Ukrajiny, což znamená, že jeho mateřský jazyk je ze stejné jazykové skupiny jako čeština, nerozumí zatím téměř ničemu. Žák v této aktivitě, kdy si měl zapamatovat několik českých slov a pak je napsat do sešitu, ani nemohl uspět. Pravděpodobně také neznal významy slov, což mu situaci jen ztěžuje. Při této aktivitě bych tedy doporučila spíše např. obrázky s pojmem, pokud učitelka chtěla trénovat krátkodobou paměť.

Žák s OMJ dostal korekturu, kde měl doplňovat koncovky slov. Jednalo se často o názvy měst. Struktura vět se mi pro žáka, který zrovna přijel do ČR zdála velmi obtížná, obsahovala řadu obtížných slov, která se v běžném jazyce nevyužívají. Koncovky slov měl doplňovat podle vzorů podstatných jmen, která ale neměl např. u slova napsané, ani si je nepamatoval, neznal vůbec princip toho, jak má koncovky doplňovat. Bohužel ani tato aktivita nebyla nijak motivovaná, žák pouze dostal papírek a měl psát. Bylo tedy potom jasné, že při této aktivitě neuspěl. Když měl pak ještě přepisovat opravená slova do sešitu, nebyl mu stále vysvětlen princip, učitelka mu jen např. řekla, že správně doplnil písmenko, ale že se tam píše měkké „i“. Tento způsob výběru aktivit tedy považuji za velké úskalí.

Další úskalí vidím v přístupu asistentky, ta sice žákovi s OMJ překládá vše a on tak lépe ví, co se ve třídě děje a může se tak zapojovat, nicméně má to i svá negativa. Velmi často se stává, že S. nepracuje, je pasivní a asistentka dělá něco za něho. Dále se také vyčleňuje z kolektivu, jelikož nemusí mluvit vůbec česky a komunikuje přes asistentku. Její zásahy



by podle mého názoru měly být čím dál menší, aby si žák s OMJ zvykal na používání českého jazyka. Česky totiž za všechny hodiny, které jsem viděla nepromluvil ani jednou.

Při Vlastivědě měl žák s OMJ stejně dlouhý a stejně složitý text jako ostatní žáci, ačkoliv mu byl překládán asistentkou, bylo to pro něho podle mého názoru příliš obtížné, zadání mu nebylo vysvětleno dostatečně a on i asistentka chvíli tápali.

Učitelka B.S. je velmi empatická k tomuto žákovi, zřejmě vycítila, že zažívá syndrom vykořenění, ačkoliv tvrdí, že se s tímto syndromem nesetkala. Je vidět, že se snaží žáka s OMJ chválit a vyvolávat kdykoliv se sám přihlásí. Tento přístup mu podle mého názoru velmi pomáhá.

### **Rizika vyučovacího přístupu učitelky B.S.**

Na základě výše zmíněné analýzy práce učitelky B.S. vnímám jako hlavní riziko, kterou její práci provází **zadávání práce** pro žáka s OMJ. Ten sice dostává jiné úkoly než ostatní žáci a výuka je individualizovaná, ale úkoly jsou dle mého názoru často nepřizpůsobené jeho schopnostem. Žák také většinou neví, proč a jak má daný úkol dělat. Chybí motivace, kterou dle mého názoru momentálně nejvíce potřebuje. Myslím si, že by se učitelka měla orientovat více na významy slov a rozšiřování jeho slovní zásoby. Žák nevyužívá vůbec žádná česká slova a je velmi zamklý, což vnímám jako velké riziko, které mu brání v postupném začleňování.

Dále vidím velké úskalí v **asistentce**, která žákovi sice pomáhá, ale žák je díky tomu více pasivní a vyčleněný z kolektivu. Asistentka mi sice sdělila, že na žáka s OMJ mluví i českým jazykem, ale já jsem ji za dobu, kterou jsem ve třídě strávila, neslyšela ani jednou. Žákovi konverzace v mateřském jazyce jistě pomáhá po psychické stránce i ve výuce, ale díky tomu, že asistentka s ním je i při skupinové práci, nemusí vlastně češtinu využívat. Dle mého názoru by tedy asistentka měla více využívat český jazyk a nechat žáka více věci na něm.

Na základě mého pozorování se mi žák zdál poměrně **vyčleněn z kolektivu**. O přestávkách seděl sám a hrál si většinou hry na mobilním telefonu, učitelka nemá o přestávkách čas se s ním příliš bavit. Myslím si, že by měl být kladen větší důraz na aktivity, které podporují sociální vazby mezi dětmi ve třídě. Pro začleňování do kolektivu

bych doporučila využívat více neverbální komunikaci, kdy žák není nijak omezen neznalostí jazyka výuky, dobré by bylo i porovnávání např. jeho mateřského jazyka (obzvláště v tomto případě, kdy je přítomen i druhý žák s OMJ a pochází také z Ukrajiny) s češtinou.

## 9 Rozhovory

Rozhovory jsem prováděla s oběma učitelkami. Zde uvádím shrnutí výsledků těchto rozhovorů, celé rozhovory jsem vložila do příloh.

### 9.1 Rozhovor s učitelkou A.D.

Učitelka odhaduje, že díky přítomnosti žáků s OMJ v její třídě tráví průměrně 15 minut denně navíc přípravou přímo pro žáky s OMJ. Pro získání informací o výuce žáků s OMJ využívá učitelka nejvíce webové stránky, např. [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz), [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz), [www.cizinci.cz](http://www.cizinci.cz), web Klubu Hanoi, dále také konzultuje se zkušenějšími kolegy a přáteli z oboru. Využívá také doporučení, která získala během studia na PedF UK.

Učitelka bohužel nemá pocit, že by ji škola, v níž působí, nějak více podporovala. Uvádí ale, že občas využívá možnosti asistenta pedagoga, kterou jí škola nabízí. Nejvíce jí při práci pomáhají konzultace se zkušenějšími kolegy, původní třídní učitelkou a také se zástupcem ředitele. Krom těchto konzultací učitelka mnoho informací čerpá z předmětu na VŠ, který je nazvaný Čeština jako druhý jazyk a dále také z praxí, které během studia absolvovala a kde často potkávala žáky s OMJ.

Za nejdůležitější při práci s žáky s OMJ považuje tato učitelka jednoznačně správný způsob začleňování do třídního kolektivu, který dále specifikuje jako komunikaci žáka s OMJ s ostatními žáky a učitelem. Na začleňování učitelka pracuje např. tak, že žáci s OMJ nesedí spolu, se sousedem v lavici tak musí komunikovat jazykem výuky a do výuky se tím pádem lépe zapojují. Žáka s OMJ často také nechává mluvit, ačkoliv mu třeba není rozumět. Při práci ve skupinách vytváří takové skupiny, kde má žák s OMJ oporu. Dále si jako cíl klade skutečnost, aby žák s OMJ dokázal zvládnout „*většinu společných úkolů se třídou – čtení, psaní, počítání.*“ Za podstatné pokládá také to, aby žák s OMJ chápal zadání a pokynům k různým aktivitám a aby dokázal vhodně reagovat. Tomu, aby žáci s OMJ plnili tyto cíle učitelka přizpůsobuje výuku, nicméně snaží se, aby ve výsledku nemusela dělat žádné rozdíly.

Učitelka specifikuje svou práci, kterou dělá v případě, že je ve třídě žák s OMJ tak, že se snaží zadávat úkoly více různými způsoby tak, aby i žák s OMJ měl šanci zadání pochopit. Má na mysli např. písemné i ústní zadání. Pokud práci zadává jen ústní formou, dbá na to,

aby mluvila srozumitelně v jednodušších a kratších větách. Pokud má pocit, že některý z žáků s OMJ zadání nepochopil, vysvětluje mu ho ještě individuálně s využíváním různých obměn slov apod. Nejslabšího žáka T1. učitelka velmi často kontroluje, posadila si ho přímo před svůj stůl tak, aby ho měla na blízku a mohla mu kdykoliv pomoci. Při opisu a diktátu dává žákům s OMJ více času na práci.

Učitelka A.D. považuje za klíčovou profesní kompetenci – kompetenci komunikativní, jelikož má pocit, že nejdůležitější je s žákem s OMJ, jeho rodiči, svými kolegy apod. umět správně komunikovat. Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla pro jiné rozdělení, zařadila bych tento typ dovedností do pedagogicko – psychologických kompetencí. Dále učitelka uvádí, že z počátku jí přijde také velmi podstatná kompetence pedagogická, která také patří podle našeho rozdělení do pedagogicko – psychologických kompetencí. Říká, že „...ze začátku musí učitel žákovi porozumět, než k němu začne přistupovat didakticky.“ Učitelka tedy v souladu s tím, jak na žáky působí, učí je komunikovat a snaží se na ně správně pedagogicky působit rozvíjí nepochybně tyto kompetence.

## **9.2 Rozhovor s učitelkou B.S.**

Na základě rozhovoru s učitelkou jsem se dozvěděla, že jí dle jejího odhadu zabere příprava na každou vyučovací hodinu pro žáka s OMJ navíc zhruba 5 minut. V kontextu celého dne je to tedy průměrně zhruba půl hodiny. Tento čas využívá hlavně pro hledání a vytváření materiálů, které žákům s OMJ v hodině předloží. Pro inspiraci využívá především konzultace s kolegy a také pracovní listy pro žáky z nižších ročníků.

Učitelka má pocit, že jí škola velmi podporuje, a to, jak možností pomoci speciálního pedagoga, kterého využívá, tak školního psychologa, ale i konzultací s kolegy. Ve škole také proběhlo školení zaměřující se na práci s žáky - cizinci. Toto školení a předmět na VŠ, který se věnoval alternativním školním programům jsou také zdroji, z nichž učitelka při výuce nejvíce čerpá. Necítí se, ale být dostatečně připravena na práci s žákem s OMJ.

Při práci s žákem s OMJ učitelka vnímá jako klíčové „*Aby se cítil bezpečně v prostředí třídy a školy, aby se nebál cokoliv říci, i když to bude chybně a aby ostatní žáci dokázali vnímat jeho situaci.*“ Snaží se na tom pracovat mj. tak, že vede ranní kruh, kde celá třída

mluví o tom, jak je těžké být žákem s OMJ. Tyto žáky také zapojuje do běžných činností ve třídě. Učitelka také využívá pomoci školní psycholožky.

Učitelka v rozhovoru také konkretizuje specifika její práce. Přítomnost žáka s OMJ v její třídě pro ni znamená především to, že při výuce i přípravě na ni na to musí myslet. Při výuce se tedy snaží mluvit pomalu a srozumitelně v jednodušších větách tak, aby žák s OMJ snadněji rozuměl. Kopíruje také více pracovních listů a jiných materiálů, aby individualizovala výuku, často u ní ve třídě žáci s OMJ dostávají jinou práci než ostatní. Žáky s OMJ chválí za každý sebemenší pokrok, a to jak písemnou, tak ústní formou. Díky přítomnosti žáků s OMJ také mnohem více konzultuje své pracovní postupy s dalšími kolegy. Strategie začleňování učitelka dále také řeší s rodiči žáků s OMJ, speciálními pedagogy a psychology. Přítomnost žáka s OMJ ve třídě tedy také znamená mnohem aktivnější komunikaci.

Z rozhovoru s učitelkou jsem se také dozvěděla, že jí osobně připadá v procesu integrace žáků s OMJ jako nejdůležitější psycho – didaktická profesní kompetence, která se v seznamu klíčových kompetencí při integraci, který jsem stanovila v teoretické části, řadí do kategorií didaktické kompetence a pedagogicko – psychologické kompetence. Učitelka do této kategorie řadí např. empatii k situaci žáka s OMJ a schopnost pracovat s žáky individuálně, oprostít se od stereotypů. Učitelka má pocit, že s těmito kompetencemi pracuje především intuitivně.

## **10 Analýza a shrnutí práce učitelek**

### **10.1 Učitelka A.D.**

Na základě několika hodin strávených v první třídě se nyní pokusím analyzovat vyučovací přístup učitelky A.D z hlediska v teoretické části stanovených kritérií.

Učitelka A.D. se nachází ve velmi obtížné situaci, začala učit ve třídě, která byla dosud vedena „tradičním“, dle jejích slov až direktivním způsobem výuky. Jakékoliv snahy o přátelskou atmosféru ze strany A.D. třída vítá jako pokyn k nekázni.

Co se týká přímé pedagogické práce učitelky A.D., ve všech hodinách převažovala frontální neboli hromadná organizační forma výuky. Nejčastěji dělali všichni žáci to samé, učitelka se ale snažila i individualizovat, což ukazuje i fakt, že každý žák si mohl podle vlastního tempa dodělávat, co nestihl a přidat se k ostatním později. Dle mého názoru to ocenil zejména žák T1., který byl většinou nejvíce „pozadu“. V půlených hodinách se vyskytla i skupinová práce, v níž však cizinci byli většinou neúspěšní. Všimla jsem si totiž, že se většinou zapojili do výuky tak, že od ostatních odkoukali, co přesně vlastně mají dělat (především T1.). Ve skupinové práci byly instrukce zadány jen jednou pro celou skupinu a ta má pracovat, pokud cizinec nezachytí hned, co má dělat a aktivita je vedena jako soutěž (tak to bylo zde), má značný problém s plněním zadání a tím i „kazí“ skupině možnost výhry. Proto zřejmě také došlo ke konfliktu skupiny a T1.

Ohledně metod práce se zde nejvíce uplatňovaly metody slovní, avšak děti pracovaly i s rozstříhanými úlohami, což bych zařadila do praktických metod.

Z hlediska procesu si myslím, že učitelka nejvíce využívala především fixační a diagnostické metody. Aktivity volila tak, aby si žáci novou látku zafixovali, také však proto, aby mohla diagnostikovat úroveň jazykových a jiných znalostí i pokroků žáků s OMJ, zřejmě i proto převažovala metoda samostatné práce, kde je mnohem snadněji vidět pokrok jednotlivých žáků.

Učitelka se snažila žáky s OMJ do výuky zapojovat, což je dle různých zdrojů nejideálnější způsob integrace. Metody práce jim přizpůsobovala a snažila se jim pomáhat i v průběhu výuky, a to tím, že jim znovu vysvětlovala zadání, dala úlohu, kde nebyla slovní úloha, aby nezažili další neúspěch. Snažila se je chválit a motivovat.

Ohledně vybraných pedagogických principů si myslím, že se učitelka snaží orientovat především na individualizaci, kdy sice většinou všichni děti dělají často stejnou aktivitu, ale pokouší se jim nechávat prostor pro jejich individuální tempo a žákům s OMJ dává vždy taková cvičení, o nichž si je jistá, že je zvládnou, pokud budou dávat pozor. Co se týká aktivity dítěte, zde se učitelka A.D. snažila zapojovat opravdu všechny děti, ačkoliv s pozorností v první třídě (a zvláště s žáky s OMJ, kteří možná ne všemu rozumějí) je to obtížné. Aktivita dětí tedy kolísala a učitelka si ji občas musela vynucovat. Podnětné prostředí se učitelka A.D. snaží tvořit a je to vidět např. ve výuce Výtvarné výchovy, kdy žáci měli tvořit paní Zimu, na základě inspirace z básní i z názorů ostatních dětí. Úspěch zde zažívá především T1., na němž je vidět, že se ve výtvarném prostředí opravdu vyžívá, naopak A. vůbec nevěděl, co má dělat. Pravděpodobně nerozuměl zadání, ale dle mého názoru se nejednalo o problém ve smyslu jazyka, ale spíše nedostatku kreativity. V radostném poznávání se podle mého názoru děti ocitly právě ve Výtvarné výchově, kde všichni měli dostatek prostoru limitovaného jen kritérii, které učitelka jasně předem určila. Také ve skupinové práci, soutěži, byla na dětech vidět radost a spontánní nadšení, ačkoliv aktivita nebyla zjevně vhodná příliš pro žáka T1., který je spíše individualista.

Klíčové profesní kompetence, za něž považuji didaktické, pedagogicko-psychologické, diagnostické a intervenční a reflektivní, se u učitelky zcela nepochybně vyskytují, což je pro žáky s OMJ velké štěstí. Didaktické kompetence A.D. ukázala v individualizování výuky, také v motivaci, kdy děti až po rozstříhání měly vypočítat úlohu, anebo při motivační diskusi o paní Zimě. Naopak se domnívám, že je třeba ještě zapracovat na aktivizování myšlení všech dětí. S tak heterogenní třídou je to však nesmírně obtížný úkol.

V pedagogicko-psychologických kompetencích je učitelka velmi silná. Opravdu má cit pro to, aby dítě nezažívalo jen neúspěch, snaží se o příznivé klima, které je pro žáky s OMJ, jakož i pro celou třídu, tak důležité. Na kázeň a výchovné problémy je tato třída poměrně obtížně zvládnutelná, avšak učitelka, ačkoliv je začínajícím pedagogem, si s třídou poradila, řekla bych velmi dobře. Je trpělivá, ale neústupná. Tato třída potřebuje stanovit hranice, pedagog, který by sem nastoupil a nebyl by důsledný by tvrdě narazil. V reflektivních kompetencích se učitelka snaží na sobě velmi pracovat, to je vidět i z toho, že se rozhodla nechat mě pozorovat při práci a zapojila se tak do výzkumu. Všechny

hodiny jsme spolu pečlivě rozebraly a snažily se situace analyzovat. Z jejích nápadů a názorů je vidět, že o svém působení v této třídě velmi přemýšlí a snaží se dětem předat maximum, což je podle mého názoru základ úspěchu.

Co se týká jednotlivých rizik vyučovacího přístupu této učitelky, sem řadím především zadávání práce, které je velmi často pouze slovní. Je zadáno tak, že žáci nevědí, proč a jak mají postupovat, žáci s OMJ jsou díky tomu často v úkolech neúspěšní, případně se o vyřešení ani nepokusí. Další úskalí vidím v hodnocení, jelikož učitelka využívá pouze sumativní typ, a to ještě tak, že nijak nekonkretizuje požadavky a kritéria, která bude hodnotit. Princip soutěžení je v této třídě také velmi zastoupen, což nijak nenapomáhá začleňování žáků s OMJ. Ti jsou díky tomu opět neúspěšní. Třída by měla podle mého názoru fungovat spíše na principu spolupráce, nikoliv soutěžení. Co se týká reflexe, ta mi chyběla ve všech hodinách. Žáci nijak nereflektovali, zda jim práce šla, zda splnili cíl, který si učitelka stanovila atp.

## **10.2 Učitelka B.S.**

Učitelka B. S. má ve třídě dva žáky s OMJ, jeden z nich přišel do školy velmi nedávno, její situace je tedy velmi komplikovaná. Jako velkou pomoc shledávám asistentku, která žáka s OMJ S. velmi podporuje. Po rozhovoru s asistentkou jsem se dozvěděla, že si je vědoma všech rizik, zažila již několikrát u dětí, i u sebe syndrom vykořenění, a i proto se S. občas mluví i ukrajinsky, má to velká vliv na jeho psychiku. Snaží se však používat i český jazyk, aby si na něho pomalu zvykal a začal ho používat.

Učitelka B.S. o výuce velmi přemýšlí, je vidět, že se snaží střídat aktivity tak, aby se žáci nenudili a neseděli pořád v lavici. Co se týká forem výuky, učitelka využívala všechny organizační formy práce a snažila je střídat, což bylo vidět i při zpětné vazbě od dětí. Výuka je bavila a děti byly téměř celou dobu soustředěné a zabrané do práce. B.S. také velmi individualizovala výuku, především žákům s OMJ, počítá s nimi dopředu a výuku jim velmi přizpůsobuje.

V metodách práce z didaktického hlediska byly využity především ty slovní, zato ale všechny druhy. Nemohu říci, že by jedna převažovala, což je dle mého názoru velmi dobře. Učitelka ale také využila metody názorně demonstrační, což děti velmi aktivizovalo (mám



na myslí zapojení dětí při opakování životnosti a neživotnosti) a metody praktické, kdy děti měly kreslit středověkého člověka. Z její výuky tedy soudím, že se učitelka B.S. velmi snaží didaktické metody střídat, ačkoliv samozřejmě záleží, o jaký předmět se jedná, nicméně obsah hodin se snaží vymýšlet pestře a nápaditě.

Domnívám se, že Metody práce z hlediska aktivity žáků byly ve výuce využity úplně všechny. Tedy jak sdělovací, tak i samostatné práce žáků a v neposlední řadě i problémové. Z hodin jsem měla dojem, že se paní učitelka snaží především o to, aby aktivní byli žáci, ti velmi pracovali na zadaných úkolech, učitelka spíš jen řídila jednotlivé aktivity. Sdělovací metoda tak byla využita nejméně ze všech.

Vzhledem k tomu, že se v hodinách příliš neučila nová látka, kterou by předávala učitelka dětem, byly využity především motivační a aplikační metody z hlediska procesu výuky. Učitelka se děti nejprve snažila vždy namotivovat, a hlavně aktivizovat a až poté měly děti nějak aplikovat již nabyté vědomosti. Ve většině předmětů ale proběhla zároveň i fixace vědomostí, takže také v tomto typu metod vidím velkou různorodost.

Učitelka B.S. je dle mého názoru „velká studnice“ kreativity. Opravdu je vidět, že se snaží využívat rozmanitou škálu vyučovacích metod, což zajišťuje zábavnou výuku, která je pro všechny děti velkým přínosem. Žáci s OMJ tuto dovednost učitelky také jistě ocení, jelikož i jim samozřejmě vyhovují různé metody tak, jako všem dětem, i střídání metod zajišťuje, že žáci mají rovný přístup k vědomostem a mohou si je tak lépe zafixovat učivo. Navíc často volba vhodné metody může žákům s OMJ pomoci v porozumění a také v začleňování do kolektivu.

Učitelka se nepochybně snaží postavit svou výuku a všech vybraných pedagogických principech, což se shoduje s mým názorem na výběr těchto klíčových principů. Aktivita dětí je důležitá k efektivitě jejich vzdělávání, a to si učitelka uvědomuje a v její výuce je to vidět, stejně jako notná individualizace výuky pro cizince, kteří velmi často dostávají jinou práci tak, aby byli úspěšní. Aktivita dítěte jde ruku v ruce s radostným poznáváním, které ačkoliv je ve třídě jako celku díky atmosféře, střídání metod a nepochybně i podnětném prostředí (což je dalším principem, o nějž B.S. opírá svou výuku) vidět, žáky s OMJ vzhledem k depresivním náladám, které u nich pravděpodobně nyní panují, je těžké

nadchnout pro výuku. S tím učitelka dle svých slov velmi bojuje a snaží se všemi možnými způsoby tyto žáky zaujmout.

I tato učitelka a její žáci mají to štěstí, že všechny stanovené profesní kompetence má velmi dobře rozvinuty. Didaktické kompetence učitelka předvádí na velmi dobré úrovni jak v individualizaci výuky, tak v aktivizaci žáků a jejich motivaci. V práci s žáky s OMJ jim přizpůsobuje jak metody výuky, tak i cíle, což vnímám jako velmi profesionální dovednost. Žáci jsou nepochybně vedeni k řešení problémů a k tomu, aby uspěli poté v reálném životě. Učitelka B.S. rozvíjí ve své výuce u dětí všechny klíčové kompetence stanovené MŠMT.

Na základě hodin, které jsem viděla ve třídě učitelky B.S. si dovoluji konstatovat, že B.S. nezaostává ani v pedagogicko – psychologických dovednostech, příznivé klima je cítit již při vstupu do dveří, a to příjemnou atmosférou a prostředím. Člověk vidí, že žáci se učitelce chodí svěřovat, hrají si mezi sebou atp. Učitelka s nimi jedná s respektem, což vede k tomu, že i ona respekt má vybudován, a to rozhodně ne, nucenou cestou. Ani kázeň a výchovné problémy nedělají B.S. problém. Diagnostické a intervenční kompetence jsou podle mého názoru otázkou zkušeností, které učitelka zatím nemá, avšak i s tímto druhem dovedností si dle mého názoru umí poradit velmi dobře tak, že se dle jejích slov často radí s kolegy. Sama o svém počínání ve třídě velmi přemýšlí, snaží se tak o efektivní práci, která však bude žáky těšit. Podle ní je důležité hlavně klima ve třídě, což vnímám i já jako podstatu toho, aby se žák s OMJ ve třídě cítil dobře a mohl se tak snáze začlenit.

Rizika vyučovacího přístupu této učitelky jsem výše specifikovala, je to podle mého názoru především zadávání práce, která bývají pro žáky s OMJ velmi obtížná. Žák s OMJ už na počátku nemůže uspět. Učitelka si podle mého názoru neuvědomuje, že žák není o několik tříd pozadu, ale že mu chybí naprosté základy jazyka výuky. Asistentka naopak s žákem mluví mateřským jazykem, což je dle mého názoru důležité, ale na druhou stranu to vede k velké pasivitě žáka, ten se pak ani nesnaží komunikovat jazykem výuky. Žák s OMJ je velmi vyčleněn, což má jistě neblahý vliv na jeho psychickou stránku.

### 10.3 Shrnutí vyučovacích přístupů obou pedagožek

Mám-li shrnout vyučovací přístupy obou pedagožek a jejich strategie vedení heterogenní třídy, v úvodu bych zmínila, že obě pedagožky se snaží dělat maximum pro žáky s OMJ. Pracují na sobě a snaží se rozvíjet všechny profesní kompetence.

Obě učitelky považují za klíčový soubor pedagogicko – psychologické kompetence, poté se jejich názory liší, jelikož učitelka B.S. považuje za důležitou dále didaktickou kompetenci, zatímco učitelka A.D. mluví o pedagogických (vzhledem k jinému rozdělení). Psychologické kompetence učitelka A.D. nezmiňuje. Z těchto názorů je vidět, že učitelka B.S. klade ve výuce důraz na psychologii, porozumění dítěte a strategie jeho začleňování řeší hlavně z tohoto hlediska, učitelka A.D. vidí hlavní problém v komunikaci, což nepochybně dítě má, a z tohoto pohledu se také na integraci dívá.

Na základě výše zmíněného také obě učitelky vedou svou výuku. Učitelka B.S. se snaží výuku hodně obměňovat, používá mnoho různých metod i organizačních forem, což pomáhá žákům s OMJ se začleňováním. Učitelka A.D. naopak příliš různých metod a organizačních forem nevyužívá, ačkoliv samozřejmě nepoužívá jen jednu, jen jedna v její výuce dominuje. Její výuka funguje na principu, že všichni žáci mají dělat stejnou činnost a snaží se, aby žáci s OMJ mohli tuto činnost dělat také. Neznamena to ale, že by učitelka A.D. nijak nepřizpůsobovala výuku žákům s OMJ ve třídě. Aktivitu vybírá tak, aby v nich i oni uspěli a zadání jim opakuje a pomáhá jim při práci, věnuje se jim více než ostatním, kteří to tak nepotřebují. Učitelka A.D. mezi dětmi dle vlastních slov nedělá rozdíly, což uvádí např. při motivaci žáků.

Co se týče jednotlivých specifik práce obou učitelek, zde bych uvedla, že obě učitelky se shodly na tom, že příprava na práci s žákem s OMJ zabere nějaký čas navíc. Učitelka B.S. individualizuje výuku takovým způsobem, že často připravuje pro žáky s OMJ jiné pracovní listy než pro ostatní žáky. Naopak učitelka A.D. jiné pracovní listy nepřipravuje, snaží se už samotnou výuku připravit tak, aby ji žáci s OMJ zvládli a ona jim jen drobnými zásahy pomáhala. Obě učitelky se také shodly, že při zadávání práce si dávají pozor na to, aby žáci s OMJ rozuměli zadání a mluví proto více pomalu a v jednodušších větách. Učitelka B.S. vidí jako specifikum také to, že musí více komunikovat s kolegy, PPP,

psycholožkou, rodiči žáka s OMJ atp. S těmito osobami řeší různé strategie a postupy začleňování.

Za velké riziko jejich vyučovacích přístupů považuji u obou pedagožek zadávání práce. Žáci s OMJ často nevědí, proč danou práci mají dělat, ta není nijak motivovaná, žáci jsou díky tomu často neúspěšní, někdy ani nezačnou pracovat. Aktivity jsou také někdy pro žáky s OMJ velmi obtížné a učitelky si neuvědomují, že žákům chybějí již samotné základy jazyka, ten tak nemá šanci zvládnout úkol díky jiné startovní čáře. Učitelka B.S. podle mého názoru lépe vnímá potřebnost příznivého klimatu ve třídě, proto nevyužívá soutěžení, ale spíše kooperativní aktivity. Učitelka A.D. naopak soutěže využívá, a to i když je patrné, že žáci s OMJ jsou v nich neúspěšní. Dále vidím jako velké úskalí vyučovacího přístupu učitelky A.D. její způsob hodnocení, který je založen na principu „stejného metru“ a úplně ignoruje to, že žák s OMJ se k českému jazyku dostal později než jiní žáci. Hodnocení je pouze sumativní, což nijak nezohledňuje pokrok jednotlivých žáků. Ani u jedné učitelky nedochází k reflexím ze stran žáků. Učitelky tak nemají přehled, zda daná aktivita žákům něco přinesla, anebo zda v ní byli úspěšní. V neposlední řadě bych ráda zmínila, že asistentka, ve třídě učitelky B.S. je sice pro žáka s OMJ nepochybně přínosem, ale ten je na druhou stranu díky tomu velmi pasivní a také se díky tomu hůře a možná i pomaleji začleňuje do kolektivu. Její působení vnímám jako diskutabilní a myslím si především, že by měla využívat postupně více český jazyk.

Obě učitelky jsou studentkami a na svém profesním rozvoji velmi pracují, což dokazuje i fakt, že se jejich práce stala podkladem pro tuto práci. Jako hlavní riziko, které ovlivňuje jejich práci vnímám tedy nedostatek zkušeností s žáky s OMJ a také nedostatečnou znalost o práci s těmito žáky. Z rozhovorů s nimi toto také vyplývá. Ani jedna z nich navíc nevedla jako svůj informační zdroj nějakou odbornou publikaci zabývající se touto tematikou a nepřipadají si dostatečně připraveny na práci s žákem s OMJ. Dle mého názoru by tedy bylo naprosto vhodné zvýšit připravenost budoucích pedagogů na tuto specifickou práci.

## **Závěr**

Cílem této práce bylo zmapovat vyučovací přístupy dvou začínajících pedagožek, dozvědět se jaká specifika doprovázejí jejich práci v heterogenní třídě, určit si rizika jejich vyučovacích přístupů a také zjistit, zda se tyto učitelky cítí být připraveny na práci s žákem s OMJ. V teoretické části práce jsem na základě odborné literatury připravila základní vhled do této problematiky a vysvětlila hlavní pojmy, tato první část se tak stala podkladem pro druhou, praktickou část, v níž jsem hledala odpovědi na výše zmíněné otázky.

V praktické části práce jsem tedy mapovala vyučovací přístupy těchto dvou začínajících učitelek a na základě kritérií stanovených v teoretické části jsem pak analyzovala jejich přístupy k výuce v heterogenní třídě. Na základě otevřeného kódování jsem také určila, která rizika mohou mít vliv na neúspěch žáků s OMJ. K zjištění všech potřebných informací jsem využila také materiály, které mi učitelky předložily a v neposlední řadě rozhovory s nimi.

Na základě propojení teoretické a praktické části jsem získala odpovědi na otázky, které jsem si v úvodu práce pokládala. Učitelky se necítí být na práci s žákem s OMJ dostatečně připraveny, což potvrzuje jejich intuitivní přístup k procesu začleňování. Jejich počínání není dostatečně opřeno o odborné poznatky, což dokazuje analýza, která stanovila rizika jejich vyučovacích přístupů. Specifika, která provázejí jejich práci jsou si velmi podobná a zahrnují především přípravu materiálů pro žáky s OMJ a také drobnější přizpůsobení výuky. Učitelka B.S. je více ovlivněna přítomností žáků s OMJ, což je dáno také tím, že do její třídy nedávno jeden takový žák přišel. Tato učitelka přistupuje k žákovi s OMJ více individuálně, zatímco učitelka A.D. se snaží nedělat rozdíly a přizpůsobuje tedy celou výuku tak, aby ji zvládli i žáci s OMJ. Dospěla jsem také k závěru, že obě učitelky využívají mnou stanovené pedagogické principy, ale v různé míře, obě se snaží stavět svou výuku především na principu individualizace, ačkoliv každá ji vnímá jiným způsobem. Co se týká úrovně profesních kompetencí, ta je samozřejmě u obou pedagožek jiná, nicméně jako velmi důležitý vnímám fakt, že obě považují pedagogicko-psychologické kompetence za klíčové při procesu začleňování. Na všech zmíněných kompetencích ale pracují a ve výuce je využívají.

Já osobně z této práce získávám cenné informace, které nepochybně využiji v praxi v heterogenní třídě. Přehled rizik, který jsem vypracovala a který dle mého názoru práci těchto pedagožek provází považuji za přínosný. Já osobně, pokud budu někdy provázet žáka s OMJ procesem začleňování, si budu těchto rizik vědoma a budu se snažit o dostatečnou sebereflexi a autoevaluaci mé práce. Podklady, které jsem prostudovala a také můj osobní zájem o tuto problematiku, obojí mě vedlo k tomu, že se cítím připravena působit ve třídě, kde je přítomen žák s OMJ. Nicméně má výuka by se opírala právě o pedagogické principy zmíněné v této práci a také bych kladla větší důraz na rozvoj těch profesních kompetencí, které jsem v této práci určila jako klíčové při začleňování žáků s OMJ. Doufám, že tato práce přispěje také k tomu, že problematika inkluzivního vzdělávání jako celku a posléze také problematika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem více pronikne do obsahu odborné přípravy budoucích pedagogů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura

CANGELOSI, James S., 2009. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-807-3676-506.

DEMUTH, Andreas. Some conceptual thoughts on migration research. In:

AGOZINO, Biko. *Theoretical and methodological issues in migration research: interdisciplinary, intergenerational and international perspectives*. Brookfield, Vt.: Ashgate, 2000, s. 21-58. ISBN 1840145579.

EGER, Ludvík a Dagmar JAKUBÍKOVÁ, 2000. *Kultura školy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-708-3441-2.

FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4672-1.

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

HÁJKOVÁ, Vanda, 2005. *Integrativní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 8086856054.

IGOA, Cristina, 1995. *The inner world of the immigrant child*. Repr. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 978-080-5880-137.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D H. ISBN 978-80-87295-00-7.

JŮVA, Vladimír, 1979. Vývoj, systém a funkce pedagogických principů. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně — filozofická fakulta, **26-27**(12-13), 7-19. ISSN 55-31-79.

LECHTA, Viktor, ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAŇÁK, Josef, 1995. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1124-6.

MONTESORI, Maria, 1914. *Dr. Montessori's own handbook*. 1. New York: Frederick A. Stokes Company. ISBN 94305 - 6004.

PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-1789-994.

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

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

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

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

STARÝ, Karel, 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 978-802-4620-879.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ, 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-130.

## **Elektronické zdroje**

AZYL, MIGRACE A INTEGRACE: Terminologický slovník [online]. Ministerstvo vnitra České republiky, 2017 [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>



*Data - počet cizinců: R01 Cizinci v ČR v letech 2004 - 2016 (stav k 31. 12.)* [online], 2016. Praha: Český statistický úřad, Ředitelství služby cizinecké policie [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R01\\_2016.pdf/bfef211e-ff7f-47e2-934b-21b2bf9125d4?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R01_2016.pdf/bfef211e-ff7f-47e2-934b-21b2bf9125d4?version=1.0)

Děti a žáci s OMJ. In: *Inkluzivní škola.cz: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2017-09-11 [cit. 2018-02-19]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

DRBOHLAV, Dušan, 2003. *Kultury a křižovatky – Multikulturní výchova: Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů) Dušan Drbohlav* [online]. Multikulturní centrum Praha: <http://migraceonline.cz> [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/mezinarodni-migrace-obyvatelstva-pohyb-i-pobyt>

*Inkluzivní škola.cz: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>

JANOUSHKOVÁ, 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, 03.03.2015 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEK--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html/>

KABELOVÁ, Hana, 2003. *Ekonomické ukazatele ovlivňující migraci. Migraceonline.cz: Portál pro kritickou diskuzi o migraci v České republice a v zemích střední a východní Evropy* [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/ekonomicke-ukazatele-ovlivnujici-migraci>

*Koncepce hl. m. Prahy pro oblast integrace cizinců* [online], 2014. Praha: Magistrát hl. m. Prahy, Integrované centrum Praha, o. p. s., spolupracující organizace a instituce [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: [http://www.praha.eu/public/1e/ad/85/2181317\\_660642\\_Koncepce\\_HMP\\_pro\\_oblast\\_integrace\\_cizincu.pdf](http://www.praha.eu/public/1e/ad/85/2181317_660642_Koncepce_HMP_pro_oblast_integrace_cizincu.pdf)

*Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*[online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/17378/download/](http://www.msmt.cz/file/17378/download/)

Novela ŠZ 2016. In: *Inkluzivní škola.cz: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2017-09-27 [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/novela-SZ-2016>

NOVOTOVÁ, Jitka, 2008. *Kompetence učitelů v primární škole* [online]. 1-7 [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: <http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/novotova.doc>

*Pojetí a cíle základního vzdělávání* [online]. 2005 [cit. 2018-02-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/340/pojeti-a-cile-zakladniho-vzdelavani.html/>

Sedm klíčových kompetencí učitele, 2008. In: *Učitelské listy: web o změnách ve vzdělávání* [online]. [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html>

SMEJKALOVÁ, Kateřina, 2014. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY* [online]. (1), 1-11 [cit. 2018-03-16]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>

STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení* [online]. 23. 11. 2006 [cit. 2018-03-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/sumativni-a-formativni-hodnoceni.html/>

TIKALSKÁ, Soňa, b.r. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NANASICH-SKOLACH.html/>

Tvorba plánu podpory. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, 24. 8. 2017 [cit. 2018-02-19]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/tvorba-planu-podpory>

Vzdělávání a začleňování žáků s OMJ: Systémová doporučení. In: *META, o.p.s.: Společnost pro příležitost mladých migrantů* [online]. Praha, červen 2014 [cit. 2018-02-

19]. Dostupné z: [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/vzdelavani\\_a\\_zaclenovani\\_zaku\\_s\\_omj\\_0\\_0.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/vzdelavani_a_zaclenovani_zaku_s_omj_0_0.pdf) s. 37

Začít spolu, 2001. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/zacit-spolu/zacit-spolu/>

## Legislativní dokumenty

Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících: Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2013, 1. září 2012 [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

*Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců Ve vzájemném respektu 2017: USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 9. ledna 2017 č. 11 k Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu v roce 2017* [online], 2016. Praha: Ministerstvo vnitra ČR [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: [file:///C:/Users/loudo/Downloads/Postup\\_pri\\_realizaci\\_aktualizovane\\_Koncepce\\_integrace\\_cizincu-2017\\_-\\_usneseni\\_vlady\\_c\\_11-2017.pdf](file:///C:/Users/loudo/Downloads/Postup_pri_realizaci_aktualizovane_Koncepce_integrace_cizincu-2017_-_usneseni_vlady_c_11-2017.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s vyznačenými změnami* [online], 2013. Praha: MŠMT ČR [cit. 2018-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/29396/download/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Příloha č. 1 k Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. MSMT-28603/2015. In: *NÚV - Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2011, leden 2016 [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

*Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele 2016/17: Kapitola: C Základní vzdělávání* [online], 2017. Praha: MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

*Tematická zpráva - Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2015 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-07/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1>

Vyhláška č. 27/2016 sb.: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2018, 21. ledna 2016 [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45300/download/>

Vyhláška 48/2005 Sb.: o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 18. ledna 2005 [cit. 2018-02-19]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/10389\\_1\\_2/](http://www.msmt.cz/file/10389_1_2/)

*Zákon č. 343/2007 sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.* In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2013, 2007 [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-343-2007-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-a>

*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon* [online]. Česká republika: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2017 [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44181/download/>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Záznamové archy z hodin

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

## Příloha 1 – Záznamové archy z hodin

### První třída – učitelka A.D.

#### Český jazyk

Aktivita	Průběh	Poznámky
<b>Opis</b>	<p>Nejprve si pomocí básničky procvičují prsty a následně vytahují diktátový sešit. Budou psát opis, jelikož učitelka A.D. má unavený hlas.</p> <p>D. si kreslí na tabulku, kterou mu A.D. musí sebrat.</p> <p>Opis se skládá ze 4 slov: léto, pípá, topí, lípa. Děti mají psát pečlivě a nikdo nikoho nemá rušit. Jakmile začínají psát, je ve třídě absolutní klid. A.D. obchází žáky, u žáků A., T1., K. (ADHD), R. a D. se zastavuje a zjišťuje, zda nepotřebují pomoci.</p> <p>Kdo má hotovo, může si začít potichu trénovat čtení z čítanky. Jelikož později budou číst na známky.</p> <p>T1. píše asi nejdéle ze všech. Všichni už mají hotovo a T1. má opsáno teprve první slovo.</p>	A.D. má velmi příjemný hlas, který je ale na děti naléhavý, takže je zaujme. Mluví pomalu a srozumitelně.
<b>Čtení ve slabikáři</b>	A.D. neustále opakuje, že doufá, že jim vydrží tichoučko, aby bylo slyšet i někoho, kdo má slabší hlas. Pokračují čtením ve slabikáři. A.D. schválně kvůli výzkumu vyvolává cizince. Čtou vždy jednu větu. T2. a A. nevědí, kde mají číst.	Rodiče s T1. píší dopředu v písance a A.D. mu pak musí kopírovat celou stránku znovu.

	<p>T1. čte velmi technicky, byl A.D. vyvolán záměrně až na poslední větu, jelikož ještě psal.</p> <p>Následuje cvičení ve slabikáři, kde mají škrtnout slovo, které není na obrázku (mamut, nanuk), T1. je napomenut, že nemá v ruce tužku (příliš nevnímá). Škrtají slovo mamut a povídají si o tom.</p> <p>D. odpovídá: „Je pravěký slona.“</p> <p>Vždy vysvětlují, co slova znamenají.</p> <p>„Deka, Veka“ – T1. se hlásí a říká, že deka je postel. A.D., říká, že deka není postel, ale, že aby nám nebyla zima, tak se jí přikrýváme.</p> <p>„Salám, salát“ – vysvětlují, co je salám a co salát. Každé dítě může říci, co chce ke každému slovu. A. např. říká, že se dává do toustu.</p> <p>„Kotel a konev“ – vysvětlují si, co je to kotel. A.D. se ptá, zda si děti myslí, že někdo doma má ještě kotel. Vyvolává R., který říká, že se s ním vaří. D. říká: „...že můj děda má doma kotel a v něm vaří“. Následně si děti mají vytáhnout desky s písmenky. V tomto případě se děti dost „rozjely“. Např. T2. začal střílet a T1. začal běhat po třídě. To A.D. okamžitě utíná.</p>	
<p><b>Skládání slabik a tvorba slov</b></p>	<p>Mají za úkol složit slabiky. První slabika je „KU“. A. si zapomněl písmenka doma. Nedělá tedy nic. Následuje „KÁ“, „LÉ“. Se slabikou „LÉ“ mají cizinci největší problém, jedná se o R., D. i T1. a T2. Následuje slabika „KY“ s tvrdým Y (říká učitelka).</p> <p>Následně mají děti vytvořit 2 slova, co zvládnou složit z těchto 4 slabik. Poté tato slova mají napsat psacím písmem</p>	


	<p>na tabulku.</p> <p>T1. to má později správně, asi ho opravili spolužáci. Celá třída má stejná slova, a to „KUKÁ“ a „LÉKY“. Kdo má hotovo, má vymýšlet další slova. T2. měl složeno „LÉKI“, ale slovo později přepsal na „LÉKY“. A. opsal z písmenek sousedky N. „KUKÁ“ a „LÉKI“ na tabulku.</p> <p>Paní učitelka A.D. jde k T1. a opravuje ho, že má napsat „KUKÁÁÁÁÁ“, ten opravuje, neměl tam čárku. Poté A.D. rozdává písanky, které opravila.</p>	
--	--	--

## Matematika

Aktivita	Průběh	Poznámky
<b>Pozdrav</b>	<p>Hodina začíná pozdravem, který spočívá v tom, že si všichni stoupnou. Někteří žáci s tím mají problém, a tak dostávají od učitelky úkoly navíc.</p>	
<b>Slovní úloha</b>	<p>Následuje práce pro celou třídu, mají si vyndat čísla (papírky). A.D. říká slovní úlohu motivovanou olympiádou:</p> <p>3 góly vstřelil český tým, 2 góly americký tým, kolik gólů bylo vstřeleno celkem?</p> <p>K. se válí po zemi a na to učitelka A.D. nereaguje. Ptá se dětí: „Proč jsi zvolil dvojku do svého příkladu?“</p> <p>Ukazují všichni kromě T1., ten si hraje s papírky a poté, co mu A.D. opakuje, co má udělat se rozhlíží po ostatních a ukazuje správně.</p>	<p>Všichni žáci mají úlohu správně včetně cizinců. Všichni ukáží na prstech pravé ruky výsledek.</p>



<p><b>Hra na nejhoršího počtáře</b></p>	<p>Následuje hra na počtáře, jedná se o alternativu Mrazíka, kdy A.D. zadává úlohy a ten, kdo z dvojice neví, zůstává stát. První příklad pro dvojici u dveří. A.D. schválně bere první lavici u dveří, jelikož T1. (sedící u okna) ještě není připraven. Cizinci při této hře nezůstávají stát. Hra je tedy pravděpodobně nestresuje.</p> <p>Poslední zůstává L., učitelka A.D. to komentuje tak, že si dneska hodně započítá.</p>	<p>Děti hru vyžadují.</p>
<p><b>Práce s puntíky, manipulace</b></p>	<p>Následně si děti vytahují puntíky od jedné do deseti. Mají je seřadit od největšího k nejmenšímu. Všichni tuto aktivitu zvládají, včetně cizinců. Poté mají puntíky seřadit podle toho, jak to A.D. napsala na tabuli. Během aktivity obchází děti a cizincům vysvětluje, pokud nerozumí. T1. asi neví, co má dělat, a tak tuto aktivitu nedělá, otáčí se a zlobí spolužačku za sebou. Na to A.D. reaguje tak, že říká, ať se otočí. Následuje seřazení od nejmenších po největší. To již T1. zvládá.</p>	
<p><b>Doplňování do posloupnosti</b></p>	<p>Na tabuli je napsaná posloupnost, ale jsou v ní vynechána čísla.</p> <p>0_2_45__8</p> <p>_9_7__4__</p> <p>3__6__9_</p> <p>9__65__2</p> <p>Děti doplňují čísla do posloupnosti, po jednom chodí k tabuli. Ostatní děti mají kontrolovat. Zpočátku se zapojují všechny děti. Ke konci se nudí a kreslí si na lavici (T1),</p>	

	baví se mezi sebou (D. a R.) apod.	
<b>Rozstříhané úlohy</b>	<p>Dále se A.D. ptá, kdo má lepidlo. Kdo ho nemá, podívá se, od koho si ho půjčí. Mají vytvořit zástup, dostávají rozstříhanou úlohu, tu mají poskládat, pak nalepit a nakonec vyřešit (viz foto). Úloh je asi 5 druhů. T1 schválně nedostal slovní úlohu, jelikož by kvůli jazykové bariéře nepochopil zadání. A.D. má přesně určeno, kdo dostane, jakou úlohu.</p>  <p>A.D. opakuje zadání. Aby všichni chápali, co mají dělat. Kdo má i spočítáno, má se podepsat a dát to na stůl paní učitelky. Všichni to mají nalepit. T1. aktivitu stíhá, stejně jako i většina dětí.</p>	<p>Děti neustále chodí za mnou nebo za A.D. a říkají nám, co mají na srdci, a to i cizinci. Např. „Paní učitelko, já jsem měl úplně přilepený prsty.“ (D.) nebo „Paní učitelko, víte, co je to něco.“ (A.)</p> <p>A. se o přestávce chová k paní učitelce velmi familiárně, objímá jí a klepe jí na ramena. Všichni si</p>

		hrají s kostkami.
--	--	-------------------

## Český jazyk

Aktivita	Průběh	Poznámky
	V této hodině je přítomna pouze polovina žáků, protože druhá polovina má zrovna Anglický jazyk. Z žáků s OMJ jsou v této hodině žáci: T1. a R.	
<b>Čtení na známky</b>	<p>Sedají si na koberec do kroužku se slabikářem. A.D. bude známkovat čtení na žádost původní třídní paní učitelky. R. čte jako první a dostává 1. Každý čte kousek a dostane známku. T1. odchází na záchod. R. při čtení ruší boucháním, učitelka ho okřikuje, ať neruší ostatní.</p> <p>Poté čte T1., má za úkol číst po sloupcích domeček – jedná se o slabiky. Nechápe, co je po sloupcích, A.D. opakuje zadání, jiná holčička mu ukazuje ještě jak, má postupovat, dostává 1-. Sedí vedle A.D., aby ho měla na očích.</p> <p>Poté čte R., který čte lépe než ostatní děti. Dostává jedničku a poté se plazí po zemi pryč z koberce, zalézá až k molitanovým kostkám, kde bouchá hlavou a hraje si s nimi, na to A.D. nereaguje a poslouchá, jak čtou ostatní děti. Poté, co R. odnáší na koberec molitanovou kostku, mu A.D. říká, že ji má hned vrátit zpět.</p> <p>Učitelka tedy trestá dva nejlíbivější žáky (mezi něž patří i R.) tím, že se nebudou účastnit hry, která bude následovat, ale dostávají práci z matematiky a psaní.</p>	
<b>Seřazování slov</b>	Následují instrukce ke hře, která spočívá v tom, že se žáci rozdělí na stanoviště podle barev, na těchto stanovištích	

	<p>seřazují slova podle toho, jak jsou ve slabikáři.</p> <p>Každé dítě má jedno stanoviště podle barev. Seřazují slova tak, jak jsou ve slabikáři. Pak zavolají paní učitelku A.D., ta to kontroluje a poté zamíchá. Děti si mění stanoviště.</p> <p>Jakmile všechny děti byly na stanovištích všech barev, mají odevzdat tyto hromádky pod tabuli.</p>	
<b>Soutěž</b>	<p>Rozdělují se na družstva 1 a 2 – výběrem první, druhý. Každá skupina má karty dvou barev, které si rozloží si. Před tabulí jsou také kartičky, nějak srovnané. Každá skupina má srovnat své kartičky podle toho, jak jsou srovnané před tabulí. Děti při zápalu hry běhají a křičí na celou třídu. Přitom hra není na rychlost, ale na správnost. „Zlobilové“ dostávají úkol z matematiky a pak psaní.</p> <p>Dochází ke konfliktu, jelikož T1. si špatně zapamatoval pořadí slov, a tak se hádají, jak je to správně.</p> <p>Následuje kontrola, kdy čte vždy jeden tým a A.D. říká, zda mají chybu. Poté A.D. přečte sloupeček.</p> <p>Pokračuje další kolo, přičemž jedna kartička zmizela. T1. skládá slova úplně jinak, ostatní děti mu říkají, že to přece nemůže mít správně.</p>	
<b>Hledání slabik</b>	<p>Poté si každý ze skupiny vezme jedno slovo a odnese si ho do lavice. A.D. se ptá: „...kolik má to tvoje slovo písmen.“ Přečtou vždy slovo. Kdo souhlasí, má se přihlásit. T1. se nehlásí, A.D. se proto ptá: „...T1. ty nesouhlasíš?“</p> <p>T1. má slovo „ZAKUKÁ“, A.D. se ptá, kolik má slovo písmen, T1. říká 3, pak 7. A.D. tedy píše slovo na tabuli a počítají společně. T1. hádal a nedokázal ani ukázat 6 na prstech poté, když počítali společně. Pravděpodobně</p>	

	nerozuměl zadání, jelikož počítání mu celkem jde.	
<b>Tichá pošta\</b>	Hrají tichou poštu. Nejprve posílá slovo A.D., pak jiná holčička. T1. se přesouvá tak, aby nebyl na konci, a sedá si doprostřed kroužku. Slova pak posílají na druhou stranu. Pak se A.D. ptá: „Kdo chce vymyslet na 3 slova?“, hlásí se R. a posílá. T1. se stává posledním a říká: „Řeka na je“, R. říká, že chtěl poslat: „Řeka jede na“.	

### Výtvarná výchova (2 vyučovací hodiny)

Aktivita	Průběh	Poznámky
	Opět dlouho trvá, než se děti zklidní před začátkem hodiny. D. válí sudy. Poté se všichni posadí.	
<b>Motivace</b>	<p>A.D. nejprve vysvětluje, jak budou postupovat, tedy že nejprve budou kreslit tužkou a pak vodovkami. Minule pracovali voskovkami, a tak dnes „...bude změna, protože kreslit znovu voskovkami by byla nuda.“ T1. vytahuje voskovky. Přikrývají si stůl. Následně A.D. čte báseň o zimě, která bude inspirací pro malování. Mezitím si děti začínají chodit pro vodu, takže pravděpodobně neposlouchají. A.D. čte druhou básničku.</p> <p>Pak se učitelka ptá, kdo by měl nápad, čím se můžeme inspirovat z téhle básničky. Děvčata, která dávala pozor říkají, že zimou.</p> <p>Budou dělat portrét paní Zimy. A.D. se ptá, co by ta paní Zima mohla mít. Mohla by být modrá a bílá. Následně se A.D. ptá, zda máme jenom jeden odstín modré. „Jak toho docílíme, aby byla tmavá nebo světlá?“</p> <p>Pak se mají rozmyslet, jak bude vypadat paní Zima. Mají</p>	

	udělat návrh tužkou, pak zavolat A.D. a ta dá svolení, zda si mohou dojít pro vodu a začít malovat vodovkami.	
<b>Tvorba</b>	<p>Některé děti začínají kreslit zimní krajinu. Je vidět, že většina dětí je zvyklá na jasné instrukce bez kreativity, neumějí si tedy poradit s touto svobodou.</p> <p>Postavy jsou často malinké a děti nechápou, že se bude pak kreslit vodovkami, takže kreslí spoustu detailů a vybarvují.</p> <p>A. asi nepochopil zadání, jelikož sedí a nekreslí velmi dlouho. Proto mu to A.D. znovu vysvětluje zadání.</p> <p>T1. kreslí obrázek a jakmile má hotovo, otáčí papír a kreslí komiks s drakem apod. Je vidět, že ho kreslení baví.</p> <p>A. stále nekreslí, neví, jak začít. Zadání již evidentně chápe, ale vůbec se nesnaží to zkusit. Proto mu A.D. říká, ať to zkusí, že obrázek nemusí být nejkrásnější, ale musí to alespoň zkusit, když to nezkusí, nikdy se to nenaučí. Ten tedy začíná kreslit. Dílo dokončil jen tužkou.</p> <p>D. pak vytváří při úklidu fontánu z vody a polije celou podlahu. Je tedy opravdu potřeba zasáhnout a A.D. zasahuje velmi razantně, křičí. Všichni si jdou uklidit a A.D. uklízí podlahu.</p>	
		

## Český jazyk

Aktivita	Průběh	Poznámky
	<p>Jedná se o druhou půlenou hodinu českého jazyka. Ve třídě je tedy opět jen polovina žáků. Z žáků s OMJ jsou přítomni žáci A., T2. a D.</p>	
<p><b>Čtení na známky</b></p>	<p>Hodina začíná tím, že si žáci opět sedají do kroužku na koberec. Čtou postupně po jednom a nahlas, učitelka známkuje úroveň jejich projevu. Děti jsou úplně rozhozené, A.D. musí zasahovat křikem, K. neustále ruší, něco komentuje, a proto ho musí okřikovat. Začíná číst A. Čte moc pěkně. Poté čtou ostatní, již velmi rušeni žákem K. A.D. na něho křičí, jelikož K. vydává zvuky, dělá svíčky, válí sudy apod. A. se pak také baví s K., aby mu počítal, jak dlouho vydrží ve „stojce“ (jedná se o svíčku) a pak jde za mnou a ptá se, co je Einstein.</p> <p>K. ruší tak moc, že mu A.D. chytá nohy a dává ho do polohy v sedě. K. neustále odmlouvá.</p> <p>Pak čte T2. K. je celou dobu ve svíčce. A.D. vyvolává K., ten jí odmlouvá a skáče do řeči. A.D. trpělivě vysvětluje, kde má číst. A.D. pak vysvětluje, že nesoustředěnost K. má vliv na jeho výsledky ve čtení. Dostává 2-.</p>	
<p><b>Seřazování slov</b></p>	<p>Následuje hra/ viz výše/ na stanoviště. Děti jsou ve dvojici i po jednom, jak to vyšlo.</p> <p>A. je ve dvojici s dívkou a spolupracují spolu. T2 zase s jinou holčičkou.</p>	
<p><b>Soutěž</b></p>	<p>Následuje soutěžní hra, kdy jsou vytvořeny dva týmy, jejich úkolem je zapamatovat si pořadí slov, které vytvořila paní</p>	

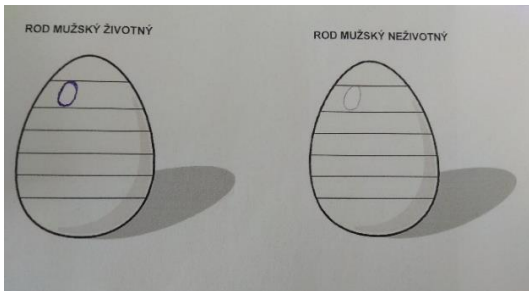
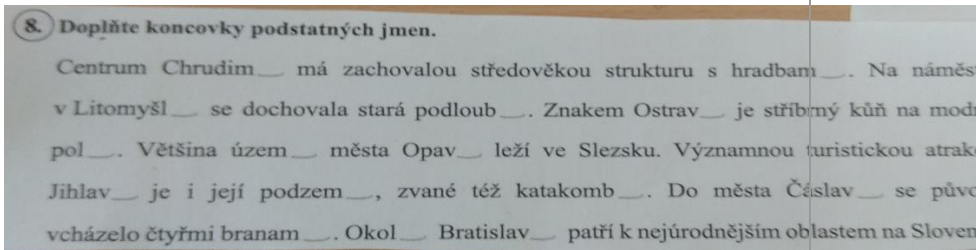
	učitelka pod tabulí, toto pořadí mají vytvořit stejně ze svých lístečků. Žáci při této aktivitě velmi dobře spolupracují. Žáků s OMJ se ujímá vždy nějaký jiný žák, které s nimi postupuje.	
	Kdo má hotovo, sedá si na koberec a má odpočívat a krátké shrnutí ze strany A.D.	

## Čtvrtá třída – učitelka B.S.

### Český jazyk

Aktivita	Průběh	Poznámky
<b>Kontrola DÚ</b>	Žáci skloňují slova, která měli skloňovat za domácí úkol, B.S. mezitím okřikuje žáky, aby dávali pozor. Vždy říkají slova, která měli doplnit a vzor, podle kterého slovo skloňovali. Při kontrole B.S. chodí po třídě a vyvěšuje podstatná jména, vždy jedno. Následuje zklidnění dětí, kdy se mají všichni podívat na B.S. a zavřít pusy.	
<b>Opakování a demonstrace</b>	Poté opakují rod mužský. Ukazují si na příkladu dětí, kteří si stoupnou před tabuli a jeden je vždy za kluka a jeden za neživotný mužský rod (věc za neživotný rod dostává určený žák do ruky – penál, ovladač). Jeden žák vysvětluje, že u neživotného se nemění tvar ve 4. pádě.	Žák s OMJ S. kouká a pravděpodobně neví, co se děje.
<b>Zapamatování slov</b>	Následuje aktivita, kdy děti chodí po třídě a mají si zapamatovat co nejvíce slov na lístečkách. Podmínkou hry je, že budou mít zavřené pusy. S. dostává pokyny individuálně, aby lépe pochopil, co má dělat. Má si ale zapamatovat také co nejvíce slov, tato slova pak B.S. odstraňuje a žáci je mají zapsat do sešitu. Jeden žák – M. nezapisuje nic (sedí vedle S. a prý nemá sešit). S. dostává pomoc od učitelky. Následuje společné čtení slov nahlas, kdy žáci mají určit, zda se jedná o	



	životný nebo neživotný.	
<b>Vymýšlení slov rodu mužského</b>	<p>B.S. říká celé třídě: „Pojď ke mně“. Děti dostávají papírky. S. jde až když vidí, že ostatní děti jdou také. Dostávají papírky, na které mají napsat sadu 6 podstatných jmen rodu mužského životného a 6 podstatných jmen rodu mužského neživotného, jakýchkoliv.</p>  <p>S. dostává jiný úkol – má doplňovat koncovky podstatných jmen v korektuře – viz foto.</p>  <p>Také V. dostává pomoc od učitelky B.S., ta vysvětluje znovu zadání, V. může používat učebnici, kde má vše vysvětleno a má tam také příklady. Jméno mohou použít jen jedno. Kdo už to má, přijde s papírem za B.S., která to zkontroluje. S. už má hotovo, ale sedí a čeká. Ostatní žáci se mezi sebou baví a radí si, S. ale nemluví. B.S. mu práci pak individuálně kontroluje, říká např.: „...i máš správně, ale je tam tvrdé y.“ Text má pak přepsat do sešitu.</p>	
<b>Pracovní list</b>	Všichni mají následně pokračovat v dalším úkolu, který B.S. zadala těm, co mají předchozí úkol správně. Mají doplňovat	

pracovní list (viz foto).

2 Urči vzor uvedených podstatných jmen

drak - <u>pán</u>	kruhy - <u>hrad</u>
strom - <u>hrad</u>	umělců - <u>soudel</u>
míč - <u>stroj</u>	listech - <u>hrad</u>
nůž - <u>stroj</u>	pláčem - _____
sněhulák - <u>pán</u>	vrabci - _____
holub - <u>pán</u>	hrnečků - _____

3 Dej slova do správného tvaru podle zadání

	2.p., č.j.	4.p., č.j.	6.p., č.j. (o)	7.p., č.j.
KRAJ				
HOLUB				
SEN				
	2.p., č.mn.	4.p., č.mn.	6.p., č.mn. (o)	7.p., č.mn.
LOVEC				
OREL				
DUB				

S. už má hotovo (přepsáno v sešitě), ale sedí a nic nedělá a ani neříká. Děvčata, která mají hotovo jdou k A. a M. a pomáhají jim. Kdo tento pracovní list nestihne, ho má dodělat za domácí úkol. S. ho nedostává vůbec.

**Shrnutí a práce na pracovním listu**

Následuje shrnutí, kdy děti vysvětlují, jak mají poznat životnost a neživotnost. Poté děti doplňují, B.S. vysvětluje, jak mají děti papír doplnit.

B.S. si stoupá k S. a pomáhá mu opravovat text. Má špatně např. opsané malé „L“ u slova Litomyšl. B.S. ukazuje, jak se píše velké „L“. Ukazuje, jak se píše jednotlivá písmena. B.S. vysvětluje i část přestávky. Doplnovačku B.S. opravuje jeho tužkou, aby tolik chyb nebylo demotivující.

Ostatní žáci si již dost radí a povídají.

	B.S. látku vysvětluje S., že má jít na angličtinu (velmi pomalu a srozumitelně) a určuje žáka, který ho tam odvede.	
--	---	--

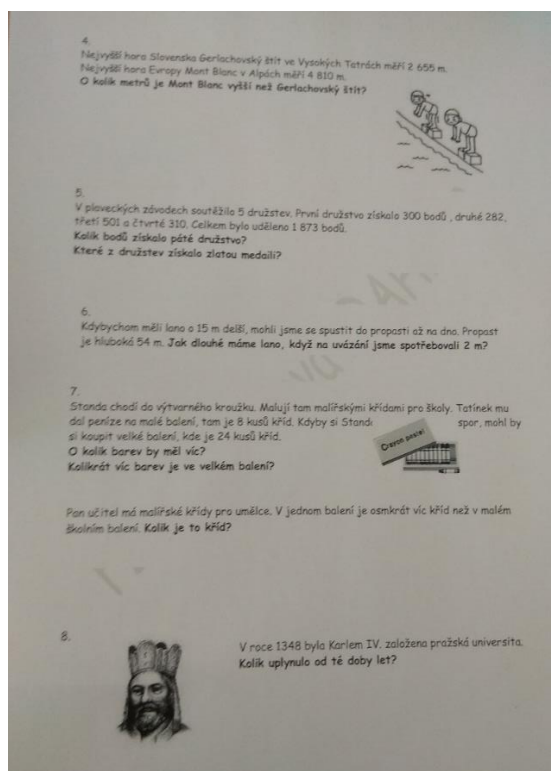
## Matematika

Aktivita	Průběh	Poznámky
	Jedná se o hodinu, kde je jen polovina třídy, druhá polovina má v tomto čase angličtinu. V této polovině je z žáků s OMJ přítomen pouze žák S. a do třídy přichází asistentka, která si vedle něho sedá.	
<b>Opakování</b>	B.S. dětem říká, že se pozdraví. Všichni si stoupnou. Pak opakují učivo, které probírali den předtím. Definuují si sudost a lichost.	
<b>Rozehříváčka</b>	Mohou začít s hrou, která spočívá v tom, že učitelka bude říkat úlohy, pokud výsledek úlohy bude sudý, žáci mají poskočit, pokud lichý, žáci si mají sednout. Asistentka překládá instrukce, aby S. věděl, co má dělat, ten poslouchá a správně se zapojuje do hry. Např. 300, 26:2, 58+16, 25x2, 100:20.	
<b>Slovní úlohy + tvorba vlastní</b>	<p>Děti si otvírají sešit. S. s asistentkou diskutuje a ta mu říká, že bude psát. B.S. říká úlohu, kterou asistentka překládá.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Denně sním 10 bonbonů. Kolik jich sním týdně?</li> <li>• Petr uvařil svičkovou a k tomu 6 šišek knedlíků. Každá šiška se dá rozdělit na 12 jednotlivých knedlíků. Kolik knedlíků máme?</li> </ul> <p>Při této úloze se mj. hlásí S. – B.S. ho vyvolává, a ten odpovídá ukrajinsky – Asistentka překládá – <math>12 \times 6 = 72</math></p>	

- Petr pozve 6 lidí na velký rodinný oběd. Kolik každý může sníst maximálně knedlíků, aby to bylo spravedlivé?

Dále mají děti za úkol vytvořit slovní úlohu pro kamaráda z jakéhokoliv prostředí. Má se jednat o zadání. Děti se stávají učitelem. Asistentka říká, ať S. zkusí mluvit česky, popsat může ukrajinsky. S. zapíše úlohu ukrajinsky. Asistentka ji pak přepisuje přímo v sešitě do češtiny, S. je při tom pasivní, pouze sedí.

Kdo má hotovo, má zapsat výpočet své slovní úlohy. Poté odevzdává sešit učitelce B.S. a následně dostává papír (viz foto).



S. také dostává papír, ale jiný. Asistentka mu ho donáší a vysvětluje zadání. Jedná o jiné dva papíry, než mají ostatní děti (viz foto níže). Na tomto papíře má dělat cvičení 1 a 3 a dále vyplňovat tabulky. Při práci se S. zasekl, asistentka se ho ptá:

„Pořád se ti stýská?“ Probírají tedy i jeho osobní problémy.

Pracovní list - písemné násobení

jméno: .....

1. Vypočítej.

1	4	2
		3

2	0	5
		7

8	1	6
		4

4	6	0
		6


5	9	8
		2

3 6 0      5 8 2      2 2 7      7 0 5      8 3 1  
 . 4            . 5            . 9            . 6            . 3

2. Všechny výsledky z prvního cvičení seřaď od největšího po nejmenší:  
 .....  
 Sečti největší a nejmenší výsledek:

3. Přiřaď čarou výsledek k příkladu.

153 . 5	3 375
508 . 6	765
812 . 4	3 248
430 . 8	5 187
324 . 9	3 440
675 . 5	3 048
741 . 7	2 916

Místo na počítání: 

Nácvik písemného násobení dvojciferným činitelem.

3	5	8			7	1	8			1	2	6	
		2	6				3	3				1	8
2	1	4	8		3	5	9	0		1	0	0	8
7	1	6			2	1	5	4		1	2	6	
9	3	0	8		2	5	1	3	0	2	2	6	8

Samostatná práce . Využijte tabulku.

8	5	7			4	9	8			1	2	9	8
		2	7				3	5				4	2

Výsledky těchto tří příkladů zaokrouhli na stovky (přihlížej k řádu desítek).

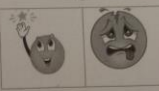
.....

6	9	4			2	8	1	3			1	8	5	4
		5	7				6	2				3	0	

Zaokrouhli na tisíce (přihlížej k řádu stovek).

.....

Zhodnocení



S. nedělá práci na svém papíře, když zrovna asistentka nesedí vedle něho. Jen sedí a kouká.

**Kontrola**

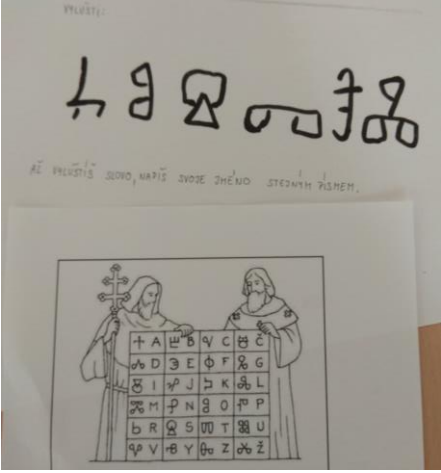
Ostatní děti si kontrolují slovní úlohy z papíru společně u tabule

<b>úloh z papíru u tabule</b>	<p>(vždy jedno dítě vysvětluje, jak postupovalo a další jde úlohu dopočítat). B.S. vysvětluje. S. jde počítat příklad na tabuli – asistentka upozorňuje, že může jít, že ví výsledek. Jedná se o příklad <math>4\ 810 - 2\ 655 = 2\ 155</math> (pod sebou, jen výpočet), který S. vypočítal správně. Zažívá úspěch.</p> <p>S. dostává své papíry za domácí úkol, jelikož je nevyplňoval vůbec v hodině.</p>	
-------------------------------	---	--

## Matematika

Aktivita	Průběh	Poznámky
	Jedná se o hodinu, kde je jen polovina třídy, druhá polovina má v tomto čase angličtinu. V této polovině je z žáků s OMJ přítomen pouze žák V. Struktura hodiny je stejná i fotografie jsou stejné jako v hodině předchozí, proto zde uvádím jen rozdíly.	
<b>Opakování</b>	Žák V. není příliš aktivní.	
<b>Rozehříváčka</b>	Na sudý výsledek mají žáci skočit a na lichý si sednout. Nikdo, ani V. nemá potíže s porozuměním pravidlům a hru zvládá bez chyb.	
<b>Slovní úlohy</b>	Následuje aktivita, kdy si děti mají zapsat do sešitů zadání úloh, které učitelka diktuje. Žáci mají úlohy vyřešit každý sám. Žák V., ale potřebuje pomoc, věnuje se mu tedy učitelka. Výsledky pak kontrolují na tabuli všichni společně. Při psaní výsledků se V. nehlásí a k tabuli nejde.	
<b>Vymýšlení vlastní slovní úlohy</b>	Poté mají žáci vymyslet vlastní slovní úlohu pro kamaráda a zapsat ji. Úkol je pro žáka V. těžký, může se tedy inspirovat v učebnici. Vymýšlení úlohy mu trvá mnohem déle než ostatním žákům, pomáhá mu pak tedy i asistentka.	

## Vlastivěda

Aktivita	Průběh	Poznámky
<b>Opakování a zadání úkolu</b>	B.S. vykládá látku „Přemyslovci“ a ptá se, v jakém žili období. Žáci dostávají pracovní list. Asistentka S. vysvětluje, o co jde.	Asistentka mluví s S. občas i česky, aby pomalu rozuměl.
<b>Šifra</b>	<p>Vzadu na koberci mají zašifrované písmo, kódy a rébus. S. reaguje na signál zvednuté ruky, kterým B.S. ukazuje ticho. Děti mají pochopit rébus a napsat pomocí písma své jméno. Žáci jsou ve 3 skupinách, které používají (určené od B.S.). Pracují ale samostatně. Skupina, ve které je S., má na pomoc asistentku.</p>  <p>V. dost opisuje a ve skupině zůstává jako poslední.</p>	
<b>Pracovní listy</b>	Následně B.S. rozdává do každého hnízda text a žáci mají napsat, jak se písmo v textu jmenuje. Dříve z této látky psali na to písemku, a měli by to tedy vědět. S. ale neví, a proto se ptá asistentka dívek. Následně vysvětluje další	Samostatná práce - S. s pomocí asistentky

úkoly, které mají na papíře. Paní asistentka vyplňuje papír S., tak, aby byl česky. zvládá.

Na tabuli jsou další papíry (barevné), kromě těch na stolech (v hnízdech). Ty mají žákům pomoci při vyplňování pracovního listu. V. se zapojuje. Asistentka s B.S. vysvětlují S., co má kam doplňovat.

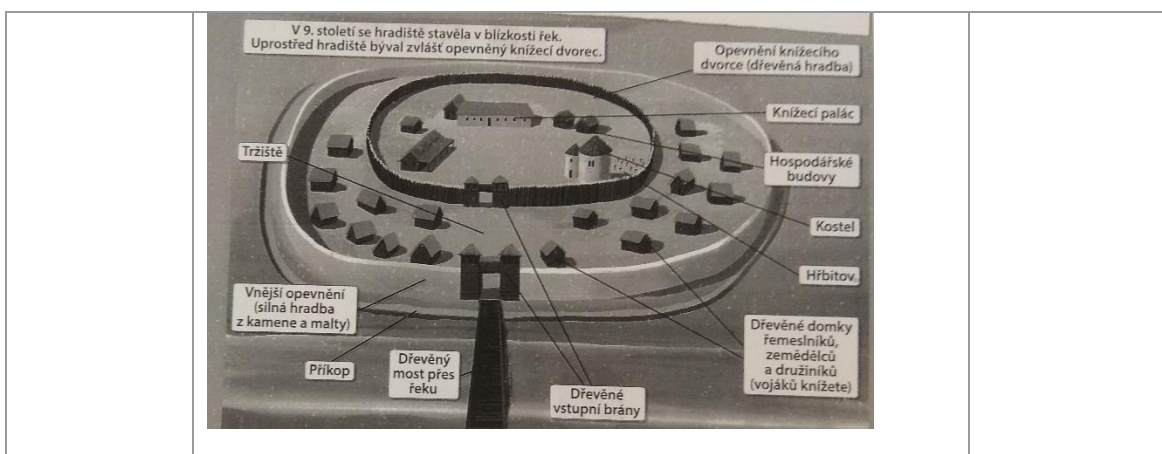
Na konci hodiny si B.S. pracovní listy vybírá a bude je prý známkovat jako práci v hodině.



B.S. vysvětluje, co má S. dělat, nemusí psát, může jen kreslit. Na druhé straně pracovního listu totiž jsou ještě úkoly – napsat rozdíly mezi svobodným a nesvobodným člověkem, dále nakreslit a popsat středověkého člověka a sepsat jídelníček středověkého člověka. S. se pak hlásí, protože nerozumí příliš tomu textu. Asistentka překládá. Věnuje se ale i V. Žáci mohou používat všechny možné materiály a spolupracovat v hnízdech.

Asistentka si sedá k S. a pomáhá mu s překladem. Ten kreslí.





## 1. Rozhovory

### Rozhovor s A.D.

Kolik času navíc Vám zabere příprava na hodinu vzhledem k přítomnosti žáka s OMJ ve vaší třídě?

*Podle mého odhadu zhruba 10-15 min k době každodenní přípravy. Srovnávám si v hlavě, jestli žáci s OMJ zvládnou vše, co jsem vymyslela a hledám případně na internetu, zda jsou mé představy reálné.*

Kde berete inspiraci a informace pro práci s žákem s OMJ?

*Nejvíce využívám internetové zdroje, např. zajímavé webové stránky jsou: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz), [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz), [www.cizinci.cz](http://www.cizinci.cz), web Klubu Hanoi. Dále také konzultuji se zkušenějšími kolegy a pak také pracuji s doporučeními, která jsem získala na PedF UK.*

Jak Vás podporuje vedení školy?

*Jako zastupujícího učitele velmi málo. Podporu dostává především třídní učitelka. Využívám jen možnosti asistentů, kteří si jednou až dvakrát v týdnu odvádějí žáky cizince na hodinu českého jazyka.*

Jakými způsoby nejčastěji upravujete metody výuky pro žáka s OMJ a jaké metody výuky při práci s ním nejčastěji využíváte a proč?

*Úkol je zadán více způsoby – písemně, slovně... Pokud je úloha zadána jen slovně, volím krátké věty. Pokud žák neporozumí zadání, úkol mu zopakuji vícekrát a obměním některá slova, pokud je třeba.*

*Nejslabší žák cizinec, který potřebuje největší podporu sedí v blízkosti mého stolu. Mohu tak stále sledovat průběh jeho práce.*

*Žák cizinec má při diktátu/opisu/přepisu vždy více času než ostatní žáci.*

Jakým způsobem se snažíte socializovat cizince?

*Žáci cizinci nesedí společně. Žák se při spolupráci se spolusedícím více zapojuje.*

*Při položení otázky pro všechny žáky nechávám žáka cizince také mluvit, přestože ostatní nerozumí konkrétní větě, kterou vysloví.*

*Při rozdělení žáků do dvojic/skupin – záměrně začleňuji žáky cizince do konkrétní skupiny, která žákovi cizinci dokáže při práci pomoci.*

Co je dle Vás nejdůležitější, aby učitel dělal pro úspěšnou integraci žáka s OMJ?

*Začlenil ho správně do kolektivu třídy.*

Jaké profesní kompetence učitele považujete za klíčové při práci s žákem s OMJ a proč?

*Podle mého názoru je nejdůležitější kompetence pedagogická (ze začátku musí učitel porozumět žákovi, než ho začne cokoliv didakticky učit). pak komunikativní, na komunikaci kladu asi celkově největší důraz.*

Máte pocit, že těmito kompetencemi disponujete, a že to má pozitivní vliv na začleňování s OMJ?

*Ano, snažím se. Samozřejmě pedagogická kompetence se bude rozvíjet s praxí, já se na ni snažím pracovat tím, že čtu různé stránky a konzultuji s kolegy. Komunikace, kterou volím s žáky cizinci má podle mého názoru pozitivní vliv, protože mi většinou rozumějí.*

Jaké cíle si dáváte při integraci žáka s OMJ?

*Začlenit žáka do kolektivu – komunikace se spolužáky, učiteli, ... Žák zvládne většinu společných úkolů se třídou – čtení, psaní, počítání. Žák porozumí zadání úkolu/pokynu a umí na něj vhodně reagovat.*

Co přesně musíte dělat jinak při práci s žákem s OMJ?

*Mluvím pomaleji a srozumitelněji, než kdyby žák s OMJ ve třídě nebyl. Také žáky cizince více kontroluji a opakuji jim zadání.*

Jak se Vám dle Vašeho názoru daří začleňování žáka s OMJ?

*Záleží na jednotlivé hodině a úkolu. Snadnější úkoly už zvládáme společně perfektně. Problém je někdy ve společné komunikaci - např. diskuse v kroužku se třídou na koberci.*

Jak se snažíte motivovat žáka s OMJ?

*Žáka motivuji stejně jako ostatní žáky. Nedělám rozdíly.*

Jaké předměty či kurzy (na VŠ i mimo) Vám nejvíce pomohly pro práci s tímto žákem?

*Předmět: Čeština jako druhý jazyk (PedF UK), praxe v průběhu studia na PedF - často jsme se dostali do tříd s žáky cizinci (ZŠ Vodičkova, ...).*

Cítíte se dostatečně připravena na práci s žákem s OMJ?

*Příliš ne.*

Dostal/a jste se někdy do kontaktu s žákem, který zažíval syndrom vykořenění? Jak takovýto syndrom u něho probíhal a jak vypadala Vaše intervence?

*Nesetkala.*

Spolupracujete při integraci žáka s OMJ s jinými lidmi (poradny, konzultace s kolegy...)?

*Určitě se zkušenějšími kolegy, třídní učitelkou a se zástupcem ředitele na škole. Vždy je to ale z mojí iniciativy.*

## **Rozhovor s B.S.**

Kolik času navíc Vám zabere příprava na hodinu vzhledem k přítomnosti žáka s OMJ ve vaší třídě?

*Myslím si, že zhruba 5 min. na každou hodinu. Čas využívám na přípravu pracovních listů a jiných materiálů, které dostává pouze žák s OMJ, také si srovnávám v hlavě, co může žák s OMJ dělat s námi.*

Kde berete inspiraci a informace pro práci s žákem s OMJ?

*Nejčastěji od kolegů s většími zkušenostmi, využívám ale i pracovní listy a sešity z nižších ročníků.*

Jak Vás podporuje vedení školy?

*Vedení mě podporuje velmi, ve škole jsou speciální pedagogové věnující se těmto žákům v době výuky ČJ, využívám někdy i intervence školních psychologů, zúčastnila jsem se i školení zaměřujícího se na práci s cizinci, které organizovala škola.*

Jakými způsoby nejčastěji upravujete metody výuky pro žáka s OMJ a jaké metody výuky při práci s ním nejčastěji využíváte a proč?

*Metody asi příliš neupravuji, většinu změn ve výuce dělám intuitivně podle toho, zda mám pocit, že žák cizinec zvládá nebo ne. Často jim dávám jiný pracovní list, anebo vysvětluji zvlášť zadání. Také jim někdy pomáhají ostatní děti.*

Jakým způsobem se snažíte socializovat cizince?

*Mluvíme s ostatními dětmi o tom, jak je to těžké být cizinec, vedeme ranní kruh, do kterého se od začátku připojují a zvyšují svoji aktivitu-zprvu jen opakují slova, která jim děti vymyslí, později už odpovídají v krátkých větách.*

*Snažím se je také zapojovat do běžných činností chodu třídy-slужby, všelijaká výpomoc, oslovím děti s OMJ a s MJ, aby něco udělali společně, byť se jedná jen maličkost. Využívám také intervence školní psycholožky.*

Co je dle Vás nejdůležitější, aby učitel dělal pro úspěšnou integraci žáka s OMJ?

*Byl empatický k situaci cizince a jeho povaze, přistupoval k situacím individuálně a zbytečně nesklouzával do stereotypů.*

Jaké profesní kompetence učitele považujete za klíčové při práci s žákem s OMJ a proč?

*Ač všechny kompetence jsou nejen pro učitele velmi důležité, tak asi psycho-didaktická a sociální kompetence, protože za nejdůležitější pokládám to, jak se žák cítí ve škole, aby se u něj nerozvíjel stud a strach z neporozumění.*

Máte pocit, že těmito kompetencemi disponujete, a že to má pozitivní vliv na začleňování s OMJ?

*Myslím, že jsem docela empatický člověk a že intuitivně s těmito kompetencemi pracuji, věřím, že to pozitivní vliv má, i když každý den mě provázejí pochyby o tom, jestli dělám věci správně.*

Jaké cíle si dáváte při integraci žáka s OMJ?

*Aby se cítil bezpečně v prostředí třídy a školy, aby se nebál cokoliv říct, i když to bude chybně a aby ostatní žáci dokázali vnímat jeho situaci. Ne vždy se ale u všech dětí setkám s empatií vůči cizincovi, také mám někdy pocit, že se dítě s OMJ stydí více před ostatními.*

Co přesně musíte dělat jinak při práci s žákem s OMJ?

*Více komunikovat v jednodušších větech, zda dítě porozumělo, co se dělá.*

*Kopírovat speciální pracovní listy a konzultovat s nimi postupy při práci.*

*Komunikovat více s jejich rodiči a speciálními pedagogy /psychology o strategii začlenění a ulehčení života ve škole.*

Jak se Vám dle Vašeho názoru daří začleňování žáka s OMJ?

*Je to velmi individuální, opravdu záleží na vnitřních dispozicích žáka, momentálně jako začínající učitel mám zkušenost se dvěma chlapci z UKR a každý se při svém začleňování chová zcela jinak, jeden je stydlivější, ale pracovitý, druhý reaguje trochu s agresí na neporozumění.*

Jak se snažíte motivovat žáka s OMJ?

*Chválou. Jak ústní, tak písemnou, za každý menší pokrok.*

Jaké předměty či kurzy (na VŠ i mimo) Vám nejvíce pomohly pro práci s tímto žákem?

*Předmět věnující se alternativním školním programům (A. Tomková) a školení v momentálním zaměstnání věnující se integraci cizincům.*

Cítíte se dostatečně připravena na práci s žákem s OMJ?

*Spíše ne.*

Dostal/a jste se někdy do kontaktu s žákem, který zažíval syndrom vykořenění? Jak takovýto syndrom u něho probíhal a jak vypadala Vaše intervence?

*Zatím ne.*

Spolupracujete při integraci žáka s OMJ s jinými lidmi (poradny, konzultace s kolegy...)?

*Ano, jistě. Konzultuji s kolegy a také školní psycholožkou.*