

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Nikola Procházková

**Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy**  
Integration of students with a different mother tongue into a Czech elementary  
school

Praha 2018

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

## **Poděkování**

Mé poděkování patří Doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a za ochotu při psaní mé diplomové práce. Dále chci poděkovat všem, kteří byli součástí výzkumu, pedagogům a asistentům pedagoga.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci, *Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy*, vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne .....

.....

Bc. Nikola Procházková

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy. Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část vychází z odborné literatury a poskytuje základní informace o počtech cizinců v České republice, migraci, kategoriích cizinců a legislativě spojené s pobytem cizinců na našem území. Dále se věnuje termínu žák s odlišným mateřským jazykem, také legislativě spojené se vzděláváním těchto žáků v České republice. Podrobněji popisuje odborné postupy při integraci žáka s odlišným mateřským jazykem do školy. V závěru teoretické části práce jsou popsány bariéry, které začleňování žáků znesnadňují a aktivity, které by mohly začleňování usnadnit.

Cílem empirické části práce je zjistit, jak probíhá začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy z pohledu pedagogů a asistentů pedagoga. Výzkumné šetření má kvalitativní charakter. Data jsou získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se 4 pedagogy a 4 asistenty pedagoga. Mezi hlavní zjištění výzkumu patří, že klíčovým faktorem při začleňování žáka je jeho rodina, která podporou a zájmem o vzdělávání může začlenění napomoci. Největší bariérou při začleňování je nedostatečná znalost jazyka. Dále bylo zjištěno, že pedagogové a asistenti při začleňování volí různé metody a pomůcky. Na základě výzkumného zjištění bylo vytvořeno doporučení pro další práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Žák s odlišným mateřským jazykem, cizinec, integrace, základní škola, mateřský jazyk, inkluze, multikulturní výchova, migrace

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the integration of pupils with another mother tongue into the Czech elementary school. The thesis has a theoretical-empirical character. The theoretical part is based on professional literature and provides basic information on the number of foreigners in the Czech Republic, migration, categories of foreigners and legislation related to the stay of foreigners in the Czech Republic. It also deals with the term of a pupil with another mother tongue, as well as the legislation related to the education of these pupils in the Czech Republic. It describes in detail how to integrate a pupil with another mother tongue into school. At the end of the theoretical part of the thesis are described barriers that prevent inclusion of pupils and activities that would facilitate integration.

The aim of the empirical part of the thesis is to find out how the integration of pupils with a different mother tongue into the Czech elementary school from the point of view of pedagogues and teachers assistants is taking place. The research survey is of good quality. Data are obtained through semi-structured interviews with 4 teachers and 4 teacher assistants. Among the main findings of the research is that a key factor in integrating the pupil is his family, which can help with inclusion and support for education. The biggest barrier to integration is lack of language skills. It was also found that educators and assistants in integration choose different methods and tools. On the basis of the research findings, recommendations were made for further work with pupils with another mother tongue.

## **KEY WORDS**

Pupil with another mother tongue, foreigner, integration, primary school, mother tongue, inclusion, multicultural education, migration

# OBSAH

ÚVOD .....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1. VÝZKUMY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ .....	11
2. CIZINCI V ČESKÉ REPUBLICE .....	13
2.1 Počty cizinců v České Republice .....	13
2.2 Migrace do České Republiky .....	14
2.3 Migrační politika státu .....	16
2.3.1 Kategorie cizinců .....	17
3. VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČR SE ZAMĚŘENÍM NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM .....	19
3.1 Žák cizinec neboli žák s odlišným mateřským jazykem .....	20
3.1.1 Situace žáka s odlišným mateřským jazykem .....	21
3.1.2 Kulturní šok .....	22
3.2 Legislativa vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem .....	23
3.2.1 Třídy pro jazykovou přípravu .....	24
3.3 Podpůrná opatření .....	25
3.4 Financování .....	26
4. ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	28
4.1 Nové přístupy při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem .....	28
4.2 Přijímání žáků do školy .....	29
4.3 Zařazení žáka do ročníku .....	30
4.4 Začlenění žáka do třídy .....	31
4.5 Hodnocení žáků .....	33
4.6 Bariéry znesnadňující začleňování žáků .....	33
5. AKTIVITY NAPOMÁHAJÍCÍ ZAČLENĚNÍ .....	37
5.1 Asistent pedagoga .....	37
5.2 Čeština jako druhý jazyk .....	39

5.3 Podpora mateřského jazyka .....	40
5.4 Začlenění žáka v rámci multikulturní výchovy .....	42
II. EMPIRICKÁ ČÁST .....	45
6. VÝZKUM ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	45
6.1 Cíle výzkumného šetření .....	45
6.2 Metoda sběru dat.....	45
6.3 Výběr a charakteristika výzkumného souboru.....	46
6.4 Organizace sběru dat.....	48
6.5 Způsob zpracování dat .....	48
7. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT .....	50
7.1 Prvky napomáhající začlenění žáků.....	52
7.2 Bariéry v začleňování .....	56
7.3 Metody práce s žákem .....	60
7.4 Doporučení.....	63
7.5 Výsledky výzkumu a zodpovězení výzkumných otázek .....	65
DISKUSE.....	69
DOPORUČENÍ PRO STÁVAJÍCÍ PRAXI.....	71
ZÁVĚR .....	72
SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....	74
PŘÍLOHY .....	79

## SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

ČDJ – čeština jako druhý jazyk

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

KIC – koncepce integrace cizinců

META – společnost pro příležitosti mladých migrantů

Žák s OMJ – žák s odlišným mateřským jazykem



## ÚVOD

Problematika začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol v České republice nabývá na důležitosti. Důvodem může být i nárůst počtu migrantů, kteří přicházejí na naše území a získávají zde trvalý či dlouhodobý pobyt. Tím se zvyšují i počty dětí, pro které čeština není mateřský jazyk a které navštěvují české základní školy. Pedagogové a další pedagogičtí pracovníci se proto ve třídě setkávají s žáky, se kterými v minulosti neměli prakticky žádné zkušenosti.

O tom, že začleňování dětí cizinců do českých škol může být mnohdy velmi složité, jsem se dozvěděla až poté, co jsem začala doučovat český jazyk dvě děti pocházející z Mexika. Každou další hodinu s nimi jsem se postupně dozvíдалa, jaké překážky ve škole musí každý den překonávat, aby se mohly začlenit mezi ostatní spolužáky. Začala jsem si hledat různé informace o dětech s odlišným mateřským jazykem v českých školách, a to mě přivedlo na myšlenku toto téma zpracovat v diplomové práci. Děti již český jazyk nedoučuji, nemohu tedy poznatky z této práce vyzkoušet v praxi. Nicméně věřím, že práce může inspirovat a podpořit snahu všech pedagogů, asistentů pedagoga či dalších lidí při další práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.

Tématem práce je začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy. Cílem je zjistit, jak začleňování probíhá v praxi z pohledu pedagogů a asistentů pedagoga, jaké jsou bariéry při začleňování a naopak co začlenění napomáhá. Práce také zjišťuje, jaké metody při práci s žáky pedagogové a asistenti používají a co by se podle nich mělo změnit, aby začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem bylo úspěšnější.

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část je rozdělena do 5 kapitol. V první kapitole jsou uvedeny výzkumy zaměřené na vzdělávání cizinců. Dále již teoretická část vychází z odborné literatury a uvádí základní informace o počtech cizinců na území České republiky, migraci a migrační politice státu. Dále se práce zabývá pojmem žák s odlišným mateřským jazykem a legislativou spojenou se vzděláváním těchto žáků v českých školách. Popisuje, jaké jsou postupy při začleňování žáků do škol a do kolektivu. V závěru práce jsou uvedeny bariéry, které znesnadňují začleňování žáků a celá poslední kapitola je zaměřena na aktivity, které začlenění napomáhají. Teoretická část je odborným základem pro empirické šetření.

Výzkum má kvalitativní design a je realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů s 8 respondenty, z toho jsou 4 pedagogové a 4 asistenti pedagoga, kteří vyučují na základních

školách v Praze a ve Středočeském kraji. Na základě výsledků výzkumného šetření jsou v závěru práce navrhovaná doporučení pro praxi.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. VÝZKUMY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ

Přestože v posledních letech na českých školách objektivně narůstá počet žáků s odlišným mateřským jazykem, samotných výzkumů zabývajících se tímto problémem zatím mnoho provedeno nebylo. Ráda bych hned v úvodní kapitole zmínila tři výzkumy, které se tímto tématem zabývají.

Zajímavý výzkum realizovala pedagožka Yvona Kostecká (2013) spolu s dalšími kolegy. V průběhu října a prosince 2009 uskutečnili polostrukturované rozhovory se zástupci vedení a s učiteli na vybraných základních školách v Praze. Cílem těchto rozhovorů bylo shromáždit informace o tom, jak v daných školách probíhá integrace dětí s odlišným mateřským jazykem. Zároveň se snažili zmapovat příklady „dobré praxe“, které by mohly být inspirací pro ostatní školy. Výzkum vycházel z faktu, že neexistuje metodika, která by závazně upravovala integraci těchto dětí, a tak si jednotlivé školy vytvářejí své vlastní metody, podle kterých při integraci postupují. Výzkum se zabývá tím, jak školy přijímají žáky cizince, jak probíhá jejich zařazování do tříd a v neposlední řadě to, jak takové žáky školy hodnotí. Z výzkumu vyplynulo, že mezi aktivity napomáhající integraci v praxi patří tyto:

- Přípravné ročníky
- Intenzivní prázdninové kurzy
- Individuální přístup, asistenti pedagoga
- Jazykové kurzy v průběhu školního roku
- Výuka jazyka prostřednictvím dramatické výchovy
- Speciální třídy
- Kurzy českého jazyka pro rodiče
- Vzdělávání učitelů zaměřené na integraci cizinců

Česká školní inspekce (2015) mezi roky 2014 – 2015 zjišťovala, jaká je ze strany škol podpora při výuce dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Dalším cílem bylo zjistit, jaká podpůrná opatření školy pro žáky s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) využívají a uplatňují a v neposlední řadě zjistit, zda jsou školy na příchod žáka připraveny. Výsledky ukazují, že jazyková podpora žáků probíhá různými způsoby. Nejvíce školy volí formu individuálního nebo skupinového doučování češtiny. V menší míře je pro jazykovou podporu využíván asistent pedagoga. Pětina dotazovaných škol nabízí žákům kurz nebo hodinu češtiny

v době běžné výuky. V některých případech však k realizaci jazykové přípravy vůbec nedochází. Z výzkumu dále vyplynulo, že školy pro kvalitnější podporu žáků potřebují dostatek finančních prostředků, kvalitní výukové materiály, spolupráci s asistenty pedagoga a státem jasně definovaný způsob podpory.

Další výzkum zaměřený na zmapování potřeb žáků s OMJ probíhal od června do září 2016 v Praze 12 a realizovala ho výzkumná a vzdělávací organizace Sociofaktor (2016). Z výzkumu vyšla doporučení pro práci s žáky s OMJ. Autoři je dělí do 3 skupin, tzv. potřeb.

Individuální potřeby:

- Důraz na individuální přístup k dětem s OMJ.
- Nezvýznamňovat jinakost dětí, není-li to nutné.
- V případě zařazení staršího dítěte do kolektivu mladších žáků počítat s odlišnými zájmy a potřebami vzhledem k věku.
- Nevyužívat děti s OMJ jako tlumočnicků.

Skupinové potřeby:

- Podpořit vzdělávání pedagogů v oblasti práce s dětmi s OMJ.
- Rodiče více zahrnout do školního dění.
- Kolektiv ve škole vést k toleranci a k porozumění cizím kulturám.
- Finančně podpořit doučování probíhající doma či na školách.
- Zefektivnění komunikace a spolupráce mezi základními školami, rodiči a neziskovými organizacemi.

Organizační potřeby:

- Vhodné by byly systémové změny, které by závazně upravovaly proces práce s žákem s OMJ .
- Posílit a dále podpořit možnosti využití komunitních tlumočnicků.
- Zřízení přípravného ročníku pro děti zcela bez znalosti českého jazyka.

Autoři výzkumu zmiňují, že v posledních letech došlo k výrazné profesionalizaci péče o žáky s odlišným mateřským jazykem. Dále doporučují pokračovat v postupech, které se osvědčily a zaměřit se na oblasti, které si žádají zvýšenou pozornost a péči (Sociofaktor, 2016, s. 88).

## 2. CIZINCI V ČESKÉ REPUBLICE

Dříve Česká Republika představovala přestupní stanici na cestě na západ. V současné době se situace změnila a naše země se stala zemí cílovou, a tak se zde usazuje stále více cizinců (META, 2011, s. 7). Proto se v druhé kapitole zabývám situací cizinců na území České republiky, migrací a migrační politikou a také popisují jednotlivé kategorie cizinců.

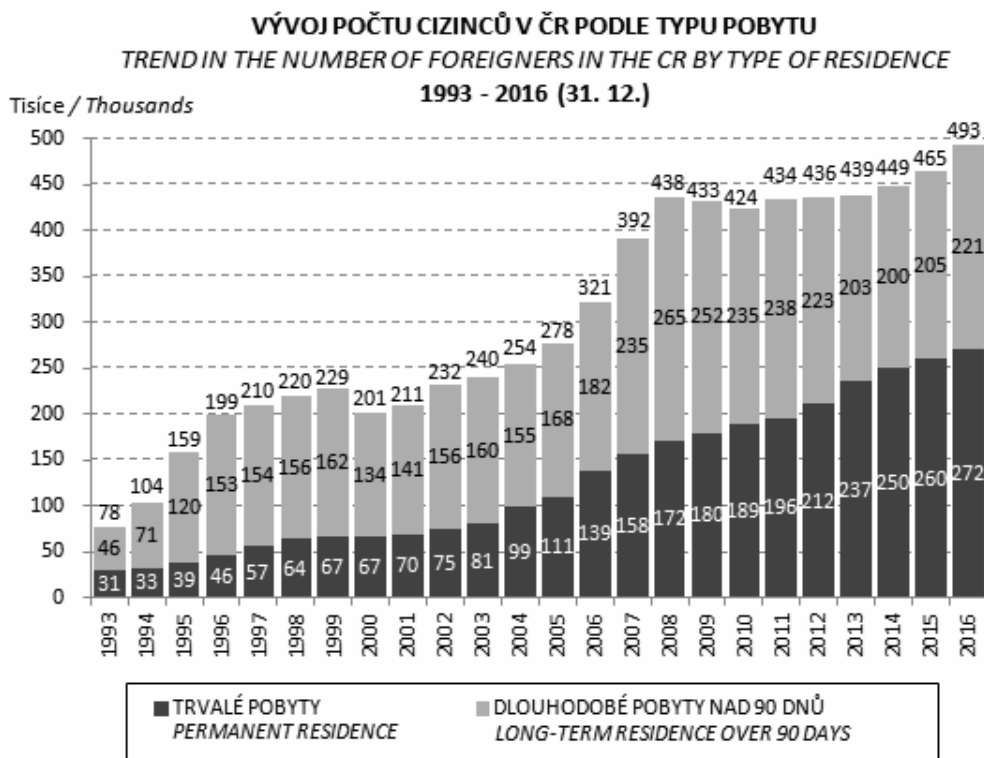
### 2.1 Počty cizinců v České Republice

Celá druhá kapitola se zabývá cizinci, proto hned ze začátku definuji pojem cizinec. Podle zákona o pobytu cizinců (§1, zákon č. 326/1999 Sb.) se cizincem rozumí osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie. Koncepce integrace cizinců (MVČR, 2016) cizince definuje podrobněji. Cizinec je osoba, která nemá státní občanství ČR, ale má povolení k pobytu, nebo která má vízum nad 90 dnů, anebo udělený azyl v ČR.

Podle údajů Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ) ke dni 31. 12. 2016 legálně pobývalo na území našeho státu 493 000 cizinců, z toho 272 000 osob s trvalým pobytem a 221 000 osob s některým z typů dlouhodobých pobytů nad 90 dnů. To je přibližně 4,4% celkové populace v České republice. Mezi nejvíce zastoupené skupiny žijící na našem území patří občané Ukrajiny (108 220), Slovenska (105 462), Vietnamu (57 806) a Ruska (35 475). Zvyšuje se i počet migrantů z Německa (21 060) a Polska (20 170).

Z hlediska územního rozložení patří mezi regiony s nejvyšší koncentrací cizinců hlavní město Praha a Středočeský kraj. Podle údajů ČSÚ za rok 2016, žije v hlavním městě okolo 184 300 cizinců. Dalším místem, kde v roce 2016 žila druhá největší skupina cizinců, byl Středočeský kraj s počtem necelých 65 000 cizinců. Větší část se vyskytuje i v Jihomoravském kraji, Ústeckém kraji či Plzeňském kraji

V rozmístění cizinců jsou určité rozdíly podle státního občanství. Nejatraktivnějším místem pro všechny cizince je Praha. Občané Ukrajiny se kromě Prahy více usazují i ve Středočeském kraji a Jihomoravském kraji. Pro občany Vietnamu je vedle Prahy atraktivním regionem i česko-německé pohraničí. Občané Ruské federace se kromě Prahy usazují více v Karlovarském kraji a Středočeském kraji (Český statistický úřad, ©2018).



Graf 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu

Zdroj: Český statistický úřad

Jak můžeme vyčíst z grafu č. 1, počet cizinců, trvale nebo dlouhodobě usazených na území České republiky, se za více než deset let zdvojnásobil. Počet cizinců na našem území tedy velmi rychle roste. Poklesu většího počtu cizinců na našem území si můžeme všimnout pouze v roce 2000, kdy došlo ke změně zákona. Ke dni 1. 1. 2000 totiž vstoupil v platnost zákon č. 326/199 Sb., o pobytu cizinců v ČR (v původní podobě), který zpřísnil vstupní a pobytový režim cizinců v ČR. Další pokles byl v roce 2010, kdy se projevil důsledek ekonomické krize (Kropáčková, 2006, s. 7).

## 2.2 Migrace do České Republiky

Migrace je celosvětový a přirozený sociální jev, který provází lidstvo od nepaměti a je neodmyslitelnou součástí lidské povahy. Člověk je odjakživa zvědavý, a proto hledá nové příležitosti a objevuje nová místa v průběhu svého života. Ve skutečnosti rozdělení lidského druhu do nespočetného množství etnických, kulturních, jazykových a rasových skupin bylo a zůstává výsledkem migrace. Také je základem genových a kulturních přenosů (Adler a Gielen, 2003). V současné době je migrace jedno z hlavních témat, která hýbou Evropou.

Již v minulosti měla migrace nejrůznější příčiny. Lidé se stěhovali z náboženských a politických důvodů, v důsledku přírodních katastrof nebo za lepší půdou. Nejvýznamnější migrační vlny ve středověké Evropě známe jako stěhování národů (Migrace online, ©2017).

Migraci můžeme rozdělit na několik typů. Migrací vnitřní se rozumí proces stěhování v rámci jednoho politického celku, pokud ale dochází k překročení jeho hranic, hovoříme o migraci mezinárodní. Dále můžeme migraci rozdělit z hlediska státu na imigraci a emigraci. Emigrace znamená vystěhování obyvatel do jiné země a imigrace je naopak přistěhování se do země nové (O migraci, ©2017). Pokud člověk dobrovolně zvolí přesun na nové místo, dá se mluvit o dobrovolné migraci. Ne vždy je ale migrace výsledkem svobodného rozhodnutí. Opakem migrace dobrovolné je migrace nucená, která nastává například při válečných či náboženských konfliktech nebo z důvodu přírodních katastrof. Podle Organizace spojených národů můžeme migrantem označit každého, kdo změnil místo pobytu překročením mezinárodně uznávaných hranic a na tomto místě stráví dobu delší než jeden rok (META, 2011, s. 6). „*Migrací překonávají lidé více než vzdálenost od bytu starého do bytu nového, tedy nejen vzdálenost geografickou, ale také kulturní a socializační, jako by museli být znovu od počátku vychováni podle návyků nové hostitelské společnosti*“ (Černík, 2005, s. 11).

Většina lidí ale opouští svojí rodnou zemi na delší dobu s vidinou lepších finančních podmínek a zajištění lepší budoucnosti pro svou rodinu. Můžeme tedy říct, že ze všech typů migrací je nejrozšířenější ta ekonomická, popř. pracovní. V tomto případě se člověk zpravidla řídí výhodami, které mu v dané zemi nabízí. Mezi takové výhody patří zázemí vybudované rodinou či přáteli, dopravní dostupnost, podobný či společný jazyk. Do specifické skupiny můžeme zařadit zaměstnance některých zahraničních firem či institucí, kteří jsou do zahraničí vysíláni pracovní. Na takové cestě jsou často doprovázeni celou svojí rodinou (META, 2011, s. 7).

Mnozí rodiče se také pro přestěhování rozhodnou z důvodu zajištění lepšího vzdělání pro své potomky. Sami rodiče pak mohou být mimo integrační proces, protože svůj pobyt v České republice vnímají jako dočasný, s cílem začlenit své potomky jak do naší společnosti, tak do prostředí školy. Jako příklad můžeme uvést první generaci vietnamských migrantů, kteří do České republiky přišli s cílem zajistit lepší vzdělání i budoucnost svým dětem. Vietnamští rodiče často upřednostňují potřeby dítěte před svými potřebami. Vzhledem k vysokému pracovnímu nasazení a s vidinou finančního zabezpečení rodiny jim pak nezbyvá čas pro sebe - na odpočinek či dovolenou. Minimalizováním vlastních potřeb dochází k izolovanosti a absenci vazeb mezi rodiči imigranty a majoritní skupinou (Jarkovská a kol., 2015, s. 127).

Důvody k migraci mohou být tedy velice rozličné, ale ať už to jsou důvody ekonomické, politické, ekologické či náboženské, lidé opouští svoji zemi a hledají dočasně či trvale místo, kde by naplnili svoje životní představy.

Je potřeba zmínit, že migrace rodiny je velmi zátěžovou situací, která ovlivňuje rodinné a partnerské vztahy. Rodina se musí potýkat s celou řadou problémů, a tak se u některých členů z rodiny může objevit tzv. akulturační stres (kulturní šok). Záleží samozřejmě na tom, z jakých sociokulturních podmínek rodina přichází. Hlavní bariérou je jazyk, kterému rodina při příjezdu do nové země nerozumí. V tomto případě jsou děti pro rodinu důležitým prvkem v procesu integrace do společnosti. Díky tomu, že navštěvují školu, jsou často prvními v rodině, kdo se naučí jazyk dané země, a tak přebírají roli zprostředkovatelů informací a stávají se z nich tlumočníci. (Janebová, 2010, s. 40). Více o kulturním šoku se rozepisují v kapitole 3.1.2.

## 2.3 Migrační politika státu

O tom, jak bude život cizinců v naší zemi vypadat, rozhoduje migrační politika státu. Legislativně jsou určeny podmínky, za kterých může cizinec vstoupit na území České republiky a zde pobývat. Mezi zákony, které řídí pobyt cizinců na území ČR, patří:

- zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů,
- zákon č. 325/1999 Sb., o azylu,
- zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů,
- Sdělení č. 208/1993, o Úmluvě o právním postavení uprchlíků a Protokolu týkajícím se právního postavení uprchlíků.

Podle zákona o pobytu cizinců na území ČR má cizinec oprávnění pobývat na našem území přechodně, a to na základě víza, nebo trvale. Bez víza může cizinec na území pobývat jen tehdy, pokud tak stanoví vláda nebo mezinárodní smlouva o zrušení vízové povinnosti (Zákon č. 326/1999 Sb.).

Dalším důležitým dokumentem je Koncepce integrace cizinců, zkráceně KIC. Úkolem tohoto závazného vládního dokumentu je reagovat na zvyšující se počet cizinců na území České republiky, kteří zde legálně žijí dlouhodobě či trvale a navrhnout opatření směřující k integraci cizinců (Kropáčková, 2006, s. 65). Dokument dále vytyčuje základní principy integrace cizinců pobývajících na našem území. Mezi tyto principy patří například spolupráce



všech, kteří mohou přispět k úspěšnému průběhu integrace, zvyšování informovanosti všech zúčastněných v procesu integrace a podpora rozvoje občanské společnosti. Dále je při integraci potřeba postupovat na lokální úrovni. To znamená, že je důležitá přímá spolupráce s obcemi (které jsou zároveň zřizovateli MŠ a ZŠ) například formou projektů obcí na podporu integrace cizinců (MVČR, ©2016).

Podle Koncepce integrace cizinců (MVČR, ©2016) je za priority a klíčové předpoklady k úspěšné integraci považováno:

- znalost českého jazyka,
- orientace cizince ve společnosti,
- vzájemné vztahy cizinců s majoritní společností,
- ekonomická soběstačnost jedince.

### 2.3.1 Kategorie cizinců

V zákoně č. 326/1999 Sb. jsou kategorie cizinců vymezeny takto:

- Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci. Do této skupiny patří i občané zemí, kteří nejsou členy Evropské unie, ale jsou součástí Evropského hospodářského prostoru. Podle zákona č. 326/1999 Sb. jsou to také občané Švýcarska, Islandu, Lichtenštejnska a Norska.
- Občané třetích zemí (občané zemí mimo EU).
- Registrovaní žadatelé o azyl, osoby s doplňkovou a mezinárodní ochranou a nelegálně pobývajícím cizinci.

Občané Evropské unie a dále občané Švýcarska, Islandu, Lichtenštejnska a Norska mají v naší zemi přístup ke vzdělávání a školským službám podle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) za stejných podmínek jako občané České Republiky. Právo na vzdělávání mají i jejich rodinní příslušníci. Rodinným příslušníkem se podle § 15a zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky rozumí:

- manžel,
- rodič, pokud jde o občana Evropské unie mladšího 21 let, o kterého pečuje,
- dítě mladší 21 let nebo dítě manžela občana Evropské unie,
- nezaopatřený přímý příbuzný nebo takový příbuzný manžela občana Evropské unie

K předškolnímu, základnímu uměleckému, jazykovému a zájmovému vzdělávání a školským službám mají cizinci, kteří nejsou občany EU nebo jejich rodinnými příslušníky, zajištěn přístup za stejných podmínek jako státní občané ČR. Platí to pro cizince, kteří mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany, osobami požívajícími dočasné ochrany nebo azylanty (zákon č. 561/2004 Sb., §20). Podrobněji problematiku vzdělávání cizinců rozebírám v kapitole 3.2 Legislativa vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

### 3. VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČR SE ZAMĚŘENÍM NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

S narůstajícím počtem cizinců, kteří se usazují na území České republiky, se zvýšilo i procento žáků cizinců, kteří navštěvují české základní školy. Podle údajů Českého statistického úřadu (ČSÚ, ©2016) bylo ve školním roce 2016/2017 v České republice evidováno 906 188 žáků základních škol. Žáků cizinců bylo na českých školách 20 237, čili 2,2% z celkového počtu žáků. Mezi žáky cizinci měli převahu občané třetích zemí, na které ve školním roce 2016/2017 připadaly více než dvě třetiny z celkového počtu cizinců na základních školách. Nejvyšší podíl mají žáci z Ukrajiny (26%), dále z Vietnamu (20%) a Ruska (7%). Mezi příslušníky zemí EU jsou nejvíce zastoupenou skupinou občané ze Slovenska (22%).

Pozice žáků cizinců v českém základním školství může být poměrně komplikovaná zejména pro pedagogy či jiné pedagogické pracovníky, kteří s nimi neměli v minulosti žádné či jen minimální zkušenosti. „*Dnešní poměrně rozmanité národnostní složení žáků mladšího školního věku v multikulturní třídě vytváří zcela specifické školní prostředí, a to nejen z pohledu žáka cizince a jeho spolužáků, ale i z pozice pedagoga*“ (Šindelářová, 2016, s. 119).

Žák cizinec se před začátkem školního vzdělávání nachází v jiné situaci než žák dané země. Určující pro takového žáka je zejména délka jeho pobytu v České republice a také to, jak veliký je rozdíl mezi mateřským jazykem žáka a českým jazykem. Podle těchto hledisek se dají rozdělit tito žáci do tří skupin a je možné je i specifikovat ještě před vstupem do české primární školy. Do první skupiny patří děti, které se narodily v České republice, nebo se do ní přistěhovaly v předškolním věku a navštěvovaly české předškolní zařízení, nebo se o jejich výchovu starala česká chůva, ale v jejich rodině se (až na výjimky) nemluví česky. Druhou skupinu tvoří děti, které navštěvovaly školu v zahraničí a jsou alespoň z části gramotné ve svém mateřském jazyce ještě před vstupem do české základní školy. Do třetí skupiny můžeme zařadit děti, které se sice narodily v České republice, ale nenavštěvovaly žádné české předškolní zařízení a nebyly tak v kontaktu s českým jazykem. Můžeme sem zařadit také děti, které nenavštěvovaly žádnou školu v zahraničí a ani nepřišly do kontaktu s českým jazykem kromě jejich mateřského jazyka (Hádková in Šindelářová, Škodová, 2013, s. 6).

Pouze děti z první skupiny se mohou vyrovnat výchozí pozici dětí českého původu před vstupem do české základní školy. Další dvě skupiny dětí cizinců nejsou na vstup do základního vzdělávání v České republice dostatečně sociokulturně a jazykově připraveny. Většina z těchto dětí má nedostatečnou slovní zásobu a špatnou výslovnost. Česká škola je

většinou prvním místem v cílové zemi, se kterou se dítě i jeho rodiče musí seznámit. Má proto nezastupitelnou roli v jejich integračním a vzdělávacím procesu (Hádková in Šindelářová, Škodová, 2013, s. 7).

### 3.1 Žák cizinec neboli žák s odlišným mateřským jazykem

Přestože se v současné legislativě i literatuře stále často používá pojem žák cizinec, můžeme se nyní více setkat i s termínem žák s odlišným mateřským jazykem (dále jen žák s OMJ). Za žáky cizince označujeme v českém školství děti, jejichž rodiče nejsou občany České republiky. Cizinecký status přejímají děti cizinců podle druhu pobytu svých rodičů. Cizince dělíme podle druhu pobytu na osoby s dlouhodobým pobytem, s trvalým pobytem a žadatele o azyl či azylanty (Šindelářová, 2011). Pokud se ale bavíme o dětech imigrantů nebo ze smíšených manželství, kteří již získali v České republice občanství, označení cizinec není úplně přesné „*Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status*“ (META, 2011, s. 11).

Jedná se o děti a žáky, kteří přicházejí ze zahraničí a jejich znalost češtiny je většinou nedostatečná nebo nulová. Mohou to být i děti, které mají české občanství, ale doma používají i jiný jazyk než český. Takové děti pocházejí z bilingvního prostředí nebo mají dvojí občanství. Dále sem patří i děti cizinců, které vyrostly na území České republiky, ale doma se baví jiným jazykem než vyučovacím. Zvláštní skupinu tvoří i děti s českým občanstvím, které doma mluví česky, ale nikdy se česky ve škole neučily, protože studovaly v zahraničí (Děti a žáci s OMJ, ©2017).

Je důležité si uvědomit, že specifickým a společným znakem těchto žáků je to, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. Znamená to, že při výuce dochází k situaci, kdy se současně učí cizí jazyk a zároveň se také prostřednictvím tohoto jazyka učí. Neznalost nového jazyka je při vzdělávání žáků s OMJ velice zásadní překážkou, která může výrazně ovlivnit jejich studijní úspěchy. Přístup k učení neovlivňuje pouze neznalost jazyka, ale také kulturně odlišné prostředí, ze kterého žák s OMJ pochází. V některých případech může tak dojít k nepochopení mezi očekáváními ze strany školy a ze strany rodičů. Od ostatních českých žáků se ale neliší v tom, že také řeší problémy spojené s věkem, rodinnou situací, motivací se učit a inteligencí. Tyto faktory a znalost vyučovacího jazyka jsou určující pro školní úspěšnost, možnost seberealizace a individuální pokroky a je potřeba s tím počítat (META, 2011, s. 17).

Já jsem se rozhodla pro svoji práci používat pojem žák s odlišným mateřským jazykem, protože největší překážky ve vzdělávání jim nezpůsobuje skutečnost, že jsou cizinci, ale že je jejich jazyk odlišný od jazyka vzdělávacího.

### **3.1.1 Situace žáka s odlišným mateřským jazykem**

Hlavním prostředkem pro získávání důležitých myšlenek a představ je znalost jazyka. Pokud žáci s OMJ neznají vyučovací jazyk, stává se pro ně učivo špatně pochopitelné až zcela nepřístupné. Mateřský jazyk, který pro ně doposud byl nástrojem kognitivního rozvoje, ztrácí ve školním prostředí význam. Je důležité, aby se žáci nejdříve naučili česky, pak mohou teprve rozumět učivu. Pokud se chtějí vyrovnat českým spolužákům, současně potřebují:

- zapojit se do výuky,
- zvládat učivo v novém jazyce,
- získat odpovídající sociální dovednosti,
- osvojit si společenské normy v nové kultuře,
- najít svoje místo v prostředí, které je utvářeno novým jazykem, hodnotami a očekáváními.

Toho všeho je třeba dosáhnout za relativně krátkou dobu a výsledek bude měřitelný proti neustále se pohybujícímu cíli, tj. neustále přibývajícimu učivu, které si osvojují ostatní spolužáci (Adapted from South, H., ©1999). Tento cíl žákům s OMJ kvůli nedostatečné znalosti neustále uniká a způsobuje dočasné zpomalení tempa poznávání. Oproti vzdělávacím úkolům, kterým čelí spolužáci z majority, je jejich úkol pochopitelně odlišný a také náročnější (META, 2011, s. 17).

Kanadský pedagog Jim Cummins (2000) podle své teorie o osvojování druhého jazyka rozlišuje mezi dvěma odlišnými jazykovými dovednostmi, a to mezi základními interpersonálními komunikačními schopnostmi (BISC-Basic Interpersonal Communicative Skills) a kognitivními akademickými jazykovými dovednostmi (CALP-Cognitive Academic Language Proficiency). Komunikační schopnosti žáci většinou získávají rychle, zejména ti, kteří většinu svého času ve škole tráví s rodilými mluvčími. Zatímco osvojení této schopnosti trvá od šesti měsíců do dvou let, rozvinutí jazyka na úroveň akademickou může trvat až sedm let. Kognitivní akademická jazyková dovednost je základem pro schopnost dítěte zvládnout akademické požadavky, které jsou na ně kladeny v různých předmětech (to znamená umět pracovat kriticky s textem, používat odborné výrazy, vyjadřovat se v souvislostech, apod.).

Jsou to právě tyto dovednosti, které žák potřebuje ve vyšších ročnících ZŠ zvládat, protože učivo je zaměřené na pochopení abstraktních myšlenek a pojmů, které navazují na předchozí znalosti, jazykové dovednosti a schopnosti vyjádřit vlastní myšlenky. Pedagog by neměl předpokládat, že žáci s OMJ, kteří ovládají jazyk v každodenních situacích na úrovni rodilého mluvčího, mají příslušnou znalost akademického jazyka. Ve většině případů jsou tito žáci stále o krok pozadu oproti svým vrstevníkům.

Úspěšnost žáka tedy závisí na mnoha faktorech. Důležitou roli hraje nastavení školního vzdělávacího programu a klimatu školy, a pokud toto nastavení vychází z potřeb žáků s OMJ, mají o to větší šanci, že budou úspěšní. A to je také základ inkluzivního vzdělávání (META, 2011, s. 15).

### **3.1.2 Kulturní šok**

Změna kulturního prostředí patří k náročným životním situacím a je často provázána tzv. kulturním šokem. *“Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným nepochopením vzorců cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou“* (Janebová, 2010, s. 40). U člověka, který prožívá takovýto stres, se může objevit depresivní reakce, dezorientace a strach. Pokud je pobyt nedobrovolný, můžou se objevit i psychosomatické problémy, prohloubí se sociální izolace a může dojít k vytvoření nepřátelského postoje vůči cizí kultuře. U každého jedince se příznaky projevují jiným způsobem. U dítěte probíhá reakce odlišně než u dospělého, protože dítě dává svým emocím volnější průběh než dospělý jedinec. Tyto děti často odmítají chodit v dané zemi do školy, protože nerozumí ostatním dětem a cizí svět se jim zdá nebezpečný. Mohou se cítit unavenější, reagují nepřiměřeně a odmítají cizí autority. Děti se poté stahují do sebe a více touží po pocitu bezpečí a přítomnosti rodičů (Janebová, 2010, s. 40). Toto stádium Igoa (1995) nazývá fenoménem vykořenění (uprooting) a tuto situaci přirovnává k vytržení a přesazení květiny.

Závisí zejména na přístupu rodičů a pedagogů, jak dítě zvládne adaptaci na cizí kulturní prostředí a pobyt v cizí škole. Přispívá k tomu samozřejmě řada dalších faktorů, jako je například životní zkušenost dítěte, jeho schopnosti i určité psychologické rysy. Důležité je také zmínit, že u některých dětí se kulturní šok vůbec neobjeví nebo trvá velmi krátkou dobu. V tomto případě většinou děti zvládnou překonat veškeré stresové situace a úspěšně se v nové kultuře adaptují (Janebová, 2010, s. 40).

K nově přichozím žákům s OMJ je tedy potřeba přistupovat s určitou interkulturní senzitivitou a porozuměním pro obtížnost jejich situace. Interkulturní senzitivita je termín, který blíže popisuje Milton J. Bennet ve svém modelu vývoje interkulturní senzitivity. Jednoduše to znamená, že jsme si schopni připustit, že lidé nejsou všichni stejní a že poznáme, že naše kultura není lepší než jakákoli jiná kultura (Bennet, 1998, s. 38). Je důležité si uvědomit, že člověk, který dobře nerozumí, je mnohem více citlivý na různé projevy nelibosti, přehlížení a povyšování se. Pedagog může nově přichozímu žákovi pomoci tak, že se stane osobou, na kterou je možné se kdykoliv obrátit s tím, že se dítěti vždy dostane pozornosti a pomoci (META, 2011, s.). Pedagog by se dále měl pokusit zjistit co nejvíce informací o zvyklostech v dané kultuře. Je potřeba vědět, co je v dané kultuře přípustné a co není a co rodina žáka od školy očekává. Klíčové pro integraci žáka do třídy je, aby ho přijal třídní kolektiv. Nejdůležitější roli zastává sám pedagog, který by měl žákovi pomoci usnadnit integraci například tím, že představí ostatním žákům zajímavosti o cizí kultuře žáka a ukáže rozdíly mezi kulturou domácí a cizí (Janebová, 2010, s. 48).

### **3.2 Legislativa vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem**

Právo na vzdělávání zaručuje všem dětem Úmluva o právech dítěte a zároveň školský zákon č.561/2004 Sb. Česká republika podle Úmluvy o právech dítěte zavádí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání. Zároveň ho činí přijatelné a dostupné pro každé dítě, a to bez jakékoliv diskriminace. V případě potřeby poskytuje finanční podporu (č. 104/1991 Sb, čl. 28).

Podle §20 školského zákona mají děti cizinců nárok na rovný přístup k základnímu vzdělání a tedy i stejná práva a povinnosti jako děti občanů České republiky bez ohledu na to, z jaké země pocházejí (a to i v případech, kdy nemohou prokázat legalitu pobytu na našem území). Taktéž zajišťuje rovný přístup ke školnímu stravování a školským službám (např. školní družině) všem žákům plnicím povinnou školní docházku v základních školách, nižších stupních gymnázií a odpovídajícím ročníkům konzervatoře. Povinností zákonného zástupce nezletilého dítěte - cizince je pečovat o to, aby dítě plnilo školní docházku. Pokud tuto povinnost dítě neplní, dopouští se zákonný zástupce přestupku (zákon č. 561/2004 Sb., §20).

Přestože školský zákon ukládá školám zajistit rovný přístup ke vzdělání, přijímání cizinců se liší podle toho, zda se jedná o děti občanů EU, děti azylantů či žadatele o azyl nebo děti občanů tzv. třetích zemí. Je proto důležité zařadit si cizince do příslušné kategorie, ze kterých plynou pro žáky určitá práva a možnosti (META, 2011, s. 19).

Občané Evropské unie a dále občané Švýcarska, Islandu, Lichtenštejska a Norska mají v naší zemi přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České Republiky. Právo na vzdělávání mají i jejich rodinní příslušníci.

Druhou skupinu tvoří občané takzvaných třetích zemí, neboli zemí, které nejsou členy Evropské unie. Tato skupina má přístup k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud řediteli dané školy či školského zařízení prokážou oprávněnost svého pobytu na území České republiky nejpozději při zahájení vzdělávání.

Do zvláštní skupiny cizinců patří žadatelé o azyl, osoby s doplňkovou a mezinárodní ochranou. Dříve se při vzdělávání azylantů a žadatelů o azyl postupovalo podle Metodického pokynu ke školní docházce žadatelů o azyl (č. j. 10149/2202-22), podle kterého bylo mimo jiné možné zřizovat tzv. vyrovnávací třídy (META, 2011, s. 21). Dle současné legislativy jsou děti těchto cizinců považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají právo na poradenskou pomoc školy, školského poradenského zařízení a mohou žádat i o asistenta pedagoga (zákon č. 561/2004 Sb., §16).

Dříve byla bezplatná výuka českého jazyka legislativou určena pouze pro občany EU a jejich rodinné příslušníky. Od 1. 1. 2012 nabyla účinnost novela školského zákona č. 472/2011 Sb., která mění znění §20, do něhož vkládá odstavec 6, který říká, že bezplatnou jazykovou přípravu zajišťuje krajský úřad i pro ostatní cizince. Krajské úřady jsou tedy cizincům povinny zajistit bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání. Příprava zahrnuje výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. Žákovi, jehož rodiče pocházejí z jiného členského státu Evropské unie, by měla být zajištěna podpora výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu ve spolupráci se zemí jeho původu. Výuka by měla být koordinována s běžnou výukou v základní škole (zákon č. 561/2004 Sb., §20).

### **3.2.1 Třídy pro jazykovou přípravu**

Podrobněji popisuje podmínky vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Podle této vyhlášky určuje krajský úřad konkrétní školy, ve kterých bude bezplatná jazyková příprava pro cizince probíhat. Seznam škol můžeme najít například na webových stránkách ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz).

Žák je do třídy pro jazykovou přípravu zařazen na základě žádosti jeho zákonného zástupce podané řediteli dané školy, a to do 30 dnů od podání žádosti. Do třídy může být žák



zařazen kdykoli během období školního vyučování. Nejvyšší možný počet žáků pro vzdělávání v této třídě je 10. Nejnižší počet není stanoven, proto je možné jazykovou přípravu zařídit i pro jednoho žáka. Celková délka jazykové přípravy činí nejméně 70 vyučovacích hodin a trvá nejdéle 6 po sobě jdoucích měsíců školního vyučování. Obsah výuky českého jazyka můžeme najít v očekávaných výstupech vzdělávacího oboru Cizí jazyk, který stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Musí být přitom zohledněny potřeby jednotlivých žáků. Škola může žákovi vydat osvědčení o absolvování jazykové přípravy (Kendíková, 2012, s. 77).

### 3.3 Podpůrná opatření

Spolu s Vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a s novelizovaným školským zákonem 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č.561/2004 Sb., přicházejí změny pro všechny žáky, kteří potřebují podporu při výuce. Neznalost českého jazyka je od září 2016 objektivní speciální vzdělávací potřebou a je nezbytné, aby škola nastavila podpůrná opatření. Tato opatření jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), kam také patří a žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci z rodin imigrantů a azylantů.

Michalík a kol. (2015, s. 7) podpůrná opatření definují jako „*soubor opatření – organizačních, personálních, vzdělávacích, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření ze zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují*“. Novela školského zákona specifikuje podmínky, podle kterých se aplikují podpůrná opatření v praxi školy a další novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Tito žáci mají podle novely školského zákona právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která by jim měla pomoci naplnit jejich vzdělávací potenciál a zároveň učitelé přinést více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků.

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., §20) rozděluje podpůrná opatření do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření lze různě kombinovat a může dojít i ke změně stupně v důsledku zlepšování či zhoršování specifických potřeb žáka. Podpůrná opatření 1. stupně poskytuje škola i bez doporučení školského poradenského zařízení a jsou určena žákům s pokročilou znalostí češtiny, kteří potřebují podporu především v jednotlivých předmětech a ke kompenzaci mírných obtíží postačí mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy. Pokud nestačí zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání, zpracovává škola **plán pedagogické podpory**, který

popisuje obtíže a potřeby žáka a stanovuje cíle podpory. S plánem jsou seznámeni všichni učitelé a rodiče žáka. Škola tento plán průběžně aktualizuje podle vývoje vzdělávacích potřeb žáka. Naplňování cílů plánu pedagogické podpory je vyhodnocováno nejpozději po 3 měsících od zahájení jeho poskytování.

V případě, že podpůrná opatření 1. stupně nepostačují k naplnění vzdělávacích potřeb žáka, může škola rodičům žáka doporučit návštěvu školského poradenského zařízení, které určí vzdělávací potřeby a vydá doporučení odpovídající příslušnému stupni podpůrných opatření. Žáci, kteří špatně rozumí vyučovacím jazyku či zcela nerozumí, jsou bráni za žáky s potřebou podpůrných opatření ve 2. nebo 3. stupni. Pro takovéto žáky škola zpracovává **individuální vzdělávací plán** na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Tento plán obsahuje údaje o stupních podpůrných opatření, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Dále jsou uvedeny informace o metodách výuky, hodnocení, časové rozvržení vzdělávání a úpravy obsahu vzdělávání žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Dalším podpůrným opatřením, na které mají žáci s OMJ nárok, je funkce asistenta pedagoga, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent podporuje žáka v aktivním zapojení do všech školních činností a jeho samostatnost v rámci vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). O tomto tématu se více rozepisují v kapitole 5.1.

### 3.4 Financování

Financování integrace žáků s OMJ do běžných škol je v současnosti velmi problematické. Jejich integrace je pro školy velikou finanční zátěží, protože náklady spojené s tím nejsou v mnoha případech zohledněny v rozpočtech daných škol. Školám chybí finanční prostředky, které by pokryly speciální vzdělávací potřeby žáků. V případě žáků s OMJ se jedná hlavně o zajištění výuky českého jazyka (případně doučování v dalších předmětech) a zajištění vhodného materiálu, např. učebnic, slovníků apod. Někteří žáci také potřebují podporu ze strany školního psychologa či speciálního pedagoga (Kostecká, 2013, s. 78).

Jak uvádí Radostný (2011, s. 22), může si každá škola požádat o finanční příspěvek z rozvojových programů MŠMT. Jsou to tyto:

- Dotační program MŠMT na podporu aktivit v oblasti integrace cizinců,
- Rozvojový program pro žáky cizince – děti občanů zemí EU,

- Rozvojový program MŠMT pro děti-cizince ze třetích zemí,
- Rozvojový program pro žáky s postavením azylantů,
- Rozvojový program na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin,
- Program financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním.

## 4. ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Existuje veliké množství faktorů, které hrají roli při začleňování, proto není možné vytvořit jednotný návod, který by se dal aplikovat ve všech případech. Některé postupy však mohou učitelům, ale především většině z těchto žáků, práci ve škole ulehčit.

### 4.1 Nové přístupy při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem

Zvládání různorodosti v praxi probíhá na pozadí několika společenských přístupů. Jedná se o přístup integrační, inkluzivní, segregační a asimilační. Asimilační přístup odlišnost ignoruje s cílem splynutí jedince s okolím. Přístup segregační dává akcent na odlišnost lidí a prosazuje oddělené vzdělávání. Integrační přístup různost přijímá a vnímá ji jako žádoucí pro vyrovnání příležitostí pro znevýhodněné žáky (Hájková, 2005, s. 8). Inkluze je v tomto výčtu přístupu chápána jako vyšší kvalita integrace, kdy různost žáků a jejich vzdělávacích potřeb je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu (META, 2011 s. 13). Jedná se o „*bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí*“ (Lechta 2010, s. 28).

V souvislosti se začleňováním žáků můžeme v odborné literatuře najít v současné době zejména dva pojmy, a to integrace a inkluze. Mezi významy pojmů existuje rozdíl, přes to je učitelé i školy často zaměňují, jako kdyby byly synonymy (Loremann a kol., 2005, s. 2). Vztah mezi pojmy popisuje např. Hornáková (2006, str. 2), říká, že inkluze je nová kvalita, která je odlišná od integrace a spočívá v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Integrační programy mají za cíl pomoci žákům s různými schopnostmi se začlenit do již existujícího modelu vzdělávání (Loremann a kol., 2005, s. 2). Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 39) v pedagogickém slovníku integrované vzdělávání definují jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ Podle některých autorů (META, 2015, s. 34) pojem integrace znamená způsob, jak danému žákovi pomoci, aby se ve třídě přestal cítit jako nový-cizí a začal se cítit jako ve svém prostředí.

Pojem inkluze pochází z anglického slova *inclusion*, znamená to začlenění, zařazení, zahrnutí. Podle Hájkové a kol. (2010, s. 12) se jedná o „*koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení*“. Inkluze tedy znamená plné začlenění dětí s různorodými schopnostmi ve všech

aspektech vyučování. Inkluze předpokládá, že všechny děti jsou součástí běžného vzdělávacího systému od samého začátku jejich nástupu do školy. Jedním z cílů inkluze je, aby každá škola byla předem připravena přijímat děti s různými schopnostmi, proto by se školy a třídy měly přizpůsobit a změnit tak, aby vyhovovaly potřebám všech dětí. Učitelé by rozdíl mezi nimi neměli brát jako problém, ale jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech (Loreman a kol., 2010, s. 3). Hájková a Strnadová (2010, s. 39) zdůrazňují, že inkluzivní praxe může ve škole fungovat jen tehdy, pokud škola uznává a prosazuje kulturně rozdílné hodnoty, a to například tak, že odlišnost žáků a jejich vzdělávacích potřeb je vnímána jako samozřejmost či dokonce jako přínos.

Velmi záleží na přístupu samotného učitele. Důležité je, zda je na inkluzi připraven odborně, osobnostně či materiálně a zda je inkluze podpořena vedením školy, zřizovatelem a legislativou (Havel a Fialová et al., 2010, s. 50). Různorodost žáků mohou učitelé zvládnout pomocí inkluzivních strategií a zároveň s ní pracovat, reagovat na ni metodicky a didakticky (Hájková a Strnadová, 2010, s. 42).

Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s ostatními žáky je přínosná v tom, že jsou všichni žáci vzdělávání dohromady. *„Společným vzděláváním jsou připravováni na život v heterogenní společnosti, kde se různost stává běžnou, normální, ale i inspirující složkou života“* (META, 2011, s. 14). Cílem v přístupu ke vzdělávání žáků s OMJ by tedy měla být inkluzivní škola, která bude naplňovat jejich individuální potřeby v integrujícím, výchovném a vzdělávacím prostředí, které respektuje etnické, jazykové, náboženské a fyzické odlišnosti (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 40).

## 4.2 Přijímání žáků do školy

Při přijímání žáka s OMJ do školy je důležité věnovat celému procesu náležitou pozornost. Je nezbytné brát v úvahu konkrétní situaci každého žáka, protože každý žák je jiný, přichází z jiného kulturního prostředí a tudíž má i jiné předchozí zkušenosti ze školy. Měl by se také zvážit věk žáka, jeho dosavadní znalosti češtiny, jiné jazykové dovednosti, délka pobytu v ČR, atd. Tyto informace jsou rozhodující pro další práci s žákem a hrají velkou roli při zvažování, jak dále postupovat při jeho začleňování do školy (META, 2011, s. 18).

Důležitým momentem při přijímání žáka s OMJ do školy je přijímací pohovor, kdy je možné získat potřebné informace o dítěti, které mohou pomoci k jeho začlenění do školy. Pohovor by se měl uskutečnit určitou dobu před nástupem dítěte do školy, aby se na něj škola

mohla připravit a mohla tak předejít zbytečným nedorozuměním. Pohovor je klíčový pro další komunikaci mezi školou a rodiči žáka, proto by si vedení školy mělo ujasnit, co bude cílem setkání, jaké informace a jakou formou je rodičům předá (Kendíková, 2012, s. 84).

Je vhodné, aby se přijímacího pohovoru zúčastnil nejen ředitel, ale také výchovný poradce, metodik prevence či osoba, která má na starosti vzdělávání žáků s OMJ. Je to příležitost, jak poskytnout rodičům obecné informace o českém vzdělávacím systému, chodu dané školy, rozvrhu výuky, školním stravování či jiných mimoškolních aktivitách. V neposlední řadě by škola měla seznámit rodiče s pravidly školy, systémem omlouvání žáků z výuky, vysvětlit třídní schůzky a konzultace. Při pohovoru by se mělo předejít problémům vyplývajícím z jazykové bariéry. Pokud pracovníci školy neumí mluvit jazykem země, ze které rodina přichází a rodina neovládá český jazyk, může při pohovoru překládat tlumočnick. V tomto případě se lze obrátit na organizace, které se přímo zabývají otázkou migrace (Kendíková, 2012, s. 85).

Škola by přijímací pohovor měla také využít k tomu, aby od rodičů žáka získala některé dokumenty. Jedná se zejména o doklady, jako je rodný list nebo pas dítěte, pas zákonných zástupců a doklad o pojištění. Pokud již dítě dříve navštěvovalo školu, předloží rodiče vysvědčení. Kromě dokladů je potřeba získat ještě bližší informace o dítěti např. informace o zdravotním stavu a zájmech dítěte, informace o dosavadním vzdělávání dítěte, informace o rodinném původu a zázemí apod. (Kendíková, 2012, s. 86). Ředitel školy poté rozhodne, zda bude žák do školy přijat či nepřijat. O rozhodnutí informuje rodiče nejlépe písemnou formou, protože si rodina může informace snadněji přeložit a dobře rozumět obsahu. Nakonec je třeba dohodnout, jak bude škola dále s rodiči komunikovat, aby vše probíhalo v pořádku (Šindelářová, 2011, s. 123).

Po vzájemné výměně informací a přijetí žáka do školy přichází důležité rozhodnutí, které může ovlivnit výuku žáka. Do kterého ročníku ho zařadit, když nemáme informace o jeho znalostech a když neumí česky?

### **4.3 Zařazení žáka do ročníku**

Rozhodování, do kterého ročníku žáka zařadit, bývá mnohdy velmi složité. V současné chvíli neexistuje žádný metodický ani legislativní pokyn, který by určil, jakým způsobem žáky zařadit do třídy. Tímto se dříve zabýval Pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke vzdělávání cizinců (č. j.21836/2000-11), který ale pouze uváděl, že se

při zařazení cizince do ročníku přihlédne k jeho znalosti českého jazyka a úrovni dosaženého vzdělání (META, 2011, s. 27).

I přes neschopnost posoudit znalosti žáka s OMJ a přes jeho neznalost jazyka je nejvhodnější ho zařadit do ročníku, který odpovídá jeho věku. Mezi svými vrstevníky se žák bude cítit nejlépe, a tak se snadněji může naučit český jazyk. Pokud by byl žák vzděláván ve výrazně nižším ročníku s mladšími žáky, mohlo by to vést k jeho frustraci, která by mohla vyústit v pasivitu či dokonce agresii. Je důležité brát věk žáka na vědomí i proto, aby stihl ukončit povinnou školní docházku nejpozději v 17 letech. Ideální je tedy zařadit žáka do ročníku vzhledem k věku, nejlépe do třídy s menším počtem dětí, aby se učitelé měli možnost žákovi věnovat individuálně (Titěrová, 2011, s. 12).

Při rozřazování dětí do tříd je kromě věku rozhodující jazyková vybavenost dítěte. Úroveň znalosti českého jazyka je možné zjistit již při přijímacím pohovoru. Pokud má dítě minimální znalost českého jazyka, nemělo by to být určující pro jeho zařazení do nižšího ročníku. V tuto chvíli je pro něj především důležitá výuka češtiny jako druhého jazyka. Umístění žáka s OMJ mezi děti stejného věku je klíčové pro jeho rychlé začlenění do kolektivu, nejen že může rozvíjet své jazykové kompetence, ale zároveň může být s vrstevníky. Je důležité, aby učitelé měli chápavý přístup k jeho jazykovým znevýhodněním a byli připraveni mu kdykoli pomoci (Zařazení do ročníku, ©2017).

#### **4.4 Začlenění žáka do třídy**

Po zařazení žáka do ročníku je důležité promyslet několik dalších kroků, které by mu pomohly se snadněji začlenit do třídního kolektivu. První dny a týdny je nezbytné přistupovat k danému žákovi individuálně a reagovat na jeho potřeby. Žák může zažívat emočně vypjaté období, např. mohl nedávno opustit svoji zemi původu (možná i část svojí rodiny a své přátele) a nyní se ocitá v kulturně odlišném prostředí, ve kterém se zatím ještě nestačil zorientovat (Titěrová a kol. 2014). Učitel by měl nejdříve obeznámit všechny vyučující s příchodem žáka do třídy, především ty, kteří budou ve třídě vyučovat. Vyučující by také měli obdržet informace, z jaké země žák pochází, jaké má studijní zkušenosti a jaká je jeho jazyková vybavenost (Kendíková, 2012, s. 90).

Dalším krokem je seznámení žáků ve třídě s příchodem budoucího spolužáka. Měli by se dozvědět podrobnější informace, kdo k nim přichází a odkud, případně s nimi může učitel probrat i důvody migrace daného žáka. Dále je učitel může upozornit na traumata, která souvisí se stěhováním do jiné země a také na to, že mezi nimi a novým žákem může být

jazyková a kulturní bariéra. Učitel si může připravit například krátké povídání o zemi, ze které žák s OMJ přichází a současně tak seznámit třídu s kulturními a sociálními odlišnostmi. Příchod žáka s OMJ do třídy by měl být brán jako výzva pro všechny, kteří se s ním budou setkávat a ne jako problém, kterému je potřeba čelit (Praktické aspekty vzdělávání, ©2017), proto by měl pedagog u všech žáků rozvíjet smysl pro toleranci, předcházet vzniku předsudků a zažitých stereotypů vůči cizincům a učit je řešit případné konflikty nenásilnou formou (Šindelářová a Škodová, 2012, s. 52).

Začlenění dětí z jiných zemí a jejich úspěšnost ve škole je významně ovlivňováno právě jejich spolužáky. Ti jim otevírají dveře do nové společnosti a kultury a jsou jim průvodci jejich novým životem v nové zemi. Díky nim získávají vhled do nové kultury, učí se navazovat sociální vztahy a úspěšně v nich působit (Jarkovská a kol., 2015, s. 179), a tak by měl učitel žáky motivovat k tomu, aby novému spolužákovi pomáhali. Je důležité, aby učitel ve třídě vybral velice pečlivě alespoň dva patrony, kteří budou mít na starosti podporu žáka a pomohou mu se zorientovat zejména v prvních dnech ve škole a v českém prostředí vůbec. Výběru patronů je potřeba věnovat mimořádnou pozornost. Neměli by se vybírat automaticky žáci s nejlepším prospěchem, ale spíše žáci, kteří mají schopnost se vcítit a ochotně pracovat nad rámec výuky. Právě pomocí patronů se nový žák může snadněji naučit nový jazyk, zvyklosti a postupně i učební látku. Je-li žák – patron správně zvolen, může skrz tuto novou zkušenost i on osobnostně růst (Průcha, 2011, s. 83).

Žáci ve třídě by měli vědět, co by mohlo být pro nově příchozího obtížné a jak by mu s tím mohli pomoci. Učitel by proto měl třídu seznámit se strategií podpory. Podpora by měla být kolektivní, tedy podílet by se na ní měly všechny děti. Je potřeba ohlídat, aby žáci ve třídě mluvili na příchozího žáka zřetelnou a spisovnou češtinou. Při zadávání úkolů by se měl učitel ujistit, že žák všemu dobře rozumí a pokud by si nevěděl rady, mohou mu pomoci ostatní žáci (Příprava školy, ©2017). Žáka s OMJ je potřeba zapojovat do výuky, do života třídy a školy. Učitel se na něj může vhodným způsobem průběžně obracet a dávat mu adekvátní úlohy, které přímo souvisí s probíhající výukou. Také je vhodné ho zapojovat do mimoškolních činností, jako jsou zájmové kroužky – kulturní, sportovní a jiné činnosti, při kterých se nemusí používat jazyk a záleží jen na určitých vlohách daného žáka. Seznamování s češtinou tak probíhá neinstitucionální formou a přináší pozitivní výsledky (Průcha, 2011, s. 83).

V neposlední řadě je důležité vytvořit přátelské prostředí, kde se nový žák bude cítit dobře a bezpečně. Pokud škola o nástupu nového žáka ví s dostatečným předstihem, může se jeho budoucí třídní učitel spolu s žáky na jeho příchod připravit. Šindelářová a Škodová



(2012, s. 54) uvádějí několik tipů, jak může příprava probíhat. Žáci mohou pro nově přichozího přichystat tzv. komunikační kartičky, na kterých jsou obrázky znázorňující základní slovní zásobu, která usnadní počáteční komunikaci. Taktéž mohou označit důležitá místa ve škole obrázkovými symboly. Učitel si také může přichystat slovníky, fotografie, knihy či obrázky, které můžou později usnadnit komunikaci v hodinách.

#### **4.5 Hodnocení žáků**

Jedním z dalších obtížných úkolů pro učitele je hodnocení a klasifikace žáků s OMJ. Při kvalifikaci těchto žáků škola vychází ze školského zákona č. 561/2004 Sb. a z vyhlášky č. 48/2005, která ve své novelizované podobě z roku 2012 uvádí v §15: *„dosažená úroveň znalosti českého jazyka se považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.“* Proto by se při hodnocení z předmětu Český jazyk a literatura mělo přihlídnout k úrovni znalosti českého jazyka. Ředitel školy se může rozhodnout, zda žák bude nebo nebude v průběhu prvního roku docházky ve škole z tohoto předmětu klasifikován. Je však nutné žáka ohodnotit na konci školního roku, aby mohl postoupit do vyššího ročníku. Proto se doporučuje hodnotit slovně. Slovní hodnocení navíc působí motivačně, protože se popisují pokroky žáka, nejenom jeho nedostatky. Hodnocení by mělo obsahovat také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat (Šindelářová a Škodová, 2012, s. 52).

#### **4.6 Bariéry znesnadňující začleňování žáků**

Příchod do školy v průběhu školního roku a začlenění do nového školního prostředí je nesnadné pro každé dítě. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je situace o něco těžší, protože k úspěšnému začlenění potřebují překonat řadu bariér. Tyto děti většinou přicházejí z odlišného kulturního prostředí, kde organizace výuky i vzdělávací systém jsou naprosto odlišné. Děti mohou být tedy zvyklé na jiný způsob učení a mohou do školy přicházet s jinou úrovní znalostí a dovedností. Změny mohou v dítěti vyvolat kulturní šok a různé emocionální problémy, které jim znesnadní začlenění do základní školy a českého prostředí vůbec. Mezi největší bariéry, se kterými se děti nejvíce potýkají, patří bariéra jazyková, jež ovlivňuje jejich úspěšnost ve škole a ztěžuje začlenění do kolektivu. Další bariérou může být nedostatečná informovanost dětí i jejich rodičů. (Titěrová, ©2010). Kostelecká a kol (2013, s. 59) dále zmiňuje, že problém může nastat i v komunikaci s rodiči, kteří nemluví česky. Neznalost

jazyka způsobuje, že rodiče sami nerozumí požadavkům školy, a tak nemohou pomoci ani svým dětem. Pokud navíc nemají dostatek peněz, nemohou svým dětem zajistit podporu integrace. Proto má samotná škola nejčastěji největší podíl na pomoci při překonání bariér a následném začlenění dětí. Tato situace v konečném důsledku přináší zvýšené nároky na práci celého pedagogického sboru i na fungování samotné školy.

### **Jazyková bariéra**

Největší bariérou pro žáky s OMJ na českých školách je bariéra jazyková. Neznalost jazyka je pro žáka překážkou, která způsobuje problémy jak v běžné denní komunikaci, tak v osvojování učiva. Jak velkou překážkou neznalost jazyka je, určuje především původ jazyka žáka, ale i jeho věk a mnoho dalších faktorů, jako třeba rodinné prostředí, nadání na jazyky, poruchy učení, a další (Titěrová, ©2010).

Nejmenší problém překonat jazykovou bariéru a s tím spojené komunikační problémy mají žáci s mateřským jazykem slovenským. Menší problémy mají i žáci mluvící některým slovanským jazykem, např. Poláci, Ukrajinci či Rusové nebo žáci, kteří jsou neslovanského původu, ale umí některý ze slovanských jazyků (Šindelářová a Škodová, 2012, s. 45). Hůře budou jazykovou bariéru překonávat například žáci z Vietnamu nebo Číny, jejichž jazyky se od češtiny velmi liší. Je důležité se u těchto žáků zaměřit na různé pravopisné a gramatické jevy, které jsou odlišné od rodného jazyka a mohly by tak být problematické. Například by pro ně mohlo být složité rozeznat, kdy se ve slovech píší háčky a čárky, tvrdé či měkké y/i a další (Titěrová, ©2010).

Žáci s OMJ přicházející do základní školy v nižším věku, mívají sice s komunikací v českém jazyce potíže, je však u nich větší pravděpodobnost, že se jazyk brzy naučí. Větší potíže nastávají u starších žáků, kteří přicházejí do základní školy až na 2. stupeň. Většinou jim trvá půl roku až 2 roky, než dosáhnou alespoň základní komunikační úrovně. Na akademickou úroveň, kde se již používají odborné termíny, jsou schopni žáci se dostat až po pěti až sedmi letech (Šindelářová a Škodová, 2012, s. 44).

Při plánování jazykové podpory je o této skutečnosti dobré vědět, protože pouhým pasivním odposlechem nemají žáci s odlišným mateřským jazykem šanci se nový jazyk naučit. U žáků může dojít také k tzv. tichému období (silent period), které bývá způsobeno ostychem komunikovat v jiném jazyce než mateřském. Období může trvat týdny až měsíce a je důležité děti k mluvení nenutit. Rychlost osvojování jazyka ovlivňuje mnoho dalších faktorů, jako je například nadání na jazyky, rodinné prostředí a další. Tyto faktory jsou

důležité zohlednit nejen při plánování dalšího učiva pro žáky s OMJ, ale i při jejich hodnocení (Titěrová, ©2010).

### **Nedostatek informací**

Jak uvádí Titěrová (2011, s. 6), dalším nedostatkem a zároveň potřebou žáků s OMJ je nedostatečný přístup k informacím. Pro úspěšné zvládnání školy a dobrou orientaci ve vzdělávacím systému je potřeba znát mnoho informací, které dětem předávají rodiče a příbuzní v průběhu jejich dětství. Tyto informace jsou důležité pro celkové porozumění dané společnosti a kultuře a jejich osvojování je součástí procesu socializace. Důsledkem je tzv. „předporozumění“, které by děti vstupující do školy měly mít. Děti s OMJ přicházejí do české školy z jiného kulturního prostředí, a tak jim takové předporozumění chybí. Pokud navíc dostávají informace v jazyce, kterému nerozumí, je pro ně situace o to složitější a trvá jim delší dobu se v dané společnosti zorientovat. Pro úspěšnou integraci takového dítěte je vhodné poskytovat informace v jeho mateřském jazyce nebo v jiném světovém jazyce, kterému rozumí. Situaci lze řešit využitím profesionálních tlumočnických služeb, které jsou často nahrazovány tlumočením prostřednictvím rodičů, známých či dětí. Škola a rodiče by však měli mít vždy jistotu, že rozumí všem informacím, které si předávají.

### **Sociokulturní odlišnost**

Odlišná sociokulturní zkušenost je další bariérou, která ovlivňuje začleňování žáků s OMJ do prostředí české školy. Tito žáci velmi často přicházející ze vzdálených zemí a s sebou si přinášejí jiné zvyky, tradice, vzorce chování, normy a hodnoty. S příchodem do nové země, která dodržuje jiná pravidla, mohou často zažívat kulturní šok. Ten musí překonávat i rodiče dětí, ale v menší míře, protože většinou pracují v prostředí s ostatními cizinci, zatímco děti jsou již od samého počátku začleňovány do české školy (Titěrová, ©2010). Dítě se v české škole chová tak, jak se naučilo doma, resp. v zemi svého původu a často ho ani nenapadne, že by mělo dělat něco jiného. Některé normy, hodnoty a zvyklosti ztrácí svůj význam a jejich dodržování může způsobit problémy (Vágnerová, [b.r.]). Příchod nového žáka do školy může mít vliv i na jeho spolužáky, kteří si mohou jeho odlišné chování, různá gesta a nonverbální komunikaci, vykládat špatným způsobem, a tak může docházet k nedorozumění. Při komunikaci s žáky s OMJ je důležité si tyto odlišné neverbální projevy uvědomovat, přistupovat k nim s interkulturní senzitivitou a snažit se tak předejít možnému nepochopení (Titěrová, ©2010).

Rozdíly v normách a hodnotách mohou mít různý základ. Vágnerová ( [b.r.] ) uvádí, že rodiny cizinců jsou obecně více religiózně zaměřeny a z toho vyplývá i jejich hodnotová orientace. Rodiny respektují určitá pravidla chování a je pro ně nepřijatelné je jakkoliv zpochybňovat nebo o nich diskutovat. Z náboženských hodnot a norem vychází určitý styl života, může jít například o úpravu zevnějšku, přístup k učivu či chování, např. k vrstevníkům opačného pohlaví. Takovéto chování může spolužáky provokovat, může to vyvolat i reakce, které mohou vyústit v konflikt. Proto je velice důležité brát na vědomí kulturní zázemí těchto žáků a zohledňovat ho při plánování učiva a samotné výuky. Právě kulturní zázemí je zásadní pro jejich začlenění a pro pedagogickou práci s nimi (Felcmanová a kol., 2015, s. 35).

## 5. AKTIVITY NAPOMÁHAJÍCÍ ZAČLENĚNÍ

Žáci s odlišným mateřským jazykem musejí překonat řadu bariér, než se jim podaří úspěšně začlenit do prostředí české školy a do třídy mezi ostatní spolužáky. V aktuální dostupné literatuře zabývající se tímto tématem (např. Benda a kol., 2016; META, 2014; Šindelářová a Škodová, 2013; Kostelecká, 2013 a další) se dají najít doporučená opatření, která mohou usnadnit začlenění žáka s OMJ jak do školy, tak do kolektivu. Mezi taková patří např. přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, čeština jako druhý (cizí) jazyk, podpora mateřského jazyka nebo zařazení multikulturních prvků do vzdělávání. Všechna tyto vyjmenovaná opatření jsou více rozepsána níže. Další opatření mohou být například speciální pomůcky (slovníky, učebnice), kurzy českého jazyka pro rodiče nebo další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na integraci cizinců (Kostelecká, 2013, s. 67).

### 5.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga hraje při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem důležitou roli, a pokud je tímto asistentem někdo, kdo mluví stejným jazykem jako tyto žáci, celý proces vzdělávání to může ještě ulehčit (Benda a kol., 2016, s. 5).

Nárok na asistenta pedagoga pro žáky s OMJ upravuje vyhláška 27/2006 Sb., která v příloze č. 1 stanovuje členění podpůrných opatření do stupňů a pravidla jejich použití, dále také normovanou finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně. V případě žáků s OMJ je asistent pedagoga podpůrným opatřením 3. stupně. O přidělení asistenta rozhoduje školské poradenské pracoviště na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb konkrétních žáků. V tomto případě se jedná o žáky, kteří vůbec nerozumí vyučovacímu jazyku (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Podle Bendy a kol. (2016, s. 6) se jeví jako problematické získat pro žáky s OMJ přiznání stanovení 3. stupně podpůrných opatření od školského poradenského zařízení. Konkrétněji se jako problematické jeví to, aby školské poradenské zařízení žáka s OMJ vůbec diagnostikovalo.

Náplň práce asistenta pedagoga vychází ze školského zákona. Asistent spolupracuje s učitelem při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále mu pomáhá s organizací a realizací vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáků do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání. Asistent poskytuje individuální i skupinovou podporu žáků při přípravě na výuku. Pracuje podle pokynů jiného pedagogického

pracovníka a ve spolupráci s ním a může také poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Možnosti, jak zapojit asistenta pedagoga do výuky, závisí na způsobu nastavení spolupráce mezi asistentem a samotným učitelem, ale také na tom, jak je organizována výuka. První varianta je ta, že pracují oba společně s celou třídou. V tomto případě je role učitele aktivnější a výuku řídí, zatímco role asistenta je zaměřená na přímou podporu konkrétních žáků. Druhý typ možností podpory je rozdělení třídy na skupiny, tím se může pozornost obou pedagogů zaměřit na menší počet dětí. Rozdíl mezi rolí učitele a rolí asistenta se v tomto případě více či méně stírá a samotné učení je více na žácích samotných (Benda a kol., 2016, s. 11).

Podle Bendy a kol. (2016, s. 8) práce asistenta pedagoga pro žáky s OMJ zahrnuje především:

- pomoc učiteli s přípravou a plánováním výuky – při plánování se asistent zaměřuje na konkrétní potřeby žáků s OMJ, může pomoci s úpravou vzdělávacích cílů a s ohledem na tyto cíle připravit podpůrné materiály (podle slovní zásoby připravit podklady, zjednodušit texty, apod.)
- práci se skupinou žáků nebo individuální práce (ve třídě i mimo ní) – někdy je potřeba, aby asistent pracoval s jednotlivým žákem či skupinou žáků odděleně od zbytku třídy.
- práci s celou třídou – pokud se učitel potřebuje věnovat konkrétnímu žákovi, může se asistent věnovat zbytku třídy.
- podporu žáků při zapojení do výuky - asistent podporuje žáky, nejen s OMJ, při zvládnutí úkolů.
- pomoc žákovi v přípravě na výuku – například s domácím úkolem, zejména v situaci, kdy by jazyková bariéra rodičů znesnadnila dítěti úkol plnit.
- zapojení do tvorby, realizace a revize plánů – individuálního vzdělávacího plánu a plánu pedagogické podpory. Asistent může učiteli pomoci při formulaci cílů, jelikož žáka velmi dobře zná.
- pomoc při komunikaci s rodinou – je výhodou, pokud asistent umí jazyk, kterým mluví rodiče. Pokud tomu tak není, může asistent pomoci zprostředkovat tlumočnicka a případně vytvořit a připravit dvojjazyčné informativní texty.

Úkolem asistenta pedagoga není vykonávat ty úkoly, které žák dokáže vypracovat sám. Asistent má za úkol podporovat žáka v dovednostech, které povedou ke snižování

závislosti na ostatních osobách tak, aby se žák stal samostatným. Pokud se snižuje potřeba žáka využívat podpory asistenta pedagoga, je to důkazem, že asistentova práce je úspěšná. Nejprospěšnější je tedy takový asistent, kterého žák potřebuje stále méně, až ho nakonec nebude potřebovat vůbec (Michalík a kol., 2015, s. 150).

### **Dvojjazyčný asistent pedagoga**

Dvojjazyčný asistent pedagoga je běžný asistent pedagoga, který navíc ovládá další jazyk. Velikou výhodou pro žáka s odlišným jazykem je, pokud dvojjazyčný asistent ovládá stejný jazyk jako tento žák. Dvojjazyční asistenti se ve výuce objevují běžně například ve Velké Británii. Učitelé je berou jako vícejazyčný zdroj pro výuku začátečníků, kterým poskytují velikou podporu. Zapojení těchto asistentů se osvědčilo v integračním procesu, a to nejen při samotné pedagogické činnosti, ale i při podpoře žáků a jejich rodičů, protože i oni sami musejí překonávat jazykovou bariéru (Titěrová a kol., 2014, s. 22).

## **5.2 Čeština jako druhý jazyk**

Z výsledků některých uveřejněných studií (např. Šindelářové 2008; Šindelářové – Škodové 2012, 2013; Kostecké 2013 a dalších) vyšel jako jeden z nejvýznamnějších faktorů pro úspěšnou integraci žáků s OMJ do českého vzdělávacího systému jejich znalost českého jazyka. *„Ovládnutí jazyka majoritní společnosti je jednou ze základních podmínek bezproblémové integrace jedince do dané společnosti“* (Šindelářová a Škodová, 2013, s. 3).

Když do českého jazykového prostředí přijde žák s odlišným mateřským jazykem, bude potřebovat delší čas na to, aby se naučil mluvit česky. Navíc je pro něj čeština jazyk cizí, a proto se jí potřebuje učit jiným způsobem. S rostoucím počtem dětí z jazykově smíšených manželství, potomků českých krajanů a občanů cizí národnosti dlouhodobě nebo trvale žijících na území ČR přestává čeština představovat „běžný“ cizí jazyk, *„ale stává se jejich významným komunikačním prostředkem, „druhou mateřštinou“, plní roli tzv. druhého jazyka“* (Cvejnová a kol., 2008, s. 7).

Velké množství žáků s OMJ je již po relativně krátkém pobytu v České republice schopno používat český jazyk na základní komunikační úrovni. Avšak pro zvládnutí nároků základní školy je tato úroveň nedostačující, protože k tomu je zapotřebí ovládnout vyšší kognitivní úroveň jazyka. Nedostatečná znalost češtiny může negativně ovlivnit školní výsledky žáků a snížit jejich šance dosáhnout kvalitního vzdělání, může se také promítat do jejich sociálního života a začlenění do vrstevnické skupiny (Šindelářová a Škodová, 2013, s.

4). Pro žáky s OMJ se čeština v české základní škole stává běžným komunikačním prostředkem a je potřeba jejímu rozvoji věnovat dostatečnou pozornost. Žáci se mohou jen ztěžka naučit češtinu pouze z hodin českého jazyka pro rodilé mluvčí a z hodin ostatních vyučovacích předmětů. Je nezbytné jim věnovat individuální péči a cíleně je vzdělávat v češtině jako druhém jazyce (dále ČDJ). Podle autorů META, o.p.s. (2014, s. 13.) však tato podpora probíhá z velké části bez adekvátní profesní přípravy a metodické podpory učitelů, kteří jí poskytují.

Výuka češtiny pro cizince se liší od předmětu Český jazyk a literatura a je třeba si uvědomit, že rodilý mluvčí na svůj mateřský jazyk nahlíží jinak než ten, pro koho je tento jazyk druhým jazykem (META, 2014, s. 13). Je proto důležité, aby si pedagog osvojil rozdílné koncepce výuky českého jazyka pro rodilé mluvčí a češtiny jako druhého jazyka, protože bez těchto dovedností je jen málo možné, že bude začlenění žáka do výuky efektivní (Šindelářová a Škodová, 2013, s. 13). Pro výuku češtiny jako druhého jazyka u žáků s OMJ však zatím nelze podat komplexní metodický návod ani navrhnout ideální postup, podle kterého by učitelé měli český jazyk vyučovat.

Před samotným začátkem výuky ČDJ je potřeba detailně zjistit současné jazykové znalosti a jazykové kompetence žáka s OMJ. Při diagnostice se znalosti a kompetence ukáží přesněji než při pouhém odhadu či pozorování a umožní to lépe naplánovat výuku, např. kde a jak začít, co žák potřebuje nebo naopak nepotřebuje. V rámci jazykové diagnostiky žáka se zjišťuje, jaká je jeho jazyková úroveň při psaní, mluvení a porozumění poslechu a čtení (Felcmanová a kol., 2015, s. 40). Při výuce češtiny jako druhého jazyka je důležité vybrat témata podle toho, jak jsou pro žáky praktická. Žáci se potřebují především domluvit v běžných situacích venku i ve škole, proto je hned na začátku vhodné zařadit praktická témata, která žák potřebuje k životu, jako třeba nakupování, škola, rodina, nemoci, atd. V každém tématu by se vždy měla propojovat gramatika a výslovnost s mluvením a porozuměním. Žáci by se také měli naučit užitečné fráze, aby se uměli zeptat na to, na co zrovna potřebují a aby uměli na prosbu přiměřeně reagovat. Výuka se také neobejde bez vhodných materiálů a učebnic češtiny pro cizince (META, 2011, s. 57).

### **5.3 Podpora mateřského jazyka**

Žáci s odlišným mateřským jazykem potřebují pro plnohodnotný rozvoj podporu nejen ve vyučovacím jazyce, ale i v mateřském jazyce. Tato podpora by však neměla probíhat



pouze na komunikační úrovni v rámci rodiny, ale také po akademické stránce (Felcmanová, Habrová a kol., 2014, s. 222).

Podle Školského zákona § 20 odst. 5 (zákon č. 561/2004 Sb.) krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy zabezpečí podle možností se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země, ze které tento žák pochází a výuka bude koordinována s běžnou výukou v základní škole. Opatření je možné realizovat jak pro žáky jiného členského státu EU, tak i pro ostatní cizince. Podle autorů META, o.p.s. (2014, s. 49) i přes tato opatření není podpoře mateřského jazyka dětem a žákům s OMJ v České republice věnována zatím žádná pozornost. V České republice je několik mezinárodních nebo bilingvních škol (nejvíce v hlavním městě Praze a dalších větších městech), ale ne všechny děti rodičů z jiných zemí chodí do těchto škol a navíc jazyková nabídka nepokrývá potřeby všech těchto dětí.

S osvojováním a upevňováním mateřského jazyka mají žáci s OMJ možnost posilovat svou jazykovou a kulturní identitu. Tím se dá předejít problémům spojeným s fenoménem vykořenění, který mnoho migrantů zažilo a stále zažívá. Pokud si žáci s OMJ prohlubují svoji znalost mateřského jazyka a navíc se ho učí používat při náročnějších úkolech, rozvíjí jazykovou dovednost, kterou mohou využít v dalších jazycích. Jakmile žáci získají kognitivní schopnosti a rozvinou akademický jazyk, snadno přenesou tyto dovednosti i do dalšího jazyka (META, 2014, s. 49). Cummins (2000, s. 38) tento přenos popsal v teorii „vzájemné závislosti“ (Common Underlying Proficiency), která říká, že znalost mateřského jazyka poskytuje základ pro učení dalšího jazyka a kognitivní a literární dovednosti získané v mateřském jazyce se do něj přenesou.

Je důležité, aby jazykové schopnosti žáků s OMJ byly dostatečně oceňovány a respektovány i přes to, že nikdo jiný v okolí jejich jazyku nerozumí. Respektováním kulturního a jazykového zázemí žáků ve vzdělávacím prostředí je zásadní pro podporu jejich sebevědomí a pro povzbuzení k tomu, aby byli aktivními a kompetentními žáky (Důležitost mateřského jazyka, ©2017). Pokud je mateřský jazyk žáků s OMJ navíc používán jako jazyk „instruktážní“, může být posílena jejich sebedůvěra a identita. Zvyšuje to jejich motivaci, iniciativu a kreativitu a umožňuje jim rozvíjet svou osobnost a inteligenci (Ball, 2011. s. 6).

*„Pokud žáci s OMJ nejsou dostatečně podporováni ve výuce mateřského a cílového jazyka, mohou se snadno stát lidmi bez jazyka, tj. bez dostatečné gramotnosti ani v jednom z používaných jazyků“* (META, 2014, s. 49). Pokud ale žáci dostanou možnost se s probíranou látkou seznámit také v mateřském jazyce, dosahují lepších výsledků, protože díky

tomu si vytvářejí jakési „háčky“, kterými zachytávají vědomosti napříč svými jazyky (Důležitost mateřského jazyka, ©2017).

Podle katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová a kol., 2014, s. 222) může organizace výuky mateřského jazyka vypadat různě. Žák může chodit na výuku v mateřském jazyce v budově školy po vyučování, kdy externí lektor dochází do školy, nebo žák může chodit na výuku mimo budovu po vyučování nebo o víkendu. Obsah výuky mateřského jazyka by se měl zaměřit na práci s odbornými texty, které odpovídají věku žáka a na texty, které se vztahují k tématům probraným při běžné výuce. Podporu je možné aplikovat i v rámci běžného vyučování například tak, že žák používá slovník, encyklopedie nebo internet pro vyhledávání informací ve svém jazyce, čte články ve svém jazyce, apod.

Kromě zajištění výuky mateřského jazyka hraje významnou roli i přítomnost vícejazyčného personálu přímo ve škole. V praxi se velmi osvědčili dvojjazyční asistenti pedagoga (viz kapitola č. 4.1), kteří podporují žáky s OMJ, ale i žáky z majoritní společnosti (META, 2014, s. 49). Ne však všechny školy mají možnost takového asistenta zaměstnat. Na prohlubování mateřského jazyka je možné spolupracovat i s rodiči žáka s OMJ. Rodiče by měli vědět, že mateřský jazyk má významnou roli v učení a jeho rozvíjením se upevňuje identita jejich dítěte, které pak může svou dvojjazyčnost vnímat jako výhodu oproti ostatním žákům ve třídě (Naldic, 2006, s. 33).

## 5.4 Začlenění žáka v rámci multikulturní výchovy

Jedním z dalších obtížnějších úkolů při začleňování žáka s OMJ do prostředí české školy je nastavení správných, korektních a rovnoprávných vztahů mezi žákem a kolektivem ve třídě (Šindelářová a Škodová, 2013, s. 30). Pro začleňování žáků do kolektivu mají význam průřezová témata, která jsou uvedena v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Mezi průřezová témata patří osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a výchova mediální.

Velký význam pro začleňování žáků s OMJ má samotné průřezové téma Multikulturní výchova, neboť *„zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti“* (RVP ZV, 2017, s. 132). Pojem multikulturní výchova je v současné době stále více nahrazován pojmem výchova *interkulturní*. Důvodem je podle Šindelářové a Škodové (2013, s. 30) to, že již nelze mluvit o

skutečné multikulturalitě, kdy vedle sebe paralelně existují různé kultury, ale je přiměřenější chápat jednu kulturu jako dominantní, jež respektuje prvky minoritních kultur. V takovém kontextu je podle autorek pro úspěšnou integraci důležitá informovanost jak ze strany přijímacího kolektivu třídy a učitelů, tak ze strany samotného žáka. To napomáhá předcházet „kulturním šokům“, které pramení z odlišného chování.

Přínos multikulturní výchovy je v RVP ZV (2017, s. 133) vymezován ve dvou oblastech rozvoje žáků. První oblast se zaměřuje na dosažení vědomostí, dovedností a schopností tak, aby si žáci uvědomovali, že všechny kultury a etnické skupiny jsou si rovnocenné a žádná není nadřazená, uměli žít a komunikovat s příslušníky odlišných skupin a aby uměli rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a xenofobie a osvojili si základní pojmy, jako kultura, etnikum, identita, rasismus, atd. S tím souvisí i uvědomování si možných dopadů svých verbálních i neverbálních projevů včetně připravenosti nést odpovědnost za své jednání.

Druhou oblastí je oblast postojů a hodnot. V tomto případě multikulturní výchova pomáhá žákům uvědomovat si vlastní identitu a reflektovat vlastní sociokulturní zázemí, stimulovat, ovlivňovat a korigovat jejich jednání a hodnotový systém. Prostřednictvím informací si žáci vytváří postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektují zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a učí se je uznávat. Úlohou pedagoga je učit žáky vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení nikoli jako zdroj konfliktu, postupně je vést k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu (RVP ZV, 2017, s. 133).

Podle Průchy (2011, s. 22) nejsou učitelé na multikulturní výchovu dosud náležitě připraveni a vzdělání a při její realizaci se mohou objevit různé problémy, se kterými si nebudou umět poradit. Moree (2008, s. 39) také upozorňuje, že RVP nenabízí žádné konkrétní výukové metody, podle nichž by mohli učitelé pracovat, ale naznačuje, že dovednosti jsou důležitější než znalosti a že učitelé mají stimulovat postoje žáků. Na různá nebezpečí, která ve svém obsahu multikulturní výchova nese, poukazují Morvayová a Moree (2009, s. 17). Může dojít k redukci tématu na pouhý prostředek k naplnění předem daného cíle; abnormalizaci přirozené lidské identity, kdy jsou pod jeden „veliký rozdíl“ zahrnuty malé rozdíly mezi lidmi; zbavení jedince jeho osobnosti a lidskosti (mým spolužákem není Honzík, nyní je mým spolužákem Rom); vnímání individuální inkluze jako integrace „menšiny“ do prostoru „většiny“ a rozdělování perspektivy na my/oni či menšina/většina. Multikulturní výchova také nese nebezpečí radikalizace respektu kulturních specifik, například ženské obřízky či sňatku dětí, atd. Aby učitelé uměli těmto nebezpečím předcházet a byli schopni multikulturní

výchovu realizovat, měli by podle Průchy (2011, s. 23) k výchově přistupovat pozitivně, měli by také vědět, jak s ní zacházet racionálně a bez nereálných očekávání. Musí mít také předem jasno o jejích základních pojmech a vědět, kde hledat materiály a z čeho studovat.

Multikulturní výchova není jedním uceleným oborem, který by se měl ve škole vyučovat, ale je to průřezové téma, které může být do školního vzdělávacího programu začleněno několika různými způsoby. Je možné realizovat vlastní předmět, seminář nebo projekt, který bude zaměřený na multikulturní témata. Lze také integrovat prvky multikulturní výchovy do jiných předmětů ve škole. Vždy záleží na samotné škole, jaký způsob si zvolí. Multikulturní přístup by se však měl přirozeně prolínat celým školním rokem napříč všemi ročníky. Měl by se projevit v realizovaném učivu, v metodách, v klimatu třídy i celé školy (Pelcová a kol., 2009, s. 124).

Buryánek (2002, s. 19) uvádí některé metody, které mohou učitelé použít ve výuce, jsou to diskuze, brainstorming a postupy rozvíjející kritické myšlení. Další metody se dají nalézt na portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz), je to například biografická práce, orální historie, multikulturní kalendář, myšlenkové mapy, sokratovský dialog nebo práce s příběhy. Dají se využít i různé inovativní přístupy jako třeba dokumentární filmy, projektové či skupinové vyučování. Učitel by měl do multikulturní výchovy zařadit interaktivní prvky využitím dramatizace či simulačních her. Jsou to metody podněcující k hravé činnosti a zároveň rozvíjí efektivním způsobem myšlení žáka a jeho tvořivost.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 6. VÝZKUM ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Empirická část diplomové práce navazuje na část teoretickou a vychází z kvalitativního výzkumu, který se zabývá začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy resp. tím, jak tento proces funguje z pohledu pedagogů a jejich asistentů v praxi. V rámci výzkumu jsem uskutečnila čtyři rozhovory s pedagogy prvního i druhého stupně, kteří vyučují alespoň jednoho žáka s OMJ a další čtyři rozhovory s asistenty pedagoga, kteří asistují žákům s OMJ při výuce. Z výzkumu vyšly zajímavé výsledky, které v této části diplomové práce prezentuji a shrnuji v diskuzi a závěru. Tyto poznatky mohou sloužit jako podklady pro zkvalitnění práce s žáky s odlišným mateřským jazykem.

#### 6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak probíhá začleňování žáka s odlišným mateřským jazykem do české základní školy z pohledu pedagogů a asistentů. V souvislosti s uvedeným cílem byla zvolena hlavní výzkumná otázka a následně i 4 dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jak probíhá začleňování žáka do české základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

DVO 1: Co z pohledu pedagoga a asistenta napomáhá začleňování žáka s OMJ?

DVO 2: Co z pohledu pedagoga a asistenta brání žákovi s OMJ v začleňování?

DVO 3: Jaké metody volí pedagog a asistent při práci s žákem s OMJ?

DVO 4: Co by se podle pedagoga a asistenta mělo změnit, aby začlenění bylo úspěšnější?

#### 6.2 Metoda sběru dat

Výzkum má kvalitativní design. Dle Strausse a Corbinové (1999, s. 10) se termínem kvalitativní výzkum rozumí „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů*“. Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2014, s. 24) je podstatou kvalitativního výzkumu do

široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by byly na počátku stanoveny hypotézy. Jde o to do hloubky prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.

Na začátku kvalitativního výzkumu je vybráno téma a určí se základní výzkumné otázky. Otázky se mohou modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za pružný typ výzkumu, v jehož průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, ale i nová rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze (Hendl, 2016, s. 46).

Sběr dat proběhl formou polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Kvale (in Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 159) definuje hloubkový rozhovor jako metodu, „*jejímž účelem je získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.*“ Podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 159) jsou prostřednictvím hloubkového rozhovoru zkoumání „*členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání, událostí, jakým disponují členové dané skupiny.*“ Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi v jejich přirozené podobě. Pomocí otevřených otázek se badatel snaží porozumět pohledu jiných lidí. Pro výzkum jsem zvolila typ polostrukturovaného rozhovoru, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Miovský (2006, s. 159-160) uvádí, že pořadí otázek se může zaměňovat a upravovat tak, aby výzkum byl co nejvíce přínosný. Můžou se klást doplňující otázky a téma tak rozpracovávat do hloubky.

Před samotným rozhovorem jsem si připravila základní strukturu obsahu rozhovoru a několik základních otázek. Další otázky vznikaly individuálně v průběhu rozhovoru v reakci na odpovědi respondentů.

### **6.3 Výběr a charakteristika výzkumného souboru**

Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, zvolila jsem záměrný výběr respondentů. Jak uvádí Gavora (2010, s. 183): „*záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Jen tak mohou podat o něm informačně bohatý a pravdivý obraz.*“

Pro výzkum jsem zvolila pedagogy a asistenty pedagoga z různých škol z hlavního města Prahy a ze Středočeského kraje, a to z Rakovníka a Kladna. Školy jsem nevolila náhodně, ale vždy jsem jednala na základě osobního doporučení. Kritériem pro výběr a oslovení pedagogů byla jejich zkušenost s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem na

základní škole. Při výběru asistentů pedagoga bylo kritériem jejich zkušenost s asistencí žákovi či více žákům s odlišným mateřským jazykem.

Asistent pedagoga	Pohlaví	Délka praxe	Místo působení	Počet žáků s OMJ, kterým asistuje	Země původu žáků
A1	Žena	2 roky	Praha	8	Jordánsko, Slovensko, Vietnam, Rusko
A2	Žena	2 roky	Praha	1	Moldávie
A3	Žena	6 let	Praha	7	Rusko, Vietnam, Čína, Ukrajina
A4	Muž	1 rok	Praha	1	Rusko

Tabulka č. 1: Základní informace o asistencích pedagoga

Pedagog	Pohlaví	Zaměření	Délka praxe	Místo působení	Počet žáků s OMJ, které vyučuje	Země původu žáků
P1	Žena	Učitelka 2. stupně (český jazyk, zeměpis)	2 roky	Praha	2	Thajsko, Bulharsko
P2	Žena	Učitelka 2. stupně (angličtina, matematika)	15 let	Rakovník	2	Ukrajina
P3	Žena	Učitelka 1. stupně	3 roky	Kladno	2	Moldávie, Rusko
P4	Muž	Učitel 2. stupně (tělocvik, zeměpis)	2 roky	Praha	1	Rusko

Tabulka č. 2: Základní informace o pedagozích

Spolupráci se všemi respondenty jsem domluvila jednotlivě přes telefon či email. Uskutečnila jsem 8 polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, z toho 4 rozhovory s asistenty pedagoga a 4 rozhovory s pedagogy prvního i druhého stupně základní školy. Dotazování byli 3 ženy a 1 muž z řad pedagogů, mezi zástupci asistentů byli taktéž 3 ženy a 1 muž. Je také důležité dodat, že ani jeden z dotazovaných pedagogů v době provádění výzkumu neměl ve třídě k dispozici asistenta pedagoga.

## 6.4 Organizace sběru dat

Ještě před samotným výzkumem jsem se domluvila na rozhovoru s jednou asistentkou pedagoga. Cílem tohoto zkušebního rozhovoru bylo vyzkoušení vedení rozhovoru a ověření, zda z připravených otázek vyjdou takové informace, které budou pro výzkum užitečné. Po zkušebním rozhovoru byly otázky pro další respondenty upraveny, samotný rozhovor ale do výzkumu zařazen nebyl.

Rozhovory s pedagogy i asistenty pedagoga se uskutečnily dle jejich časových možností v průběhu měsíce března a dubna 2018. Před samotným rozhovorem byli respondenti seznámeni s tématem práce a s okruhy otázek. Většina rozhovorů probíhala individuálně v prostředí školy (v kabinetu či ve sborovně), pouze dva rozhovory se uskutečnily v kavárně. Po domluvě s respondenty jsem rozhovory nahrávala na diktafon, dva respondenti s nahráváním nesouhlasili, proti písemným poznámkám nic nenamítali. Délka rozhovorů se pohybovala od 30 do 60 minut. Po skončení rozhovoru byly vždy všechny informace přepsány bez jazykových úprav v programu Microsoft Word.

## 6.5 Způsob zpracování dat

Získaná data z rozhovorů jsem po jejich přepsání do elektronické podoby zpracovala pomocí techniky otevřeného kódování. Tato technika je pro svou jednoduchost a účinnost používána v mnoha kvalitativních projektech. Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2014, s. 211), kódování obecně představuje operace, s jejichž pomocí jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Dá se říci, že při otevřeném kódování „*je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“

Nejprve se analyzovaný text rozdělí na základní jednotky, kterých se text týká. Jednotky mohou mít různou délku od jednotlivých slov, přes věty až k celým odstavcům.



Vzniklým jednotkám se přidělí nějaký kód, který může být vyjádřen jedním či více slovy. Důležité je, aby kód nebyl příliš detailní nebo naopak obecný a komplikovaný. Seznam kódů se poté rozdělí do skupin podle společných znaků a tím se vytvoří kategorie (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 218-221).

Pro interpretaci získaných dat jsem vybrala techniku „vyložení karet“. Je to technika, kdy se kategorie vzniklé díky otevřenému kódování uspořádají do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání se sestaví text tak, že je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 226).

## 7. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Názvy kategorií, ke kterým jsem dospěla při analyzování dat získaných při rozhovorech s pedagogy a asistenty, jsou následující: prvky napomáhající začlenění, bariéry znesnadňující začlenění, metody začleňování, doporučení. Tyto kategorie se vztahují k výzkumným otázkám. Podle kategorií jsou pojmenované následující kapitoly. Kódy, získané v jednotlivých kategoriích, jsem dále rozřadila do 10 subkategorií. Každá subkategorie je sycena několika kódy.

Níže nalezneme tabulku s názvy kategorií, subkategorií a jednotlivé kódy.

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Prvky napomáhající začlenění	Přístup rodičů	Podporující rodiče Česky ve škole i doma
	Aktéři začleňování	Přijímající prostředí školy a třídy Spolužáci Respektující přístup Žáci s OMJ
	Podpůrná opatření	Kroužek českého jazyka Družina Speciální pedagog
	Vzdělávání pedagogů a asistentů zaměřené na integraci	Nedostačující kurzy V praxi je to jiné Na kurz není čas
Bariéry znesnadňující začlenění	Neznalost jazyka	Děti se učí rychle Chudá slovní zásoba Porozumění je problém Akademická čeština Nižší IQ Posměch třídy
	Rodiče	Nezvládnutí češtiny Nezájem o vzdělání dětí Pracuji celý den Nedostatečná komunikace Dítě - nespolehlivý tlumočník

	Nedostatečné kapacity	Nedostatek času Chybí specializovaní pracovníci Chybí finance Nepodporující vedení Nedostatečné vzdělání asistentů
Metody začleňování	Pomůcky	Obrázky Využívání technologií Knížky Aktivní výuka Vlastní pracovní listy
	Vzdělávací strategie	Komunikace v mateřském jazyce Kam posadit žáka S žákem v lavici Zájem o kulturu a zvyky Kreativní nápady
	Hodnocení	Slovní hodnocení Přizpůsobená stupnice hodnocení Mírnější hodnocení Hodnotím je stejně
Doporučení		Hodiny českého jazyka Volnočasové aktivity Asistent pedagoga Specializovaní pracovníci Rodiče se věnují žákům Čeština pro rodiče Multikulturní akce pro školy Kurzy zaměřené na začleňování Potřeba financí

Tabulka č. 3: Přehled kategorií, subkategorií a kódů

Protože jsem pro svůj výzkum oslovila pedagogy i asistenty pedagoga, budu je dále ve výzkumu označovat tak, aby byl mezi nimi poznat rozdíl. Pedagogy označuji P1, P2, P3, P4 a asistenty pedagoga A1, A2, A3 a A4.

## 7.1 Prvky napomáhající začlenění žáků

V této kategorii jsou uvedeny všechny prvky, které z pohledu pedagogů a asistentů napomáhají začlenění žáků do školy a do kolektivu. Obsahuje 3 subkategorie a to přístup rodičů, aktéři začleňování a podpůrná opatření.

### Přístup rodičů

Tato subkategorie je tvořena kódy „podporující rodiče“ a „česky ve škole i doma“.

Většina pedagogů a asistentů považuje rodinu žáka za jeden z klíčových prvků v procesu začleňování. Jak říká asistentka č. 1: „*Podle mých zkušeností je rodina velmi důležitá.*“

Z některých výpovědí vyplynulo, že **podporující rodiče** jsou nejdůležitějším prvkem v procesu začleňování. Pokud se rodiče snaží, zajímají se o vzdělání vlastních dětí, podporují je v učení ve škole i doma, jsou pokroky žáka velice rychle vidět. Pedagožka č. 2 na otázku, co pomáhá k začlenění žáků, odpovídá: „*Velice důležitá je podpora rodiny.*“ Dále popisuje, že má velice pozitivní zkušenost s maminkou pocházející z Ukrajiny: „*Maminka kolikrát přijde odpoledne do školy a ptá se, jak to jde a mam něco doma vylepšit? A druhý den přijde holčička připravená a všechno umí.*“ Také pedagog č. 4 má zkušenost s podporující maminkou, která se své dceři věnuje a doma se s ní učí: „*Její máma za mnou přišla a vysvětlila mi, že jsou z ciziny, z Ruska a poprosila mě, ať na ní beru nějaký ohled (na dceru) a abych jí dával materiály vytištěné, aby se na to doma mohly spolu podívat.*“ Někteří rodiče podporují žáka v takové míře, že rovnou celé třídě kupují různé vybavení, pomůcky a někdy i dárky pro učitelky. Takovou zkušenost má například asistentka č. 3: „*Někteří spolupracují třeba tak, že tu třídu sponzorují a třeba koupí nějaký věci do té třídy, přinesou paní učitelce kytku, a tak.*“

Podle pedagogů (P1, P3, P4) je pro rychlejší naučení se českého jazyka nezbytné, aby žák komunikoval **česky nejen ve škole, ale i doma** s rodiči. Žáka se zároveň snaží podpořit v tom, aby se snažil mluvit klidně i s chybami. Jak říká pedagožka č. 1: „*Chtěla bych, aby zkoušeli mluvit česky, klidně i krkolomně, ale aby se snažili.*“ Pedagog č. 4 si myslí, že právě rodina by měla žákovi předávat jazykové znalosti: „*První mě napadne asi rodina, která by toho žáka k tomu měla vést a předávat mu nějaký lingvistický znalosti.*“ Pedagožka č. 1 důrazně říká: „*jak už jsem řekla, důležitá je komunikace doma.*“ Podle ní je důležité, aby se žáci naučili český jazyk tak, aby se domluvili v běžném životě: „*Děti by měly komunikovat, naučit se fráze, požádat a poprosit. Dostat se na takovou úroveň, aby se domluvily v běžném*

životě.“ Ne vždy jsou rodiče ochotní se s dítětem doma bavit jiným jazykem než mateřským. Vyplývá to z toho, že sami mají problém se český jazyk naučit. Asistentka č. 3 má na starosti 7 žáků s OMJ a podle ní ani jeden doma česky nemluví: „*Nemáme žádného cizince, který by doma mluvil česky. Všichni mluví doma tou svou rodnou řečí, a čtou, popřípadě vyprávějí ve svém rodném jazyce.*“ Pedagožka č. 3 má zkušenost s tatínkem pocházejícím z Thajska, který doma česky mluvit nechce: „*Sešla jsem se s tatínkem dívky, abych mu vysvětlila, že je důležité, aby mluvila i doma česky, ale táta mi vysvětlil, že to z rodinných důvodů nelze.*“

### **Aktéři začleňování**

V procesu začleňování žáků s OMJ do školy nehrají roli pouze rodiče žáků, ale také spolužáci, učitel a samotní žáci s OMJ. Tato subkategorie je proto sycena kódy „přijímající prostředí školy a třídy“, „spolužáci“, „respektující přístup“, „snaha žáků s OMJ“.

Neméně důležitým prvkem v procesu začleňování je podle výpovědí respondentů **přijímající prostředí školy a třídy**. A1: „*První, co mě napadlo, je příjemné prostředí, aby se ten žák cítil bezpečně, jak ve třídě, tak v okolí mít zázemí.*“ Pedagog č. 4 se vyjadřuje velmi podobně: „*Důležitá je ta komunita, která je na té škole.*“ Dodává také to, že pokud se žák cítí v prostředí dobře a bezpečně, nebojí se komunikovat: „*Pokud byl žák v nějaké skupině, kde se cítil dobře, tak se snažil mluvit, reagoval.*“

Zda se žáci úspěšně začlení do kolektivu mezi ostatní žáky, záleží pak na samotných spolužácích a na tom, jak budou otevření odlišné kultuře. **Spolužáci** a kamarádi jim pomáhají se socializovat a komunikace s nimi jim pomáhá zlepšit jazykové schopnosti. P3: „*To, že komunikují se svými vrstevníky, to jim podle mě dává úplně nejvíc. To jim dává největší slovní zásobu a nemají žádný stres z toho, že mluví s kamarády a s učitelem.*“ Pedagožka č. 2 říká: „*Tahle třída je složená ze sociálně slabších dětí a tyto děti jsou smířlivější, takže nebyl problém se začleněním.*“ Zároveň dodává, že pokud by ve třídě byly chytré děti, určitě by žáky mezi sebe přijímaly hůře.

Dva respondenti (A2, A4) se také vyjádřili v tom smyslu, že je potřeba **respektující přístup** všech, kteří s žáky s OMJ pracují. Asistentka č. 2: „*Já si myslím, že asi nejvíc pomáhá nějaký respektující a tolerantní přístup a ubezpečení toho, že se nemusejí bát.*“ Dodává, že je nutné brát ohled na to, že dítě nerozumí: „*Je důležité respektovat zvláštnosti jazyka a respektovat pomalejší tempo, a to, že dítě nerozumí.*“ Asistent č. 4 se vyjadřuje podobně: „*Je potřeba větší trpělivost. Já nemůžu trestat to dítě, že je pomalejší v jazyku.*“ Podle něj je důležité promyslet, jaké aktivity jsou vhodné: „*Člověk musí víc vymýšlet, s čím*

*ho zaujme, co mu může nabídnout, jestli to bude akceptovat, když vymyslím nějakou hru, nějakou doplňovačku.“*

V neposlední řadě je na samotných **žácích s OMJ**, zda jejich začlenění do české školy bude úspěšné či nikoli. V pohledu na socializaci žáka s OMJ se objevily často protichůdné přístupy, vycházející z osobních zkušeností respondentů. Ve většině případů žák nemá problém v začleňování do kolektivu. Asistent č. 4 říká: *„Je to pohoda, chodí do třídy a je to dobrý, vztahy jsou bezproblémový.“* Dodává, že je pro žáka studium velmi důležité, a proto se ve škole snaží: *„On má jeden plus, on je nesmírně ctižádostivej a právě proto, že je ctižádostivej, tak ví, že musí zvládnout ten jazyk. Příští rok chce jít na gymnázium, protože jeho sen je stát se lékařem.“* Pedagožka č. 2 má podobnou pozitivní zkušenost s přijetím žákyně do kolektivu: *„Ona funguje dobře s těmi holkami, prostě jsou dobrá parta, takže to je v pohodě.“* V několika málo případech to však neplatí. Pedagožka č. 1 má zkušenost, že žákyni kolektiv nepřijal kvůli tomu, protože se s nimi sama nechtěla bavit: *„Ona tím, že pořád nenosila pomůcky a nebavila se s nimi, způsobila to, že jí nepřijali a teď se s ní nikdo nebaví, prostě nezapadla do kolektivu.“* Pedagožka č. 2 má zkušenost s žáky z Ukrajiny, kteří v české škole být nechtějí a nechtějí se ani bavit se svými spolužáky: *„Na dětech je vidět, že se nechtěli stěhovat z Ukrajiny do České republiky a nyní se ke škole staví negativně.“*

### **Podpůrná opatření**

Tuto subkategorii tvoří kódy „hodiny českého jazyka“, „školní družina“, „speciální pedagog“.

Některé školy zavedly systematická opatření, jak s jazykovým handicapem žáků s OMJ pracovat. Organizují například **kroužek českého jazyka** mimo klasické vyučování. Pedagožka č. 2 říká: *„Děti mohou chodit na hodiny českého jazyka formou kroužků ve škole.“* O kroužek českého jazyka však žáci zájem nemají: *„Máme vyškolené učitelky a ty ještě mimo výuku učí matematiku a český jazyk, je to placený projekt EU. Bohužel tyto kroužky děti nevyužívají, prostě nemají zájem.“* Pedagožka č. 1 nabízí žákům z vlastní iniciativy hodiny českého jazyka ještě před začátkem vyučování: *„S podporou ředitelky jsem začala vést kroužek češtiny dvakrát do týdne ještě před začátkem vyučování. Říkáme tomu hodiny jazykové intervence.“* Asistentka č. 3 žáky jazyk učí hravou formou, a to pomocí různých her a obrázků: *„Každý týden máme hodinu češtiny, říkáme tomu duhová čeština. Rozdělíme děti napříč všemi ročníky na skupinu stejných znalostí a dovedností. Tato jedna hodina týdně se odehrává formou hry a pomocí různých kartiček a porozumění textu si hrají, ale přitom pořád si rozšiřují slovní zásobu.“*

Některé školy sice žádné hodiny češtiny navíc žákům nenabízejí, je jim však ve škole k dispozici družina, kde se díky komunikaci s vrstevníky mají také šanci jazyk naučit. Asistentka č. 1 má zkušenost s tím, že pokud žáci družinu navštěvují, jazyk se naučí lépe: „*Mimoškolní aktivity nepořádáme, dost pomáhá družina, v té si hodně povídají a hrají si.*“ Dodává: „*Když mám žáky, co do družiny nechodí, tak je na tom jazykově hůř a ta chodí jen na hodiny angličtiny a na výtvarnou výchovu.*“ Ve škole, kde pracuje asistentka č. 3, mají žáci s OMJ možnost navštěvovat družinu anglickou a naučit se tak další cizí jazyk, ne jenom český: „*Máme i anglickou družinu, takže jim někdy posílujeme ten druhý cizí jazyk, když vidíme, že ten další cizí jazyk je pro ně čeština.*“

Mezi podpůrná opatření se řadí i pomoc školního speciálního pedagoga. Na školách, kde působí respondenti A1, A3, P1, mohou žáci s OMJ pomoci speciálního pedagoga využít. Asistentka č. 3 běžně se speciálním pedagogem spolupracuje i během hodin českého jazyka: „*Máme speciálního pedagoga i psychologa. Pokud je tedy potřeba speciálního pedagoga, ať už dětem vysvětlit dlouhý á, krátký slabiky, popřípadě di-ti-ni, tak si je bere a vytahuje si je z hodin během dne.*“

### **Vzdělávání pedagogů a asistentů zaměřené na integraci**

Tato subkategorie obsahuje kódy „nedostačující kurzy“, „v praxi je to jiné“, „na kurz není čas“.

Mohlo by se zdát jako samozřejmost, že pedagogové a asistenti, kteří pracují s žáky s OMJ, absolvovali řadu kurzů a školení zaměřených na jejich začleňování. Nicméně pouze tři respondenti (A1, A3, P1) se účastnili nějakého kurzu. Asistentka č. 1 se účastnila kurzu, který pořádala organizace zabývající se integrací cizinců v České republice, Meta. Podle jejích slov však kurzy nejsou dostačující: „*Když jsme navštěvovali nějaké kurzy od Mety, nebylo to úplně dostačující, nedozvěděli jsme se informace, které bychom potřebovali nebo chtěli, protože práce s těmito dětmi je opravdu hodně intuitivní. Víím, že mi nikdo nemůže říct, že na to dítě se musí podle jednoho návodu a bude to tak vždycky fungovat.*“ Různé kurzy navštěvovala i asistentka č. 3, která má však zkušenost s tím, že poznatky nabyté na kurzech bohužel nejdou převést do praxe: „*Chodila jsem na kurzy, abych byla trendy a abych vůbec věděla, co o tom neziskovky říkají a jakou mají představu o školství, protože oni doporučují některý věci, který by škola měla dělat, ale vy víte v praxi, že to udělat nemůžete, protože na to buď není čas, nebo na to není prostor nebo to vůbec nejde udělat.*“ Některým respondentům byl obdobný kurz školou sice nabízen, neměli však čas na něj jít. P2: „Není ani čas jít na

nějaký kurz, který se týká žáků s OMJ“ Asistentka č. 2 a pedagožka č. 2 dokonce ani netušily, že nějaké kurzy zaměřené na integraci cizinců existují.

## 7.2 Bariéry v začleňování

Respondenti měli tendence více povídat o tom, co dítěti brání při začleňování do školy než o tom, co mu pomáhá. Je to nejspíš proto, že se s těmito překážkami setkávají každý den a musí na ně reagovat. V rámci této kategorie jsem identifikovala subkategorie neznalost jazyka, rodiče a nedostatečné kapacity.

### Neznalost jazyka

Tuto subkategorii tvoří kódy „děti se učí rychle“, „chudá slovní zásoba“, „porozumění je problém“, „akademická čeština“, „nižší IQ“, „posměch třídy“.

Podle všech respondentů je neznalost českého jazyka považována za hlavní problém, kterému základní školy čelí při vzdělávání žáků s OMJ. A1: *„Když přijde dítě, které neumí vůbec česky do české školy, tak to komplikuje ten jazyk.“* Zároveň dodává: *„Naštěstí se děti učí velice rychle.“* Žáci se podle asistentky č. 3 rychle dostanou na takovou jazykovou úroveň, že se domluví na základních věcech a řeknou si o to, co potřebují. Největší problém mají žáci v hodinách českého jazyka. Je to tím, že mají velmi malou slovní zásobu a mají problém při skloňování a časování. Asistentka č. 3 říká: *„Mají hrozně chudou slovní zásobu a špatně skloňují a časují.“* A dává příklad toho, jak tvoří věty: *„Říkají například: já klouzat klouzačku, místo: klouzal jsem se na klouzačce.“* Respondenti se shodují, že veliký problém žákům s OMJ dělají také vyjmenovaná slova. Jak říká pedagožka č. 2: *„Děti teď neumí vyjmenovaná slova. Mají problém rozeznat, jestli se například ve slovu liška po l píše tvrdé y nebo měkké i.“*

Někteří respondenti (A1, A2, P1) se shodují v tom, že kvůli špatné znalosti češtiny mají žáci problém s porozuměním ať už textu, tak i spolužákům. Asistentka č. 2 říká: *„Ona má problém s porozuměním češtině. Vidím to, když tam sedím s ní, že ona kolikrát nerozumí zadání nebo nerozumí tomu, co se v té třídě říká.“* Většinou žáků nedělá problém se naučit vyloženou látku, problémem je porozumění zadání úloh: *„Jak říká učitel na matiku: počítání není problém, ale žáci nechápou pojem přímka, úsečka a tak.“* Podobně se vyjadřuje i asistentka č. 2: *„Je fakt, že má problém v matice, ale se slovními úlohami. Má problém s tím, že neporozumí tomu zadání té slovní úlohy.“*



Podle asistentky č. 3 mají žáci problém hlavně s akademickou úrovní jazyka, na kterou se dostanou až po delší době: „*Ze začátku je pořád takovéto doptávání, popřípadě rozšiřování té slovní zásoby, takže ta akademická čeština, která se v ostatních předmětech začne používat, tak tam najednou člověk zjistí, že dítě nerozumí, Ono se dohodne, kam může jít na záchod, domluví se s dětmi, kam půjdou odpoledne. Ale jakmile ty učitelky začnou používat akademickou češtinu k výkladu nějaký látky, těmhle dětem to hrozně dlouho trvá a ztrácejí se a spousty věcem nerozumí.*“

Asistentka č. 2 dokonce poznamenala, že pokud dítě danému jazyku nerozumí, může to vést dokonce k tomu, že si o něm lidé myslí, že má **nižší IQ**: „*Z mojí zkušenosti integraci znesnadňuje to, když si ten učitel myslí, že je dítě hloupý, ale ono není hloupý, prostě jenom nerozumí nebo špatně rozumí a jenom to potřebuje vysvětlit. To mám teď ve třídě já. Učitel je drsnák a s dětmi se nemaže a ta holčička asi nemá IQ 150, to rozhodně nemá, ale rozhodně není hloupá a ten učitel si to o ní myslí.*“

Všichni respondenti se shodují na tom, že neznalost jazyka není určující pro přijetí žáka kolektivem. Někdy je ale špatná znalost češtiny tak výrazná, že je žák s OMJ **ostatním pro smích**. Takovou zkušenost má asistentka č. 2: „*Když řekne něco blbě, to se jí třída směje no.*“ Pedagog č. 4 má zkušenost s tím, že někdy spolužáci dokonce čekali na to, až se žákyně přerekne, aby se mohli zasmát: „*Myslím, že jí docela brali jako svého spolužáka, akorát občas někdy čekali na to, až se ona přerekne, aby se tomu mohli zasmát.*“ Vysvětluje, že spíše docházelo k nepochopení toho, co žákyně chtěla vyjádřit: „*Spíš někdy myslela něco trošku jiného a oni to nechápali a nedokázali si domyslet ten kontext. Spíš docházelo k nepochopení z obou stran.*“ Pedagožka č. 3 se vyjadřuje podobně: „*Občas řeknou něco, čemu se ostatní smějí, protože to prostě působí vtipně.*“ Dává příklady slov, která žáci zaměňují: „*Třeba když to slovo řeknou v základním tvaru v infinitivu místo: on dělá, říkají: dělat, a tak.*“ Nikdo z respondentů se však nevyjádřil v tom smyslu, že by kvůli špatné češtině byl žák např. šikanován či nepřijat do kolektivu.

## **Rodiče**

Subkategorie je sycena těmito kódy „nezvládnutí češtiny“, „nezájem o vzdělání dětí“, „pracuji celý den“, „nedostatečná komunikace“, „dítě - nespolehlivý tlumočník“.

Respondenti se často setkávají s rodiči, kteří dostatečně **neovládají český jazyk** a tak dítěti nemohou pomoci s přípravou do školy. A3: „*Podpora rodičů je u dítěte velmi malá, protože oni většinou česky neumějí. Takže pokud by ta škola k tomu přistupovala tak, že to dítě má na doma nějaký domácí úkoly, který má dělat, rodič mu nemůže s nimi poradit.*“

Podle pedagožky č. 3 navíc špatná znalost českého jazyka u rodičů může vést k tomu, že i dítě se češtinu naučí špatně: *„Rodiče, kteří mají starosti s českým jazykem a prostě používají ty slova špatně, tak to pak děti používají stejně špatně. Takže když přijde maminka a mluví se mnou, tak já jí mám problém rozumět. Ještě hrozně rychle mluví, takže mně samotný to dá práci.“*

Někteří respondenti (A1, A3, P1) se ze strany rodičů setkávají s **nezájmem o vzdělání jejich dětí**. Nezájem podle nich vyplývá z toho, že sami rodiče neumí český jazyk a jsou časově vytíženi. Problémem podle respondentů také je, že rodiče často nechodí ani na třídní schůzky. Pedagožka č. 1 popisuje přístup jednoho tatínka: *„Problém je ten, že dívka z Thajska do školy nenosí ani pomůcky a domácí úkoly, které jsem jí zadala. A její otec nechodí na třídní schůzky, a když jsem se s ním bavila o domácích úkolech, tak nevěděl, že jeho dítě nějaké domácí úkoly má.“* Asistentka č. 1 uvádí příklad, kdy rodiče více zajímá kultura a zábava než vzdělání jejich vlastního dítěte: *„Mám také rodiče, když přijdou, všechno odkývají, ano, budeme se snažit, budeme číst a hlavně jí to připomeňte, vy jste autorita a doma neudělají stejně nic. Místo toho chodí do divadel a jezdí na soutěže v dámě a dítě se školou neřeší.“*

Respondenti si všímají problému v začleňování i tehdy, když jsou rodiče žáka pracovní vytíženi. Ze zkušeností respondentů jsou to z velké části právě vietnamští rodiče, kteří pracují celý den a na učení s dítětem nemají čas. Na pomoc jim pak musejí přijít starší sourozenci. A1: *„Hodně vietnamských rodičů odjíždí dost často pryč, že tu nejsou a starají se třeba starší sourozenci.“*

V některých případech si respondenti (A1, P1, P2) stěžují také na **nedostatečnou komunikaci** s rodinou žáka. Zkušenost se špatnou komunikací s rodiči má například asistentka č. 1: *„Je veliký problém v komunikaci. Někteří rodiče nekomunikují vůbec.“* A dává konkrétní případ: *„Mám jedny rodiče, se kterými se snažíme domluvit už od konce prosince a už je polovina března a nic, takže to moc nejde.“* Pedagožka č. 2 má zkušenost s rodiči, kteří komunikují pouze s paní ředitelkou a všechny problémy chtějí řešit jen s ní: *„Na třídní schůzce byli jen jednou a potom si přišli stěžovat, ale se mnou komunikovat nechtějí. Všechno chtějí řešit jen s paní ředitelkou.“*

Respondenti volí různé způsoby při komunikaci s rodiči. Někteří jsou ochotni se dorozumívat například anglicky nebo rusky případně pomocí tlumočnicka (A3, A4, P1, P4). Problém nastává tehdy, pokud rodiče umí pouze svůj mateřský jazyk a tlumočnicka nemají k dispozici. V tomto případě pak často vyžadují, aby překládalo samotné dítě, které ale nemá dostatečnou slovní zásobu a není ani **spolehlivým předavatelem informací**. Ani rodiče ani

učitelé si tak nemohou být jisti, že dítě opravdu přeloží to, co se po něm chce. S takovým problémem se setkává i asistentka č. 3: *„Je to špatný trošku u těch rodičů, se kterými se nemůžeme domluvit trvale. Většinou kvůli tomu, že tlumočnick nemá čas a oni neumí anglicky. Rusky se třeba dorozumíme, ale čínštinu a vietnamštinu ne. Tak pak tam třeba tlumočí to dítě, ale pro toho dospělého je to problém, protože on neví, co to dítě říká. Problém je to v momentě, kdy to dítě má nějaký problémy typu kázeňského, protože tam se nemůžete spolehnout na to, že to dítě řekne třeba: hele, já jsem kradl, protože nerozumíte, co říká.“*

### **Nedostatečné kapacity**

V této subkategorii se objevují tyto kódy „nedostatek času“, „chybí specializovaní pracovníci“, „chybí finance“, „nepodporující vedení“ a „nedostatečné vzdělání asistentů“.

Pedagogové mají o problematiku začleňování žáků s OMJ zájem. Rádi by věnovali více času na přípravu různých materiálů do hodin, doučování češtiny či pořádání různých kroužků. Úskalím je však podle všech **nedostatek času**, jak říká pedagožka č. 1: *„Chtěla bych je učit více českého jazyka, ale se třídnictvím na to už nemám čas.“* Velice často je ve třídách mnoho dalších dětí, které potřebují individuální přístup a na ty s OMJ už nezbyvá prostor, P2: *„Problémových dětí ve třídě je strašně moc a speciální pedagožka, která by jim měla pomoci, má práce nad hlavu a nemá čas ani kapacitu pomoci všem dětem.“*

Čas ale není jediné úskalí, kterému pedagogové čelí. Podle pedagogů (P1, P2, P3) na školách chybí více **specializovaných pracovníků**, kteří by se mohli žákům s OMJ věnovat. Pedagožka č. 3 by uvítala, kdyby na škole byl kroužek českého jazyka. Není však nikdo, kdo by ho vedl: *„Kdo by kroužek učil, když je nás tam pět a půl?“* Obdobně se vyjadřuje i Pedagožka č. 1: *„Ve škole není kapacita na to, aby tito žáci měli například 20 hodin českého jazyka.“*

Školám navíc většinou **chybí finance** na zaplacení podpůrných opatření. P3: *„Kroužek češtiny, to by bylo skvělý, jsou tam ale 4 nebo 5 žáků s OMJ na škole a kdo by to zaplatil.“* Peníze chybí i na škole, kde pracuje asistentka č. 3, ta má ale štěstí, že rodiče žáků s OMJ mají o jejich vzdělání zájem a jsou škole ochotni pomoci i zadarmo: *„Chybí nám na ně peníze. Abychom mohli tohle všechno, co pro ně děláme, mít, tak to ti rodiče musejí dělat zadarmo.“*

Polovina respondentů (A2, P2, P3, P4) také postrádá větší **podporu ze strany vedení** školy. Jak říká pedagog č. 4, může to být způsobené i neznalostí jiného než mateřského jazyka a strachem z neznámého. *„Chyběla mi podpora od vedení, protože ředitelka neuměla snad ani jeden cizí jazyk, takže byla proti všemu taková, že se všeho bála a tohle moc*

*nepodporovala. “ Inklusivní vzdělávání nepodporuje ani škola, na které působí asistentka č. 2: „Celkově to není moc podporovaný. Tyhle inkluzivní metody, to tady moc nefunguje.“* Pedagožka č. 2 si myslí, že inkluzivního vzdělávání žáků s OMJ u nich na škole nefunguje proto, že sám ředitel nemá s touto problematikou zkušenost a ani ho to nezajímá: *„Nemá s touto problematikou zkušenost a nezajímá ho to.“*

Dva asistenti (A3, A4) za bariéru považují **nedostatečné vzdělání** samotných asistentů. Asistent č. 4 se vyjádřil takto: *„Například asistent pedagoga v tomto případě musí umět cizí jazyk a stohodinový kurz pro asistenty prostě nestačí.“*

### **7.3 Metody práce s žákem**

V této kategorii najdeme výpovědi respondentů o tom, jaké volí při začleňování žáka s OMJ metody, jaké k tomu využívají pomůcky a jak žáka hodnotí. Tato kategorie obsahuje tři subkategorie a to pomůcky, vzdělávací strategie a hodnocení žáka.

#### **Pomůcky**

Tato subkategorie je sycena kódy „obrázky“, „využívání technologií“, „knížky“, „aktivní výuka“ a „vlastní pracovní listy“.

Asistenti používají pomůcky v hodinách více než pedagogové. V největší míře je zastoupen kód „obrázky“, proto usuzuji, že jedna z nejvyužívanějších pomůcek pro žáky s OMJ je využívání různých obrázků, které pomáhají k porozumění. Jak říká asistentka č. 1: *„Využívám pohyb, pomůcky a **obrázky**, neustále hledám.“* Asistenti často využívají různé **technologie**, například mobilní telefon, počítač či interaktivní tabuli k tomu, aby žákovi mohli hned ukázat obrázek toho, čemu v českém jazyce nerozumí. Jak říká asistentka č. 1: *„Když se mě dítě zeptá, co to znamená, tak hledám, občas nosím do třídy i telefon, abych hned mohla ukázat obrázek, anebo na konci hodiny jdeme k počítači a já jim to ukážu.“* Podobně se vyjadřuje i asistentka č. 2: *Když nerozumí nějakým slovům, tak jí to vysvětlím jinak nebo vytáhnu mobil a ukážu jí obrázek.“* Asistentka č. 3 využívá toho, že mají ve třídě interaktivní tabuli a hodiny se snaží připravit tak, aby žáci byli aktivní: *„Využívám interaktivní tabule. U nás se děti neučí „tabule a křída“, ale **hodně aktivně**, a když jim učitelka připraví úkoly, tak to udělá tak, aby u toho měly třeba i obrázky.“*

Asistentka č. 1 si dokonce vypracovává **vlastní pracovní listy**, které přesně odpovídají potřebám daného žáka. Důvodem je velké množství již vytvořených materiálů a je těžké najít ten, který bude žákovi vyhovovat: *„Pro žákyni, co potřebuje více procvičovat,*

*mám navíc pracovní listy, které беру většinou z různých učebnic a různě to skládám dohromady. Přijde mi jednodušší, když si plány vytvořím sama, než abych dlouho hledala v učebnicích to, co potřebuji.“*

Pedagožka č. 1 si materiály hledá na internetu, ale žáky většinou učí z **knížek**: *„Hledám si materiály všude možně na internetu. Našla jsem si knížku Hezky česky a podle ní se snažím žáky učit. Využívám také knížku s dětskými pohádkami. Dávám jim z toho domácí úkoly, musejí si to číst doma a ve škole mi říct, jak to pochopili.“* Knížku Hezky česky využívá i asistent č. 4.

### **Vzdělávací strategie**

Tato subkategorie je tvořena kódy „komunikace v mateřském jazyce“, „kam posadit žáka“, „s žákem v lavici“, „zájem o kulturu a zvyky“ a „kreativní nápady“.

Pedagogové a asistenti mají různé způsoby, jak s žáky s OMJ pracovat. Ty se od sebe liší tím, že pedagog se musí věnovat celé třídě, oproti tomu asistent se věnuje většinou pouze daným žákům a proto má na ně i více času.

Někteří dotazovaní (A1, A2, A4, P4) jsou ochotni v hodinách **komunikovat v mateřském jazyce** žáka, aby žák lépe porozuměl, jako například asistentka č. 2: *„A občas třeba když neví to slovo, tak jí řeknu, ať to řekne Moldavsky. Říkám si, že tam třeba chytnu něco.“* Stejně s žáky pracuje i asistentka č. 1: *„Většinou mluvím česky. Rusky mluvit neumím, ale když se potřebuje vyjádřit, tak jí řeknu, ať mi to zkusí vysvětlit rusky. Třeba to od ní pochopím a můžu to pak převést do češtiny.“* Pedagog č. 4 zkoušel s žákyní původem z Ruska mluvit anglicky, žákyně ale anglicky neuměla o moc lépe než česky: *„Pokud teda něco nechápala, tak jsem zkusil jít do angličtiny, ale to taky nebylo moc dobrý.“* Pozitivní zkušenost s výukou v anglickém a ruském jazyce má asistent č. 4. Žák původem z Ruska na češtinu ze začátku nereagoval, začal se snažit, až když na něj asistent začal mluvit rusky a anglicky. Od té doby tak žákovi pomáhá v každé hodině. *„Matematiku mu taky vysvětluju v ruštině anebo v angličtině a to i ostatní předměty a to je vtipný.“*

Respondenti si dost často dělají hlavu s tím, **kam žáka s OMJ ve třídě posadit** a zkoušejí různé strategie. Dva respondenti (P2, P4) mají velice dobrou zkušenost s posazením žáka do přední lavice, kde mu ihned mohou nabídnout pomoc. P2: *„Holčičku mám vepředu, abych jí všechno mohla vysvětlit a když teda něčemu nerozumí, tak jí mám hned u sebe, takže vidím, co má špatně a vysvětlím jí to.“* Některým respondentům (A1, P4) se osvědčila spolupráce s ostatními žáky ve třídě, kteří sedí vedle žáka s OMJ a pomáhají mu. A1: *„Tito žáci jsou většinou usazeni vedle žáků, kteří jsou ochotni pomoci, ne že bychom je posadili*

*vedle toho nejchytřejšího, ale musí ten žák sám chtít.*“ Pokud je ve třídě více žáků s OMJ, je podle pedagožky č. 2 lepší je rozsadit, aby se nemohli bavit svým mateřským jazykem: *„Hned jsem je rozsadila, aby se nebavili ukrajinsky. Spolu s dalšími učiteli jsem se dohodla, aby je taky rozsadili a to pomohlo, začlenili se.“*

Respondenti jsou nejen ochotní žákům s OMJ vždy se vším pomoci, ale zároveň je chtějí zapojovat co nejvíce do dění v hodinách. Všichni respondenti se shodují na tom, že k zapojení žáka pomáhá to, pokud učitele a spolužáky zajímá **jejich kultura a zvyky**. P2: *„Děti nám na projektoru ukazovaly fotky Ukrajiny, místa, kde bydlí, jak vypadala škola, taky barák, kde bydlí babička. Bavíme se o Vánocích a o zvycích, to napomáhá k zapojení se.“* Podobně se vyjadřuje i pedagožka č. 3 *„Vždycky se ptám, jak slaví Vánoce a ostatní děti to vždycky zajímá, což je dobrý, že je nechají mluvit. Taky místo cukroví nám tahle holčička přinesla nějaký sušenky jejich, tak půlka třídy si na to málem vylámala zuby, včetně mě, ale měla radost, že mohla přinést něco od nich.“* Asistentka č. 1 ráda využívá přítomnosti žáků s OMJ ve třídě k představení jejich kultury spolužákům: *„Když posloucháme českou hymnu, tak si k tomu pustíme vietnamskou.“*

Asistenti volí různé metody při práci s žáky s OMJ. Pokud má žák nulovou znalost češtiny, chodí s ním do každé hodiny. Pokud je žák schopný se domluvit, asistují mu jen v předmětech, které mu dělají problém. Asistenti sedí **vedle žáka v lavici** a pomáhají mu s různými úkoly a porozuměním. Asistentka č. 2 například sedí s žákyní v poslední lavici: *„Sedím s ní v jedné lavici, v úplně poslední. Dříve seděla s jedním klukem, ale to bylo vidět, že byla úplně mimo. Ted', jak si sedla ke mně, tak mi přijde, že dává víc pozor a že jí to víc jde a víc jí to baví. Může se mnou konzultovat to, co se děje ve třídě.“* Asistentka č. 1 dává žákům vybrat, kde chtějí při vyučování sedět: *„Když jsem já v hodinách, tak si beru děti stranou, ale ne úplně, jsme v té třídě, jen máme lavici dál. Dávám dětem vybrat, jestli chtějí jít se mnou dozadu, anebo jestli budou vepředu.“*

Všichni asistenti využívají vlastní **kreativní nápady**, jak oživit výuku tak, aby to žáka bavilo a zároveň, aby se u toho co nejvíce naučil. Osvědčeným způsobem je vizualizace, dramatizace určité situace či skupinová práce. Asistentka č. 1: *„Já hodně hraju a vytvářím ty situace, například jsem vysvětlovala, jak se země točí kolem slunce, tak jsem vytáhla židli a dítě bylo slunce, které se točilo a běhalo okolo. Snažím se dělat hodně ukázek, aby si to ty děti zažily a prožily.“* Nápady, jak zábavně vysvětlit česká slovíčka žákům, má i asistentka č. 2: *„Dneska třeba nerozuměla tomu, co je to houkání, tak jsem udělala huhú, protože sova dělá huhú a ona hned věděla.“*

## Hodnocení

Tato subkategorie je sycena kódy „slovní hodnocení“, „přizpůsobená stupnice hodnocení“, „mírnější hodnocení“, „hodnotím je stejně“.

Někteří respondenti (A1, A3, P1) vyjádřili přesvědčení, že při hodnocení je nejvhodnější zpočátku využít formu slovního hodnocení. A3: „*Mají všichni **slovní hodnocení**. V první i druhý třídě máme u všech dětí slovní hodnocení a v té třetí, pokud ten cizinec na tom není dobře a s tou češtinou by měl problém, tak by měl také slovní hodnocení.*“ Pedagog č. 4 žáky hodnotí se zřetelem k úrovni jejich řečových dovedností: „*Dával jsem jí na to víc času, a když šlo o nějaký slovní projev, tak jsem to **hodnotil mírnějším stupněm**.*“ Některé pedagogové mají také přizpůsobenou stupnici hodnocení tomu, co žáci probrali v hodinách. P2: „*Jsou jim dány úlevy v českém jazyce, učitelka má pro ně udělanou **jinou stupnici hodnocení**, takže je známkuje jen z toho, co prošli v hodinách s ní.*“ Pedagožka č. 3 žákům s OMJ hodnocení nepřizpůsobuje, protože by to nebylo spravedlivé pro ostatní žáky ve třídě. Při testech jim je ovšem ochotná poradit a dokonce je upozornit na různé chytáky. „***Hodnotím je stejně**, to by mi ty ostatní neodpustili totiž, ale nemají žádný papír, že bych je měla hodnotit jinak. Takže je hodnotím stejně, ale radím jim třeba u těch úloh. Radím jim třeba, když je tam nějaký chyták, že tam třeba něco nepatří nebo patří, tak jim řeknu, ať si na to dají pozor.*“

## 7.4 Doporučení

Poslední kategorie nese název doporučení a obsahuje doporučení respondentů, která by podle nich mohla napomoci k tomu, aby začlenění žáka bylo účinnější. Neobsahuje žádnou subkategorii a je tvořena těmito kódy „hodiny českého jazyka“, „volnočasové aktivity“, „asistent pedagoga“, „specializovaní pracovníci“, „rodiče se věnují žákům“, „čeština pro rodiče“, „multikulturní akce pro školy“, „kurzy zaměřené na začleňování“ a „potřeba financí“.

Pro rychlejší a efektivnější začlenění žáků s OMJ je podle dotazovaných potřeba, aby žáci měli co nejvíce příležitostí se učit český jazyk. Žáci s OMJ by podle dvou respondentů (P1, P3) měli dostat možnost místo některých předmětů, které jim nedělají problém, chodit na hodiny českého jazyka, aby se ho naučili rychleji. P1: „*Nahradila bych některé předměty, jako výtvarku a tělocvik, za češtinu, aby se naučili rychle česky.*“ Pedagožka č. 3 vyjadřuje stejný názor: „*Pak taky kdyby žáci chodili například místo angličtiny, kterou někteří umí, do jiných **hodin češtiny**, třeba do nižších ročníků. To kdyby fungovalo, tak by to bylo super.*“

Podle pedagožky č. 2 a asistentky č. 3 by k lepší integraci pomohly různé volnočasové aktivity, kde se setkávají děti v neformálním prostředí. Asistentka č. 3: „*Pomohlo by, kdyby měla odpoledne nějaký **volnočasový** aktivity, které jsou s dětmi, ale není to třeba balet, kde jen tancuješ nebo zpíváš, ale kde by byla s dětmi v přímém kontaktu.*“ Několikrát také zdůraznila, že by žákům mohlo pomoci, kdyby navštěvovali skauta, kde mají možnost poznávat českou kulturu a přírodu: „*Já si myslím, že třeba skaut je fajn na ježdění do přírody, kde se poznává česká krajina a české prostředí a učí se města, že není jen Praha, ale i menší.*“ Podobný názor má i pedagožka č. 2, která ale jako příklad volnočasové aktivity uvádí družinu: „*Myslím si, že by byl zajímavý nějaký kroužek, na kterém by se podíleli ti spolužáci nebo nějaký dobrovolníci děti, třeba v rámci družiny, kdyby byl na to prostor a že by se mohli všichni učit vzájemně. Měli by čas si povídat spolu.*“

Respondenti nejvíce zmiňovali, že by bylo potřeba ve škole více specializovaných pracovníků. Pedagogové zdůrazňovali potřebu mít ve třídě vzdělaného **asistenta pedagoga**, který by se zaměřil na práci právě s žáky s OMJ. Podle pedagoga č. 4 by mohl pracovat jeden asistent pedagoga pro více škol najednou a propojit tak školy a samotné žáky: „*Mohl by být asistent pro dvě, tři, čtyři školy, nemusel by být na tu jednu konkrétní školu a celý to propojovat, aby spolupráce byla mezi školami a mezi těmi žáky.*“ Asistenta by ocenila i pedagožka č. 1: „*Určitě by mi vyhovovalo, pokud bych mohla mít asistenta k těmto žákům, ne na každý den, ale alespoň na část.*“ Negativně k přítomnosti asistentů ve výuce se staví pouze pedagožka č. 2, podle které asistenti akorát vyrušují. Nutné je ale zdůraznit, že by asistenta ve třídě uvítala v případě, že by měl dostačující vzdělání. „*Na škole máme asistenty pedagoga, ale jsem ráda, že je letos nemám ve třídě, spíše ruší, než pomáhají. Podle mě je to kvůli tomu, že nemají dostatečný vzdělání. Nejsou vystudované učitelky a neví, jak učit.*“

Podle některých respondentů (P1, A1, A4) by na školách mohl být **specializovaný pracovník** či koordinátor, který by měl na starosti pouze žáky s OMJ a mohl se této problematice plně věnovat. A4: „*Bylo by potřeba nějakého speciálního pedagoga, psychologa a nějakého školního koordinátora, který by měl v popisu práce se starat o děti cizince. Koordinátor by měl čas se starat o to, kde je jaká multikulturní akce, granty a mohl by shánět peníze pro školy.*“

K lepší integraci by podle všech velmi pomohlo, kdyby se žákům s OMJ věnovali sami rodiče, mluvili by s nimi doma česky a pomáhali jim s domácími úkoly. P2: „*Bylo by dobré, kdyby se jim **věnovali rodiče** a děti by pracovaly doma a dělaly úkoly. A také se více zapojovaly v hodinách.*“ Respondenti si ale uvědomují, že rodiče většinou sami český jazyk neumí a je pro ně těžké dětem pomáhat. Proto by např. pedagožka č. 3 nabízela rodičům



**kurzy češtiny**, aby měli možnost se jazyk naučit: „*Určitě by pomohlo, kdyby rodiče měli možnost někam chodit, protože když vidím rodiče, jak mluví, tak je jasný, že ty děti nemohou mluvit líp, protože ten přízvuk ty děti chytí od nich.*“

Pedagog č. 4 by lepšímu začlenění žáka pomohl pořádáním různých akcí, kde by se ostatní žáci mohli dozvědět něco více o odlišných kulturách. Zajímavý nápad je také spolupráce se zahraniční školou a komunikace přes Skype: „*Byly by dobré **kulturní akce**, kde by se poznávala jiná kultura. Také by to chtělo předměty spolu propojit a vložit multikulturní výchovu. Chyběla mi spolupráce se zahraniční školou, třeba nějaký výměnný akce, třeba abychom si zavolali přes Skype, aby ty děti se seznámily a věděly, že se nemusí bát a že je to jenom odlišnost.*“ Asistentka č. 1 si myslí, že by k integraci pomohlo **více kurzů**, které by byly zaměřené na integraci žáků s OMJ a jejich výuku. Asistentka č. 4 vidí velikou **potřebu financí** na podpůrná opatření pro žáky s OMJ.

## 7.5 Výsledky výzkumu a zodpovězení výzkumných otázek

Na závěr je potřeba zodpovědět výzkumné otázky.

### ***DVO 1: Co z pohledu asistenta a pedagoga napomáhá při začleňování žáka s OMJ?***

Klíčovým faktorem při začleňování žáka s OMJ jsou jeho rodiče. Pokud rodiče své dítě ve vzdělávání podporují, pomáhají mu s přípravou do školy, jsou jeho pokroky velmi rychle vidět a začlenění je o to jednodušší. K rychlejšímu naučení jazyka přispívá to, když rodiče s žákem mluví česky i doma. To se však stává zřídka, protože většinou rodiče český jazyk sami neumí.

V začleňování hraje důležitou roli také škola, do které žáci chodí. Podle respondentů je důležité, aby žáci přicházeli do přátelského prostředí, kde se budou cítit bezpečně. Pokud se žáci cítí v novém prostředí bezpečně, ztratí ostýchavost a nebojí se komunikovat v českém jazyce. Začlenění napomáhá také respektující přístup ze strany pedagogů a asistentů, ale i spolužáků a tolerování nedostatečné znalosti jazyka a pomalejšího tempa při práci.

Aby školy napomohly rychlejšímu začlenění žáků s OMJ, pořádají některé z nich kurzy českého jazyka mimo vyučovací hodiny za pomoci asistentů a pedagogů. K rychlejšímu získání jazykových znalostí však podle některých stačí, aby žák navštěvoval například družinu, kde si v neformálním prostředí může povídat s kamarády, a tím i zlepšovat své komunikační schopnosti. V neposlední řadě ke snadnějšímu začlenění napomáhá sám žák

s OMJ nejen tím, že se sám chce začlenit mezi ostatní, ale i přípravou do hodin a svým zájmem o vzdělávání.

### ***DVO 2: Co z pohledu asistenta a pedagoga začleňování komplikuje?***

Z výzkumného šetření vyplynulo, že jednou z největších bariér, která znesnadňuje začlenění žáků, je nedostatečná znalost českého jazyka. Neporozumění zadání a textu může vést k tomu, že se žáci budou v hodinách ztrácet a nepochopí vyloženou látku. Špatné používání slov, nesklonování, nerozlišování, kde se píše y/i může vyvolat i posměch spolužáků.

Dalším významným problémem při začleňování je nezájem rodičů o vzdělávání vlastního dítěte, který může být způsoben neznalostí českého jazyka či pracovní vytížeností. Málo času stráveného společnou přípravou do školy vede k tomu, že žák do hodin nenosí domácí úkoly a pomůcky. Jestliže rodiče nekomunikují se školou a nedochází na třídní schůzky, nemohou je učitelé informovat o tom, jak je jejich dítě úspěšné či neúspěšné a na čem by mělo zapracovat, aby se zlepšilo. Pokud navíc rodiče své dítě využívají jako překladatele mezi nimi a školou, nemůže si ani jedna ze stran být jistá, že se předávají všechny informace, protože dítě není kvůli nedostatečné znalosti českého jazyka spolehlivým předavatelem informací.

Začleňování žáků s OMJ může mnohdy komplikovat sama škola. Polovina respondentů se vyjádřila v tom smyslu, že se jim nedostává dostatečné podpory ze strany vedení, a tak je jen na nich, jaké strategie začleňování zvolí. Velikým úskalím je nedostatek času na práci s žáky s OMJ, protože ve třídách je mnoho dalších dětí, které potřebují individuální přístup. Z toho vyplývá, že by školy potřebovaly více zaměstnanců, kteří by se zaměřovali pouze na práci s těmito žáky, jako například asistent pedagoga či speciální pedagog. Školám navíc většinou chybí finance k tomu, aby mohly zaplatit podpůrná opatření, jako jsou kroužky českého jazyka.

### ***DVO 3: Jaké metody volí asistent a pedagog při práci s žákem s OMJ?***

Pedagogové a asistenti pedagoga volí odlišné metody při práci s žáky s OMJ. Pedagogové využívají jen malé množství pomůcek. Při práci v hodinách nejvíce využívají různé obrázky, které žákům napomáhají s porozuměním. Osvědčenou metodou některých pedagogů je posazení žáka do přední lavice, kde mu mohou snadněji a rychleji pomoci. Některým se osvědčila spolupráce s dalšími žáky ve třídě, kteří jsou často ochotni s žákem s OMJ sedět v lavici a pomáhat mu.

Asistenti používají oproti pedagogům velké množství pomůcek a materiálů, např. učebnice, obrázky, technologie (počítač, mobilní telefon) a různé pracovní listy. Většinou sedí s žákem s OMJ v lavici a pomáhají mu se zadanými úkoly a s porozuměním. Jeden z asistentů využívá v hodinách spolu s učitelem interaktivní tabuli, aby výuka mohla probíhat aktivně. Asistenti pracují s žákem individuálně a hledají způsoby, jak žáka učit zábavnou formou a zároveň efektivně. Osvědčeným způsobem je dramatizace určité situace, vizualizace či skupinová práce.

Respondenti jsou ochotni žákovi látku vysvětlit i v jeho mateřském jazyce, pokud je potřeba. K lepšímu zapojení do výuky napomáhá, pokud pedagog, asistent a spolužáci mají zájem o kulturu a zvyky žáka. Proto žákovi dávají prostor k tomu, aby o své kultuře mohl mluvit, a představit ji tak ostatním. Respondenti volí různé způsoby hodnocení žáků. Nejpoužívanějším hodnocením je hodnocení slovní. Někteří upravují stupnici hodnocení s ohledem na znalosti žáka. Jedna z respondentek žáky hodnotí stejně, ale při testech je ochotná jim pomoci.

#### ***DVO 4: Co by se podle asistenta a pedagoga mělo změnit, aby začlenění bylo úspěšnější?***

Z výpovědí respondentů vyplynulo několik podnětů pro zlepšení systému začleňování žáků. Jelikož největší bariérou při začleňování je špatná znalost jazyka, navrhovali několik aktivit, které by pomohly žákovi se zlepšit. K zlepšení komunikačních dovedností v českém jazyku by napomohlo, pokud by žáci navštěvovali další hodiny českého jazyka mimo vyučování. Žáci by podle respondentů měli mít možnost navštěvovat hodiny češtiny místo jiných předmětů, které jim nedělají takový problém (například tělocvik, hudební výchova). Škola by jim měla také nabízet více volnočasových aktivit a kroužků, kde by se jazyk naučili v neformálním prostředí. Aktivity by se mohly konat například i v rámci školní družiny.

Respondenti vyjádřili potřebu mít ve škole více zaměstnanců, kteří by se přímo zaměřovali na práci s žáky s OMJ. Pedagogové by ocenili, pokud by mohli mít ve třídě asistenta pedagoga. Někteří navrhovali, aby na škole byl speciální pedagog, či koordinátor, který by byl žákům stále k dispozici a který by zároveň vedl různé kroužky a vyhledával by možnosti, jak zajistit financování podpůrných opatření.

Rodiče žáků by se měli více zajímat o vzdělávání jejich dětí, podporovat je a pomáhat jim s domácími úkoly. Respondenti si ale uvědomují, že to pro rodiče není jednoduché, protože mají sami problém se český jazyk naučit. Rodiče by proto měli mít možnost navštěvovat kurzy českého jazyka.

Pedagogové a asistenti by chtěli, aby jim škola nabídla a umožnila navštěvovat kurzy zaměřené na integraci žáků s OMJ. Zároveň by ocenili, kdyby škola pořádala více multikulturních akcí, kde by žáci měli možnost poznávat rozličné kultury.

### **Hlavní výzkumná otázka**

Ze všech informací získaných z dílčích výzkumných otázek vyplývá odpověď na hlavní výzkumnou otázku: ***Jak probíhá začleňování žáka s odlišným mateřským jazykem do české základní školy?***

Výzkumné šetření ukazuje, že oslovení pedagogové i asistenti pedagoga mají rozličné zkušenosti týkající se začleňování žáků s OMJ. Zjištění vychází z faktu, že stále ještě neexistuje oficiální metodika, která by určovala, jak postupovat při začleňování těchto žáků. Způsoby začleňování tak zcela závisí na individuální práci pedagogů a asistentů. Většina respondentů již s prací s žáky s OMJ zkušenost má, a tak pro ně jejich přítomnost ve třídě není ničím neobvyklým. Respondenti tak při práci s nimi většinou využívají již osvědčené způsoby a někteří i různé pomůcky (obrázky, pracovní listy, atd.), kterými se žákům snaží výuku přizpůsobit a zjednodušit. Dále se s nimi snaží pracovat individuálně, a tím tak reagovat na odlišné potřeby vycházející z odlišné úrovně znalostí. Z výpovědí také vyplývá, že se žák i přes neznalost českého jazyka do třídního kolektivu začleňuje většinou bez větších problémů.

## DISKUSE

Výsledky výzkumného šetření v této části práce srovnávám s poznatky z teoretické části a s výsledky výzkumů jiných autorů.

Vojtíšková (2012, s. 15) ve svém výzkumu uvádí, že asistent pedagoga je pro školy jedno z nejpřínosnějších podpůrných opatření. Výsledky výzkumu této práce se s tvrzením Vojtíškové shodují. Z výpovědí samotných asistentů pedagoga vyplývá, že pokud pracují s žákem s OMJ, mohou pozorovat, že se velmi rychle zlepšuje jeho úroveň českého jazyka a že se žák více zapojuje do vyučování. Žádný z mnou oslovených pedagogů ve třídě asistenta nemá, ale všichni jsou přesvědčeni, že pokud by asistenti byli dostatečně vzdělaní, pak by jim to jejich práci významně usnadnilo.

Za zmínku stojí i další vzdělávání pedagogů zaměřené na integraci žáků s OMJ, které Kostecká (2013, s. 68) ve svém výzkumu (viz kapitola č. 1) řadí mezi aktivity škol, které napomáhají integraci žáka. Výsledky výzkumu však ukazují, že kurzu se účastnilo jen malé množství učitelů a ne všechny kurzy jsou ovšem učitelé a ředitelé škol považovány za kvalitní. Výsledky výzkumného šetření této práce a výzkumu Kostecké (2013, s. 68) se významně shodují. Z rozhovorů vyplývá, že kurzu, který se zabýval problematikou integrace žáků s OMJ se zúčastnili jen 3 respondenti z 8. Z toho 2 respondentky vypověděly, že kurz byl nedostačující a informace, které se dozvěděly, se nedaly převést do praxe. Z těchto výsledků usuzují, že by se organizace pořádající tyto kurzy měly zamyslet nad strukturou a obsahem kurzů a zkusit kurz vést jinou formou než doposud. Pedagogičtí pracovníci by z mého pohledu měli na kurzy nahlížet tak, že jim nemohou předložit jednotný návod, jak postupovat při začleňování žáků s OMJ, protože každý žák pochází z odlišného sociokulturního zázemí a proto je potřeba s každým žákem pracovat individuálně. Svoje osvědčené způsoby práce by si na kurzech mohli předávat mezi sebou a zároveň se inspirovat novými informacemi při další práci s žáky s OMJ.

V teoretické části této práce je podpora mateřského jazyka žáka uvedena jako jeden z prvků, které napomáhají k začlenění žáka do školy. Výzkumné šetření však toto tvrzení nemůže potvrdit, protože ani jeden z respondentů nemá s podporou mateřského jazyka žáků zkušenosti a zároveň ani dostatečnou časovou dotaci ani jiné prostředky. Můžeme tak dát za pravdu autorům META (2014, s. 49), kteří tvrdí že podpoře mateřského jazyka dětem a žákům s OMJ v České republice není zatím věnována žádná pozornost.

Ráda bych zde poukázala na nedostatečné využití pomůcek ze strany pedagogů, které by mohly žákovi usnadnit práci v hodinách. Z výzkumu vyplývá, že pedagogové pomůcky

využívají ve velmi malé míře, někteří dokonce pomůcky vůbec nevyužívají. Jeden z důvodů je nedostatek času a prostoru si pro žáky s OMJ něco připravit. Používání pomůcek doporučuje například kolektiv autorů META (2011, s. 64). Ve své publikaci uvádí několik zdrojů, kde se dají nalézt online materiály pro žáky (knihy, hry, obrázky videa), také doporučují několik typů publikací a učebnic, které mohou pedagogičtí pracovníci při práci s žáky používat.

Limity této práce spatřuji v nízkém počtu respondentů, který jsem zvolila. Pro výzkumné šetření jsem vybrala pedagogy a asistenty pedagoga, v průběhu sběru dat jsem ale pocítovala rozdíly mezi způsoby jejich práce s žáky s OMJ. Vzhledem k nízkému počtu respondentů se nedají dělat obecnější závěry. Limitující je i počet samotných asistentů pedagoga, kteří se zaměřují na práci s žákem s OMJ v české základní škole. Pokud škola nějakého asistenta k dispozici má, asistuje jiným dětem než těm s odlišným mateřským jazykem. Pro další výzkum by z mého pohledu bylo zajímavé zaměřit se na práci asistentů pedagoga s žáky a jejich metody práce s nimi. Odzkoušená a fungující metoda by se mohla poté zařadit do osnovy kurzu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

## **DOPORUČENÍ PRO STÁVAJÍCÍ PRAXI**

Na základě výsledků výzkumného šetření jsem vytvořila doporučení pro praxi. Tato doporučení mohou sloužit jako inspirace či praktický návod pro všechny, kteří nějakým způsobem pracují s žákem s OMJ, tzn. pro pedagogy, asistenty pedagoga, rodiče a školy.

### Doporučení pro pedagogy a asistenty pedagoga

- Kolektiv ve škole předem připravit na příchod žáka a snažit se vytvořit přátelské prostředí.
- Zajímat se o kulturu, ze které žák pochází a představit jí ostatním žákům ve třídě.
- Kolektiv ve škole vést k toleranci a k porozumění cizím kulturám.
- Klást důraz na individuální přístup k žákovi.
- Zapojovat žáka do školních a mimoškolních aktivit.
- Při práci s žákem využívat pomůcky pro zjednodušení výuky.

### Doporučení pro školy

- Podpořit vzdělávání pedagogů a asistentů v oblasti práce s žáky s OMJ.
- Pořádat kurzy českého jazyka pro žáky i pro rodiče.
- Rodiče více zapojovat do dění ve škole.
- Podpořit možnosti využití tlumočnicků.
- Ideálně zajistit asistenty pedagoga.
- Pořádat multikulturní akce, kde by žáci měli možnost poznat odlišné kultury.

### Doporučení pro rodiče

- Nevyužívat děti k tlumočení.
- Dítěti zajistit doučování z českého jazyka.
- Dítě podporovat ve vzdělávání.

Z mého pohledu by školám mohla pomoci spolupráce s organizací META podporující vzdělávání cizinců. META organizuje jazykové kurzy češtiny, doučování, vytváří výukové materiály a nabízí zdarma kurzy pro učitele a asistenty pracující s žáky s OMJ. Dále bych školám doporučila zapojit se do projektu EDISON, který má za cíl spojovat mladé lidi různých národností, aby měli možnost se seznámit s rozlišnými zvyky a tradicemi.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy. Tato problematika je aktuálním tématem, které se týká čím dál tím většího počtu českých škol. Pokud na škole není pedagogický pracovník, který by se zaměřoval přímo na práci s žáky s OMJ, je na samotných učitelích či asistentech jaké metody práce s žáky zvolí a zda začlenění žáka do školy a kolektivu bude úspěšné.

Cílem práce bylo zjistit, jak probíhá začleňování žáků s OMJ do české základní školy v praxi z pohledu pedagogů a asistentů pedagoga. Práce byla rozdělena na teoretickou část a empirickou část. V teoretické části práce bylo téma ukotveno na základě odborné literatury, jejímž prostudováním jsem získala informace o možnostech začleňování žáků s OMJ a jejich vzdělávání. Nahlédla jsem také do dalších výzkumů realizovaných na podobné téma, našla již vytvořené metodiky a spoustu zajímavých odborných materiálů.

V první kapitole teoretické části práce byly uvedeny tři výzkumy, které se v minulosti zabývaly vzděláváním a začleňováním cizinců. Dále byly uvedeny základní informace o počtech cizinců v České republice, migraci a migrační politice státu. Byl také vysvětlen pojem žák s odlišným mateřským jazykem. Práce se zabývala i legislativou spojenou se vzděláváním těchto žáků v českých základních školách a podpůrnými opatřeními. Byl popsán postup přijímání a začleňování těchto žáků do škol a následně do kolektivu. V neposlední řadě byly uvedeny bariéry, které znesnadňují začleňování těchto žáků a také aktivity, které začlenění napomáhají.

Zpracování teoretické části se stalo podkladem pro část empirickou. V empirické části práce jsem realizovala výzkum pomocí polostrukturovaných rozhovorů se 4 pedagogy a 4 asistenty pedagoga. Získání dat pomocí rozhovorů se ukázalo jako správné, protože mnohdy docházelo k upřesňování informací. Ke zjištění hlavní výzkumné otázky, jak začleňování těchto žáků probíhá v praxi z pohledu pedagogů a asistentů, napomohlo zodpovězení dalších otázek. Tyto otázky zjišťovaly, jaké metody asistenti a pedagogové při začleňování žáků s OMJ využívají, co z jejich pohledu napomáhá a co naopak brání začleňování těchto žáků do školy, co by se podle nich mělo změnit, aby začlenění žáků bylo úspěšnější. Na všechny položené otázky se mi podařilo získat odpovědi a tím tak splnit cíl práce, zároveň jsem díky informacím z odpovědí mohla sepsat doporučení pro další práci s žáky s OMJ.

Rozhovory s pedagogy a asistenty pedagoga dokládají různé způsoby práce s žáky s odlišným mateřským jazykem a různé metody týkající se jejich začleňování. Pro většinu z nich přítomnost žáků na škole a ve třídě není ničím neobvyklým, protože se již v minulosti



s takovými žáky setkali. Při každodenní práci s nimi volí individuální přístup a využívají způsoby, které se jim dosud osvědčily. Většina asistentů při práci využívá různé pomůcky a odborné materiály pro zjednodušení výuky. Významnými pomocníky jsou i ostatní žáci ve třídě, kteří se svým zájmem a ochotou věnovat se žákovi s OMJ podílejí na jeho úspěšném začlenění do kolektivu.

K úspěšnému začlenění žáků s OMJ do české základní školy vede dlouhá cesta a je potřeba nejen individuální přístup a vytrvalá práce učitelů a jejich asistentů, otevřené a přátelské prostředí školy, přijímající kolektiv, ale i spolupracující rodina žáka. Je důležité, aby prostředí rodiny bylo podporující, aby se rodiče zajímali o vzdělání svých dětí a pomáhali jim s učením. Úskalí bránící začlenění žáků s OMJ do české školy vycházejí především z odlišného sociokulturního prostředí. Nedostatečná znalost českého jazyka je pro žáky největší překážkou, která způsobuje problémy v osvojování učiva a současně problémy v běžné denní komunikaci. Mezi další bariéry patří nezáměr rodičů o vzdělávání jejich dětí a nedostatek času na práci s žáky s OMJ. Ke snadnějšímu překonání těchto bariér by mohlo napomoci více kurzů českého jazyka a specializovaní pedagogičtí pracovníci na škole, kteří by se zaměřovali pouze na práci s těmito žáky.

Ideální postup, jak s žáky s OMJ pracovat a jak je úspěšně začleňovat do českých základních škol, se stále hledá. Věřím, že tato diplomová práce může pedagogickým pracovníkům přispět jako další zdroj informací a nápadů při další práci s těmito žáky.

## SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

### Seznam použité literatury

1. ADLER, Leonore Loeb. a Uwe P. GIELEN. *Migration: immigration and emigration in international perspective*. Westport, Conn.: Praeger, 2003. ISBN 0-275-97666-1.
2. BENDA, Martin a kol. *Dvojjazyční asistenti pedagoga: Příběhy úspěšné integrace*. Praha: META, 2016. ISBN 978-80-88171-08-9.
3. BENNETT, Milton J., ed. *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Boston: Intercultural Press, 1998. ISBN 18-778-6462-5.
4. BERRY, J., W.: "Immigration, Acculturation, and Adaptation." *Applied Psychology: An international review*, 1997, 46, 5–68.
5. BURYÁNEK, Jan a kol. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísní – společnost při české televizi, 2002. 518, 84 s. ISBN 80-7106614-1.
6. CUMMINS, Jim. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters, c2000. ISBN 9781853594731.
7. CVEJNOVÁ, Jitka a kol. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008.
8. ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách: stejnost v různosti*. Jinočany: Portál, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9
9. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
10. FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.
11. HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
12. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.
13. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

14. IGOA, Cristina. *The inner world of Immigrant children*. New Jersey, 1995. ISBN 0-8058-8013-5.
15. JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
16. JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
17. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Česká škola a žáci ze zahraničí*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-62-6.
18. KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
19. KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.
20. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
21. LOREMAN, Tim, Joanne DEPPELER a David HARVEY. *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. New York: RoutledgeFalmer, 2005. ISBN 0-415-35668-7.
22. META. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
23. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
24. MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
25. MORVAYOVÁ, Petra a Dana MOREE. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.
26. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
27. PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-392-4.
28. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476.c
30. SOCIOFACTOR. *Potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem: ve školách zřozovaných městskou částí Praha 12*. 2016: SocioFactor, 1-90.
31. ŠINDELÁŘOVÁ, Jarmila. Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole. *Nová čeština doma a ve světě*. Praha, 2016, 1. ISSN 1805–367X.
32. ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-559-9
33. ŠÍŠKOVÁ, Taťána. *Menšiny a migranti v České republice (My a oni v multikulturní společnosti 21. století)*. Portál, Praha 2001.
34. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
35. VAŇKOVÁ, Irena. *Co na srděci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.
36. VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. *Naše společnost*. 2012, (2), 10-19.
37. WADE, Barrie a Maggie MOORE. *Patterns of educational integration: international perspectives on mainstreaming children with special educational needs*. Wallingford: Triangle, 1992. ISBN 1873927010.

## Seznam elektronických zdrojů

1. ADAPTED FROM SOUTH, H.: *Working Paper 5: The Distinctiveness of EAL: A Cross-Curriculum Discipline*. Watford: NALDIC [online]. 1999 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/InitialTeacherEducation/Documents/Task.pdf>
2. BALL, Jessica. *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years* [online]. France: United Nations Educational, 2011 [cit. 2018-01-16]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
3. *Děti a žáci s OMJ*. 2017 [online]. [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

4. MVČR: *Postup při realizaci aktualizované „Koncepce integrace cizinců - Ve vzájemném respektu“ v roce 2017* [online]. 2016 [cit. 2018-01-03]. Dostupné z: <http://cizinci.cz/cs/2154-koncepcni-politicke-dokumenty-cr>
5. *O migraci*. 2017 [online]. [cit. 2018-01-03]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/o-migraci>
6. *Příprava školy na příchod cizince*. 2017 [online]. [cit. 2018-01-26]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/priprava-na-prichod>
7. TITĚROVÁ, Kristýna. *Začleňování žáků-cizinců do českých škol*. Metodický portál: články [online]. 2011 [cit. 2018-01-08]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/11085/ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-CESKYCH-SKOL.html/>
8. TITĚROVÁ, Kristýna, ed. a kol. *Hledá se dvojjazyčný asistent: Zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2014, 1-50 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta\\_hleda\\_se\\_dvojjazycny\\_asistent.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_hleda_se_dvojjazycny_asistent.pdf)
9. TITĚROVÁ, Kristýna. *Bariéry cizinců na české škole* [online]. 2010 [cit. 2018-03-14]. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery\\_cizincu\\_na\\_ceske\\_s\\_kole.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_s_kole.pdf)
10. META. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení* [online]. 2014, 53 [cit. 2018-01-31]. Dostupné z: [www.meta.cz](http://www.meta.cz)
11. Úmluva o právech dítěte, OSN, New York 1989. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
12. *Zařazení do ročníku*. 2017 [online]. [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/zarazeni-do-rocniku>
13. VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociokulturní problémy a odchylky v chování* [online]. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4489>

## Seznam legislativních dokumentů

1. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2>

2. Zákon č. 325/1999 Sb., *o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu)*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-165-2006-sb-kterym-se-meni-zakon-c-325-1999-sb-o-azylu-a-o-zmene-zakona-c-283-1991-sb-o-policii-ceske-republiky-ve-znenipozdejsich-predpisu-zakon-o-azylu-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-a-nektere-dalsi-zakony>.
3. Zákon č. 326/1999 Sb., *o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů*. Dostupné z: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?cd=76&typ=r&zdroj=sb99326>.
4. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon?from=boxTopSearch>.

## **PŘÍLOHY**

Příloha č. 1 - Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 2 - Ukázka rozhovoru s respondentkou

## **Příloha č. 1 - Otázky k polostrukturovanému rozhovoru**

### **Zkušenost pedagoga/asistenta s výukou žáka s odlišným mateřským jazykem**

1. Kolik let trvá vaše učitelská praxe? Měl/a jste již nějaké takové žáky v minulosti?
2. Kolik máte ve třídě žáků s odlišným mateřským jazykem? V jakém jsou ročníku a z jaké jsou země?
3. Jaká je znalost češtiny těchto žáků v mluvené a psané formě?
4. V čem mají tito žáci obtíže? Jak se liší od českého žáka?

### **Začlenění žáka do školy a kolektivu**

1. Co je podle vás to, co pomáhá k integraci žáků do školy a třídy?
2. Co naopak integraci znesnadňuje?
3. Absolvoval/a jste nějaké kurzy, které by vám pomohly při práci s těmito žáky?
4. Jaký je váš osvědčený způsob práce s těmito žáky při výuce? Využíváte nějaké pomůcky?
5. Myslíte si, že přítomnost žáka ovlivnila atmosféru třídy? Jak spolu žáci s OMJ a čeští žáci vycházejí?
6. Stalo se někdy, že se tito žáci neshodli s ostatními žáky ve třídě? Jak jste řešil/a takovou situaci?
7. Nabízíte jim nějaké aktivity, které by napomohli jejich integraci do školy a třídy? Jaké to jsou aktivity? (Kurzy češtiny, atd.)
8. Co myslíte, že by pomohlo ke snadnější integraci žáka? (Možnost mít asistenta pedagoga ve třídě, atd.)
9. Jak tyto žáky hodnotíte?

### **Spolupráce s rodiči žáka s odlišným mateřským jazykem**

1. Jste v kontaktu s rodiči žáka?
2. Jak probíhá komunikace s rodiči? (Docházejí do školy? Zajímají se o výuku?)



## **Příloha č. 2 – Ukázka polostrukturovaného rozhovoru**

**Kolik let trvá vaše učitelská praxe? Měla jste již nějaké takové žáky v minulosti?**

Učím 3 roky. Ano, učila jsem kluka z Ruska, který byl ve 4. třídě.

**Kolik máte ve třídě žáků s odlišným mateřským jazykem? V jakém jsou ročníku a z jaké pocházejí země?**

Mám dva žáky, kteří jsou ve 4. ročníku a pocházejí z Ruska a Ukrajiny.

**Jaká je znalost češtiny těchto žáků?**

Hovoří plynule, ale s přízvukem.

**V čem mají tito žáci obtíže? Jak se liší od českého žáka?**

Mají problém se skloňováním, občas si nevybavují slovíčka.

**Co podle vás usnadňuje integraci dětí s odlišným mateřským jazykem do třídy?**

První mě napadne to, že komunikují se svými vrstevníky. To jim podle mě dává úplně nejvíc. To jim dává největší slovní zásobu a nemají žádný stres z toho, že mluví s kamarády a s učitelem.

**Co naopak podle vás integraci znesnadňuje?**

Myslím si, že učitelky, které někdy nedávají prostor k tomu, aby se to dítě vyjádřilo, ale konkrétně mě nic nenapadá. Možná, že ještě rodiče, kteří mají starosti s českým jazykem a prostě používají ty slova špatně a děti to používají stejně špatně. Když přijde maminka a mluví se mnou, tak já jí mám problém rozumět. Ještě hrozně rychle mluví, takže mně samotný to dá práci. Snaží se mluvit česky, ale ta holčička je pak vlastně úplně zmatená. Ty slova zná, ale používá je špatně, neskloňuje, a tak.

**Takže byste řekla, že bariérou při integraci je rodina?**

Ano

**Vy jste absolvovala nějaké kurzy, abyste věděla, jak s těmi žáky pracovat? Byly vám třeba nějaké nabídnuty?**

Dělám si to, jak chci. Žádný kurzy mi nabídnuté nebyly, ale na té malé škole to tak беру, že ani žádné kurzy nebudou. Myslím si, že na větších školách se tím zaobírají víc.

**A jak s takovými žáky pracujete?**

Já to dělám ve všech předmětech intuitivně. Snažím se jim vysvětlit, když použijí nějaký to slovo špatně, jak to říct. Spolužáci se k tomu také vždycky vyjádří a řeknou, jak na to správně, ale žádnou metodiku prostudovanou nemám. Přišlo nám několik nabídek na nějaké školení, ale bohužel těch se já účastnit nemůžu.

**Používáte nějaké speciální metody při práci s touto holčičkou ve třídě? Co používáte, aby to zjednodušilo tu práci s ní?**

Tam je největší problém v tom, že neumí použít správně slovíčka, ale ty slovíčka znají. Takže potom řeknou něco, čemu se ostatní smějous, protože to prostě působí vtipně. Třeba když to slovo řeknou v základním tvaru v infinitivu. Místo „on dělá“ říkají „dělat“, a tak.

**Takže pro ni nemáte žádné speciální pomůcky, jako knížky, obrázky, a tak?**

Ne, knížky mám akorát logopedický.

**A myslíte si, že by nějaké další pomůcky byly potřeba, nebo to zvládáte tak, jak jste si to sama nastavila?**

Myslím si, že svoje předměty zvládám, ale myslím si, že čeština bude veliký problém, až třeba holčička půjde do 6. třídy na velkou školu. Pokud bych učila češtinu, tak bych i něco sháněla, protože bych jí nenechala se v tom takhle plácet. No a nejlíp jí jde angličtina, paradoxně. V té je fakt jako skvělá a i výslovnost jí jde, ale prostě čeština jí nejde.

**Ještě mě napadá zpětně k těm způsobům práce s žáky, nezkoušíte třeba tu žákyni dávat do lavice s žáky, o kterých víte, že jí pomůžou?**

Holčičku mám vepředu, abych jí všechno mohla vysvětlit a když teda něčemu nerozumí, tak jí mám hned u sebe, takže vidím, co má špatně a dovysvětlím jí to. Je fakt, že má problém v maticе, ale se slovními úlohami. Má problém s tím, že neporozumí zadání té slovní úlohy.

**Ale pak je schopná to vypočítat?**

Je schopná to vypočítat, to jí pálí, ale prostě se nezeptá a začne počítat a má to blbě. Já to vidím, když jí mám u sebe a řeknu jí „ale ty máš počítat tohle, přečti si pozorně to zadání“ a ona si ho přečte a už tomu rozumí. Mám spíše zvýšenou pozornost vůči ní.

**Jak to, že ta holčička neumí dobře češtinu, ovlivňuje integraci do třídy? Má to nějaký vliv na atmosféru ve třídě?**

Tam je zajímavý to, že její maminka je hodně bohatá, takže školu tak jako sponzoruje. Kupuje nám pomůcky, kostýmy na různá vystoupení a ty děti si taky tak trochu kupuje. I ta holčička, protože když má holčička narozeniny, jsou všechny děti pozvané k nim domů na oslavu. Všichni dostanou dort a další sladkosti a tak, takže jí všichni přijímají dobře. Myslím si, že kdyby to takhle nebylo, tak by byla trošku outsider. Funguje dobře s těmi holkami, prostě jsou dobrá parta, takže to je v pohodě.

**Stalo se vám někdy, že byl nějaký problém mezi žáky ve třídě a mezi tou holčičkou z Ukrajiny nebo z Ruska, tím, že neumí tolik česky?**

Mmm. Napadá mě to, že možná ty holčičkou jsou takový citlivější. Pravděpodobně kvůli tomu, že se necítí stoprocentně dobře kvůli té jazykové bariéře. Takže možná kvůli tomu, že

jsou takový citlivý, tak jim někdo řekne „ježiš, proč zase brečíš“ a vlastně jim stačí strašně málo, aby byly smutný. Třeba děti řeknou větu, kterou kdyby řekly komukoliv jinému, tak se nic nestane a oni si to vezmou tak jako blíž.

### **Jak tyto žáky hodnotíte, dáváte jim nějaké úlevy?**

Spíš jim dávám nápovědu, asi víc než úlevy. Hodnotím je stejně, to by mi ty ostatní neodpustili totiž. Oni nemají žádný papír, že bych je měla hodnotit jinak. Takže je hodnotím stejně, ale radím jim třeba u těch úloh. Radím jim třeba, když je tam nějaký chyták, že tam třeba něco nepatří nebo patří, tak jim řeknu, ať si na to dají pozor.

### **Nabízíte žákům nějaké aktivity, které by zjednodušily jejich integraci? (ČDJ, doučování, apod.)**

Máme kroužek dyslektika a logopedický kroužek, kam můžou samozřejmě chodit, ale těch mých žákyň se to netýká. Myslím si, že je maminka vozí na kroužek v Kladně.

### **A oni tam nechtějí chodit?**

Mmm, myslím si, že nechtějí, protože tam chodí ty děti dys a jsou většinou mladší. Takže se jim zařídil tenhle kroužek na Kladně, kam mohou chodit děti cizinců, ale je pouze jeden a kapacita je omezená, ale ten první semestr tam určitě dojížděli, teď si nejsem jistá.

### **Ještě mě napadá, jestli se v hodinách zaměřujete i na jejich kulturu?**

Jojo, to se vždycky ptám, aby nám řekli, jak slaví Vánoce. Ostatní děti to vždycky zajímá, což je dobrý, že je nechají mluvit. Víceméně ta Ukrajinka říká, že to mají podobně. Ta druhá holčička Vánoce neslaví, protože slaví až Nový rok.

### **Takže vidíte, že když máte zájem o tu jejich kulturu, že jsou rády a chytí se víc?**

Taky místo cukroví nám tahle holčička přinesla nějaký sušenky jejich, tak půlka třídy si na tom málem vylámala zuby, včetně mě, ale měla radost, že mohla přinést něco od nich.

### **Co myslíte, že by pomohlo ke snadnější integraci žáka?**

Kroužek češtiny, to by bylo skvělý, je tam ale 4 nebo 5 žáků na škole a kdo by to zaplatil. Kdo by kroužek učil, když je nás tam pět a půl. Pak taky kdyby žáci chodili například místo angličtiny do jiných hodin češtiny, třeba do nižších ročníků. To kdyby fungovalo, tak by to bylo super. Určitě by pomohly různé interaktivní programy. A kdyby rodiče měli možnost někam chodit, protože když vidím rodiče, jak mluví, tak je jasný, že ty děti nemohou mluvit líp, protože ten přízvuk ty děti chytí od nich.

### **Dá se s rodiči domluvit na spolupráci?**

Jo víceméně se všema je to v pohodě. Jsou trošku zvláštní, protože jsou odjinud a ta komunikace s nimi je trošku jiná, ale třeba ti Ukrajinci jsou takoví srdečnější, že jsou fakt

takoví... ta maminka kolikrát přijde odpoledne do školy a ptá se „jak to jde a mám něco doma vylepšit?“ Druhý den přijde holčička připravená a všechno umí.

**Mluvíte spolu česky?**

Jo. Myslím si ale, že by byl zajímavý nějaký kroužek, na kterém by se podíleli ti spolužáci nebo nějaký dobrovolníci děti, třeba v rámci družiny, kdyby byl na to prostor a že by se mohly učit vzájemně. Měli by čas si povídat spolu.

**Napadá vás něco, co jsme v rozhovoru neprobrali?**

Asi to, že těch cizinců je víc a víc a chtělo by to víc propracovat ten systém, protože naše škola se v tom dost plácá a to máme těch dětí pár a nedovedu si představit velké školy, kde mají třeba dvacet takových dětí.

**Děkuji za rozhovor.**