

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Martina Smrečani

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Education of pupils with different mother tongue

2020

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mgr. Tereze Komárkové Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné připomínky, ochotu a vstřícný přístup. Velké poděkování patří také zapojeným respondentům, kteří mi ochotně poskytli rozhovory a také mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci 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 30. dubna 2020

.....

Martina Smrečani

Abstrakt

Cílem bakalářské práce s názvem „*Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem*“ je popsat a charakterizovat, jakými způsoby žáci s odlišným mateřským jazykem získávají podporu a s čím se potýkají rodiny v souvislosti s jejich vzděláváním a začleňováním.

Tato práce je rozdělena na dvě části: teoretická část prezentuje odborné poznatky týkající se této problematiky. Věnuje se vymezení základních pojmů, zachycuje aktuální legislativu a práva žáků s odlišným mateřským jazykem a objasňuje současný pohled na jejich podporu. Práce se zabývá také aspekty, které ovlivňují integraci a školní úspěšnost těchto žáků. Mimo jiné se věnuje zásadám práce s žáky s odlišným mateřským jazykem a seznamuje čtenáře s organizacemi, které nabízejí žákům i jejich rodinám podporu.

Druhá (empirická) část práce je zpracována formou čtyř případových studií, které mapují problematiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem z pohledu celé rodiny. Výzkum byl zrealizován pomocí základní kvalitativní techniky – polostrukturovaný rozhovor. Na základě teoretických a praktických poznatků autorka shrnuje svůj pohled na problematiku.

Mezi hlavní zjištění výzkumu patří, že se žák s odlišným mateřským jazykem mnohdy ve škole potýká kvůli jazykové bariéře s posměšky a neschopností navazovat vztahy. Jeho úspěšnost ve velké míře ovlivňuje vstřícný přístup třídního učitele vůči dítěti i rodičům, míra podpůrných prostředků, které se mu dostává a v neposlední řadě také důslednost rodiny.

Klíčová slova

žák s odlišným mateřským jazykem, integrace, žák-cizinec, inkluze, bilingvismus, jazykové bariéry, rodina, vzdělávání, čeština jako druhý jazyk

Abstract

This Bachelor thesis entitled "*Education of pupils with different mother tongue*" aims to describe and characterize how pupils with different mother tongues receive support and what families are facing in terms of their education and inclusion.

This work is divided into two parts: the theoretical part presents technical knowledge addressing this issue, by defining basic terms, reviewing current legislation and rights of pupils with different mother tongue and it clarifies the current view of their support. This part deals also with aspects that influence the integration and the success at school of these pupils. Among other things, it deals with the principles of working with pupils with a different mother tongue and introduces to readers the organizations that offer support to pupils and their families.

The empirical part of this thesis, on the other hand, is performed based on four studied cases, which map the issue of education of pupils with different mother tongue from the perspective of the whole family. The research was carried out using basic qualitative techniques - semi-structured interviews. Based on theoretical and practical knowledge, the author summarizes her view of the issue.

One of the main findings of the research is that a pupil with a different mother tongue often struggles at school because of a language barrier with ridicule and inability to establish relationships. The success of the pupil is greatly influenced by the attitude of the class teacher towards the child and parents, the level of support he receives and, last but not least, the consistency of the family.

Key words

pupil with a different mother tongue, integration, pupil-foreigner, inclusion, bilingualism, language barriers, family, education, Czech language as a second language

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	11
1.1 CIZINCI V ČR.....	12
1.2 RODIČE DĚTÍ MIGRANTŮ	12
1.3 ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK.....	13
1.4 BILINGVISMUS	15
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.1 INKLUZE JAKO VYLEPŠENÁ INTEGRACE	17
2.2 AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 2019/2020	18
3 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ.....	19
3.1 KAŽDÝ ŽÁK MÁ PRÁVO NA VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
3.2 VŠICHNI ŽÁCI (NE)MAJÍ PRÁVO NA PODPORU VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
3.3 PODPORA PRO VŠECHNY ŽÁKY S OMJ – BLÍZKÁ BUDOUCNOST	22
3.4 RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY O ŽÁCÍCH S OMJ	23
4 VÝUKA ŽÁKA S OMJ VE ŠKOLE	25
4.1 NÁSTUP DO ŠKOLY	25
4.2 PRINCIPY PRÁCE S ŽÁKEM	26
4.2.1 HODNOCENÍ	27
5 VÝZNAMNÉ ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ INTEGRACI ŽÁKA S OMJ A JEHO ÚSPĚŠNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
5.1 RODINA	28
5.2 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY	29
5.3 PŘEDSUDKY A STEREOTYPY	30
6 ORGANIZACE PODPORUJÍCÍ DÍTĚ S OMJ A JEHO RODINU	32
6.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY	32

6.2	NEZISKOVÉ ORGANIZACE	32
	EMPIRICKÁ ČÁST	34
7	VÝZKUM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ	35
7.1	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	35
7.2	METODY A ORGANIZACE SBĚRU DAT.....	35
7.2.1	AUDIOZÁZNAM A TRANSKRIPCE.....	37
7.2.2	ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMU	37
7.3	VÝBĚR PŘÍPADŮ A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	38
7.4	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	39
7.5	ANALÝZA DAT	40
7.5.1	PŘÍPADOVÁ STUDIE A	40
7.5.2	PŘÍPADOVÁ STUDIE B	45
7.5.3	PŘÍPADOVÁ STUDIE C	50
7.5.4	PŘÍPADOVÁ STUDIE D	56
7.6	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	61
8	DISKUZE.....	65
9	ZÁVĚR.....	67
10	SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	68
11	PŘÍLOHY	73

SEZNAM ZKRATEK

- APIV – akční plán inkluzivního vzdělávání
- CIC – Centrum integrace cizinců
- ČDJ – čeština jako druhý jazyk
- ČR – Česká republika
- ČSI – Česká školní inspekce
- ČSÚ – Český statistický úřad
- DVPP – další vzdělávání pedagogického pracovníka
- IVP – individuální vzdělávací plán
- NPI – Národní pedagogický institut
- OMJ – odlišný mateřský jazyk
- PJP – plán jazykové podpory
- PLPP – plán pedagogické podpory
- PPP – pedagogicko-psychologická poradna
- RVP – rámcový vzdělávací program
- ŠPZ – školské poradenské zařízení

ÚVOD

Téma *Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem* je velice aktuální a hodné neustálého zkoumání. Tato skutečnost se projevuje např. v četnosti pořádaných konferencí na toto téma a velké aktivitě neziskových organizací.

O problematice vzdělávání a začleňování cizinců do české společnosti jsem slyšela už od mala. Pocházím totiž z ukrajinské rodiny a ve svém okolí jsem často potkávala děti imigrantů. Věděla jsem, s čím se potýkají, ale nedokázala jsem pochopit, co znamená být žák-cizinec. Díky skvělé integraci svých rodičů a osvojování českého jazyka už od malička, jsem se totiž jako cizinka nikdy necítila.

Téma vzdělávání žáků s OMJ mě provází již od gymnázia. Tehdy jsem se o této kategorii žáků dozvěděla v rámci seminární práce zaměřené na migraci rodin z Ukrajiny a dospěla jsem k závěru, že by si žáci s OMJ zasloužili větší pozornost. Když jsem se později kvůli studiu přestěhovala do hlavního města, uvědomila jsem si, že děti s OMJ nejsou na školách raritou, ale naopak běžnou součástí. To se potvrdilo také množstvím nabídek práce ve formě doučování dětí-cizinců. Tehdy jsem poprvé přišla do kontaktu s dětmi s OMJ mimo svoji rodinu. Tato praxe ve mně neustále vyvolávala řadu nových otázek, na které jsem chtěla znát odpovědi.

Cílem mé bakalářské práce je popsat a charakterizovat žáka s odlišným mateřským jazykem na základě odborné literatury, současné legislativy, nedávných odborných konferencí, které se problematice vzdělávání těchto žáků zabývají. Dále má za cíl analyzovat jakou roli hraje ve vzdělávání a integraci rodina a s čím se potýká.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou popsány základní pojmy, současná legislativa, ale i plány, které v blízké budoucnosti můžou změnit přístup k žákům s OMJ. Dále se zabývá tím, jak přistupovat k těmto žákům ve škole a charakterizuje významné aspekty, které mohou ovlivňovat integraci žáka a jeho úspěšnost ve vzdělávání. Závěrečná kapitola této části prezentuje organizace, které poskytují podporu dětem s OMJ a jejich rodinám.

Empirickou část bakalářské práce tvoří vlastní výzkum, který předkládá čtyři konkrétní případy rodin s dětmi s OMJ. Součástí je stručná charakteristika kvalitativního výzkumu a stanovení cílů a způsobu organizace výzkumu. Obsahuje také popis způsobu zpracování dat získaných polostrukturovanými rozhovory, analýzu a shrnutí výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Žáci s odlišným mateřským jazykem tvoří širší skupinu dětí přicházejících z odlišného jazykového či kulturního prostředí, pro něž je vyučovací jazyk cizí. Takové děti potřebují podporu ve výuce, domácí přípravě i adaptaci. Tuto skupinu tvoří:

1. Děti, které jsou v ČR cizinci a mají nulovou nebo omezenou znalost českého jazyka.
2. Děti občanů ČR, které kvůli dlouhodobému pobytu v zahraničí neovládají český jazyk.
3. Děti, které se v ČR narodily, mohou být občany ČR, ale doma používají jiný jazyk než češtinu nebo mají slabou znalost češtiny (Titěrová a kol., 2019, s. 7).

V české legislativě se dnes setkáme především s označením žák-cizinec. Tento pojem však přímo vystihuje žáka s cizí státní příslušností, avšak ve vzdělávacím procesu je reálně i mnoho žáků, kteří **cizinci nejsou, ale podporu nutně potřebují**.

Žáci, kteří se ocitají na českých školách bez znalosti nebo s malou znalostí češtiny, pocházejí z rodin, které mají různé důvody k migraci. Může jít o migraci za prací, lepším vzděláváním, lepší ekonomickou situací nebo z důvodu perzekuce. Takto se děti automaticky ocitají ve znevýhodněné situaci, a proto potřebují podporu. Kromě takových případů často vyžadují pomoc i děti-občané ČR, které jazyk neovládají dostatečně, jelikož pro ně čeština není mateřským jazykem. Všichni mají jedno společné – musí si osvojit češtinu a paralelně zvládat učivo běžných předmětů ve škole, i když nemají plně osvojený vyučovací jazyk (Inkluzivní škola, online, cit. 02.02.2020).

Titěrová zdůrazňuje, že hrají důležitou roli nejen vzdělávací potřeby žáků, ale i ostatní potřeby mimo vzdělávání, protože se v mnohém liší od potřeb jejich vrstevníků. Pokud se (ne)uspokojují, ovlivňuje to *„pocit bezpečí a pohody těchto dětí, jejich zapojení do školního prostředí a kolektivu a v neposlední řadě také jejich školní úspěšnost“* (Titěrová a kol., 2019, s. 7).

Sociální izolace ve třídě i mimo třídu pak silně souvisí i se změnou nebo narušením sebepojetí a důvěrou k jiným lidem (Kostecká, 2013, s. 7).

Zvládnutí řeči není jediným problémem, se kterým se žáci ve škole potýkají. Velký vliv má i sociální prostředí, tj. *„prostředí, ve kterém žáci vyrůstají, nebo množství a kvalita podnětů, které jejich rozvoj stimulují“* (Kostecká, 2013, s. 7).

1.1 CIZINCI V ČR

Cizinci jsou osoby cizí státní příslušnosti a dle zákona 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území ČR v platném znění, se „*cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie*“. Cizince třídíme do 3 skupin podle délky jejich pobytu (přechodný, dlouhodobý a trvalý pobyt). Dítě-cizinec, avšak automaticky neznamená, že se jedná o dítě s OMJ, protože nutně nemusí mít žádné speciální vzdělávací potřeby. Jelikož aktuální legislativa používá pojem dítě/žák-cizinec, nejsou známy přesné statistiky a počty žáků s OMJ nacházející se na českých školách. Kromě toho na území ČR pobývá i mnoho cizinců nelegálně, proto je problém získat informace a jediným zdrojem jsou tak odhady expertů. Avšak počty legálně pobývajících cizinců jsou dobře shromažďovány hned několika prameny, které popisují jak národnostní složení, věk, tak geografické rozmístění na území ČR (Kostecká, 2013. s. 11).

Dostupná data o počtech cizinců v ČR poskytuje ČSI skrz cizineckou policii. V roce 2019 pobývalo na území ČR 584 147 cizinců, z toho 289 309 s trvalým pobytem, tedy těmi, kdo se v ČR nachází už několik let. V minulém roce se nejčastěji jednalo o občany Ukrajiny (141 580), Slovenska (120 098), Vietnamu (61 638), Ruska (37 000), Polska (21 681) a Německa (21 396). Necelých 200 tisíc pak tvoří občané jiných států. V porovnání s rokem 2004 se počty cizinců v ČR zvýšily trojnásobně (ČSÚ, online, cit. 02.02.2020).

Kromě toho známe údaje o počtech dětí cizinců na školách v ČR. Ve školním roce 2018/2019 navštěvovalo MŠ, ZŠ i SŠ celkem 44 674 žáků-cizinců. Z toho téměř polovinu tvořili žáci základních škol. Nejvíce žáci s občanstvím ukrajinským, slovenským, vietnamským, ruským a bulharským (ČSÚ, online, cit. 02.02.2020). Necelých 28 % žáků-cizinců navštěvuje některou z pražských základních škol. V ostatních krajích jsou žáci-cizinci rozmístěni rovnoměrně (nejvíce ve Středočeském, Ústeckém a Plzeňském kraji) (MŠMT, online, cit. 02.02.2020).

1.2 RODIČE DĚTÍ MIGRANTŮ

Počty cizinců v ČR se každoročně zvyšují. Jak uvádí Kostecká (2013, s. 15), více lidí žádá o trvalý pobyt a tento fakt poukazuje na jejich záměr se zde usadit. Díky tomu se na našem území zakládají nové rodiny, které budou s velkou pravděpodobností vychovávat a vzdělávat své děti právě v ČR. S tím souvisí i potřeba začlenění se do společnosti. Pro dítě je pak právě **rodina tím faktorem úspěšné integrace**, zvláště pak integrace do školního prostředí. To, jaký

má rodina vztah ke vzdělávání svého dítěte, či jaký kulturní nebo sociální kapitál má, ovlivní celou vzdělávací dráhu dítěte a jeho postoj ke škole (Kostecká, 2013, s. 70).

Pokud sám rodič nemá motivaci k integraci a nemá dostatečný zájem o češtinu, nemůže povzbudit ani své dítě. Kostecká (2013, s. 70) se domnívá, že svým dětem rodiče pomáhají různými způsoby, např. doučováním češtiny, hlídáním nebo se snaží doma mluvit jen česky. Pokud jsou však rodiče bez zájmu o češtinu a úspěšnou integraci nebo jsou velice pracovně vytížení, může docházet k problémům. Škola kvůli tomu trpí nedostatkem kontaktu s rodinou žáka.

Pro rodiče se stává bariérou právě **jazyk a dále neobeznámenost se vzdělávacím procesem** svých dětí (Jarkovská a kol., 2015, s. 180). Školy většinou navštěvují jen z velice závažných důvodů a třídní schůzky nejsou prioritou. Toto zjistila ve výzkumech i Kostecká (2013, s. 72), a kromě této skutečnosti poukazuje na to, že jsou to právě tetičky, starší sourozenci nebo jiní zástupci, kteří školy navštěvují místo rodičů.

Této otázce se věnovala i Kristýna Titěrová na brněnské konferenci s názvem Neznalost jazyka neomlouvá?!, kde zdůraznila, že: *„Rodinám cizinců, dětí s OMJ, musí být poskytováno poradenství. Rodiče dětí potřebují informace o tom, jak u nás funguje školství, potřebují i podporu v tom, aby našli tu vhodnou školu, potřebují ale zároveň znát svá práva a povinnosti, ale pak potřebují právě pomocnické služby. Všechny ty služby, které jsou kolem toho dítěte, ale jsou i trochu s přesahem mimo školu, je potřeba systémově nastavit, zatím nejsou systémově nastavené, a proto dochází často k nedorozuměním, falešným očekáváním z obou stran“* (Titěrová, konference, Brno, 2020).

Jarkovská a kol., (2015, s. 180) radí, abychom vždy správně pojmenovávali možné problémy, které zapříčiňují vzdálení se rodičů od školy, a vedli rodiče k tomu, aby se se školou, vyučujícími i spolužáky svých dětí blíže seznámili. Proto Titěrová (konference, Brno, 2020) tak moc zdůrazňuje nutnost systémového nastavení, kde má podpora žáka jít ruku v ruce s podporou rodiny.

1.3 ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK

Termín čeština jako druhý jazyk (ČDJ) je vytvořen odborníky z praxe, kteří v něm vidí větší hloubku a význam, než jak to stanovuje vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Ta doporučuje druh podpory výuky

českého jazyka jako jazyka cizího. Čeština jako druhý jazyk však znamená, že se ho učíme ne jako jazyk navíc, jazyk ke komunikaci s okolním světem a pro možnost cestovat do zahraničí, ale pro přežití v nové domovině či školním prostředí. Učí se ho jak děti, tak dospělí, ale jde o úplně jiný druh rozvíjení češtiny, než tomu je na školách pro rodilé mluvčí. Ti se totiž neučí jazyk jako takový, ale jen ho kultivují a učí se jím správně psát. Stejně jako pro děti, které se češtinu učí jako druhý jazyk, i pro pedagogy je to velkou výzvou (Titěrová a kol., 2019, s. 21).

„Čeština jako druhý jazyk NENÍ náprava a ani doučování, tak jak ho známe – žákům nepomůže hodina navíc, kdy se budou učit z paměti vyjmenovaná slova nebo doplňovat i/y. Potřebují jazyku rozumět a používat ho“ (Titěrová a kol., 2019, s. 21).

Portál *Inkluzivní škola* podrobně charakterizuje možnosti, postupy a metody podpory žáka s OMJ. Za základní počin považují organizaci výuky ČDJ. Když se žák s takovou potřebou objeví ve třídě, co nejdříve mu mají být poskytnuty hodiny v podobě intenzivní výuky v malé skupině či individuálně a mají mít zvláštní zásady a konkrétní obsah (Inkluzivní škola, online, cit. 02.02.2020).

S výukou češtiny jako druhého jazyka se nejčastěji setkáme **na školách**, ale existují i kurzy **mimo školu**, které nejčastěji najdeme s názvem čeština pro cizince: *„Čeština pro cizince se jako obor snaží prezentovat češtinu někomu, kdo se v češtině nenarodil, ale kdo jí chce porozumět (v doslovném i přeneseném slova smyslu)“* (Inkluzivní škola, online, cit. 02.02.2020).

Velmi zajímavý pohled na výuku češtiny jako druhého jazyka přednesla na brněnské konferenci lektorka a metodička společnosti META Pavlína Vališová, která ve svém příspěvku odkázala na teorii kanadského lingvisty Jima Cumminse, který rozlišuje 2 typy jazykových dovedností. Prvním typem je tzv. **komunikační jazyk**. Jedná se o dovednosti v jazyce, které jsou potřebné pro každodenní komunikaci a žáci je získají asi za 2 roky. Oproti tomu existuje **akademický jazyk**, více abstraktní, který se nepoužívá v běžné komunikaci a vyžaduje proto nejen vyšší úroveň ke zvládnutí, ale také více let procesu osvojování, od 5 do 10 let.

V akademickém jazyce nejde jen o texty zahrnuté v učebnicích, jde i o jazyk mluvený, např. referáty a celkově o to, jak napsat text s řádnými jazykovými prostředky. Kontext v akademickém jazyce není tolik nápomocný jako v jazyce komunikačním, a tím se stává náročnějším. Akademické jazykové dovednosti nejsou na první pohled znát, jsou pod povrchem. Jedná se o situaci, když žák umí komunikovat a vypadá to, že ve škole vše zvládá stejně jako rodilý mluvčí, ale zvládnutí komunikačního jazyka neznamená, že ovládá jazyk

akademický. Vališová (konference, Brno, 2020) se domnívá, že rodilý mluvčí si osvojí komunikační jazyk do svých 6 let a v základním vzdělávání je pak následně vystavován akademickému jazyku, kterému se postupně učí.

Dále Vališová (konference, Brno, 2020) interpretuje závěry studie Technické univerzity v Liberci, která provedla analýzu tří učebnic druhého ročníku ZŠ. Výsledky této analýzy ukazují, že slovní zásoba je v učebnicích překvapivě široká a komplexní. Slovní zásoba učebnic tvoří 3 000 různých slov, z níž 47 % slov se vyskytuje v učebnicích jen jednou (tzn. po druhé se k němu nevrací). Mimo tuto skutečnost jsou žáci vystaveni i slovní zásobě učitelů a svých rodičů. Proto autoři této studie navrhují, aby byla stanovena minimální slovní zásoba pro děti s OMJ (Vykoukalová, Anděl, Johnová, 2019).

Vališová svůj příspěvek na konferenci zakončuje a shrnuje takto: *„Pro zvládnutí akademického jazyka, který se používá ve školním prostředí, žáci potřebují daleko víc času než pro naučení se jazyka, který využívají ke každodenní komunikaci. Ten proces osvojování akademického jazyka trvá minimálně 5 let, může zabrat klidně i dvojnásobek. Akademický jazyk není však pouze seznamem termínů. Zahrnuje také prostředky k organizaci textu, zahrnuje i jazyk mluvený. A co studenti potřebují pro jeho úspěšné osvojení: 1. Jazykovou podporu – výuku češtiny jako druhého jazyka, ideálně dostat se na úroveň B1 minimálně však A2.*

2. Bylo by velmi užitečné stanovit jakousi minimální slovní zásobu pro každý předmět, kterou by žáci s OMJ museli zvládnout“ (Vališová, konference, Brno, 2020).

1.4 BILINGVISMUS

„Bilingvismus je schopnost jedince mluvit dvěma jazyky“ (Průcha, 2009, s. 28). Tuto definici doplňuje Horňáková (2007, s. 2) tím, že se nemusí jednat výhradně o dva různé jazyky, ale i dialekty. V českém jazyce tomuto pojmu odpovídá slovo dvojjazyčnost. Setkají se s tím nejčastěji cizinci, přistěhovalci, ale není to pravidlem, týká se to i dětí narozených v nové zemi. Nejčastěji se jedná o ty, které se svými rodiči v domácnosti mluví jedním jazykem, ten se většinou stane jazykem mateřským, a s okolím, např. s lidmi v mateřské škole nebo na hřišti, mluví jazykem jiným (Horňáková, 2007, s. 2). Kromě toho META ve své publikaci *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* doplňuje, že se může jednat o případ, kdy každý z rodičů mluví jiným jazykem. Ve všech těchto případech může jít o bilingvismus dítěti jak prospěšný, tak neprospěšný (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2014, s. 80).

Dvojjazyčnost vzniká různými způsoby. Autoři se většinou shodují v rozlišení dvou základních typů bilingvismu podle toho, kde se jazykům dítě naučilo **1) přirozený bilingvismus** – dítě jej získá přirozeně v rodinném prostředí, např. díky tomu, že jeden z rodičů mluví odlišným jazykem a **2) sekundární/školní bilingvismus** – dítě jej získá ve škole či jiné vzdělávací instituci vlivem pravidelné výuky. Tento typ Morgensternová a kol. (2011, s. 30) definuje jako bilingvismus umělý. U Hornákové (2007, s. 2) však druh „umělý bilingvismus“ znamená skutečnost, že dítě nabylo dovedností v jazyce skrze rodiče, kteří používají jazyk, který není jazykem mateřským ani pro jednoho z nich.

Dle Morgensternové a kol. (2011) existuje také **společenský bilingvismus**. Znamená to, že v určitých oblastech jsou užívány dva jazyky např. v některých částech USA, kde formálně občané používají angličtinu, ale naopak neformálně jiný jazyk (např. španělštinu). Nejedná se však jen o státy, ale i sociální skupiny (menšiny). Společenský bilingvismus je obzvláště charakteristický pro státy bývalého Sovětského svazu např. Ukrajinu (ukrajinština a ruština).

Hornáková (2007, s. 2) rozlišuje podle úrovně dovedností v daném jazyce **pasivní a aktivní bilingvismus**. Aktivní bilingvismus charakterizuje jako úroveň ovládnutí obou jazyků na takové úrovni, kdy dítě dokáže v obou jazycích číst, rozumí a mluví oběma jazyky bez problémů. Pokud však osoba neumí nebo nechce jazyk používat, i když mu rozumí jak v psané, tak mluvené formě, hovoří o bilingvistu pasivním.

Každé dítě či dospělý si osvojuje jazyk vlastním tempem a určitým způsobem jej pak používá. U dvojjazyčných osob je typická převažující znalost jednoho jazyka. Méně se pak setkáváme s vyváženými bilingvisty, kteří používají oba jazyky na stejné úrovni (Morgensternová a kol., 2011, s. 31).

Častým jevem, se kterým se bilingvní děti setkávají, je **míchání jazyků**. Dítě může zaměňovat například česká slova za ruská nebo tvoří věty, které obsahují pár slov českých a další ruská. Portál *Bilingvní výchova* (online, cit. 02.02.2020) však mimo jiné upozorňuje i na to, že míchání slov nutně neznamená neschopnost rozlišení jazyků nebo zmatenost, ale je potřeba si uvědomit, že se jedná o přepínání kódů, kterým si bilingvní děti pomáhají, když se chtějí vyjádřit, ale zrovna to slovo neznají.

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tannenbergerová (2016, s. 35) ve své knize uvádí hlavní myšlenku inkluze, která spočívá v poskytování možnosti navštěvovat běžnou školu v hlavním vzdělávacím proudu každému dítěti a efektivně se v ní vzdělávat. Taková výuka se zaměřuje na plné využití potenciálu a schopnosti naučit se kooperovat a komunikovat s ostatními, přičemž různost žáků není brána jako zátěž, ale možnost rozvoje úcty k sobě i k ostatním lidem. Základ inkluzivního vzdělávání nalezneme ve § 2 školského zákona, který stanovuje zásady a cíle vzdělávání založené na rovném přístupu ke vzdělávání, zohledňování vzdělávacích potřeb jedince a vzájemné úctě, respektu, solidaritě důstojnosti atp. (zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

Jak tvrdí Tannenbergerová (2016, s. 35): „*Je důležité si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces.*“ Proces, který vyžaduje neustálé hledání vhodných řešení k dosažení toho stavu, kdy začleníme opravdu všechny. Inkluzi vnímá jako složitý proces, který nefunguje jako vypínač zajišťující to, že se škola, nebo dokonce celý školský systém, ihned stanou inkluzivními. Nesmíme také zapomínat na to, že inkluzivní vzdělávání pro žáka není povinností. Pořád totiž platí, že každý zákonný zástupce má právo se sám rozhodnout, co pro své dítě chce, podle toho, jak uzná za vhodné (Tannenbergerová, 2017, s. 23).

2.1 INKLUZE JAKO VYLEPŠENÁ INTEGRACE

„*Integrace je (znovu)zařazení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách, kde fungují buď speciální třídy (skupinová integrace), nebo jsou jedinci zařazení do kmenových tříd (individuální integrace)*“ (Radostný, 2011, s. 13).

Integrace se snaží přemoci segregaci, tedy situaci, kdy je žák vyňat z hlavního vzdělávacího proudu, který díky specializovaným odborníkům ve speciálních školách sice většinou funguje, avšak často zapříčiňuje sociální vyloučení (Radostný, 2011, s.13).

Lechta (2010, s. 28) popisuje třídimenzionální pojetí inkluze, kdy se inkluze 1) může ztotožňovat s integrací, 2) stává jakousi vylepšenou integrací na vyšší úrovni, 3) může chápat jako nová kvalita přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami spočívající v bezpodmínečném přijetí a respektování speciálních potřeb všech dětí.

Je inkluze jen „modernějším“ výrazem pro integraci? Podle Tannenbergerové (2017, s. 22) mají pojmy integrace a inkluze souvislost, avšak nepovažuje je za synonyma. Nesouhlasí s výrokem, že je inkluze vylepšením integrace. Tyto dva pojmy rozlišuje. Zastává názor, že pokud dítě

ve škole vnímáme jen podle toho, zda má nebo nemá nějaké vzdělávací potřeby a uplatňujeme individualizovaný přístup jen na některé, mluvíme o integrativním chápání. Jestliže však chápeme, že každé dítě nějakou potřebu má a individualizovaný přístup platí pro všechny děti ve skupině, mluvíme o inkluzivním chápání (Tannenbergerová, 2017, s. 22).

„Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte ve škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem“ (Lechta, 2010, str. 29). Inkluze **bere na vědomí každé dítě s jeho konkrétní potřebou a aktuálními schopnostmi**. Individualizuje a diferencuje nejen přístup k dítěti, ale i požadavky na cíle a hodnocení. To znamená, že ve třídě učitelé nemají požadovat to, aby všichni dosáhli stejného cíle, ale aby **každý žák dosáhl toho vlastního, individualizovaného cíle** (Radostný, 2011, s. 13).

2.2 AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 2019/2020

Je to soubor návrhů směrem k inkluzi určený pro rok 2019/2020, který odráží aktuální stav inkluzivního vzdělávání v ČR. Východisky pro tento plán jsou analýza předešlého akčního plánu 2016/2018 a tematická zpráva ČSI. Mezi hlavní strategie patří:

- 1) podpora a ověření role školního sociálního pedagoga (dnes je již ustanoven, ale v praxi škol není),
- 2) analýza vzdělávání v MŠ a ZŠ s vysokým zastoupením romských žáků a jejich podpora,
- 3) vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT: APIV, online, cit. 02.02.2020).

Dílejší strategií je pak např. zesílení informovanosti veřejnosti a pedagogických pracovníků o inkluzivním vzdělávání a zvyšování kompetencí pedagogických a poradenských pracovníků v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání. Mimo jiné i **rozvoj kompetencí pro vzdělávání žáků s jazykovou bariérou**, např. skrze semináře, sdílení dobrých příkladů práce a DVPP v této oblasti. Důraz je kladen i na to, aby budoucí pedagogové měli dobrou přípravu na vzdělávání žáků s jazykovou bariérou. Mají být rozvíjeny i kompetence školních speciálních pedagogů, školních psychologů a připravovány systémové změny působení asistenta pedagoga na školách. V APIV se objevuje i výzva k **zajištění a systematizaci jazykové přípravy** žáků s OMJ, úpravám RVP směrem k vylepšení odborných kvalifikací pro práci v oblasti vzdělávání žáků s jazykovou bariérou a vytvoření kurikula češtiny jako druhého jazyka (MŠMT: APIV, online, cit. 02.02.2020).

3 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

3.1 KAŽDÝ ŽÁK MÁ PRÁVO NA VZDĚLÁVÁNÍ

Za základní pramen práv dítěte je považována **Úmluva o právech dítěte**, která v článku 28 říká, že: „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:*

- a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání,*
- b) podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory,*
- c) všemi vhodnými prostředky zpřístupňují vysokoškolské vzdělání pro všechny podle schopností,*
- d) zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání,*
- e) přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí“ (OSN, 1989, online, cit. 02.02.2020).*

V legislativních dokumentech není nijak přímo zakotveno vzdělávání žáků s OMJ. Proto, co se týče práv a povinností dítěte s OMJ, se lze odrazit jen od základních úmluv, deklarací, které stejně jako **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění – školský zákon, určují práva a povinnosti států ve vzdělávání dětí občanů ČR nebo EU bez diskriminace, a to bez ohledu na to, zda se osoba nachází v ČR legálně nebo ne. Součástí školského zákona je **§ 20** o vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí. Ten určuje, za jakých podmínek mají občané EU i jiných zemí přístup ke vzdělávání, jaké jsou možné úpravy zkoušek a jakou podporu získávají pedagogové i samotní žáci. Důležitý je **odst. 5**, který stanovuje, že: „*Krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka zajistí ve spolupráci se zřizovatelem školy:*

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

b) *podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 20, [5], v platném znění).*

3.2 VŠICHNI ŽÁCI (NE)MAJÍ PRÁVO NA PODPORU VE VZDĚLÁVÁNÍ

Bezplatná příprava žáka k začlenění je blíže specifikována ve **vyhlášce č. 48** o základním vzdělávání, kde je v § 10 a § 11 stanoveno, jakým způsobem se k tomu postaví školy, jak takové vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu vypadá a jak dlouho je poskytována. V praxi to vypadá tak, že se zřizovatel s krajem domluví na tom, kde se takové třídy zřídí a žák má tedy možnost učit se češtinu jako druhý jazyk nejméně 70 hodin po dobu nejvýše 6 měsíců v maximálně 10členné skupině (vyhláška č. 48/2005 Sb. v platném znění). Tuto podporu lze uskutečnit pomocí MŠMT v rámci **rozvojového programu** „Podpora vzdělávání cizinců na školách“. Titěrová ve svém příspěvku na konferenci zdůrazňuje, že se díky opatřením v § 10 a § 11 situace pro děti zlepšuje, ale i přesto v tom vidí několik nedostatků jako například to, že se toto opatření týká pouze cizinců nově příchozích, z velké části se realizuje pomocí rozvojových programů, na které má škola pouhých 14 dní v roce na vyřízení, a navíc je finanční alokace pořád velmi malá. Ohledně financování říká Titěrová: *„Když si spočítáme, pro kolik dětí a žáků ta finanční alokace byla v roce 2018/2019, tak to vychází, že na jednoho žáka je to 7 500 Kč pro školu, což je při sazbě pro lektora češtiny 200 Kč, tak je to potom jen 37,5 hodin výuky, což je větší polovina z těch 70 hodin, na které žáci mají nárok..., proto se tento rozvojový program nevyplatí školám, které mají málo žáků-cizinců“* (konference, Brno, 2020).

Druhá podpora vychází z **§ 16, tj. z podpůrných opatření**, díky kterým děti a žáci ve druhém a třetím stupni podpůrných opatření mají nárok na výuku češtiny jako druhého jazyka nebo posílení výuky českého jazyka. Na rozdíl od opatření v rámci vyhlášky č. 48 se tato podpora vztahuje na všechny děti, které nemají dostatečnou nebo žádnou znalost vyučovacího jazyka a je určena pro všechny stupně škol.

Prováděcí **vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, pak upravuje pravidla vzdělávání žáků a dětí uvedených v § 16. Svou účinností přitom zrušuje vyhlášky č. 73/2005 Sb., a 147/2011 Sb. Při nejvyšším stupni podpůrných opatření, tedy když má žák nulovou znalost českého jazyka, vyhláška určuje časové dotace pro MŠ: 4 × 5 min/týden (nejvýše 110 h), ZŠ a SŠ: 3 h/týden (nejvýše 200 h).

Jestliže chce žák takovou podporu získat, musí splnit podmínku návštěvy ŠPZ a následně doložit doporučení ŠPZ, které stanoví stupeň opatření. Není možné, aby toto opatření stanovila škola, jelikož se v případě žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka jedná minimálně o 2. stupeň opatření. V takovém případě vypadá postup tak, že ŠPZ identifikuje speciální potřeby žáka, navrhne stupeň podpůrných opatření, předá informace rodičům i škole, začne s nimi metodicky spolupracovat, aby opatření byla efektivně realizována a v neposlední řadě vyhodnocuje, zda jsou poskytována opatření vhodná a účinná (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 10).

Na brněnské konferenci vystoupil i Svatopluk Pohořelý, vedoucí oddělení základního, zájmového a základního uměleckého vzdělávání, jakožto zástupce MŠMT v otázce vzdělávání žáků-cizinců, který kromě výše zmíněné podpory představil i další možnosti podpory v oblasti integrace a vzdělávání žáků-cizinců a podal návrh upraveného systému podpory integrace žáků-cizinců (Pohořelý, konference, Brno, 2020).

Jednu z podpor MŠMT tvoří **dotační výzva** pro nestátní neziskové organizace a vysoké školy na podporu integrace cizinců. Jak uvádí Pohořelý (konference, Brno, 2020), dotační výzva není určena přímo pro učitele, ale spíše pro jejich metodickou a didaktickou podporu, tzn. podporuje projekty směřující ke zvýšení úspěšnosti dětí a žáků-cizinců v předškolním a základním vzdělávání, např. integrační mimoškolní vzdělávací aktivity, projekty zaměřené na zvyšování efektivity vzdělávání v oblasti českého jazyka a odstraňování kulturních bariér. *„Je zřejmé, že jsou nutné významnější změny jak v právních předpisech, tak i ve způsobu financování. Takže si myslím, že je dobré mít tyto změny zachyceny v nějakých koncepčních materiálech resortu školství, tak i v jiných. My jsme do Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2019–2023 zařadili i kapitolu věnující se podpoře vzdělávání žáků-cizinců a zároveň je i ve připravované strategii vzdělávací politiky do roku 2030+ zařazeno i téma vzdělávání dětí a žáků s OMJ. Vedle toho máme úkoly i v materiálu Ministerstva vnitra ČR – Koncepci integrace cizinců pro rok 2020, který již byl v prosinci 2019 schválen vládou“* (Pohořelý, konference, Brno, 2020).

Jako další způsob podpor byl prezentován **Národní pedagogický ústav (NPI)**, respektive jeho aktivity, které spíše směřují na podporu pedagogických pracovníků, adaptačních programů na školách a tlumočnických služeb. Kromě toho vytvářejí podpůrné projekty, např. neziskové organizace, Evropský sociální fond, ministerstvo vnitra nebo městské části (Pohořelý, konference, Brno, 2020).

Pokud tedy žák s OMJ nemá možnost získat podporu v důsledku vyjádření pedagogicko-psychologické poradny (PPP) ani skrze již zmiňované dotační výzvy, rozvojové projekty a projekty NPI, může škola alespoň vytvořit **plán pedagogické podpory (PLPP)** s přílohou **plán jazykové podpory (PJP)**. Ten žákovi s OMJ poskytne jazykovou podporu od samého začátku. Žák, který přišel s nulovou znalostí češtiny, tak díky plánu může navštěvovat hodiny ČDJ ihned po nástupu tzn. nemusí čekat na vyjádření PPP (Inkluzivní škola, online, cit. 17.04.2020)

3.3 PODPORA PRO VŠECHNY ŽÁKY S OMJ – BLÍZKÁ BUDOUCNOST

Na konferenci byl také prostřednictvím Svatopluka Pohořelého (konference, Brno, 2020) představen **návrh MŠMT na úpravu systému podpory**, který by nahradil stávající rozvojový program. Nutností bude významná úprava současné podpory, tedy vyhlášky č. 48/2005 Sb. Návrh zahrnuje nastavení dostatečného rozsahu a intenzity jazykové přípravy podle procentuálního zastoupení žáků-cizinců na školách. Základní školy se rozdělí do 3 skupin podle toho, jaký mají nárok na způsob a intenzitu podpory.

První skupinu škol by tvořily ZŠ s vyšším počtem cizinců (nad 2 %), druhou skupinu ZŠ s počtem cizinců nižším než 2 % a třetí školy spádové v průmyslových lokalitách s vysokým počtem zaměstnanců-cizinců a jejich rodinných příslušníků ve věku plnění povinné školní docházky.

V plánu je, aby na rozdíl od dnešního systému, každý krajský úřad určil vždy **minimálně jednu „školu určenou“** (tu, do které dítě dochází za jazykovou podporou), a to v každé obci s rozšířenou působností, a zároveň aby vždy určil každou školu, která má **více než 2 % žáků-cizinců** jako školu určenou. Tam bude probíhat jazyková příprava cizinců (ČDJ) pro nově příchozí cizince s cílem připravit dítě k začlenění do základního vzdělávání. Jednalo by se převážně o jazykovou přípravu v dopoledních hodinách, nikoliv odpoledních, jak je to nyní. Jednoduchý test poslouží k stanovení předpokládaného rozsahu podpory, která musí činit nejméně 100 hodin, nejvíce však 400 hodin. Výuka může být zahájena kdykoliv během školního roku a bude možné ji čerpat v různé intenzitě po dobu 10 měsíců. O financování by se postaral krajský úřad prostřednictvím rezervy, u škol soukromých z příplatků z normativu a škol církevních přímo MŠMT.

Výuka jazyka bude uskutečňována ve skupinách o velikosti max. 8 žáků. Obsah vyučování vymezí **nové kurikulum češtiny jako druhého jazyka**, které bude zařazeno do RVP ZV nikoliv jako samostatný vzdělávací obor, ale jako nová část RVP. (Pohořelý, konference, Brno, 2020)

Na školách, které navštěvuje **méně než 2 % žáků-cizinců**, tedy školy neurčené, by měl každý takový žák získat nárok na jazykovou přípravu v jedné ze škol určených krajem. Taková výuka může být realizována během vyučování dopoledne nebo odpoledne (Pohořelý, konference, Brno, 2020).

Školy v **průmyslových lokalitách** by kromě výše zmíněného mohly využít i podporu tlumočnicků. Finance by byly zajišťovány většinou z rezerv krajských úřadů (Pohořelý, konference, Brno, 2020).

Pohořelý (konference, Brno, 2020) informuje také o odhadovaném přijetí a realizaci tohoto projektu, a to na leden 2021. Jelikož se bude jednat o změny ve vyhlášce č. 48 a úpravy RVP ZV, zasáhne pouze děti-cizince, tak jak to dnes stanovuje školský zákon. Aby mohlo dojít ke změnám pro všechny žáky s OMJ, musela by proběhnout novela školského zákona.

Veřejná ochránkyně práv Anna Šabatová na konci konference chválí MŠMT za kroky, které dělá směrem k větší podpoře dětí, ale je velice překvapena některými podmínkami této podpory a říká, že: *„Ta skupina, na kterou to bude zacílené, je definována jako děti-cizinci, podle § 20, přestože se v odborných kruzích už dlouhodobě mluví o dětech s odlišným mateřským jazykem. Systém by vůbec neměl pracovat s něčím jako je občanství, zkusme to v hlavě posunout dále, do oblasti potřeb a úrovní podpory“* (Šabatová, konference, Brno, 2020).

3.4 RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY O ŽÁCÍCH S OMJ

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou stanoveny školským zákonem (č. 561/2004 Sb. v platném znění) jako základní pramen a východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů všech oborů od předškolního až po střední vzdělávání. Tvoří státní rovinu kurikulárních dokumentů, což jsou soubory doporučení, obsahů výuky a pedagogických praktik (Inkluzivní škola, online, cit. 02.02.2020). Rámcové vzdělávací programy určují konkrétní cíle, formy, délku a obsah povinného vzdělávání, také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

RVP zdůrazňuje klíčové kompetence jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů a postojů, které vedou každého člověka k úspěšnému řešení úkolů a životních situací tak, aby se uplatnil ve společnosti. Na školní úrovni pak vznikají školní vzdělávací programy, které si školy realizují samy dle RVP, ale zohledňují vzdělávací záměry školy a potřeby a možnosti žáků (RVP ZV, online, 02.02.2020).

Dle aktuálního znění RVP ZV se vzdělávání žáků-cizinců a žáků s OMJ realizuje podle zvláštních ustanovení § 11 vyhlášky 48/2005 Sb., a to tak, že je takovým žákům poskytnuta podpora zacílená na zvládnutí vyučovacího jazyka (RVP ZV, online, 02.02.2020). **Dnes tedy neexistuje žádná jazyková podpora vycházející z kurikula.** To se má však brzy změnit, jelikož Národní pedagogický institut (NPI) usilovně pracuje na tvorbě kurikula češtiny jako druhého jazyka. Tento projekt a plán představila Alice Kourkzi, odborná pracovnice NPI ČR, na konferenci v Brně. Zdůrazňuje, že pojem žáci-cizinci není úplně funkční, pokud se jedná o jazykovou podporu, protože nevykazuje nic o jazykové úrovni žáka. Proto se právě tímto začal zabývat **NPI**, který vytváří dva základní kameny pro podporu nejen žáků-cizinců, ale i českých občanů dlouhodobě pobývajících v zahraničí. Bude se jednat o **kurikulum češtiny jako druhého jazyka a jednoduchý test**. Nedojde k úpravám ve školském zákoně, ale vytvoření kurikula pro povinný ročník MŠ až 9. ročník ZŠ (Kourkzi, konference, Brno, 2020).

Záměrem nového kurikula je sjednocení praxe škol, položení základů výuky ČDJ na školách a definování očekávaných cílů, jelikož doteď všechny kurzy češtiny neměly žádnou danou strukturu ani vymezené cíle. Předpokládá se, že kurikulum bude začleněno do RVP PV a RVP ZV, ne však jako samostatný vzdělávací obor, ale v podobě **jedné samostatné kapitoly** v části D, která bude zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kourkzi, konference, Brno, 2020).

Jednoduchý test bude sloužit k orientačnímu ověření čtyř řečových dovedností v češtině, díky němuž může být žákovi přiznána jazyková podpora. Zajistí to pro školy nulovou administrativní zátěž, jelikož bude přístupná široké pedagogické veřejnosti, která bude schopna test jednoduše vyhodnotit (Kourkzi, konference, Brno, 2020).

Sama Kourkzi upozorňuje na to, že se tato podpora (kurikulum i test) bude týkat spíše dětí s nižší jazykovou úrovní, a stane se tak pro žáky jen takovým „kurzem pro přežití“, proto bude nutností i další intenzivní podpora učitele. Na konferenci seznamuje posluchače také s plánem realizace. Do března 2020 by měl být dle připomínek upraven, v dubnu pak zahájena pilotáž na školách a v červnu zveřejnění finální verze kurikula a testu (Kourkzi, konference, Brno, 2020).

4 VÝUKA ŽÁKA S OMJ VE ŠKOLE

4.1 NÁSTUP DO ŠKOLY

Základem snadného nástupu dítěte s OMJ do školy je dobrá příprava, která bude benefitem nejen pro dítě, ale i pro učitele a třídní kolektiv. Učitelé by měli být empatickým a podporujícím článkem, jelikož výrazně ovlivňují to, jak se dítěti bude ve škole líbit (Bernkopfová a kol., 2019, s. 28).

Postupy a zásady přípravy na inkluzi a vzdělávání žáka s OMJ představila META ve své nejnovější publikaci, ve které je dle Bernkopfové a kol. (2019, s. 28) prioritou, aby škola získala co nejvíce informací o dítěti – původ, rodina, vzdělání a dobře promyslela, jaké potřeby dítě bude mít, co by mu mohlo dělat potíže a jakou podporu mu škola může poskytnout. O této problematice mluví i Kostelecká (2013, s. 56), která navrhuje, aby škola měla i konkrétnější informace (nejen výše zmíněné), především co se týče studijních programů, které navštěvovaly děti v cizině, což by v mnohém ulehčilo integraci dítěte a přispělo k efektivnímu přístupu ke vzdělávání.

Za proces začleňování, inkluzi a dohled nad přístupem k žákovi by měl mít zodpovědnost **školní koordinátor inkluze**. Pokud však škola takového pracovníka nemá, může tuto pozici vykonat třídní učitel, speciální pedagog, asistent pedagoga nebo výchovný poradce (Bernkopfová a kol., 2019, s. 28).

Škola může využít také **pomoc tzv. adaptačního koordinátora**, kterého poskytuje NPI. Ten pomáhá v průběhu 4 týdnů se seznámením se školou a každodenními situacemi, se kterými se žák může setkat, pomáhá také ve vyučování a začleňování dítěte do kolektivu (Inkluzivní škola, online, cit. 07.02.2020).

Dětem s OMJ by měli být přiřazeni **patroni**, kteří by je na počátku jejich vzdělávání v české škole měli na starost, pomáhali jim v orientaci ve škole, školní rutině, povinnostech a snažili by se je zařadit do mimoškolních aktivit (Bernkopfová a kol., 2019, s. 29).

Důležitou část v začlenění žáka tvoří náležité představení nového žáka třídě, při kterém by zodpovědná osoba kromě základních informací o žákovi měla sdělit a zdůraznit hlavně společné věci tak, aby zbytečně nepoukazovala na rozdíly mezi dětmi, a předcházela tak problémům (Bernkopfová a kol., 2019, s. 28).

4.2 PRINCIPY PRÁCE S ŽÁKEM

Základem efektivní práce s žákem s OMJ je vzájemné porozumění a fungující komunikace mezi učitelem a žákem, která vychází z toho, že učitel dobře zná žákovy potřeby. Proto by měl učitel s žáky vždy komunikovat srozumitelně a brát v potaz jeho momentální možnosti. Dítě, které se ocitlo v nové škole, většinou vyučovací jazyk neovládá, a kvůli tomu nezvládá ani obsah učiva (Inkluzivní škola, cit. 10.02.2020).

Proto existuje několik druhů podpory, které žákovi s OMJ budou užitečné přímo ve výuce a tj. asistent pedagoga nebo dvojjazyčný asistent pedagoga.

Podporu **asistenta pedagoga** žák s OMJ může získat dle školského zákona § 16, který určuje podpůrná opatření, v tomto případě podle opatření 3. stupně. Aby dítě patřilo do této kategorie a škola na podporu získala finance, musí mít nulovou znalost českého jazyka, a proto toho v mnoha případech děti nemohou dosáhnout. Když ŠPZ neurčí 3. stupeň opatření, ale dítě podporu asistenta nutně potřebuje, musí si škola zažádat o finance jinými obtížnějšími cestami. Asistent pedagoga může pracovat na plný úvazek nebo jen částečný, ale v žádném případě nemá zodpovědnost za celkovou výuku ani výuku češtiny jako druhého jazyka. Asistent učiteli pomáhá s přípravou na hodinu a podporuje žáka i v samotné hodině (Benda a kol., 2016, s. 8).

Ještě lepší variantou v případě žáků s OMJ je **dvojjazyčný asistent**, který ovládá mateřský jazyk dítěte potřebujícího podporu. Takový asistent má možnost individuálně pracovat s dítětem a efektivněji komunikovat s rodiči. Kromě toho často bývá tím člověkem, který dítě seznamuje s novým školním prostředím, což je v adaptačním období dítěte velice důležité (Titěrová a kol., 2014, s. 25). Dvojjazyčný asistent pomáhá učiteli s přípravou výuky zaměřenou i na žáky s OMJ, povzbuzuje žáky s OMJ ke spolupráci s ostatními dětmi, pomáhá s tvorbou IVP a PLPP a také hodnocením žáka (Benda a kol., 2016, s. 8). Dvojjazyčný asistent nemusí nutně znamenat, že ovládá jen dva jazyky, může jich umět více, a být tak nápomocným dětem z různých kultur (Titěrová a kol., 2014, s. 26).

V ČR dvojjazyčných asistentů přibývá, stávají se součástí škol, převážně díky projektům, které dělá nezisková organizace META, která pořádá vzdělávací kurzy pro dvojjazyčné asistenty, vytváří příručky popisující pozitivní vliv asistentů a povzbuzuje zájemce k tomu, aby se pro toto povolání rozhodli. META má za cíl, aby byli na každé škole s žáky s OMJ k dispozici takoví dvojjazyční asistenti, kteří budou podporujícím článkem učitelů, žáků i jejich rodičů (Titěrová a kol., 2014, s. 9).

4.2.1 HODNOCENÍ

Pokud do třídy nastoupí žák s OMJ, je důležité použít správný přístup ve výuce, který povede k dobré integraci a rozvoji žáka, ale nesmíme zapomínat ani na to, že dítě s OMJ musí mít vhodně zvolené hodnocení. Na důležitost hodnocení, které má velký vliv na motivaci žáka, ve svém článku upozorňuje Alice Kourkzi (2018). Rozlišuje dva druhy hodnocení **1) hodnocení sociálně normované, 2) hodnocení individualizované**. První typ hodnocení, v podobě klasických známek, může působit často demotivačně, jelikož závisí nejen na výkonu žáka s OMJ, ale i na výkonu ostatních žáků. Pokud dítě na začátku své cesty získá špatné známky, může to ovlivnit jeho další úspěchy i sebepojetí. Naopak individualizované hodnocení nesrovnává žáka s OMJ s ostatními, ale s jeho dosavadními výkony, popisuje jeho pokroky, ale zároveň jeho nedostatky. Toto hodnocení může mít více podob, např. slovní hodnocení, portfoliové hodnocení, sebehodnocení, mastery learning a další (Kourkzi, 2018).

5 VÝZNAMNÉ ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ INTEGRACI ŽÁKA S OMJ A JEHO ÚSPĚŠNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ

V integraci žáka s OMJ hraje velice důležitou roli jazyk. Jak už bylo řečeno, žák se musí ve škole mimo jiné učit zároveň i samotnému vyučovacímu jazyku. V takovém případě se jazyk stává pro žáka bariérou, která zapříčiňuje jeho nezvyklé chování, ztěžuje mu porozumění obvyklým vzorcům chování naší společnosti a zároveň se mnohokrát stává nepochopeným pro ostatní (Radostný, 2011, s. 8). Obecně lze také říct, že pro děti staršího školního věku je jazyk větší překážkou (META, 2014, s. 12). Jak rychle začne dítě komunikovat, závisí z velké část i na jeho osobnosti. Jedni komunikují lehce a s radostí, jiní během komunikace či navazování kontaktu prožívají strach a stres (Radostný, 2011, s. 8). Neznalost jazyka je ta nejviditelnější bariéra, avšak není jediná. Dalšími aspekty ovlivňující integraci a úspěšnost žáka jsou rodina, psychologické aspekty a existující stereotypy ve společnosti.

5.1 RODINA

Jan Heinrich vystoupil na mezinárodní konferenci v Praze s příspěvkem nesoucí název „Není to jen čeština“, ve kterém se podělil o poznatky vyplývající z praxe v sociální práci s rodinami žáků s OMJ. Domnívá se, že častokrát vidíme problém pouze v neznalosti českého jazyka, avšak jsou i jiné věci, na které bychom se měli zaměřit. Podle Heinricha (konference, Praha, 2019) je právě **rodina velice důležitým aktérem ve vzdělávání**.

Heinrich (konference Praha, 2019) radí, aby pedagogové a odborníci s rodinou prováděli sociální práci, vždy se snažili porozumět kulturním rozdílům, odlišnostem a zvyklostem a následně pak předávali důležité informace o právech, povinnostech a školství v ČR. **Nedostatečná informovanost rodičů** je běžnou bariérou v integraci a vzdělávání dítěte, a proto by každý rodič měl znát odlišnosti přístupů ke vzdělávání a každý učitel zase najít způsob, jak s rodiči udržovat kontakt a tyto informace předávat (Heinrich, konference, Praha, 2019). Velikou podporou jsou v tomto ohledu i **tlumočníci**, kteří mohou být efektivně využíváni v mnoha situacích, jako je např. zápis, třídní schůzky, řešení kázeňských problémů či školního prospěchu. Tlumočníci však aktuálně nejsou běžnou součástí škol, jelikož školám často chybí finance, a proto tuto pozici mnohdy zastupují žáci (META, 2014, s. 35).

Co se týče práce s rodinou, META doporučuje, kromě tlumočnicků, také využívání služeb sociálních pracovníků, sociálních pedagogů a školních psychologů (META, 2014, s. 40). Dobrá psychologická pomoc je vždy velice užitečným nástrojem pro děti i rodiče, zejména v souvislosti s procesem vykořenění (Heinrich, konference, Praha, 2019).

Základem všeho je však samotný **vztah dítěte s rodičem** (Heinrich, konference, Praha, 2019). Pokud rodič tráví dostatečný čas s dítětem, snaží se mu pomoci se zvládnutím učiva, může předejít mnoha komplikacím.

Kromě osobního času s dítětem se rodiče mají zajímat také o **trávení volného času svého dítěte**, tj. čas, kdy je dítě v kontaktu se svými vrstevníky mimo školu. Právě během aktivit prováděných ve volném čase nachází naplnění a seberealizaci, a tak může dítě s OMJ zažít úspěch i přes svou jazykovou bariéru (Heinrich, konference, Praha, 2019).

5.2 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY

Lucie Hubertová na mezinárodní konferenci v Praze hovořila o tom, že je důležité se zabývat nejen hodnocením a výukou češtiny, ale i psychologickými aspekty dětí s OMJ, tzn. jak prožívají stěhování, nástup do školy a integraci, protože se domnívá, že **dobrá psychická stav a psychická pohoda jsou předpokladem optimálního vývoje dítěte (včetně učení)**. Pociťování této psychické pohody však často znemožňují dosáhnout psychologické aspekty. Mezi ně patří:

1) Vyčerpání – unavenost, potřeba spánku je úplně normální u těchto dětí a je třeba to respektovat.

2) Deprese – v takovém případě má dítě extrémní nechuť k učení a může být doprovázena náročnou životní situací nebo traumatem. Je důležité, aby učitel věnoval dítěti osobní čas a dostatečně komunikoval s rodiči, a tím podporoval pocit sounáležitosti.

3) Osamělost – způsobená nedostatečným navazováním kontaktů, jejíž spouštěčem je často jazyková bariéra, náladovost i kulturní rozdíly. Dítěti má být umožněn prostor pro dobrou adaptaci.

4) Tiché období – období, kdy dítě umí česky pasivně, ale raději se chrání mlčením. Učitel by to měl respektovat, neobviňovat dítě z lenosti a nechuti učit se jazyku, ale hledat způsoby, jak s dítětem komunikovat v tomto období.

5) Etnická identita – specificky u adolescentů se utváří důležité otázky o sobě samém a jejich budoucnosti, snaží se zjistit, do jaké kultury vlastně patří a formují se.

6) Proces vykořenění – způsobený tím, že dítě opouští svou rodnou zemi, tzn. i jazyk, kulturu a společenství. Tento proces má několik stadií:

1. dítě se dozví o stěhování, prožívá různé emoce – strach, radost, smutek,
2. odcestování – dítě cítí odtržení – šok, dobrodružství,
3. objevování a vytváření nového domova,
4. kulturní šok, který může být spojený s depresí,
5. asimilace nebo akulturace,
6. zakořenění (Hubertová, konference, Praha, 2019).

Vykořenění (ztráta kořenů v zemi původu) způsobuje to, že jsou děti v nové zemi často izolované, nejisté a nechápavé vůči novému prostředí a spolužákům. Kvůli tomu mnohdy trpí únavou a depresemi. O **zakořenění žáka** (propojení nových kořenů s původními) má usilovat škola tím, že bude maximálně otevřená a přátelská (Titěrová a kol., 2014, str. 15).

5.3 PŘEDSUDKY A STEREOTYPY

„Povinností školy je zajistit, aby se každé dítě ve škole cítilo dobře a bezpečně. V případě, že tomu tak není, musí škola přijímat účinná opatření. Prevencí jsou kromě jiného také jasně vymezená pravidla, ve kterých by se mělo objevit i téma xenofobie, rasismu, předsudků apod.“ (META, 2016, s. 21).

Předsudky jsou vyvozené závěry na základě domněnek, kterým věříme, že jsou pravdivé, nebo je očekáváme. Tyto domněnky vyplývají z různých zkušeností, dezinformací, tradic, sociálního vnímání. Tyto představy a domněnky generalizujeme, což je mnohdy užitečné, ale také škodí, jelikož častokrát zhodnotíme člověka jen podle jedné charakteristiky, což může vytvořit zkreslený obraz o celé osobnosti. Pokud těmto generalizovaným informacím věří větší množství lidí, vytvářejí se ve společnosti stereotypy (Šišková, 2001, s. 15).

„Protože používáme předsudky a stereotypy často nevědomě (hlavně tehdy, nemáme-li jiné informace a vzory chování předsudečné), může tento faktor vystavět vysokou bariéru mezi jedinci žijícími vedle sebe“ (Šišková, 2001, s. 15). Ve škole se dítě s OMJ ocitá mezi spoustou

jedinců, a proto je právě na školách nezbytností účinná práce s předsudky. Skrz minimální preventivní program by měla být upevněna pravidla postupu primární či sekundární prevence šikany a opatření proti diskriminaci. Zodpovědnost leží také na každém pedagogickém pracovníku, který by měl na zjištěnou šikanu **správně reagovat**, řešit a pohotově pomáhat, v ideálním případě šikaně umět zabránit (META, 2016, str. 21).

6 ORGANIZACE PODPORUJÍCÍ DÍTĚ S OMJ A JEHO RODINU

6.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Novela školského zákona přinesla do práce pedagogicko-psychologických poraden změny, které dnes díky tomu vyšetřují děti v jazykových kompetencích **dle § 16**, a na základě výsledku navrhuji **podporu 2. nebo 3. stupně podpůrných opáření**, tedy zejména výuky češtiny jako druhého jazyka, asistenta pedagoga a upravené výstupy. Realita je však taková, že mnohé poradny odmítají takové vyšetření vykonat. Důvod může spočívat v nedostatku diagnostických nástrojů, popřípadě schází jednotný a metodický postup těchto zařízení. Odmítavé stanovisko zaujmají poradny také kvůli domněnce, že děti mají přednostně získat podporu dle § 20 školského zákona, a až poté žádat o podporu dle § 16. Podpora z § 20 však není dostatečná, co se týče jazykové přípravy, proto se rodiny obracejí za pomocí právě na poradny, aby jim pomohly (Titěrová, Šimáček a Soukupová, 2018, s.17).

6.2 NEZISKOVÉ ORGANIZACE

SPOLEČNOST PRO PŘÍLEŽITOSTI MLADÝCH MIGRANTŮ, META

META, o. p. s. je nezisková organizace, která působí od roku 2004. Širokému spektru lidí (migrantům, pedagogickým pracovníkům, odborné i laické veřejnosti) poskytuje podporu různého druhu s cílem dosáhnout rovného přístupu ke vzdělání či práci lidem, kterým se neznalost jazyka či sociální prostředí staly překážkou. Vše, co META vytváří, je reakcí na aktuální vzdělávací potřeby žáků a současný vzdělávací systém, a to se záměrem přinést opravdové zlepšení podmínek. Konkrétně organizuje např. jazykové kurzy, doučování, akreditované semináře pro pedagogy, konference pro odbornou veřejnost, spravuje portál *Inkluzivní škola* se spoustou dostupných metodických materiálů a vytváří prostor pro vzdělávání asistentů (i dvojjazyčných) pedagogů či komunitních tlumočnicků (META, o. p. s., online, cit. 04.03.2020).

Jeden z největších organizovaných projektů METY je roční přípravný kurz ke studiu na střední škole, který každoročně absolvuje 24 dětí zcela zdarma. Kromě vzdělávacích programů pořádají různé výlety, zábavná rodinná odpoledne v rámci klubu Čekuj!, díky kterému

poskytují široké veřejnosti prostor k trávení společného volného času, seznámení se s novými lidmi, ale také k objevení české kultury, tradic a prostředí (META o. p. s., online, cit. 04.03.2020).

ORGANIZACE INBÁZE

Tato organizace poskytuje služby pro děti i dospělé ve formě poradenství, programů pro děti, mentoringu a různých kurzů pro interkulturní a pedagogické pracovníky. Aktuálně mají spuštěn projekt Inkluze interkulturně 2, který má za cíl posílit odborné kapacity pro práci s dětmi s OMJ v pražských MŠ, ZŠ a SŠ. Je uskutečňován srze nabídku bezplatných akreditovaných vzdělávacích kurzů, které se zaměřují na práci dvojjazyčného asistenta a oblast interkulturní práce. (InBáze, z. s., online, cit. 04.03.2020)

CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ

Obecně prospěšná společnost Centrum pro integraci cizinců (CIC) působí ve všech krajích ČR s cílem poskytovat sociální a pracovní poradenství imigrantům, vzdělávací aktivity v rámci nízkoprahových a specializovaných kurzů češtiny, doučování a seminářů pro pedagogy. Kromě toho se centrum zaměřuje na to, aby byli cizinci informováni, a proto organizují informativní semináře a příručky (CIC Praha, online, cit. 04.03.2020).

INTEGRAČNÍ CENTRUM PRAHA

Jedná se o pražskou neziskovou organizaci, která se snaží vytvořit pro místní obyvatele všech národností prostor, kde se všichni budou respektovat, podporovat a spolupracovat. Tato organizace nabízí různé druhy kurzů češtiny pro cizince, tlumočnické služby, doprovody, poradenství v sociálních záležitostech (Integrační centrum Praha, online, cit. 04.03.2020).

DALŠÍ:

Mezi další neziskové organizace poskytující podporu hlavně školám, učitelům nebo asistentům pedagoga v podobě kurzů, poradenství a dalším rozvoji, patří Člověk v tísni a organizace Nová škola.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 VÝZKUM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

Empirická část bakalářské práce je postavena na kvalitativním výzkumu, který zkoumá rozdíly mezi teorií a praxí. Mým záměrem bylo zmapovat problematiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem z pohledu celé rodiny, proto jsem k provedení tohoto výzkumu zvolila formu případové studie.

Kvalitativní výzkum se nezakládá na předem vytvořených hypotézách ani teoriích, ale na širokém a hlubokém prozkoumání jevu, při kterém se výzkumník snaží nacházet pravidelnosti, analyzovat je a díky tomu formulovat předběžné závěry, které ideálně vyústí ve formulaci nové teorie. Tyto nově vytvořené teorie nebo hypotézy však nesmí být zobecnovány, platí výhradně pro výzkumný vzorek (Švaříček, Šed'ová. 2014, s. 24).

Dle Švaříčka a Šed'ové (2014 s. 97–98) se případové studie snaží o „*zkoumání a porozumění jednoho nebo několika případů*“. Pro správné provedení jsou zásadní právě kvalitativní techniky výzkumu, což v tomto případě zahrnuje získávání dat a svědectví z první ruky (Švaříček, Šed'ová, 2014 s. 97–98).

7.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat, s čím se ve vzdělávání potýkají žáci s odlišným mateřským jazykem a jejich rodiny. Na základě takto stanoveného cíle jsem vytvořila tyto 4 výzkumné otázky.

VO1: S čím se potýkají žáci s OMJ při nástupu a adaptaci na základní škole?

VO2: Jaké aspekty ovlivňují žáka s OMJ v jeho inkluzi do vzdělávání?

VO3: Jaké faktory rodinného života ovlivňují žáka s OMJ ve vzdělávání?

VO4: Jakým způsobem žáci s OMJ a jejich rodiny získávají podporu?

7.2 METODY A ORGANIZACE SBĚRU DAT

Jednou z metod kvalitativního výzkumu je hloubkový rozhovor. Známé jsou dva hlavní typy takového rozhovoru: strukturovaný a polostrukturovaný. Jelikož se jedná o případové studie, zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor. Příprava rozhovoru zahrnovala několik fází. Nejprve

jsem vytvořila **kognitivní mapu**, díky které jsem vizualizovala informace a poznatky z teorie, které by pro můj výzkum mohly být důležité.



Graf č. 1: Kognitivní mapa – Žák s OMJ

Na základě takto vytvořené kognitivní mapy jsem byla schopna pojmenovat 4 základní kategorie/oblasti, které mi pak pomohly s přesným stanovením čtyř výzkumných otázek. Následovala příprava **polostrukurovaného rozhovoru**. Švaříček (2014, s. 161) se domnívá, že polostrukurovaný rozhovor nelze začít bez důkladné přípravy. Výzkumník by se měl odrážet od teoretických znalostí tématu. Proto jsem vždy myšlenky zpracované v kognitivní mapě srovnávala s teorií a snažila se o vytvoření základních otázek rozhovoru.

O plánování a sepisování otázek podle témat píše i Hendl (2016, s. 178), který pojmenovává tento typ rozhovoru jako rozhovor pomocí návodu. Zastává názor, že: „*Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace*“ (Hendl, 2016, s. 178). Právě tuto volnost jsem vnímala jako největší výhodu. Ke každé hlavní otázce jsem měla připravené i rozšiřující otázky.

Po důkladné přípravě otázek jsem se snažila o vytvoření schématu podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 162–169), kteří radí, aby výzkumníci roztřídili otázky do 3 kategorií: úvodní, hlavní a ukončovací. Setkala jsem se však s tím, že můj způsob seřazení otázek nebyl vždy efektivní, jelikož už v úvodní fázi byly několikrát přirozeným způsobem zodpovězeny hlavní otázky.

Jako nevýhodu polostrukturovaného rozhovoru vnímám časovou náročnost, která je ovšem ve srovnání s problémem, který nastal kvůli vyhlášení nouzového stavu v ČR, jenom to nejmenší. Z důvodu zákazu vycházení osob mimo zaměstnání a dalších vyhlášek jsem nemohla uskutečnit rozhovory osobně tváří v tvář. Proto jsem po delším uvažování přistoupila k rozhovoru s pomocí techniky, tedy online. Využila jsem programy umožňující videohovory: Skype, Viber a Facetime. Jsem si vědoma toho, že jsem tím přišla o výhody osobního setkání, ale na druhou stranu jsem zaznamenala, že díky online formě rozhovoru byli respondenti mnohem více otevření a uvolnění, jelikož odpovídali na otázky z pohodlí domova, jak jim to bylo nejvíce příjemné a pohodlné, což vedlo k užitečnosti na obou stranách.

Rozhovory jsem vedla v ruštině nebo češtině, podle toho, zda respondenti měli dostatečně dobrou znalost českého jazyka. Každý rozhovor se konal vždy pouze s jednou osobou odděleně.

7.2.1 AUDIOZÁZNAM A TRANSKRIPCE

Pro důkladné uložení dat a přesné zachycení lidského projevu je důležité rozhovor zaznamenat na diktafon. Proto jsem tento postup také provedla. Každý audiozáznam rozhovoru jsem převedla do písemné podoby. Právě tato část pro mě byla velice časově náročná. Důkladné přepsání jednoho rozhovoru trvalo 8–10 hodin, jelikož jsem některé z nich vedla v ruštině, tedy jazyce, který není můj mateřský. Hendl (2016, s. 212) zdůrazňuje, že doslovná transkripce je velice užitečná pro vyhodnocení, protože celý text rozhovoru lze vidět jednoduše na papírech, což umožní výzkumníkovi jednoduše podtrhávat, zvýrazňovat a srovnávat místa v textu.

7.2.2 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMU

Pro výzkumné šetření taktéž platí standardy a doporučení z hlediska etické stránky. Základem je získání **informovaného souhlasu** od dospělých, nezletilé pak zastupují dospělí. Je velice důležité informovat účastníky výzkumu o jejich **anonymitě** a plné svobodě kdykoliv rozhovor ukončit. Také je nutné myslet na to, že respondent bude nejspíš mluvit o citlivých věcech. (Hendl, 2016, s. 157–158). K této více emocionální části rozhovoru jsem se snažila co nejlépe

připravit jak sebe, tak respondenty, protože bylo velice důležité, aby byli při zodpovídání citlivých otázek dostatečně uvolnění, což následně umožnilo volné vyjádření a vysvětlení svých emocí a pocitů.

7.3 VÝBĚR PŘÍPADŮ A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro realizaci případových studií jsem oslovila čtyři rodiny s dětmi s odlišným mateřským jazykem, které v České republice žijí maximálně 5 let. Jedná se o rodiny z různých společenských vrstev i odlišného zázemí. Záměrně jsem také vyhledala rodiny bilingvní pro porovnání sledovaných jevů. Dalším faktorem výběru případů byla ochota a dostupnost rodičů. V neposlední řadě jsem také vybírala podle národností žáků s OMJ. Na některé rodiče jsem měla kontakt skrze naši spolupráci (doučování). Další kontakty jsem sehnala díky známostem. Rozhovory jsou zcela anonymní, proto jsem k označení respondentů uvedla vymyšlená jména. Pro přehlednost uvádím v tabulce č. 1 základní charakteristiku výzkumného vzorku.

Případ	Výzkumný vzorek	Země původu žáků	Pobyt v ČR	Délka pobytu v ČR
A	Matka Syn – Oleg, 12 let	Ukrajina	Kladno	6 měsíců
B	Matka Dcera – Vanessa, 14 let Syn – David, 13 let	Skotsko (VB)	Jesenice- Zdiměřice	2,5 let
C	Otec Dcera – Julie, 10 let	Ukrajina	Mladá Boleslav	7 měsíců
D	Matka Syn – Leo, 7 let Syn – Filip, 11 let Dcera – Marie, 15 let	Ukrajina	Praha	4,5 let

Tabulka č. 1: Základní informace o rodinách

7.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Získaná data jsem po jejich přepisu do písemné podoby a vytisknutí zpracovala pomocí techniky otevřeného kódování. Mnozí autoři považují tento postup zpracování dat za základní techniku kvalitativního výzkumu. Zjistila jsem, že se dají použít i vytvořené programy určené pro kódování, ale v rámci mé bakalářské práce jsem se pustila do metody tužka-papír.

Otevřené kódování je postup, který umožňuje vytvořit ze získaných dat kódy. Tyto kódy vznikají rozdělením textu do jednotek, které se něčím odlišují, tzn. každá jednotka představuje určitý jev. Jejich pojmenováním se pak mohou správně zařadit do kategorií, a tím vytvořit systém, který se stane pro výzkumníka základem k analýze nebo tvorbě závěrů a hypotéz (Švaříček, Šedřová. 2014, s. 211–222). Hendl se domnívá, že by toto pojmenování mělo být krátké a výstižné, mělo obsahovat jedno nebo více slov, stejně jako kategorie může obsahovat více kódů. Lze toho dosáhnout pomocí systematického prohledávání dat, rozdělování textu do jednotek, díky neustálému tážení, které pomůže najít podobnosti a odlišnosti (Hendl, 2016, s. 232).

KATEGORIE	KÓDY
Migrace	Plánování migrace, důvody, překážky v migraci, způsob migrace, příprava na nástup dítěte do školy, informovanost o českém školském systému, jazyková příprava, plány na život v ČR.
Nástup do školy	První den ve škole, první dojmy, emoce, seznámení, nové prostředí, překvapivé zjištění, patron, koordinátor, volba školy.
Škola	Třídní učitel, vedení a pedagogičtí pracovníci, přístup k žákovi, seznámení, hodnocení žáka, výuka během karantény, komunikace s pedagogy a dalším personálem.
Jazyk	Počáteční znalost ČJ, jazyková úroveň, důsledky jazykové bariéry, bilingvismus, vztah k češtině.
Podpůrná opatření	Opatření dle § 16 a § 20, IVP, asistenti pedagoga, dvojjazyčný personál, cvičebnice, návštěva nižších tříd, zkušenost s ŠPZ.
Neziskové organizace	Zkušenost s neziskovými organizacemi, nabídka, čeština pro cizince.
Domácí příprava	Rodina, samostatnost, množství domácích úkolů, překladač, obtížnosti.
Vztahy	Kamarádi, spolužáci, šikana, posměšky, vztah rodičů a jejich vztahy v ČR, rodinní příslušníci.

Psychický stav	Vykořenění, stres, radost deprese, osamělost, smutek, etnická identita.
Další okolnosti	Tradice, zaměstnání, vytíženost, společný volný čas, integrace rodičů, domov, zázemí.

Tabulka č. 2: Kódy a kategorie získané ze všech rozhovorů

7.5 ANALÝZA DAT

Po důkladném kódování a kategorizování veškerých dat jsem zahájila analýzu. U každého případu (A, B, C, D) jsem postupovala podle vytvořených kategorií v deskripci a interpretaci kódu, které se týkají dané rodiny. Dle Švaříčka a Šedové (2014, s. 226) se tato technika nazývá „**vyložení karet**“, tedy vytvoření nějaké uspořádané linky podle kategorií, přitom není nutné vždy analyzovat každou z kategorií, pokud to není pro výzkum zásadní.

7.5.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE A

Jedná se o rodinu pocházející z Ukrajiny (Kyjev). Manželé mají jednoho 12letého syna, který v původní zemi navštěvoval gymnázium. Dnes bydlí v Kladně. Do České republiky se přistěhovali v říjnu 2019. Syn je aktuálně v 6. třídě na ZŠ. V březnu 2020 přestoupil na jinou školu. Otec pracuje jako řidič v Praze, matka jako administrativní pracovnice ve firmě u svého bratra.

Migrace

Rodina migraci do Čech dlouhodobě plánovala. Nebyl to pro ně nějak zvláště obtížný proces, protože zde v ČR už více než 10 let žije matčin bratr se svojí rodinou a dvěma dětmi. Důvodem této migrace byla touha po celkové změně života a větší blízkosti s rodinou. Stěhování se mělo konat dle plánu už v létě 2019, ale kvůli obtížím na straně migračních služeb se **stěhování muselo odložit o 3 měsíce**, tedy až na říjen, což samo o sobě může vytvořit bariéru dobré integrace žáka. Svoji migraci uskutečnili díky tehdy nově vytvořenému programu „Režim Ukrajina“, který jim umožnil tyto velké životní změny provést bezpečně a bez velkých nákladů.

O pomoc se zařizováním školy a dalších věcí požádali bratra, který vše už od léta 2019 vyjednával se školami a pedagogicko-psychologickou poradnou v Kladně. Prostředníkem jejich komunikace byl tedy matčin **bratr**. Celou dobu se rodiče domnívali, že se poradna o vše postará

a vybere pro syna vhodnou školu. Avšak až v říjnu se dozvěděli, že jsou na čekací listině. Začali tedy hledat vhodnou školu sami, avšak setkali se s **odmítavým postojem** kvůli nedostatku míst. Proto jim nakonec byla přidělena škola, o kterou by za běžných podmínek neměli zájem.

Co se týče **jazykové přípravy**, ta byla ze strany rodičů **minimální**, na úrovni základních slov a frází. Spíše spoléhali na pomoc ze strany rodinných příslušníků, kteří si český jazyk osvojili a jejich komunikační dovednosti byly již na dobré úrovni. Pokud zrovna nebyli k dispozici, použili **překladač**.

V Česku se jim moc líbí a chtějí zde zakořenit. Přejí si, aby zde syn dostudoval.

Nástup do školy

Oleg nejprve nastoupil do školy, která se dle výroku matky zaměřuje na vzdělávání cizinců, avšak většinu žáků tvořili Romové. Rodiče měli strach a obavy, aby se synovi nic nestalo, protože tam panovala **špatná atmosféra**. Nikdo Olega nepřivítal ani neprovedl po škole, naopak se již první den setkal s posměšky a agresí, avšak kvůli neznalosti jazyka se nemohl bránit.

Kontakt s třídní učitelkou na této škole byl zcela **minimální a iniciovaný výhradně rodiči**, z čehož lze usoudit, že učitelka nesplnila důležitou roli podporujícího článku v integraci žáka.

Úplně jinou zkušenost měli při nástupu do nové školy v březnu 2020, tedy cca po 5 měsících. Matka vzpomíná na tento den takto: „*Uviděla jsem ředitele školy, moc mile nás přivítal. Zavolali děti, které se potkaly se synem a ukázaly mu školu. Paní učitelka seznámila syna s dívkou z 8. třídy, která mu vše ukázala a začala mu pomáhat. Zkrátka bylo vše velmi pozitivní... teď vím, jak je důležitý správný výběr školy.*“ Olegovi byl přidělen **patron** – dívka ze staršího ročníku, která se pro něj stala důležitým článkem podpory. Zvláště teď, když se ocitl v karanténě, je pro Olega tento kontakt opravdu zásadní.

Dalším faktorem, který mohl posloužit dobrému prvnímu dojmu, je zjištění, že se na škole vyskytuje i **dvojjazyčný personál**. Ředitel, třídní učitel a další pracovníci ovládají na různých úrovních ruský jazyk, takže rodiče ani syn nezažili stres z neschopnosti komunikovat.

Škola

S první školou má rodina špatnou zkušenost – nevstřícnost, nulová spolupráce a zájem, špatná disciplína, nízká úroveň vyučování.

Druhá škola, kterou Oleg navštěvuje od března 2020, se snaží nacházet s rodiči i dítětem společnou řeč, personál je vstřícný. Pedagogové připravili dle doporučení PPP **individuální vzdělávací plán** a zařídili, aby se žák ve škole cítil dobře. Rodiče i syn jsou nadmíru spokojeni. Za tu krátkou dobu, co syn navštěvuje tuto školu, stihl navázat nová přátelství. Třídou navštěvuje pouze 13 žáků, což bylo pro Olega velké plus (rychle a jednoduše se seznámil se spolužáky).

V období karantény se škola postarala o to, aby žák získal potřebné materiály k samostudiu. Taktéž probíhá **aktivní komunikace s třídní učitelkou** skrze online platformu.

Žák byl ze začátku hodnocen pouze z předmětů, které zvládal (např. zeměpis). Některé testy mohl psát v ruském jazyce. Získal pololetní vysvědčení, avšak byl klasifikován jen z některých předmětů. V nové škole zatím žádné známky nedostal, pouze slovní hodnocení. Během karantény je hodnocen online skrze „virtuální třídy“, navíc se škola dohodla s otcem Olega, že veškeré hodnocení během karantény otec obdrží na e-mail.

Jazyk

Oleg hovoří plynule ukrajinsky i rusky (společenský bilingvismus). Do školy nastoupil s nulovou znalostí českého jazyka. Aktuálně hodnotí svou jazykovou úroveň cca na 30 % ze sta. Základy už umí, ale dělají mu obtíže koncovky a skloňování. Kvůli nedostatečné znalosti jazyka se potýká s problémy v některých předmětech vyžadujících větší slovní zásobu, např. dějepis a hudební výchova.

Velkou úlevou je pro Olega nová třídní učitelka, která s ním mluví i rusky a pomáhá mu o přestávkách. **Dvojjazyčná třídní učitelka** v tomto případě výrazně podpořila to, aby se žák cítil ve třídě komfortně a mohl se na učitelku kdykoliv obrátit.

Oleg má **pozitivní vztah k češtině**, je odhodlaný si tento jazyk co nejdříve osvojit, ale kdyby mohl něco změnit, moc by si přál, „*aby na škole probíhala výuka ruštiny. Strašně moc by mi to pomohlo, protože teď jsou ve třídě děti, které umí jen trochu rusky, takže kdyby více dětí umělo rusky, jednodušeji bych si s nimi povídal a kamarádil. Také bych chtěl, aby na škole bylo více cizinců, mohli bychom se díky tomu bavit s různými lidmi o různých tématech*“. Oleg uvádí, že mu s osvojováním českého jazyka nejvíc pomáhá společnost Čechů.

Rodiče Olega mají zatím základní úroveň češtiny. Český jazyk slyší nejčastěji ve zprávách. Jsou si vědomi toho, že kdyby více času trávili s Čechy, osvojili by si češtinu mnohem rychleji.

Podpůrná opatření

Oleg získal hned na začátku (v říjnu 2019) podporu dle § 20, který stanovuje, že má kraj zajistit školu, do které bude žák-cizinec docházet na odpolední **výuku ČDJ**. A právě jeho první škola patří mezi ty školy vybrané krajem. Oleg, jakožto nově přichodící cizinec, této podpory plně využil. Ukončil základní kurz češtiny a získal osvědčení o absolvování jazykové přípravy o délce 72 hodin. Tuto podporu mu škola zařídila bez podmínky návštěvy ŠPZ.

Po 4měsíční čekací době se 21. února 2020 konečně rodiče se synem vydali na vyšetření do **PPP**. Psycholog provedl rozhovor s rodiči, synem a následně pokračovalo testování. Celková návštěva trvala cca 4 hodiny. V poradně jim sdělili předběžné výsledky a doporučili, do jaké školy by měl jejich syn nastoupit. Rodiče byli s celým procesem velmi **spokojeni**. Nemuseli se starat o papírování, protože všechno, včetně přestupu na jinou školu, zařídila poradna sama. Jediné negativum je dlouhá čekací doba na vyšetření, protože kvůli tomu mají pocit promarněného času v první škole. Podle výroků matky a syna získali díky vyšetření v PPP tuto podporu:

- individuální vzdělávací plán,
- asistent pedagoga (dvojjazyčný),
- upravené výstupy a hodnocení,
- speciální učebnice/cvičebnice,
- hodiny ČJ ve 4. ročníku.

Neziskové organizace

Oleg i jeho matka navštěvují 1x týdně bezplatné **kurzy češtiny pro cizince** v neziskové organizaci Centrum pro integraci cizinců – Kladno (CIC). Tímto způsobem získává Oleg další podporu. Bohužel museli návštěvu kurzu přerušit kvůli nouzovému stavu ČR. Pro matku jsou tyto kurzy náročné, protože pedagog mluví pouze v češtině, což je pro ni výzvou. I přesto je za tuto možnost vděčná. Matka je mimo jiné obeznámena i s tím, co CIC nabízí, udržuje s nimi stálý kontakt pro případ, že by se chtěla nějaké akce zúčastnit. Manžel měl zase možnost využít bezplatných kurzů češtiny, které mu nabízel zaměstnavatel.

Domácí příprava

Domácí úkoly dělá pohromadě celá rodina. Pokud si doma neporadí sami nebo s překladáčem, vždy mají možnost zavolat příbuzným. Oleg nejčastěji volá bratrance nebo sestřenici. Zatím se nesečkali s velkým množstvím úkolů, protože byli v Kyjevě zvyklí na gymnazijní úroveň.

Vztahy

Olegovi v Čechách **chybí** pouze jeho **kamarádi z Ukrajiny**, se kterými měl ve zvyku trávit hodně času. Dnes je s nimi v kontaktu skrze chat, hovory nebo online hry. Kamarádi ze staré školy bydlí bohužel daleko, což mu neumožňuje se s nimi vídat.

Na první škole se setkal s **šikanou**, která se projevovala takto: „*Tahali mě za uši, vlasy, plácali do čela atd.*“ Kromě toho se mu často vysmívali. Kvůli nedostatečné znalosti češtiny zahájil sebeobranu tím způsobem, že agresorům raději pomáhal a půjčoval své věci. O šikaně mluvil s rodiči, kteří kontaktovali třídní učitelku. Ta ale situaci neměla pod kontrolou, ve třídě byla špatná disciplína.

V nové škole je Oleg spokojený. Ještě stále nemá komunikativní znalost češtiny, avšak cítí se mezi novými spolužáky svobodně, i za tu krátkou dobu s mnohými našel společnou řeč. Před začátkem karantény trávil se svými novými spolužáky nejčastěji **čas na zastávce**, když společně čekali na autobus, a dokonce spolu párkrát byli po škole venku.

Stejně jako pro rodiče, tak i pro Olega jsou nejbližšími jeho **rodina**. Bratranec a sestřenice v jeho životě v ČR hrají velkou roli. Rodina tráví nejraději čas právě se svými příbuznými. Jezdí spolu na výlety, sportují spolu, hrají hry a slaví svátky. Kromě toho si matka vytvořila nová přátelství s Ruskami na kurzech pro cizince. S Čechy se rodiče moc nestýkají, ani to nevyhledávají. Dokonce se v Kladně častokrát díky velkému množství rusky hovořících občanů cítí jako na Ukrajině. To vypovídá o velmi malé míře integrace do české společnosti.

Psychický stav

Když se Oleg dozvěděl o plánovaném stěhování do ČR, měl velkou **radost**, protože se těšil na bratrance a sestřenici, ale asi měsíc poté na něj dolehl **smutek**, protože si uvědomil, že musí opustit své dobré kamarády. Následovalo stadium objevování a vytváření nového domova.

Za celou dobu pobytu v ČR Oleg častokrát pocítoval **samotu**. Tento stav popisuje takto: „*Když bratranec a sestřenice někam odjedou, jsem sám doma, a ani rodiče nejsou doma, tak se cítím velmi osamělý, a proto jdu dělat úkoly nebo se koukám na něco na internetu.*“ Může to tedy znamenat, že právě v tomto období zažívá kulturní šok. Úspěšné asimilaci a akulturaci bohužel nepomůže ani dlouhodobá karanténa o samotě, bez přátel a vlivu české společnosti.

Další okolnosti

Úspěšné integraci rodiny do společnosti může velice dobře pomoci jejich **pozitivní postoj k českým tradicím** a kultuře. Slavili např. české i ukrajinské Vánoce. Poznávají české památky a významná místa, jako je Sněžka apod.

Oba rodiče jsou velmi pracovně vytíženi. Kvůli manžellovým brzkým ranním směnám na sebe mají jen pár hodin denně. Pokud zrovna neodpočívají, rádi tráví čas venku nebo s bratrem a jeho rodinou. Matka říká: „*Společenství s rodinou reálně pomáhá psychicky i mentálně, protože jsou podpora.*“ I přes jejich pracovní vytíženost je jejich život v ČR mnohem pestřejší než na Ukrajině.

Ukrajinu za celou dobu pobytu navštívili pouze jednou, a to z důvodu vyzvednutí potřebných dokladů.

7.5.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE B

Tato rodina se přistěhovala z východní Ukrajiny (Dněpropetrovská oblast, město Pokrov). Manželé mají jednu dceru, 10letou Julii, která aktuálně navštěvuje 4. třídu na ZŠ v Mladé Boleslavi. Právě v Mladé Boleslavi rodina bydlí od poloviny srpna roku 2019. Otec pracuje na pozici montážník/dělník, matka je kuchařka.

Migrace

Příběh migrace této rodiny začal už v roce 2018, kdy otec navštívil Česko sám a poté i matka. Rodičům samozřejmě nevyhovovalo to, že museli opouštět na tak dlouho dobu svou rodinu, domov, proto se rozhodli pro **úplnou změnu života**. Na konci roku 2018 začal otec vyjednávat s migračními službami a získal nakonec nabídku stálé práce díky programu „Režim Ukrajina“.

V lednu 2019 se přestěhoval sám a čekal, až nabídku dostane i manželka. Ta přijela v dubnu a jako manželský pár žili v Kolíně. Dcera zůstala na Ukrajině s babičkou až do srpna.

Stěhování nebylo jejich náhlé rozhodnutí, ale přemýšleli o tom delší dobu. Projevuje se to například v tom, že otec už v roce 2018 začal **samostudium češtiny** pomocí slovníků, internetu, sledování videí, čtení knížek. Svě znalosti vždy mohl prakticky ověřit na nějakém z pracovních výjezdů, takže když potřeboval zařídit byt, školu nebo automobil, nedělalo mu to problém. Žádní tlumočníci ani překладаč nebyli zapotřebí. Dcera se naopak s češtinou před migrací setkala jen velmi málo. Jediným zdrojem byl rusko-český slovník, který jí koupila babička.

Nástup do školy

Rodiče pro Julii vybrali dvě školy naproti činžovnímu domu, kde si pronajali byt. Avšak poté se setkali s komplikacemi kvůli **nedostatečné kapacitě míst na škole**. Rodina byla v mírném stresu, protože už podepsali nájemní smlouvu v Mladé Boleslavi, a kdyby Julii do školy nepřijali, museli by změnit bydliště nebo by dcera musela do školy dojíždět daleko. Matce se zalíbila škola č. 1, která je se zaměřením na matematiku, ale ředitel ji nepřijal. Škola č. 2 je nejdřív také odmítla, ale po několika setkáních a prosbách našli pro Julii jedno místo. Rodiče měli radost, že ji přijali, ale i přesto byli mírně **zklamáni**, protože se jim na první pohled více líbila škola č. 1.

Pohled na tuto školu se jim ale rázem změnil, když první školní den zjistili, že má Julie **novou mladou paní učitelku**, která na té škole bude učit prvním rokem. Hned jim to dodalo novou naději, protože jim bylo mnohými lidmi řečeno, že nové mladé učitelky se hodně snaží, a proto se Julie bude moct rychle začlenit a naučit česky.

První den ve škole prožívala dcera ve velkém **stresu**. Otec uvádí: „*Snažili jsme se ji naučit alespoň nějaké základní fráze jako ‚chci na záchod‘, ale nepamatovala si nic, šla do školy, chytila mě za ruku, byla úplně celá mokrá...“*

Julie byla představena před celou třídou a následně svůj první den i týden strávila sama, protože s nikým nemohla komunikovat. **Spolužáci s Julií nenavázali kontakt**, protože se domnívali, že je velice stydlivá. Až po nějaké době zjistili, že je Ukrajinka a že česky mluvit neumí.

Škola

Rodiče se s třídní učitelkou seznámili hned první den a následující 2 týdny s ní každý den hovořili. Během prvních 3 měsíců otec **navštěvoval školu často**, aby zjistil aktuální informace ohledně pokroku své dcery. Navštěvoval také třídní schůzky. Celá rodina je s třídní učitelkou velice spokojená. Učitelka jim totiž šla vstříc, vytvořila pro ně přehledné složky, kde mohou vidět pokrok své dcery. Navíc je **často kontaktuje** přes e-mail, poslala jim celý vzdělávací plán, takže jsou rodiče o všem dobře informovaní.

Na škole se Julie setkala i s učiteli, kteří rozumí ukrajinštině, ale záměrně s ní v tomto jazyce nemluví. Se všemi mluví česky.

První týden Julii neznámkovali, druhý týden už nějaké známky dostala. V pololetí byla klasifikována jen z vybraných předmětů. Škola totiž nastavila individuální přístup dle **IVP** a zařídila mnohá opatření. Rodiče získávají skvělou zpětnou vazbu, co se týče pokroků Julie, a jsou s přístupem školy nadmíru spokojeni.

Podpůrná opatření

Rodiče Julie nemají žádnou zkušenost s návštěvou ŠPZ. Podepsali pouze souhlas s psychologickým vyšetřením. Dle výroku Julie to byla třídní učitelka, která s ní byla při vyplňování testů. Rodiče po vyšetření získali písemné vyjádření s výsledkem a doporučeními. Julie začala využívat podpory dle § 20 a § 16 asi měsíc po nástupu do školy. Jedná se o tato podpůrná opatření:

- individuální vzdělávací plán,
- asistent pedagoga,
- 3 hod./týden – výuka ČDJ místo vyučování některých předmětů,
- 2 hod./týden – výuka ČDJ na jiné škole (s rusky mluvící lektorkou),
- 2 hod./týden – pedagogická intervence,
- 1-2krát měsíčně setkání se školní psycholožkou,
- speciální cvičebnice.

Neziskové organizace

Rodiče našli mnoho informací o neziskových organizacích a podpoře na internetu. Neváhali využít služeb CIC v Mladé Boleslavi, které nabízí kurzy češtiny pro cizince. Rodiče začali kurzem úrovně A0, dnes je jejich úroveň B1. Moc rádi by pokračovali dál na kurzu s vyšší úrovní, ale musí dojíždět až do Kolína, což je pro ně někdy překážkou. Další bariérou je aktuální stav nouze, kvůli kterému se všechny kurzy zrušily.

Centrum pro integraci cizinců nabídlo výuku češtiny i dceři Julii, ale rodiče v tomto případě podporu odmítli: „Řekli jsme jim, že nemáme zájem, protože i tak má hodně češtiny... ve škole vyučují český jazyk velice srozumitelně a zdálo se nám, že to je dostačující takto.“

Otec nemá zájem navštěvovat akce pořádané touto organizací, preferuje trávit čas s rodinou.

Jazyk

Julie do České republiky přijela s **nulovou znalostí českého jazyka**, která způsobila bariéru ve vytváření kamarádských vztahů. Od malička se Julie nachází v rodině a žila na východní Ukrajině, což znamená, že ruština převládá nad ukrajinštinou. Pak ale nastoupila na základní školu a vlivem pravidelné výuky si osvojila ukrajinský jazyk na dobré úrovni, a tím získala **sekundární bilingvismus**.

Dnes Julie vnímá svou úroveň češtiny jako dobrou, jelikož jí nedělá problém komunikovat v tomto jazyce s lidmi okolo. Říká, že: „*Ani čeština pro mě není nic těžkého, mám teď samé jedničky.*“ Může to vypovídat o dobře zvoleném způsobu hodnocení ze strany paní učitelky, jelikož je díky tomu motivována a **nemá z češtiny strach**.

S osvojováním českého jazyka Julii zatím nejvíce **pomohly hodiny ČDJ po vyučování a kamarádka**, která ji během vyučování vysvětlovala význam slov. Přestože jí čeština jde, je to právě čeština, která se jí v ČR **nelíbí**. Přála by si totiž, aby tady lidé mluvili rusky.

Rodiče i dcera komunikují s pedagogy výhradně česky. Vždy se domluví bez komplikací, nepotřebují pomoc tlumočnicka. Rodičům s osvojováním jazyka pomohly kurzy v CIC a sledování animovaných filmů, které mají jednoduchý a srozumitelný dabing.

Domácí příprava

Otec i matka se **účastní na domácí přípravě**, jak jen to jde. Častokrát narazili na nějaké téma, které se na Ukrajině neučili, takže dceři nedokázali poradit. V takových případech používají internet. Pokud ani ten nepomůže, úkol dělat nemusí, protože Julie má s učitelkou dohodu: „*Učitelka mi řekla, že pokud si s tím nedokážeš poradit, tak to dělat nemusíš.*“

Z pohledu rodičů je Julie poslední dobou velice **samostatná**, co se týče domácí přípravy, takže se starají spíše o kontrolu úkolů. Vidí velkou snahu, pokrok a dobré výsledky, takže nemají důvod se strachovat. Rodiče překvapilo, že se většina úkolů stihne udělat ve škole, a za tento přístup jsou velice rádi. Julie je díky **malému množství domácích úkolů** nemusí zatěžovat. Pro ukrajinského rodiče je to velice neobvyklé, protože na Ukrajině se domácí úkoly běžně dělají až do pozdního večera.

Během karantény Julie dostává domácí úkoly skrze webové stránky školy, případně otec dochází do školy pro tištěnou formu úkolů. Některé návody k domácím úkolům mají ve formě videonahrávky.

Vztahy

Julie udržuje kamarádské vztahy, které měla na Ukrajině, ale během karantény ji nikdo nekontaktuje. Ve škole má **hodně kamarádek**, některé z nich mluví rusky. Skamarádila se velmi rychle, české kamarádky ji začaly zvat na návštěvy, dokonce i na narozeninové oslavy. Rády spolu tráví čas také venku po škole. S posměšky ani agresí vůči ní se nikdy nesetkala.

Rodiče si prožili jako manželé těžké období, ale tady v ČR se to dalo do pořádku. Připojili se k rusko-českému křesťanskému **společenství v Praze**, kam dojíždějí pravidelně každý týden. Našli tam svou druhou rodinu a nové přátele. Takové společenství v Mladé Boleslavi nemají, jejich kolegové a kolegyně se prozatím nestali jejich bližšími přáteli.

Psychický stav

Julie je **šťastná a radostná** dívka, která se na stěhování do Čech velice těšila. Prožívá tady krásný čas s rodinou, kamarády a líbí se jí prostředí, ve kterém žije. Těžce prožívala pouze první 2 týdny v ČR, kdy si prošla tzv. „**tichým obdobím**“, ale jakmile začala chodit do školy, vše se změnilo. Necítí vyčerpanost, osamělost ani smutek.

Další okolnosti

Rodiče pracují na směny – otec většinou odpolední a matka ranní, kvůli tomu často nastane tato situace: *„Jdu do práce a žena z práce zrovna přichází... jenom spolu spíme.“* To vykazuje velkou pracovní vytíženost a málo společně tráveného času. I přesto nacházejí nějaké způsoby, jak to vylepšit. Většinou jsou to víkendy, kdy rádi navštěvují různá města ČR. Dcera si ráda hraje doma, jakožto tvořivá dívka ráda kreslí a vyrábí.

Zatím české svátky neslaví, spíše náboženské a ukrajinské. Vnímají, že je česká kultura v mnohém odlišná, nejvíc je překvapilo, že: *„Zástupce ředitele má bačkory... učitelé i děti si s sebou nosí lunch boxy normálně, na Ukrajině to je trochu divné, ale jsem rád, že to tady tak funguje (...). Tady je vše certifikované, nemůžeme se podívat kdykoli na film jako na Ukrajině, tam je možné si vyhledat jakýkoliv film na internetu a přehrát si ho.“*

Ukrajinu navštívili za celou dobu pobytu jen **jednou** kvůli dokladům. Nemají důvod se tam vracet.

7.5.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE C

Jedná se o rodinu, kterou tvoří matka-Češka, otec-Libanonec a jejich 2 děti. Rodinu založili ve Skotsku – Glasgow, v průběhu několika let tam vychovávali své děti a budovali velkou firmu působící v Británii i ČR zároveň. Poté se přestěhovali na Kypr, kde žili pouze rok. Nakonec se v roce 2017 rozhodli pro život v rodné zemi matky – ČR. Dnes jsou tu již 3. rokem.

Jejich děti navštěvují soukromou mezinárodní školu. Jejich studium je specifické tím, že jsou některé předměty vedené v anglickém jazyce.

Stručná charakteristika dětí:

- David – 13 let, 7. třída, nastoupil do 5. třídy
- Vanessa – 14 let, 8. třída, nastoupila do 6. třídy

Migrace

Stěhování do ČR **nebylo dlouhodobě plánované**, naopak velice spontánní. Rodina totiž chtěla žít na Kypru, byl to jejich splněný sen: moře, zahrada a skvělí lidé. Avšak manželé nedokázali vést firmu na dálku, a tak se života na Kypru museli vzdát. Chtěli na chvíli zkusit život v ČR, a nakonec tady zůstali, staví dům a neplánují žádnou další migraci.

Samotná migrace pro ně nebyla nijak složitá, protože děti mají od malička **české občanství**, ale první rok a půl byl podle matky hodně náročný: *„Řešili jsme všechno kolem bytu, školy, co chtějí děti, co chce manžel, hodně práce, ale nejlíp mi bylo s rodinou.“* To, že matka měla svou širší **rodinu nablízku**, ji činilo šťastnou v těžkých chvílích.

Když se v srpnu 2017 rodina rozhodla pro migraci do ČR, ihned se začal řešit nástup do školy. Matka přiletěla do Čech a hledala školy, které by umožnily **studium v angličtině**. Nakonec se rozhodovali mezi 2 školami. Děti pak přijely do Čech a napsaly vstupní testy. Obě školy je přijaly, ale nakonec vyhrála lokalita.

Kvůli tak spontánnímu rozhodnutí sourozenci **neměli čas na zvláštní jazykovou přípravu**. Obě děti si vzpomínají jen na pár hodin základů češtiny s babičkou, které ovšem z jejich pohledu nebyly efektivní. Avšak díky tomu, že s nimi matka hovořila od malička výhradně česky, měly **češtinu na dobré komunikativní úrovni**.

Nástup do školy

Děti nastoupily do školy až v říjnu. Matka uvádí: *„Syn měl skvělý nástup a dcera měla první tři měsíce takové ty dětské ‚depky‘, stýskalo se jí, podle toho, co jsem vypožorovala. Neměla kamarádku, stranila se lidem, nechtěla tady být, ale pak se to po dalším půl roce otočilo, kdy dcera začala mít kamarády, takže to bylo střídavě.“*

Pro Vanessu byl nástup velice těžký. Nikdy předtím neslyšela tolik dětí v jejím věku mluvit česky, a to jí způsobovalo **diskomfort**: *„Já jsem totiž byla doma zvyklá, že když něco neumím, tak to řeknu anglicky, ale tady jsem se bála, bylo mi to nepříjemné i když jsem věděla, že na té škole jsou lidi, kteří mluví i anglicky.“* Když přišla první den do školy, odvedli ji na hodinu, nikdo se s ní neseznámil, dokonce ani neprovedl po škole.

Davidův nástup do školy vypadal o něco lépe. Přivítali ho, ukázali mu školu a seznámili se s ním 3 lidé. Stejně jako jeho sestru ho zaskočilo, když slyšel všechny děti **mluvit česky**. První den ve škole se cítil trochu nekomfortně. Uvádí: *„Všichni se na mě koukali, ale když jsem něco řekl česky, tak mi vůbec nerozuměli, ale jinak to bylo v pohodě.“*

Ani jednomu z nich nebyl přidělen patron nebo koordinátor, který by jim v novém prostředí pomáhal.

Škola

Matka se s třídními učitelkami seznámila hned v den nástupu a na první pohled jí přišly sympatické. Davidova třídní učitelka matku často kontaktovala a upřímně spolu řešily, jak synovi s češtinou pomoci. Na začátku bylo vše v pořádku, později se jejich **učitelky začaly často střídat**, což se se nikomu z rodiny nelíbilo. S nynější Davidovou učitelkou je spokojená, komunikují skrz e-mail, získává různé učební podklady. Naopak novou učitelku Vanessy nezná.

Matka navštěvuje pravidelně **konzultační hodiny**. Jedenkrát musela zakročit v otázce šikany, která se projevovala vůči synovi a setkala se s nepříjemným jednáním ze strany psycholožky.

Vanessa je dnes hodnocena klasickými známkami, stejně jako všichni ostatní. Jen v 7. třídě měla úlevy ve formě jiné podoby testů. Aktuálně má **mírné úlevy** v předmětech vedené v češtině, ale jinak se setkala s tímto postojem: „*Vůbec nikdo mi nepomáhal s češtinou. Jenom češtinářka mi dávala nějaké papíry s úkoly, které jsem třeba neuměla, ale zbytku učitelů to bylo úplně jedno. Třeba učitel na dějepis a zeměpis mi říkal: ‚No, chodiš do školy, tak chodiš do školy, jsi stejná jak všichni,‘ a na to jsem mu odpověděla, že nerozumím, a on mi řekl: ‚Tak se nauč česky.‘*“

Obtížnými předměty jsou pro Davida kromě češtiny také: přírodopis, zeměpis a dějepis, což jsou všechno předměty vyžadující velkou slovní zásobu. Pokud při testu v některém z těchto předmětů udělá chybu, nejsou učitelé tak striktní, jako jsou u Vanessy. Ze začátku dokonce **nebyl známkován**, pokud se mu test vůbec nepovedl.

Během karantény se škola postarala o domácí online výuku.

Jazyk

Komunikace s třídními učitelkami, pedagogy a dalším personálem probíhala z jazykového hlediska zcela bez problému, jelikož je matka Češka.

Všichni v domácnosti hovoří 2 jazyky na komunikativní úrovni – anglicky a česky. Jedná se tedy o rodinu **bilingvní**. Otec se naučil český jazyk díky tomu, že manželka vedla jejich vztah v češtině od samého počátku (čehož teď lituje). I s dětmi mluvila **od malička česky**. S manželem si rozdělili role – on s dětmi komunikuje anglicky, ona česky. Děti mezi sebou mluví většinou anglicky. Na úroveň jazyka mělo vliv také prostředí, ve kterém se zrovna nacházely, např. pokud byly o prázdninách ve Skotsku, zhoršila se jim čeština nebo naopak.

Dětem se stává, že v běžné mluvě doma nebo ve škole začnou **jazyky míchat**, např. když si nevzpomenou na potřebné slovo, nebo pokud chtějí použít anglický slang.

Když Vanessa nastoupila do školy, věděla, že dokáže mluvit česky, ale **bála se promluvit**. „*Já neuměla vůbec gramatiku. Mluvila jsem prostě napůl česky, napůl anglicky, že to ani nedávalo smysl (...)* Smáli se mi kvůli tomu, že špatně mluvím, potom měli narážky na to, že jsem napůl Arabka. Třeba si ze mě dělali srandu na angličtině, že mám skotský přízvuk.“ Dnes už se cítí komfortněji, ale osvojení gramatiky je pro ni stále obtížné. David naopak s českou gramatikou problém nemá, rychle si ji dokáže zapamatovat, ale dělá mu **problém** cokoli v češtině **vysvětlovat** nebo popisovat.

Vztah k češtině mají obě děti úplně stejný – **negativní**. Vanessa: „*Čeština se mi nelíbí.*“ Podobný názor má i David: „*V Česku se mi nelíbí jazyk, nemám rád češtinu.*“

Neziskové organizace

Rodina nemá zkušenost s neziskovými organizacemi.

Podpůrná opatření

Rodiče pro děti hned na začátku zařídili **placené hodiny ČDJ** na škole, které vedla učitelka češtiny osobně a s každým zvlášť, a právě tyto hodiny dětem velice pomohly. Mezitím matka zažádala o pedagogicko-psychologické vyšetření, dostala se však na dlouhou čekací listinu (1,5 roku). Mezitím vyhledala alespoň paní na doučování, která k nim doted' dochází 1krát týdně.

Když se v roce 2019 dostali do **PPP**, prošli standardním vyšetřením, a nakonec jim skrze školu byly oznámeny výsledky a matka svým podpisem nejspíš stvrdila návrh na IVP. Tehdy ještě neměla tušení, že hodiny češtiny navíc budou probíhat během obvyklých vyučovacích hodin „*Až pak jsem se začala dozvídat, jaké hodiny obětují za to, že mají češtinu, kterou nemají plnohodnotnou, protože se o tu učitelku musí děli. Jde jim to přes důležitý předměty ve škole. Třeba synovi se hodně zhoršil zeměpis, protože má extra hodinu místo zeměpisu. Mně to prostě vadí, kdyby to bylo třeba po škole, místo hudebky nebo výtvarky, ale syn to má třeba i místo angličtiny, což je prostě úplně na hlavu, když platím školu kvůli výuce anglického jazyka.*“

I Vanessa si stěžuje na tento **způsob hodin ČDJ**. Nelíbí se jí, že musí chodit na hodiny s dětmi, které mají úplně jinou úroveň ČJ, např. jeden se učí na přijímačky, druhý tu bydlí jen 7 měsíců.

Davidovi nejvíc pomohla jeho první **třídní učitelka**, která mu pomáhala o přestávkách, „*První rok se mě hodně ptala, jestli je všechno v pořádku, chodila k lavici a občas mi třeba pomáhala nebo mi dávala úplně jiné věci, které jsem měl dělat.*“

S asistenty pedagoga nemá ani jeden z nich zkušenost.

Děti **nezískaly zcela řádnou podporu dle § 20 ani § 16**. Škola nejspíš vytvořila IVP, který zahrnuje podporu v podobě hodin ČDJ v dopoledních hodinách a úpravu vzdělávacích obsahů a hodnocení. Dle § 20 má Vanessa nárok na **uzpůsobení podmínek při přijímacích zkouškách na SŠ** (prodloužení doby konání zkoušky a použití překladového slovníku).

Děti by si představovaly **ideální podporu** ve škole takto:

Vanessa: „*Chtěla bych jenom, aby učitelé pochopili, že pro mě to opravdu není lehké... ať mi prostě neříkají: ‚Nauč se to.‘ Chtěla bych, aby mi to všechno vysvětlovali a pořad mi neříkali: ‚Tohle ses měla naučit v téhle třídě.‘ Já jsem jim řekla: ‚Já jsem tady ale nebyla v téhle třídě.‘ Pořád dokola jsem dostávala stejnou odpověď: ‚Nauč se česky.‘ Chtěla bych, aby učitel ve třídě vedle mě stál a věci mi vysvětloval. A aby mi nesnižovali známky ze zeměpisu jenom kvůli tomu, že nepíšu čárky nad samohláskami, když to ani není hodina českého jazyka.*“

David: „*Já si myslím, že by to měl být člověk, který umí tak dobře česky jako anglicky, aby se třeba víc četlo. Nebaví mě dělat 50 úloh, 50 vět v pracovních sešitech, chtěl bych se učit češtinu jinak. Taky bych si přál, aby učitelka řekla spolužákům, aby se se mnou zkusili bavit česky.*“

Domácí příprava

Rodiče si za začátku rozdělili role, matka pomáhala dětem s češtinou a otec s angličtinou. Ale díky dobré komunikaci s třídními učitelkami už po měsíci matka nebyla tolik zatěžována, protože dětem vysvětlovaly látku celkem dobře samotné učitelky. Matka také brzy zjistila, že neumí všechno vysvětlit a že potřebuje pomoc, tak našla paní na doučování.

Vztahy

Pro Davida byly začátky velmi těžké, ale věděl že tady má rodinu, a to mu pomáhalo. Na škole si našel kamarády z jiné třídy, kteří mluví anglicky. Kromě toho má hodně kamarádů z ragbyového týmu. Bohužel minulý rok se setkal s **šikanou** ve třídě. Agresorem byl jeho dřívější kamarád, který mu nejdříve dělal naschvály, pak se k němu přidali další kluci a začali

do něj strkat, zahánět ho od kouta, ničili a schovávali mu věci a vyhrožovali. David o tom řekl své matce, ta tomu nejdřív chtěla dát volný průběh, ale potom zakročila, protože si všimla toho, že začal chodit domů s depresemi a **nechtěl chodit do školy**. Škola tuto situaci ale nedokázala vyřešit zcela správně. Bohužel se tato citlivá informace rozkřikla po celé škole kvůli nedodržení diskrétnosti.

Zařazení do kolektivu bylo obtížné i pro Vanessu, nakonec se cestou ze školy seznámila s dívkou ze staršího ročníku a svůj volný čas ráda tráví s ní. V její třídě ji bohužel také **psychiky napadali**, nejen kvůli zmiňovanému jazyku a původu. „*Shazovali mě a měli řeči o tom, jak se chovám, jak se oblékám, myslím, že to bylo taky tím, že jsem trochu vyspělejší,*“ řekla Vanessa při rozhovoru.

Obě děti udržují těsný **kontakt s kamarády z Kypru i Skotska**.

Matka tady má rodinu a přátele a skrze tyto vztahy získal kamarády i její manžel.

Psychický stav

Vanessa od samého počátku pocítovala **strach** kvůli nedostatečné znalosti českého jazyka a kvůli špatným vztahům se spolužáky. Cítila se také dlouhou dobu **osamělá** kvůli agresi vůči ní, ale neřekla to rodičům, protože je tím nechtěla zatěžovat. Častokrát se po škole cítí vyčerpaná. Tyto znaky jsou typické pro proces vykořenění. Teď se cítí dobře, pocítuje v ČR větší svobodu.

Když se David dozvěděl, že bude žít v ČR, byl hodně **smutný**, protože se mu na Kypru líbilo. Kvůli šikaně si tady zažil dlouhé stresové a osamělé období. „*Byl jsem hrozně smutný, proto jsem si třeba raději šel volat s lidmi ze Skotska, abych mohl mluvit anglicky. Taky jsem hodně přemýšlel o tom, co bych chtěl dělat v budoucnu.*“ David si momentálně život v Česku nepředstavuje, **sní o studiu a životě ve Skotsku**. Přál by se realizovat jako hráč ragby za univerzitní tým a následně i v národní lize, v tom vidí svou budoucnost.

Oba sourozenci jsou adolescenti, tzn. právě teď formují svou osobnost, snaží se zjistit, kým jsou a kam patří. Zajímavá je tedy otázka **etnické identity**:

David: „*Já bych řekl, že jsem Skot, ale nevím, jestli jsem Čech nebo Libanonec. Kdyby se mě někdo zeptal odkud jsem, tak bych řekl, že jsem Skot, ale následně bych ještě upřesnil svůj původ a kdo jsem.*“ Vanessa: „*Já bych řekla Evropanka. Nebo spíš bych řekla třeba eurasijská holka.*“

Další okolnosti

Celá rodina od jejího počátku slaví převážně **svátky české**. Většinu z nich trávili společně s širší rodinou Čechách, tak jak si to představovala matka: „*No já jsem v tomhle byla hrozně paličatá, já jsem si pořád prosazovala svoje český tradice, dokonce jsem si je prosadila i ve Skotsku. Takže u nás nechodil Santa, to byl jenom pomocník Ježíška.*“ Mezi české tradice se naopak jen částečně dostaly tradice britské, např. „Secret Santa“ nebo velikonoční „Egg hunt“.

Do Skotska nebo na Kypr rodina nejedí, pouze otec v rámci služebních cest.

Dalším faktorem, který může ovlivňovat integraci či úspěšnost dětí je množství společně tráveného času. V tomto případě jsou **rodiče pracovní vyčerpání**, nemají stabilní harmonogram dne. Matka uvedla: „*Ve Skotsku a na Kypru jsem se snažila o společný čas, společné jídlo, ale tady v Česku to máme úplně vzhůru nohama. Teď je to tak, že si každý zaleze k sobě do pokoje, takže se bavíme spíš v takových těch přesunech na sport.*“

V neposlední řadě hraje roli i **vnímání české kultury**, lidí a okolí. David uvádí: „*Moc se mi líbí kultura. Českou historii mám moc rád, všechny krále, různé stavby – rotundy, hrady. Pak tady mám rád lidi, lidi jsou tady docela milí. A nelíbí se mi třeba to, že je město špinavý, ale to je asi každý hlavní město.*“ Vanessa uvádí: „*Češi jsou fakt jiní.*“

7.5.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE D

Tato rodina žije v Praze od roku 2016 (4,5 let). Tvoří ji **rodiče a 3 děti**, které navštěvují základní školu. Otec je **Mad'ar**, matka **Ukrajinka**, jako rodina žili na západní Ukrajině ve městě Užhorod. Oba rodičové zde mají úspěšné podnikání.

Stručná charakteristika dětí:

- Marie – 15 let, 9. třída, nastoupila do 5. třídy
- Filip – 11 let, 5. třída, nastoupil do 1. třídy
- Leo – 7 let, 1. třída, nastoupil do MŠ ve 4 letech

Migrace

Rodina tuto životní změnu **plánovala půl roku**. Během té doby rodiče několikrát Prahu navštívili. Definitivní rozhodnutí přijali pár týdnů před začátkem školy. Pro matku bylo stěhování jeden **velký stres**, protože byla vytrhnuta ze svého komfortního způsobu života, kde

byla populární a ocitla se na novém místě, kde nikoho nezná ani nikdo nezná ji. Děti se naopak těšily, protože to pro ně bylo něco nového. Důvodem migrace byla otcova touha podnikat.

Rodiče přijeli s **nulovou znalostí češtiny**, stejně jako jejich synové. Jediná dcera se ještě na Ukrajině rozhodla pro samostudium (skrže YouTube videa).

Co se týče plánů na život v ČR, matka s úsměvem říká: „*Já chci domů. Já bych se vrátila, ale manžel tady má práci a děti mají větší perspektivy. Ale jinak, když máš peníze, tak je ti komfortně kdekoliv.*“

Nástup do školy

Nástup do školy byl pro děti **stresující** kvůli neznalosti českého jazyka. Marie se cítila divně, protože jako jediná přišla první oblečená podle ukrajinských tradic, ale ostatní děti byly oblečeni obyčejně.

Ze začátku dětem **pomáhali hlavně jejich spolužáci**, překládali jim zadání úkolů (někteří z nich totiž uměli rusky). Filip měl velmi dobrý nástup, hned se skamarádil s jedním klukem, kterému pomáhal s matematikou a on jemu zase s češtinou. Pro Marii to bylo náročné, protože si několik měsíců nemohla najít kamarády.

Rodiče se s učiteli vždycky nějakým způsobem domluvili i bez znalosti ČJ. Učitelé totiž byli vstřícní a snažili se o to, aby je rodiče pochopili. Filipova třídní učitelka dokonce matce nabídla bezplatné soukromé hodiny češtiny (po dobu několika týdnů).

Škola

Matka není spokojená s přístupem třídních učitelů. Nelíbí se jí **způsob komunikace** a jak mluví o jejích dětech. Škola totiž z jejího pohledu nemá k dětem **žádný individuální přístup**, všechny hází do jednoho pytle. Matka byla na Ukrajině zvyklá na zcela jiný přístup učitelů. „*Když mi řeknou, že je špatné, když děti mají svůj názor, tak si myslím, že to není místo, kde mají moje děti být.*“ V září plánuje přestup všech dětí na soukromou školu.

Děti jsou aktuálně známkovány stejným způsobem jako ostatní. Třídní učitelka na začátku Marii pomáhala úlevami: „*První půlrok mi ani neudělovala známky z češtiny a z nějakých předmětů a písemek. Hodně mi to ulehčovala tím, že jsem se mohla koukat do učebnice.*“

Příprava do školy: **úkoly** dělají většinou **samostatně**, rodiče mají jen kontrolní roli. Matka uvádí: „*Třeba dělání domácích úkolů s Filipem, to bylo vyloženě hrozné. Vyvádělo mě to z míry, protože jsem tomu absolutně nerozuměla. Ted', když je Leo v první třídě, tak už mi to jde lépe, s něčím pomůžou starší děti, něco už chápu já, něco manžel. Tehdy s Filipem to bylo fakt hrozné. A to raději nemluví o Marii. Ta chodila do 5. třídy, nechápala jsem vůbec nic.*“

Pro Filipa je hned po češtině nejtěžší přírodověda a vlastivěda, protože se neustále setkává s novými slovy a kvůli tomu nedokáže látku pochopit.

Během karantény mají děti zadané úkoly skrze školní webové stránky. Marie se mimo jiné připravuje také na přijímací zkoušky na SŠ.

Jazyk

V domácnosti děti mluví **nejčastěji rusky**, ale také **maďarsky**. Otec je Maďar a se svými dvěma staršími dětmi mluvil od malička maďarsky (nejmladší syn maďarsky neumí). Kromě toho trávily hodně času s prarodiči v Maďarsku, se kterými mluvily výhradně maďarsky, takže si jazyk výborně osvojily. Marie navíc na Ukrajině chodila 4 roky na maďarskou ZŠ.

I když rodina bydlela v západní části Ukrajiny, kde ukrajinština výrazně převyšuje nad ruštinou, mluvili doma rusky. S ukrajinštinou se děti setkávaly jen mimo domov.

Pro Marii je osvojování tolika jazyků **výzvou**. Kromě ČJ se ve škole učí anglicky a německy.

Aktuálně děti hodnotí svoji úroveň češtiny takto: Leo: „*Nevím, nějak zvláště, tak napůl.*“ Filip: „*Tak na trojku myslím, nebo na dva minus. Ale nedělá mi problém mluvit česky, jenom ještě některá slova neznám.*“ Marie: „*Záleží podle toho, jestli je to gramatika nebo ne. Pokud je nejvyšší 10, tak asi na 7,5. Někdy je pro mě těžké mluvit pravopisně správně. Někdy nevím, jak správně říct ten tvar slova, například dvěma, dvouma. Třeba vím, že jeden z nich je špatně, ale nemůžu si vzpomenou který.*“

Každý z nich se často setkává s tím, že **jazyky míchají**. Marie uvádí: „*Jo, stává se to často. Někdy se mi stane, že řeknu slovo, které si myslím, že je česky, ale doopravdy je to ruské slovo.*“

Matčina úroveň češtiny je aktuálně cca na úrovni A1 (minulý rok ukončila základní kurz českého jazyka), ale dále nepokračovala a kvůli minimálnímu styku s Čechy stagnuje.

Nejmladší syn Leo má k češtině **negativní vztah**: „*Nesnáším češtinu, pořád jenom čeština, čeština ve škole, čeština všude. Nemůžu říct ani jedno slovo ukrajinsky, jinak dostanu pětku.*“

Podpůrná opatření

Nejzásadnějším zjištěním se stalo to, že rodiče o žádných způsobech získávání podpory pro jejich děti **nevěděli**, ani se o to **nezajímali**. Matka uvádí: „*Neříkám, že by mi nikdo nepomohl, já jsem totiž nikoho neprosila.*“ Škola ani jejich kamarádi je o tom neinformovali.

Na začátku školního roku 2019/2020 jim škola nabídla psychologické testování nejmladšího Lea, ale **nevěděli**, že by díky tomu mohl získat podporu ve výuce a bohužel tuto **možnost nevyužili**. „*No, měli jsme jít na test, ale byli jsme zrovna na Ukrajině, takže jsme ho nevykonali.*“

Proto Leova podpora v 1. třídě vypadá takto:

- 1 hod./týden – čeština pro cizince po škole
- 2 hod./týden – soukromé doučování doma

Leo by si přál, aby všichni mluvili ukrajinsky a aby mu speciálně pomáhala učitelka, která mluví ukrajinsky.

Když Filip téměř před 5 lety nastoupil do první třídy, nezískal žádnou jinou podporu kromě mírných **úlev v českém jazyce**. Až ve 3. třídě mu škola zařídila odpolední **hodiny češtiny pro cizince**. Filip uvedl: „*Chvilí jsem chodil, ale pak jsem odešel, protože mě to nebavilo, bylo to hrozné*“ Matka věděla, že tyto kurzy navštěvuje, ale **nevěděla**, jak dlouho a proč přestal. Od 3. třídy má 2krát týdně soukromé **doučování**.

Ve třídě, kterou navštěvuje Filip, působí už druhým rokem asistentka pedagoga, ale pomáhá pouze pomalým žákům (ne cizincům). S Filipem ani jednou nepracovala, ale on by takovou pomoc uvítal. Další dvě děti o asistentu pedagoga slyšely poprvé, nikdy se s ním neseťkaly.

Marie uvádí, kdo jí s výukou ve škole a doma nejvíc pomáhal: „*Určitě učitelka, pak holky ze třídy. Ještě mám doučování, ze začátku jsme měli 3krát za týden, to bylo nějak v 7. třídě, a tehdy jsem fakt potřebovala pomoci, abych se mohla normálně učit a mluvit. A teď mám doučování dvakrát týdně.*“ Kromě toho chodila v 5. třídě 6 měsíců na odpolední **hodiny češtiny pro cizince**.

Neziskové organizace

Nemají s nimi žádnou zkušenost.

Vztahy

Nejmladší Leo si našel kamarády rychle. Uvedl také: „*Jeden kluk, se kterým jsem se teď skamarádil mi předtím bral aktovku, mlátil mě a učitelka si toho ani nevšimla. Říkal jsem jí o tom, ale ona nic neudělala, protože ten kluk umí dobře mluvit s učiteli, umí česky na rozdíl ode mě.*“ Dnes má **hodně kamarádů** (i Rusy), a navíc je v kontaktu s kamarády z Ukrajiny.

Filip je velice **kamarádský** kluk, který uvedl, že se baví skoro s celou třídou až na pár dětí, včetně kluka, kterého se stále **bojí**. Kluci ho totiž zamykali na záchodech a sprostě mu nadávali. „*Říkali mi, že jsem blbec kvůli tomu, že jsem Ukrajinec, že tady nemám co dělat, bouchali mě a shazovali mě na zem.*“ Filip se s tím po nějaké době svěřil matce, ta si všimla toho, že nechce chodit do školy, a tak se obrátila na třídní učitelku. Učitelka na to reagovala chladně, nevnímala to tak vážně jako matka.

Naopak Marie nemá se spolužáky téměř žádné kamarádské vztahy. Když nastoupila do školy, neměla kamarády, trvalo jí asi **půl roku, než se začlenila do party**. Pak také uvedla: „*Nejsou to lidi, se kterými bych se chtěla bavit, nejsou jaksi mého typu. Já se seznamuji hodně na Instagramu, většinou jsou to holky, které nejsou z Česka.*“

Psychický stav

Marie, Filip i Leo se během života v ČR několikrát cítili **osaměle**. Filip uvádí: „*Neměl jsem žádné kamarády a vždycky mi říkali, že jsem hloupý kvůli tomu, že jsem Ukrajinec a Maďar.*“ Leo: „*Nesnáším být dlouho v Česku, jsem kvůli tomu smutný. Někdy chci být i na Ukrajině, mám tam kamarády.*“

Filip i Marie uvádí, že se z nich pomalu stávají Češi. Marie: „*Já se v Čechy tak nějak předělávám, a to se mi nelíbí.*“ Filip: „*Jsem Ukrajinec, ale už za chvíli budu Čech, ale zároveň pořád chci být Ukrajincem, protože tam mám svoje kamarády, protože je to můj jazyk, protože tam všemu rozumím, teď se dokonce i sám učím psát a číst rusky.*“ Dále také uvádí, že by rád žil v Maďarsku: „*Já jsem tam narodil, je to takové moje hnízdo.*“ Marie se cítí napůl Maďarka a napůl Ruska (i když ruské kořeny nemá).

Další okolnosti

Rodina **velice často navštěvuje Ukrajinu**. Matka s nejmladším synem Leem tam jezdí pracovně jedenkrát měsíčně. Tato skutečnost může neblaze ovlivňovat Leův proces osvojování jazyka a zakořenění, velkou část školního roku se totiž ocitá mezi cizinci. Marie a Filip navštěvují Ukrajinu většinou na svátky, během roku nejméně dvakrát.

Rodina nikdy ukrajinské svátky neslavila, vždycky maďarské – katolické, což znamená, že Vánoce i Velikonoce slaví stejně jako Češi. O Vánocích ale v ČR nebývají, odjíždí na Ukrajinu. Kromě těchto svátku slaví i Mezinárodní den žen.

Velký dopad na začlenění a úspěšnost dětí ve vzdělání může mít i **negativní postoj k Čechům** ze strany rodičů, **nezájem se integrovat** do české společnosti. Ukrajina je pro ně ještě stále domovem (na Ukrajině mají dům, práci i kamarády). Tento postoj aktuálně přebírá i Marie, uvedla: „*Nelíbí se mi povaha Čechů, jsou takoví líní.*“

Rodiče jsou velice **podnikaví**. Vidí velkou výhodu v tom, že jsou iniciativní a pracovití, ale přitom se necítí pracovně vytížení. Proto mohou společně **trávit dost společného času** (výlety do zahraničí, do přírody, rodinné obědy).

7.6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

VO1: S čím se potýkají žáci s OMJ při nástupu a adaptaci na základní škole?

Polostrukturovanými rozhovory jsem zjistila, že se rodiče potýkali s nepřijetím žáků do škol kvůli nedostatečné kapacitě míst. Zpravidla musely děti nastoupit na školu, která nevyhovovala požadavkům rodičů, např. většina Romů ve třídě.

Všechny děti se ocitly v novém prostředí, kvůli kterému přirozeně prožívaly šok. Navíc bylo pro některé děti **obtížné se začlenit do kolektivu**, protože ve třídě byly již vytvořené party.

Dle výpovědí jednotlivých respondentů je zřejmé, že největší bariérou v dobrém nástupu do školy je právě **nedostatečná znalost jazyka**. Většina dětí věděla jenom základní slova. I přesto, že některé děti měly základy češtiny, prožívaly stres obdobně jako děti s nulovou znalostí češtiny, např. kvůli obavám z toho, že se jim budou ostatní posmívat.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že nejvíce podpurným článkem v začátcích je **třídní učitel**, který dětem s OMJ pomáhá s úkoly a jednoduše se o ně zajímá. Děti také oceňují, když učitelé rozumí jejich jazyku. To poukazuje na důležitost dvojjazyčného personálu na škole.

Ze 7 dotazovaných dětí byl **patron** přidělen pouze 1 z nich. Patronka, rusky mluvící dívka ze staršího ročníku, provedla žáka s OMJ po škole a doteď je mu velice nápomocná. Ostatní děti strávily první dny většinou samy a bohužel nezískaly žádný kontakt pro případ nouze. Myslím si, že kdyby patroni fungovali na školách lépe, děti by zažívaly menší stres a cítily by se od začátku přijaté, což by mělo blahý účinek na jejich celkovou integraci i úspěšnost ve vzdělávání.

VO2: Jaké aspekty ovlivňují žáka s OMJ v jeho inkluzi do vzdělávání?

Inkluze by se měla projevovat v podobě individualizovaného přístupu učitelů ke každému dítěti ve třídě, kdy každý žák bude mít **individualizovaný cíl**, tzn. bude i individualizovaně hodnocen. Pro všechny žáky s OMJ by mělo být základním cílem právě odstranění jazykové bariéry ve všech vzdělávacích oblastech.

Z výzkumů však vyplývá, že se s inkluzivním přístupem setkaly jen děti, převážně ty, které nastoupily do české školy po inkluzivní reformě. Většina učitelů dotazovaných dětí nedala dostatečný důraz na osvojování českého jazyka ve všech oblastech. **Učitelé často neberou ohled na nedostatečnou znalost českého jazyka** v předmětech jako je vlastivěda/dějepis nebo přírodověda, a kvůli tomu se děti cítí, že se jim neustále něco nedaří. Je však pochopitelné, že podmínkou úspěchu v těchto předmětech je především dobrá znalost jazyka, umění se vyjadřovat a velká slovní zásoba. Dotazované děti byly zpravidla po půl roce zařazeny mezi hlavní proud dětí a byly známkovány podle stejných měřítek jako rodilí mluvčí.

Z výzkumného šetření také vyplynulo, jak moc je důležitá fungující **komunikace učitelů s rodiči**. Většina respondentů nemá dobrou zkušenost s třídními učiteli (častá změna učitelů, nevstřícnost, žádná iniciativa). Také se ale ukázalo, že když učitel naváže s dítětem i jeho rodinou dobrý kontakt, je to pro všechny velice přínosné (učitel poskytuje podpůrné materiály, rady, doporučení, přehledné složky).

Kromě přístupu školy a pedagogů mohou inkluzi do vzdělávání ovlivnit i další aspekty. Na základě realizovaného výzkumu lze říct, že bude mít vliv také žákův vztah k češtině. Dle výpovědí respondentů se ukázalo, že většina dětí má **vztah negativní** (i přesto, že jazyk ovládají na komunikativní úrovni).

V neposlední řadě respondenti hovořili i o svém psychickém stavu. Téměř všechny děti se na škole setkaly s posměšky či šikanou kvůli své národnosti či jazyku. U některých z nich to vyústilo v **necht' chodit do školy**. Myslím si, že důležitým aspektem dobré inkluze žáka je

to, zda se ve škole cítí komfortně. Nechtít chodit do školy může totiž vést k odporu vůči českému jazyku i studiu celkově, což na druhé straně velmi pravděpodobně ztěžuje práci pedagogů.

VO3: Jaké faktory rodinného života ovlivňují žáka s OMJ ve vzdělávání?

Můj výzkum potvrzuje, že právě rodina má velký dopad na úspěšnost žáka s OMJ ve vzdělávání a jeho integraci. Respondenti (rodiče), kteří přijeli z Ukrajiny s nulovou či minimální znalostí češtiny, nevěděli, jak pomoci svým dětem s domácími úkoly. Proto zažádali o pomoc v **širším rodinném kruhu** nebo zařídili **soukromé doučování** (někteří to zvládali sami). Dle výpovědí jsou však děti většinou při vypracovávání domácích úkolů samostatné.

Rodiče by si rádi osvojili český jazyk, ale jen někteří z nich pro to opravdu něco vykonali. Ti, kteří navštěvovali nebo ještě stále navštěvují kurzy češtiny pro cizince, jsou bezpochybně příkladem pro svoje děti. Také pozitivní **vztah k české kultuře a dlouhodobé plány na život v ČR** jsou dalšími významnými aspekty. Například jedna respondentka-matka není spokojená s tím, že bydlí v ČR, chtěla by se vrátit na Ukrajinu, není v kontaktu s Čechy, a dokonce nechce, aby se děti zakořenily. Tento postoj předala i svým dětem, které si svoji budoucnost představují spíše v jiných státech.

Z výzkumu dále vyplývá, že žáka s OMJ ovlivňují tyto rodinné aspekty: časté vs. výjimečné návštěvy rodné země, společné trávení času vs. pracovní vytíženost, zájem a informovanost rodičů vs. nezájem a neinformovanost rodičů.

V neposlední řadě má velký význam jazyk, kterým doma rodina mluví. Během výzkumu jsem zjistila, že jsou všechny rodiny minimálně **bilingvní**. Některé děti získaly dvojjazyčnost společenskou (Ukrajinci, kteří hovoří rusky) a jiné dvojjazyčnost sekundární (každý rodič hovoří jiným jazykem). Navíc se děti ve škole učí 1–2 cizím jazykům. Osvojování tří až čtyř jazyků zároveň je pro každé dítě výzvou, slova se jim často míchají. Jedna z dívek aktuálně plynule hovoří ve 4 jazycích a další dva (AJ, NJ) si osvojuje ve škole.

VO4: Jakým způsobem žáci s OMJ a jejich rodiny získávají podporu?

Výzkum mě překvapil zejména v tom, že v uplatnění nároku podpory pro žáka s OMJ hraje **velkou roli rodina**. Domnívala jsem se, že to má na starost spíše škola (třídní učitel nebo školní psycholog, který si všimne toho, že dítě má speciální vzdělávací potřeby, a zajistí tak vyšetření

v ŠPZ). Avšak ve dvou případech škola nebyla iniciátorem v této otázce. Jednou to byli rodiče, kteří až po roce zjistili, že jejich dítě nějaké nároky má. Když se o tom později dozvěděli, kontaktovali poradnu sami. Druhým případem byli rodiče, kteří **neměli žádné informace** o možné podpoře, ani se o to nezajímali. Kvůli tomu jejich děti čerpaly úplně minimální podporu. Bariérou získání podpory se stala v jednom případě také **nedůslednost rodičů** – zmeškání termínu psychologického testu.

Děti výše zmíněných rodičů bohužel nezískaly řádnou podporu, kterou určuje § 20. V jednom případě museli rodiče za hodiny ČDJ dokonce platit. Druzí získali podporu pouze minimální (max. 6 měsíců ČDJ).

U rodin, které se do ČR přestěhovali teprve nedávno, proces získání podpory probíhal díky iniciativě školy, která se postarala o psychologicko-pedagogické vyšetření. To umožnilo dětem využít podpůrná opatření nejen dle § 20, ale i § 16.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že nejčastější podporou dětí s OMJ jsou: **odpolední hodiny ČDJ, úpravy ve způsobu hodnocení a pomoc třídního učitele.**

Řádnou podporu dle § 20 a § 16 získala pouze jedna dívka ze sedmi dotazovaných dětí. Z výpovědí také vyplývá, že právě tato dívka neprožívá stres kvůli češtině, skamarádila se velmi brzy, necítí se osaměle ani se nesečkala s šikanou. Myslím si, že je to díky poctivosti rodičů, vstřícnosti školy, ale také díky lokalitě. Mladá Boleslav je totiž průmyslová oblast, do které přijíždí rodiny s podobným příběhem, a tak jsou na to školy možná lépe připraveny (mají zkušenosti s PPP, zavedený systém, jak s cizinci pracovat včetně asistentů pedagogů).

8 DISKUZE

Výsledky výzkumného šetření srovnávám s poznatky teoretické části a přikládám vlastní názor na tuto problematiku.

Kostelecká (2014, s. 70) ve svém výzkumu uvádí, že žákovo chování, jednání a přístup ke škole ve velké míře ovlivňují rodičové, resp. jejich vztah ke škole, motivace k integraci, jejich sociální kapitál a pracovní vytíženost. To potvrzují i výpovědi respondentů, ze kterých vyplývá, že děti, jejichž rodiče projevují malý zájem o integraci do české společnosti, mají spíše negativní vztah k češtině. Dobrá zkušenost se ukazuje ve dvou případech, kdy rodiče využívají služeb neziskových organizací, osvojují si češtinu a iniciativně vyhledávají možnosti podpory.

Souhlasím také s Titěrovou (konference, Praha, 2019), která zdůrazňuje hodnotu systémového poradenství poskytované rodinám. Ve dvou případech mého výzkumu se poradenství dostalo rodinám až při návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Dle mého názoru je to nevhodné, protože kvůli dlouhé čekací lhůtě žáci mohou ztratit měsíce i roky (jak to potvrzují výpovědi respondentů) výukou, která nebude přizpůsobená potřebám dítěte. Funkční a kvalitní poradenství by mimo jiné informovalo rodiče např. o českém školství, vhodných školách pro studium či nárocích na podporu pro jejich děti.

Výsledky výzkumného šetření této práce a výroky odborníků, kteří se již leta zabývají tím, jak zkvalitnit výuku a integraci žáka s OMJ, se shodují v tom, že je zásadní, aby žák získal podporu v podobě intenzivních hodin ČDJ od samého začátku.

Radostný (2011, s. 13) mluví o inkluzi jako individualizaci a diferenciaci nejen přístupu k dítěti ale i k požadavkům na cíle a hodnocení. Právě takový přístup by žáci-respondenti uvítali nejraději. Za zmínku stojí také to, že pouze 2 žáci ze 7 mají zkušenost s asistentem pedagoga. Překvapilo mě zjištění, že i když asistent pedagoga ve třídě působí, nepracuje s žákem s OMJ. Jsem si vědoma toho, že asistentů pedagogů je velký nedostatek (tím více dvojjazyčných asistentů), ale domnívám, že právě tato výpomoc by byla velmi žádoucí (zvláště pokud asistent pedagoga už na škole působí).

Ve výzkumné části této práce jsem se zaměřila také na nástup žáka s OMJ do školy a jak se v tomto období žák cítí. Domnívala jsem se, že patroni jsou běžnou součástí žákova nástupu. Z rozhovorů však vyplývá, že s nimi žáci nemají téměř žádnou zkušenost. Pouze jednomu z nich byl přidělen patron. Z mého úhlu pohledu patří právě tento způsob podpory mezi ty méně náročné, a proto si myslím, že by tento krok školy neměly podceňovat.

Zastávám názor, že děti potřebují především prožívat pocit přijetí a zájmu o ně, které se bude projevovat v podobě vstřícnosti školy, vřelém přivítání žáka třídním učitelem a spolužáky a také přidělením patrona. Může být také podpořeno komunikací se sociálním pedagogem nebo jiným pracovníkem. Takový přístup by se měl projevit i v motivačním hodnocení a přístupu třídního učitele, který bude směřovat k opravdu inkluzivnímu vzdělávání, tak jak to popisuje Tannenbergerová (2017, s. 35).

Rozhovory potvrzují i tvrzení, že psychologické aspekty ovlivňují optimální vývoj dítěte, včetně úspěšnosti ve vzdělávání (Hubertová, konference, 2019). Žáci jsou častokrát smutní kvůli ztrátě přátel a domova a těžce se jim navazují nové přátelské vztahy. Z výpovědí žáků vyplývá, že se většina z nich cítila dlouhou dobu osaměle, setkala se ve škole s posměšky nebo dokonce šikanou. Možná právě kvůli tomu většina dotazovaných dětí projevuje negaci. Proto si myslím, že je kromě zajištění podpůrných opatření, která se zaměřují spíše na překonání jazykové bariéry, velice důležitý i psychologické a motivační hledisko.

Z výzkumu také vyplývá, že rodiny většinou nevyužívají naplno služeb neziskových organizací a častokrát o jejich nabídce nemají žádné informace. Jejich služby, podpora a v neposlední řadě již zmiňovaný zájem o tyto děti může pomoci v žákově integraci a úspěšnosti ve vzdělávání. Jsem ráda, že existují neziskové organizace jako je např. META, které usilují o systémové změny, vylepšení odborné kvalifikace a další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Limity této práce spatřuji ve výběru respondentů. Záměrně jsem zvolila rodiny pobývajících na území ČR maximálně 5 let s cílem srovnat, s čím se jednotlivé rodiny potýkají. Po analýze výpovědí je však zřejmé, že se zkušenosti rodin nacházejících se zde cca 7 měsíců výrazně liší od zkušeností rodin, které zde žijí už delší dobu (nejspíše díky reformě společného vzdělávání v roce 2016). Proto bych se v dalším výzkumu zaměřila spíše na rodiny, které se přistěhovali do ČR nanejvýš před 2 lety. Dále bych více prozkoumala tuto problematiku z pohledu třídních učitelů a asistentů pedagoga prostřednictvím rozhovorů. Analýzu výsledků případových studií, které v práci prezentuji, nemohu více zobecnit, i přesto si myslím, že může být přínosná pro pedagogy i rodiče žáků s OMJ, hlavně tím, že podává hlubší pohled na rodinný aspekt ve vzdělávání žáků. Aktuální témata otevřená v této práci mohou posloužit jako inspirace k dalšímu zkoumání v oblasti vzdělávání a integraci žáků s OMJ.

9 ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem se zabývala vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice a významu rodiny v jejich integraci a úspěšnosti ve vzdělávání. Pomocí odborné literatury, současné legislativy a příspěvků na odborných konferencích jsem získala ucelený přehled o problematice vzdělávání a integraci žáků s OMJ a připravovaných změnách v systému podpory těchto žáků.

Práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsem charakterizovala žáka s OMJ z pohledu legislativy a odborníků z praxe. Část práce byla věnována možnostem získání podpory ve vzdělávání žáka s OMJ. Popsala jsem také, s čím se dítě a jeho rodiče mohou potýkat v souvislosti se vzděláváním. Mimo jiné jsem poukázala na to, jak důležitý je psychický stav dítěte a podpora ze strany státu, školy, ale i rodiny.

Na teoretickou část navazovala část empirická. Ta byla zpracována pomocí analýzy výsledků kvalitativního výzkumu. Výsledky, které vyplynuly z výpovědí respondentů potvrzují, že rodina má velký vliv na úspěšné začlenění žáka s OMJ. Výzkum také ukázal, že dva ze tří žáků, kteří nastoupili do českých škol v roce 2019, získávají velmi dobrou podporu od státu. Tyto děti se snaží efektivně překonat jazykové bariéry, jejich rodiny spolupracují se školami, ale především se samotné děti ve škole cítí spokojené.

Dále z výzkumu vyplývá, že žáci, kteří navštěvují české školy nejméně dva roky, nezískali řádnou podporu. Z výpovědí respondentů je jasné, že velkou roli v tom hrála právě rodina. Důležitým faktorem je totiž obeznámenost rodičů se vzdělávacím systémem, ale především také zájem rodičů o získání těchto informací.

Můj výzkum také potvrzuje, že úspěšnost žáka a celkový pocit pohody ovlivňuje přístup školy a třídního učitele vůči žákovi a jeho rodičům. Dle výpovědí respondentů vyplynulo, že se někteří učitelé nevydali cestou individuálního a vstřícného přístupu.

V inkluzi žáka s OMJ je právě jazyková bariéra tou největší překážkou. Na základě realizovaného výzkumu lze říct, že se kvůli ní děti potýkají s posměšky, obtížemi v navazování vztahů a psychickou nepohodou. Pokud se však o překonání této bariéry bude systematicky starat více faktorů hned od začátku, mohou ovlivnit úspěšnost žáka ve vzdělávání, jeho psychický stav i jeho rozvoj dalších kompetencí. Myslím si, že plánované změny, včetně kurikula zaměřeného na výuku žáka s OMJ, budou v tomto ohledu velice přínosné, protože tím školy a pedagogové získají jasnější přehled o tom, jak s žáky s OMJ pracovat.

10 SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

SEZNAM LITERÁRNÍCH ZDROJŮ:

1. BENDA, Martin a kolektiv. *Dvojjazyční asistenti pedagoga: příběhy úspěšné integrace*. Praha: META, o.p.s., 2016. ISBN 978-80-88171-08-9.
2. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
3. JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
4. KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
5. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
6. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
7. MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
8. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. akt. Vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
9. RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
10. ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, a kolektiv. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál (vydavatelství), 2001. ISBN 80-7178-648-9.
11. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál (vydavatelství), 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
12. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Od dojmů k pojmům – mýty o inkluzi. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2017, 14(4), 22-23. ISSN 1214-8679.
13. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

14. TITĚROVÁ, Kristýna, Martin ŠIMÁČEK a Lucie SOUKUPOVÁ. Co přinesla novela školského zákona v inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem: ve školách i poradnách se stále potýkají s nejasnostmi a žáci nemají dostatek kurzů češtiny. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2018, **15**(4), 16-18. ISSN 1214-8679.
15. TITĚROVÁ, Kristýna, Rumyana GEORGIEVA, Petra VÁVROVÁ, a kolektiv. *Hledá se dvojjazyčný asistent...: zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem*. 2. vydání. Praha: META, 2014. ISBN 978-80-270-2566-4.
16. VYKOUKALOVÁ, Věra, ANDĚL Petr a Jana JOHNOVÁ. *Analýza slovní zásoby žáků 2. ročníku ZŠ jako podklad pro rozvoj přečtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání*. In Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, roč. 3, č. 2, 91-115., 2019. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/05_Vykoukalova.pdf.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ:

1. BERNKOPFOVÁ, Michala a kolektiv. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem. Pro základní školy*. [online]. Praha: META, o.p.s., 2019 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: https://www.metaops.cz/sites/default/files/meta_pruvodce_v30_naweb.pdf.
2. *Co je to ČJ a ČDJ*. In: Inkluzivní škola [online]. Praha: META, 24.09.2018 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/co-je-to-cj-a-cdj>.
3. HORŇÁKOVÁ, Katarína. *Bilingvizmus–dvojjazyčná výchova*. [online]. Inštitút detskej reči, 2007 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Bilingvizmus2.pdf>.
4. *Kdo jsme* [online]. 2018, Praha: Integrační centrum Praha [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://icpraha.com/kdo-jsme/>.
5. *Kdo jsme* [online]. Praha: Meta – společnost pro příležitosti mladých migrantů [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/kdo-jsme>.
6. KOURKZI, Alice. Hodnocení žáků-cizinců. *Metodický portál: Články* [online]. 02.02.2018 [cit. 02.02.2020]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCUCU.html> ISSN 1802-4785.

7. LINHARTOVÁ, Tereza, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. 2014. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. Praha: META, o.p.s., [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_deti_s_omj_v_ms_metodika.pdf.
8. META. *Diskriminace do školy nepatří!, aneb, Rukověť pro rodiče a učitele pro naplňování práva dětí migrantů na vzdělání* [online]. Praha, 2016. [cit. 04.03.2020]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_diskriminace_do_skoly_nepatri_cesky.pdf.
9. META: *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení* [online]. Praha, 2014 [cit. 12.02.2020]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf.
10. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství*. [online]. [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.
11. MŠMT: *Akční plány inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020* [online]. 2018 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>.
12. *O nás* [online]. 2012, Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. migrantů [cit. 03.04.2020]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/o-nas/o-nas.html>.
13. *Plány podpory*. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 17.04.2020 [cit. 17.04.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/plany-podpory>.
14. Počet cizinců v ČR – předběžné čtvrtletní údaje; 2004/06–2019/09, [online]. [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/44321488/c01R02_201909.pdf/a5447f3f-0555-4193-b45f-cf06401a8ccf?version=1.0.
15. *Problémy při bilingvní výchově*. In: *Bilingvní výchova* [online]. [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.bilingvni-vychova.com/miniserial-odvojjazycnosti/#%C4%8C%C3%A1st%203>.
16. *První dny ve škole*. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 05.03.2019 [cit. 12.02.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prvni-den-ve-skole>.
17. *Příprava školy na příchod žáka s OMJ*. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 31.03.2020 [cit. 10.02.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zs-priprava-na-prichod>.
18. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.

19. TITĚROVÁ, Kristýna a kolektiv. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, o.p.s., 2019 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: https://www.meta.ops.cz/sites/default/files/pruvodce_pro_ppp_deti_s_omj_meta_ops_2.pdf.
20. *Učení se druhému (dalšímu) jazyku*. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 19.09.2017 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/ziskavani-dvojjazycnosti>.
21. *Úmluva o právech dítěte*, OSN, [online], New York 1989 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.
22. Vyhlášení rozvojového programu: *Podpora vzdělávání cizinců ve školách v roce 2020*, MŠMT ČR. [online]. 2013 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-rozvojoveho-programu-podpora-vzdelavani-cizincu-2020>.

SEZNAM PŘÍSPĚVKŮ NA ODBORNÝCH KONFERENCÍCH:

1. HEINRICH, Jan. *Není to jen čeština: spolupráce s rodinami žáků s OMJ*. Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách: aktéři změn [přednáška]. Praha, Konference META o.p.s., 22.05.2019.
2. HUBERTOVIÁ, Lucie. *Psychologické aspekty dětí žijících ve dvou kulturách*. Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách: aktéři změn [přednáška]. Praha, Konference META o.p.s., 22.05.2019.
3. KOURKZI, Alice. *Nástroje směřující k jazykové podpoře žáků s OMJ v povinném vzdělávání*. Neznalost jazyka neomlouvá?! [přednáška]. Brno, Konference META o.p.s. ve spolupráci s ombudsmankou, 21.01.2020.
4. POHOŘELÝ, Svatopluk. *Vzdělávání dětí a žáků cizinců ve školách*. Neznalost jazyka neomlouvá?! [přednáška]. Brno, Konference META o.p.s. ve spolupráci s ombudsmankou, 21.01.2020.
5. ŠABATOVÁ, Anna. *Neznalost jazyka neomlouvá?!* [přednáška]. Brno, Konference META o.p.s. ve spolupráci s ombudsmankou, 21.01.2020.
6. TITĚROVÁ, Kristýna. *Současný stav podpory dětí a žáků s OMJ*. Neznalost jazyka neomlouvá?! [přednáška]. Brno, Konference META o.p.s. ve spolupráci s ombudsmankou, 21.01.2020.

7. VALIŠOVÁ, Pavlína. *Osvojování druhého (dalšího) jazyka. Neznalost jazyka neomlouvá?! [přednáška].* Brno, Konference META o.p.s. ve spolupráci s ombudsmankou, 21.01.2020.

SEZNAM LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTŮ:

1. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
2. Vyhláška č. 48/2005 Sb. *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>.
3. Zákon č. 326/1999 Sb. *Zákon o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů* [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>.
4. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

11 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru s žákem

Příloha č. 2 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru s rodičem

Příloha č. 3 – Ukázka rozhovoru s respondentkou

Příloha č. 1 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru s žákem

Úvodní otázky:

1. Mohl(a) bys mi popsat příběh o tvém stěhování do ČR?
2. Kolik ti bylo let, když ses přestěhoval(a) do ČR?
3. Jak jsi spokojený(á) se školou, kterou dnes navštěvuješ?
4. Do jaké třídy jsi tady v ČR nastoupil(a)? Do jaké třídy chodíš?

Hlavní otázky:

Nástup a integrace žáka ve škole

1. Mohl(a) bys mi popsat, jaké jsi měla pocity, když ses dozvěděl(a), že se budete stěhovat?
2. Mohl(a) bys mi popsat, jak probíhal tvůj první den na české škole?
3. Můžeš si vzpomenout, kdo tě na škole přivítal a ukázal školu?
4. Jak tě přijali noví spolužáci? S kým ses seznámil(a)?
5. Kdo ti pomáhal s češtinou a školou úplně na začátku?
6. Jakých školních výletů a třídních akcí ses účastnil(a) během prvního roku v ČR?
7. Setkal(a) ses na škole s posměšky nebo agresí?

Bariéry

1. Jak ti podle tebe jde čeština?
2. Jak to ve škole zvládáš? Co je pro tebe jednoduché? Co ti naopak dělá obtíže?
3. Co tě ve škole nejvíc baví?
4. Jakým jazykem mluvíš nejčastěji doma?
5. Jaké jazyky se učíš ve škole?
6. Stává se ti někdy, že jazyky mícháš?
7. Cítil(a) jsi někdy během pobytu v ČR osamělost?
8. Prožíval(a) jsi stres nebo deprese v souvislosti se všemi změnami?
9. Setkal(a) ses někdy se šikanou?
10. Jaký máš vztah se svými spolužáky? Jak často se scházíte mimo školu?

Rodina, původ a kultura

1. Mohl(a) bys mi popsat, jak vypadá tvůj běžný den po škole?
2. Co se ti líbí a nelíbí v ČR?
3. Jsi v kontaktu s přáteli ze země původu?
4. Jaké české tradice dodržíš?
5. Kdyby ses měl(a) zamyslet a odpovědět sám(sama) sobě na otázku „Kdo jsem?“, jak bys odpověděl(a)?
6. Jaká je tvá národnost?

Podpora

1. Jakým způsobem tě učitelé známkují teď a jak tě známkovali na začátku?
2. Kdo ti na české škole pomáhal nebo stále pomáhá přímo ve vyučování?
3. Setkal(a) ses někdy na škole s tzv. asistentem pedagoga, který pomáhá žákům ve výuce?
4. Jakými způsoby se učíš český jazyk? Navštěvuješ na škole hodiny češtiny navíc?
5. Kdo nebo co ti nejvíc pomáhalo se zvládnutím češtiny? Kdo ti nejvíc pomáhá teď?

Ukončovací otázky:

1. Vzpomínáš si na nějaké situace či věci, které tě během tvého pobytu v ČR šokovaly?
2. Zkus se zamyslet, jak by podle tebe měla ideálně vypadat pomoc se zvládnutím školy a češtiny?
3. Chtěl(a) bys zdůraznit ještě něco jiného, o čem jsme se tady nebavili?
4. Chtěl(a) by ses mě na něco zeptat?

Příloha č. 2 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru s rodičem

Úvodní otázky:

1. Mohl(a) byste mi popsat zkušenosti Vaší rodiny se stěhováním? (Kdy? Odkud? Jak dlouho tady bydlíte?)
2. Proč jste se rozhodli přestěhovat?
3. Byla migrace dlouhodobě plánovaná?
4. Jak vypadá Váš život v ČR? Jaké je Vaše zaměstnání?
5. Jaké jsou Vaše plány, co se týče života v ČR?

Hlavní otázky:

Nástup a integrace žáka ve škole

1. Co všechno jste jako rodič musel(a) zařídit před nástupem dítěte do základní školy? Jaké informace jste škole poskytoval(a)?
2. Zkuste si vzpomenout, jak probíhal první den Vašeho dítěte na nové škole?
3. Jak probíhalo Vaše seznámení s třídním učitelem? Jak jste se dorozuměli?
4. Jak často jste navštěvoval(a) školu, resp. třídního učitele během prvních 3 měsíců? Jak často navštěvujete třídního učitele?
5. Jaké jsou nejčastější důvody, kvůli kterým kontaktujete třídního učitele?

Bariéry

1. Jakým jazykem mluvíte doma?
2. Jaké jsou ve Vašem případě výhody a nevýhody bilingvního prostředí?
3. Jak zvládáte český jazyk? Co všechno jste podnikl(a) pro to, abyste se naučil(a) mluvit česky?
4. Mohl(a) byste mi popsat, jak vypadá Váš běžný den?
5. Jak často se nacházíte ve společnosti Čechů? Máte kamarády-Čechy?
6. Do ČR jste s manželem/manželkou přijeli jako cizinci s minimální znalostí češtiny, jak jste se dozvěděli o důležitých informacích o studiu na české škole? Jaký byl postup při výběru školy?
7. Jak se dozvídáte o důležitých informacích týkajících se studia Vašeho dítěte?

Rodina, původ a kultura

1. Jakým způsobem jste se připravovali na migraci do ČR?
2. Jak jste spokojen(a) s Vaší pracovní pozicí tady v ČR? Je něco, co byste v tomto ohledu chtěl(a) změnit?
3. Jak nejčastěji trávíte společný čas s rodinou?
4. Jaké zvyky a tradice ve své rodině dodržujete? Slavíte české svátky?
5. Navštěvujete zemi odkud pocházíte? Jak často? Jaké jsou důvody?
6. Jak pomáháte Vašemu dítěti s přípravou do školy? Jaké to bylo na začátku?
7. Setkali jste se někdy s posměšky, agresí či šikanou vůči vašemu dítěti? Jak jste se to dozvěděli? Jak se to projevovalo? Jaké byly vaše kroky? Jak to řešila škola/jiné zařízení?

Podpora

1. Jakými způsoby jste Vaše dítě podporoval(a) v jeho začátcích na české škole?
2. Kde jste hledal(a) podporu a poradenství? Co Vám nabídla škola? Jaká doporučení jste získal(a)?
3. Jaké kroky směrem k Vaší integraci jste podnikl(a)?
4. Jaké nároky na podporu ve vzdělávání má Vaše dítě? Kde jste získal(a) informace?
5. Můžete mi popsat, jak probíhá Vaše spolupráce se školou?
6. Jak probíhá Vaše komunikace s třídním učitelem a dalšími pedagogickými pracovníky? Pomáhají vám v komunikaci tlumočníci?
7. Jak využíváte služeb pedagogicko-psychologických poraden? Jak probíhalo vyšetření?
8. Jak využíváte služeb neziskových organizací podporujících integraci cizinců?

Ukončovací otázky:

1. Došlo k nějakým dalším zvláštním situacím v souvislosti se vzděláváním Vašich dětí, které jste ještě nezmínil(a)?
2. Chtěl(a) byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme ještě nehovořili?
3. Chtěl(a) byste se mě na něco zeptat?

Příloha č. 3 – Ukázka rozhovoru s respondentkou

Mohla bys mi popsat příběh o tvém stěhování do Česka?

No, tak my jsme předtím bydleli na Kypru ještě a předtím ve Skotku, ale stěhování sem bylo na poslední chvíli. Před létem jsme ještě nevěděli, že se budeme stěhovat a měsíc jsem nechodila do školy, měla jsem delší prázdniny. Ale nebylo to teda úplně skvělý, trvalo mi hrozně dlouho si tam najít kamarádky, asi 3 měsíce jsem se s nikým nebavila.

Kolik ti bylo let, když ses přestěhovala do ČR?

Jedenáct.

Jak dlouho jste bydleli na Kypru a proč?

Máma a táta se tam chtěli přestěhovat. Byli jsme tam nějak rok a půl. Na Kypr jsme se přestěhovali ze Skotska, tam jsem se narodila.

V jakém jazyce probíhalo vyučování na Kypru?

V angličtině na škole, kde bylo všechno anglicky.

Mohla bys mi popsat, jaké jsi měla pocity, když ses dozvěděla, že se budete stěhovat?

Bála jsem se kvůli češtině. Změna z angličtiny do češtiny. Já neuměla vůbec gramatiku. Mluvila jsem prostě napůl česky, napůl anglicky, že to ani nedávalo smysl.

Do jaké třídy jsi tady v ČR nastoupila? Do jaké třídy jsi chodila na Kypru?

Do 6. třídy. Na Kypru jsem chodila do 5 třídy.

Jak jsi spokojená se školou, na které momentálně studuješ?

Celkově ve škole je to normální. Mám pořád velký problémy s češtinou, protože minulý rok jsem měla jinou učitelku na češtinu a ta mi všechno zlehčovala. Teď v osmičce máme už jinou paní učitelku, která se o mě nějak nezajímá, dělám úplně to stejné, co ostatní, i když to nechápu. Hodně lidí má ten problém, že nechápu češtinu, přitom se to učí strašně dlouho. Nejsem na tom nejhůř.

Chápu to správně, že ses nějak zvlášť na nástup do české školy nepřipravovala, protože to bylo spontánní rozhodnutí rodičů?

Bylo to hodně spontánní. Ale na tom Kypru, třeba když jsme věděli, že se odstěhujeme, tak nás babička učila trošku česky, ale fakt malinko, třeba i/y, ale to bylo asi tak všechno, nic jsem si nezapamatovala.

Mohla bys mi popsat, jak probíhal tvůj první den na české škole?

Já si pamatuji, že jsem první den šla ke skříňkám s mámou a tátou a bylo to divný, protože jsem nebyla zvyklá na skříňky. Přezůvky – na to jsem taky nebyla zvyklá. Přišla jsem na první hodinu, a to byla zrovna hodina Science v angličtině. Celkově to bylo pro mě bylo divný, protože jsem nikdy nebyla ve velké skupině dětí v mém věku, který mluvily česky. Bylo to divný, byla jsem hrozně tichá, i když jsem hrozně upovídaný člověk a ráda se s lidma bavím. Ale tady jsem se hrozně bála, že něco řeknu špatně gramaticky, a bojím se i doteď.

V jakém jazyce jsi s rodiči mluvila od malička?

S mamou česky a tátou anglicky.

Když jsi tedy s mamkou mluvila česky, věděla jsi, že se dokážeš domluvit, ale i přesto ses bála mluvit?

Jo, já věděla, že umím česky normálně, neměla jsem ani přízvuk. Spíš, kdybych něco skloňovala špatně. Já jsem totiž byla doma zvyklá, že když něco neumím, tak to řeknu anglicky, ale tady jsem se bála, bylo mi to nepříjemný i když jsem věděla, že na té škole jsou lidi, který mluví i anglicky.

Můžeš si vzpomenout, kdo tě na škole přivítal a ukázal školu?

No my jsme se na tu školu přihlásili pozdě. Psala jsem testy v létě, aby věděli, jak na tom jsem. Takže jsem v té škole už jednou byla. Ale ten první den ve škole si mě s sebou vzala nějaká učitelka a šla jsem na hodinu a nikdo mě nijak nevítal.

Jak tě přijali spolužáci?

No bylo to divný, protože se se mnou nikdo nebavil, prostě to nějak nešlo. Vždycky jsem si musela najít nějakou skupinu se kterou jsem si trošku povídala, ale nebylo to nic velkého. Ale potom jsem se začala bavit se staršíma.

Jak ses skamarádila se staršími žáky?

Já jsem vždycky chodila domů pěšky a se mnou chodila domů i jedna starší holka, a tak jsme se začaly bavit.

Setkala ses na škole s posměšky nebo agresí?

Jo, docela dost. Jako i teď. Teď jsou to spíš vtipy, ale dřív to bylo takový špatný. Smáli se mi kvůli tomu, že špatně mluvím, potom měli narážky na to, že jsem napůl Arabka. Třeba si ze mě dělali srandu na angličtině, že mám skotský přízvuk.

Cítila jsi kvůli tomu někdy strach nebo osamělost?

Jo, docela i dlouho. Neměla jsem vůbec kamarády a šikanovali mě. Nechtěla jsem tím ale otravovat rodiče, protože práce a takový věci, tak jsem se cítila sama, protože jsem to nemohla nikomu říct.

Jen pokud to chceš sdílet, jaké byly důvody té šikany?

Nevím, já jsem se bavila vždycky se staršíma. Shazovali mě vždycky dolů a měli kecy na to, jak se chovám, jak se oblíkám. Myslím si, že to bylo taky tím, že jsem trochu vyspělejší.

Vídáš se se svými spolužáky po škole?

No se spolužáky ne, spíš s kamarádkou z devítky se vidíme. Chodíme na Chodov třeba.

Jakých školních výletů a třídních akcí ses účastnila během prvního roku na škole?

No, jako moc jich nebylo, spíš to bylo později, takový ty povinný, že jsme se museli jít projít do Průhonického parku. A to bylo takový blbý.

Kdo ti pomáhal s češtinou a školou úplně na začátku?

No, jako já jsem to zvládala více méně sama. Mamka mě ani moc nekontrolovala.

Nabídl ti někdo pomoc ve škole, třeba spolužáci nebo učitelé?

Ne, to vůbec.

Jak ti podle tebe jde čeština?

Líp, než předtím, ale pořád mi přijde, že neumím nic. Víím, že když potřebuju, tak dám vzory, dám pády, ale tam to končí. Třeba poměry, to se vždycky musím koukat na tabulku. Je to pro mě hrozně těžký. Nechápu to prostě. Někdy si říkám, jestli někomu nezním jako cizinka. Strašně moc lidí se diví, že nejsem Češka, když mě slyší, ale moje psaní, to už je něco jinýho.

Jak to ve škole zvládáš? Co je pro tebe jednoduché? Co ti naopak dělá obtíže?

Mně škola nějak nedělá problém. Víceméně vím, že ji zvládám. Spíš takový ty typický věci, že mám stres z úkolů, občas mě nebaví tam chodit.

Co tě ve škole nejvíc baví?

Asi to sociální. Chemie, biologie. Ale to mě baví jenom protože mi to jde.

Jaké jazyky se učíš ve škole?

Angličtina, čeština, francouzština.

Jakým jazykem mluvíš nejčastěji doma?

No to záleží, jak na mámu a jak na tátu. Na mámu je to divný pro mě mluvit anglicky a na tátu je to pro mě divný mluvit česky. Ale když chci, aby to chápali oba, tak mluvím radši česky.

Stává se ti někdy, že je mícháš?

Jako jednou za čas jo, ale to spíš takový slangový hlášky, protože v angličtině jsou takový hlášky, který se nedají říct v češtině, ale takový blbosti spíš.

Mohla bys mi popsat, jak vypadá tvůj běžný den po škole?

Buď mám zpívání nebo doučování. Ale většinou přijdu domů vyčerpaná, oblíknu se a jdu ven, anebo jsem na mobilu.

Co se ti líbí v Česku?

Tady v Česku podle mě mám větší volnost. Na tom Kypru, bych nemohla takhle ven pravidelně. Třeba jen na metro. Neměla jsem to tak na Kypru ani ve Skotsku.

Existuje něco, co se ti v Česku nelíbí?

No a nelíbí se mi to, že tady není takový horko a moře. Jo, a ještě čeština se mi nelíbí.

Jsi v kontaktu s lidmi ze Skotska a Kypru?

Voláme si z kamarádkama z Glasgow. S něma to mám tak, že si třeba voláme týden každý večer, potom jako zase zapomeneme a po 3 měsících si zase zavoláme. A s holkama z Kypru si píšu jako docela pravidelně. Z toho Kypru je ale víc lidí.

Jaké české tradice dodržuješ?

Vánoce. Já nevím ani, Velikonoce ještě.

Jak u vás slavíte Vánoce?

My jsme docela jezdili do Česka na Vánoce. My tady máme rodinu, takže jsme jezdili celkem často na Vánoce.

Kdyby ses měla zamyslet a odpovědět sama sobě na otázku „Kdo jsem?“, jak bys odpověděla?

No já nevím, řekla bych že jsem taková běžná.

Jaká je tvá národnost?

Já bych řekla Evropanka. Nebo spíš bych řekla třeba eurasijská holka.

Jakým způsobem tě učitelé známkují teď a jak tě známkovali na začátku?

Normálně jako všechny ostatní. Hned první týden ve škole jsem dostala test ze zeměpisu jako všichni ostatní, bylo mu to úplně jedno. Neměla jsem žádný úlevy v anglických předmětech, v českých trošku. Jediný, co jsem měla jinak, bylo to, že jsem měla jiný práce, dostala jsem jiný test než ostatní. No a známkovala mě učitelka jako v mém tempu.

Kdo ti na české škole pomáhal nebo stále pomáhá přímo ve vyučování?

Vůbec nikdo mi nepomáhal s češtinou. Jenom češtinářka mi dávala nějaký papíry s úkolama, který jsem třeba neuměla, ale zbytku učitelů to bylo úplně jedno. Třeba učitel na dějepis a zeměpis mi říkal: „*No chodíš do školy, tak chodíš do školy, jsi stejná jak všichni*“ a na to jsem mu odpověděla, že nerozumím, a on mi řekl: „*Tak se nauč česky*“. Ale jako já nevím, co mu mám říct na to, já mám teď doučování 5x týdně.

V jaké podobě máš tato doučování?

My to máme teď docela blbý. Protože v pondělí chodím na doučování s devátákem, který je Vietnamec, který je tady od první třídy a je na stejný úrovni češtiny jako já, takže on se spíš teď učí na přijímačky. Ve čtvrtek mám doučování s bráchou a s klukem z mé třídy a s klukem, který mluví česky 7 měsíců. A v pátek mám doučování s bráchou a s tím klukem co mluví 7 měsíců, takže pro paní učitelku je to strašný, protože musíme každý dělat něco jinýho a musí nás to všechny naučit. No a potom mám v pátek ještě doučování doma.

A jak probíhá takové vyučování ve škole?

No já mám ty hodiny místo ICT, angličtiny a potom v pátek to mám po vyučování, protože jsem jediná, které skončí škola dřív, takže tam musím čekat a pak jdu na tu hodinu.

Jak dlouho už chodíš na tyto hodiny češtiny navíc?

No na konci šesté třídy jsem začala chodit na tu češtinu každé ráno v pondělí před školou a pak to bylo i v sedmičce. A v 8 už jsem začala mít tři hodiny místo normálních předmětů.

Setkala ses někdy na škole s tzv. asistentem pedagoga, který pomáhá žákům ve výuce?

Ne, vůbec. Nikdy jsem o ničem takovém neslyšela.

Kdo nebo co ti nejvíc pomáhalo se zvládnutím češtiny? A kdo ti nejvíc pomáhá teď?

Nejvíc mi pomohly ty hodiny navíc na začátku. Protože jsme tam byly s paní učitelkou jenom my dvě a řešily jsme spolu hrozně moc věcí. A teď mi pomáhá nejvíc doučování doma.

Vzpomínáš si na nějaké situace či věci, které tě během tvého pobytu v ČR šokovaly?

Spíš jako ta čeština, protože najednou jsem měla půlku předmětů v češtině. A taky mě překvapilo, když jsem šla do centra, tak jsem viděla holky mladší než já, jak jsou tam samy. Já tehdy musela chodit s babičkou nebo s mámou. A teprve vlastně až teď můžu chodit ven. Taky, když jsem si volala teď s kamarádkama ze Skotska i Kypru, tak je vlastně zvláštní, jak každý má jinou zábavu. Třeba ve Skotsku chodí jinak oblečení, na Kypru se potkávají doma kamarádi a dělají party a tady chodí lidi do klubů.

Kdybys ses měla zamyslet a popsat mi, jak by podle tebe měla vypadat ideální pomoc s češtinou?

Chtěla bych jenom, aby učitelé pochopili, že pro mě to opravdu není lehký, že ani teď to není lehký...ať mi prostě neříkají: „*Nauč se to.*“ Chtěla bych, aby mi to všechno vysvětlili a pořád mi neříkali: „*Tohle ses měla naučit v téhle třídě,*“ Jí jsem jim řekla: „*Já jsem tady ale nebyla v téhle třídě.*“ Pořád dokola jsem dostávala stejnou odpověď: „*Nauč se česky.*“ Chtěla bych, aby učitel třeba vedle mě stál a vysvětloval. A aby mi nesnižovali známky ze zeměpisu jenom kvůli tomu, že tam nepíšu čárky a háčky, když to ani není hodina českého jazyka.

Vzpomeneš si ještě na něco, nějaké zvláštní nebo zajímavé situace v souvislosti se školou?

No jako ještě, že Češi jsou fakt jiní.

Chtěla by ses mě na něco zeptat?

Asi ne.

Moc děkuji za rozhovor. Ať se ti daří.