

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Strategie podpory ve vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem

Strategies of educational support for students with Italian as their mother
tongue

Veronika Pouchová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma strategie podpory ve vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12. 4. 2021

Ráda bych věnovala poděkování PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za jeho cenné rady, podněty a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce zkoumá strategie podpory ve vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem. Zabývá se metodami pro úspěšné začlenění, faktory ovlivňující zvládnutí učiva a spolupráci mezi učiteli a rodiči.

Pro výzkum byla zvolena metoda kvalitativní, prováděna formou online „semi-strukturovaného“ rozhovoru s šesti českými učitelkami a speciálními pedagožkami působícími v italsko-českých třídách na základní škole J. G. Jarkovského, Truhlářská 22.

Bylo zjištěno, že pro úspěšné vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem je klíčová připravenost a kooperace celého pedagogického týmu, podpora pedagogů od vedení školy, funkční spolupráce se školským poradenským zařízením a možnost využití asistenta pedagoga. Úspěšné začlenění ovlivňuje především osobnost žáka, kolektiv ve třídě a rodina. Učitel by měl navázat pozitivní vztah s žákem a s rodinou žáka, připravit třídu na příchod nového spolužáka, zprostředkovat žákovi průvodce a mentora z řad žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávání cizinců, Italové v České republice, žák s odlišným mateřským jazykem, společné vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor thesis examines support strategies in the education of pupils with Italian as their mother tongue. It deals with methods for successful integration, factors influencing the mastery of the curriculum and cooperating between teachers and parents.

The research method was chosen as a qualitative method, carried out in the form of an online "semi-structured" interview with six Czech teachers and special pedagogues working in Italian-Czech classes at the elementary school J. G. Jarkovského, Truhlářská 22.

It was found that for the successful education of pupils with Italian as their mother tongue, the key is the readiness and cooperation of the whole pedagogical team, support of teachers from school management, functional cooperation with school counseling facilities and the possibility of using a teaching assistant. Successful integration mainly affects the pupil's personality, the classroom and the family. The teacher should establish a positive relationship with the pupil and with the pupil's family, prepare the class for the arrival of a new classmate, and provide the pupil with a guide and a mentor from among the pupils.

KEYWORDS

Education of foreigners, Italians in the Czech Republic, students with different mother tongue, inclusive education

Obsah

Úvod.....	8
1 Úvod do problematiky žáků cizinců.....	9
1.1 Integrace, Inkluze	9
1.2 Obecné pojetí cizinců v ČR	10
1.3 Základní popis Italů v ČR.....	12
2 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	13
2.1 Společné vzdělávání	13
2.2 Žák cizinec	14
2.3 Legislativa ve vzdělávání žáků s OMJ	15
2.4 Průběh vzdělávání žáků s OMJ v ČR.....	17
2.5 Průběh vzdělávání v Itálii	18
2.6 Metodická podpora žáků.....	19
2.7 Asistent pedagoga.....	21
2.8 Strategie začleňování do kolektivu třídy	22
2.9 Komunikace mezi školou a rodinami žáků s OMJ.....	24
3 Metodologie výzkumu.....	27
3.1 Cíle výzkumu	28
3.2 Charakteristika výzkumu	28
4 Vlastní výzkum	30
4.1 Informace o škole	30
4.2 Kulturní a jazykové bariéry.....	31
4.3 Strategie podpory výuky žáků s italštinou jako mateřským jazykem	32
4.4 Další faktory ovlivňující úspěšné vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem	35

5	Shrnutí hlavních poznatků	40
6	Diskuze	42
7	Doporučení, která vyplývají z výzkumu pro rozvoj praxe	45
	Závěr	46
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	49
	Seznam příloh.....	52

Úvod

„Mateřský jazyk je jazyk, který se člověk učí jako první a současně jazyk, kterým se identifikuje“ (Skutnabb-Kangas, 2000, s. 87).

V dnešním světě skoro každý člověk umí a používá více jazyků než jen jeho mateřský. Důvodem bude patrně fakt, že vlivem možnosti cestování se potřeba dorozumění kdekoliv a s kýmkoliv zvyšuje. Někteří s naučením se dalších jazyků bojují, jiní se již od útlého věku učí vícero různých jazyků. Běžné je opouštění rodné země a stěhování se do ciziny například za práci. Děti těchto rodičů poté nastupují do škol s výukou v jazyce, který je pro ně neznámý.

V České republice se počet žáků cizinců stále zvyšuje. Některé děti se s novým jazykem setkají poprvé v mateřské škole, jiné až na základní nebo střední škole, kde je znalost jazyka stěžejní pro zvládnutí učiva. Jak to takové děti zvládají? Tato bakalářská práce zkoumá strategie podpory ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, a to konkrétně s jazykem italským.

Příklady dobré praxe pro teoretickou část poskytly učitelky ze základní školy J. Gutha Jarkovského. Pro tuto práci byl zvolen kvalitativní výzkum formou „semi-strukturovaného rozhovoru“. Téma práce je důležité, jelikož jej ještě nikdo nezkoumal, a může být zajímavé i proto, že pojetí inkluze v italském vzdělávacím systému je úspěšné a inspirativní. Vzdělávací systém autorku této práce velice zaujal, a to zejména jejich pohled na inkluzi, která je v Itálii velice úspěšná.

Další důvod, proč byl výzkum zaměřen pouze na žáky s italštinou jako mateřským jazykem, je, že sama autorka této práce se bilingvně vzdělávala na italsko-českém gymnáziu Ústavní a italsky mluví plynně. K Italům a celé Itálii má velice blízko, jelikož tam měsíc studovala v rámci výměnného pobytu.

1 Úvod do problematiky žáků cizinců

Na začátek je vhodné vymezit pojmy, které se v práci „strategie podpory ve vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem“ objevují. Jsou to termíny integrace a inkluze, které se používají často v souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Integrace, Inkluze

Hájková (2005) uvádí, že integrace a inkluze v naší literatuře stále nedosáhly jasného vymezení. Obecný význam slova integrace znamená „scelení, ucelení, splynutí.“ Pod termínem integrace si tedy můžeme představit zařazení jedince s postižením do běžné školy, ale jen za předpokladu, že je žák brán jako ten, který se musí přizpůsobit, aby se adekvátně zapojil s intaktními spolužáky v běžné škole. Jeho speciální potřeby jsou naplňovány v individuálním vzdělávacím plánu, mimo hlavní vzdělávací proud (Zilcher, Brtnová – Čepičková, 2013). Při integraci má žák možnost vzdělávat se s ostatními a měl by naplnit stejné vzdělávací i výchovné cíle, za předpokladu adekvátní podpory a jeho schopnosti přizpůsobit se vzdělávacímu prostředí školy (Zilcher, Svoboda, 2019).

„Pojem inkluze vychází z anglického inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen rozšířená a optimalizovaná integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu a to bez ohledu na stupeň postižení“ (Hájková, Strnadová, 2010, s.12). Inkluze má mnoho definic a spousta autorů ji popisuje různorodě. Můžeme říci, že se jedná o: „Vytvoření takových podmínek vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy“ (Sharma, Loreman, Macanawai, 2016, cit. podle Zilcher, Svoboda, 2019, s. 30). Inkluzi můžeme vnímat jako společenský princip nebo jako způsob uvažování o možném nastavení vzdělávacího systému dané společnosti (Zilcher, Svoboda, 2019).

System inkluzivního vzdělávání se snaží zohlednit potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve třídách inkluzivní školy se spolu s běžnými žáky učí, spolupracují a kamarádí žáci nadaní, se znevýhodněním, žáci z etnických minorit, sociálně znevýhodnění žáci, a

právě žáci s odlišným mateřským jazykem. Inkluzivní škola je ideální podobou školy, ve které mohou všechny děti uplatnit svůj potenciál a rozvíjet své možnosti (Radostný a kol., 2011).

1.2 Obecné pojetí cizinců v ČR

Cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky. Cizinci, stejně jako občané ČR, mají na území České republiky práva a povinnosti. Zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů říká, že občané EU jsou povinni nahlásit na policii místo pobytu na území, pokud jejich předpokládaný pobyt na území bude delší než 30 dnů. Tato povinnost se nevztahuje na cizince mladších 15 let nebo na cizince, kteří jsou ve výkonu zabezpečovací detence.

Z dat českého statistického úřadu zjišťujeme, že v České republice, v roce 2019, pobývá trvale 299 453 cizinců včetně azylu a 582 336 cizinců s pobytem nad 12 měsíců. Pro některé cizince, například ze sousedních států, může být čeština dobře známá či dokonce podobná s jejich mateřským jazykem. Zbytek cizinců přicházejících do Čech se může potýkat s jazykovou bariérou. Podle údajů ministerstva vnitra vyplývá, že na území České republiky žije nejvíce Ukrajinců, Slováků a Vietnamců (Ministerstvo vnitra České republiky, online, cit. 2020-11-26).

S cizinci tak přichází do Čech nejen nový jazyk, ale i kultura. Setkávání kultur může u obou stran vyvolat různé reakce. Je přirozené, že mohou vznikat nejrůznější tenze a nedorozumění, ať už se jedná o střet hodnot, případně jazykovou bariéru. „*Změna kulturního prostředí je velmi často provázena tzv. kulturním šokem. Ten je reakcí na ztrátu jistot, která činí pobyt v novém prostředí psychicky náročnějším*“ (Radostný a kol., 2011, s. 8). Každý jedinec reaguje na změnu kulturního prostředí odlišně. Nejsou výjimečné případy, kdy se člověk vystavený takovému stresu uzavírá sám do sebe, odmítá komunikovat a vytváří si vlastní svět, do kterého nikoho nepouští. Na pokusy o komunikaci může reagovat nezájmem či agresí. Nejtěžší bývá tato situace pro děti, jelikož ke stěhování nedochází z jejich rozhodnutí, ale z jednání rodičů. Děti se na rozdíl od rodičů musí začlenit do třídního kolektivu a vzdělávat se v jazyce, který neznají.

Cizinci se s jazykovou bariérou mohou potýkat nejen ve škole a zaměstnání, ale rovněž na místech, jako jsou úřady, pošty a nemocnice.

Z hlediska právního postavení můžeme rozdělit jazyky užívané v ČR do tří kategorií:

- a) Jazyky úřední komunikace
- b) Jazyky národnostních menšin
- c) Jazyky ostatní

(Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009)

Úředním jazykem České republiky je český jazyk a každý, kdo žádá o udělení státního občanství České republiky, je povinen prokázat znalost českého jazyka (Ministerstvo vnitra České republiky, online, cit. 2020-11-26).

Vymezení pojmu národnostní menšina a příslušník národnostní menšiny stanovuje zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.

„Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společenským etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo“ (Zákon č. 273/2001 Sb.).

Jazyky národnostních menšin a jejich příslušníci mají zvláštní práva, jimiž stát zaručuje podporu a ochranu jejich jazyka. Jazyky národnostních menšin nejsou všechny jazyky, které se na území ČR objevují, jedná se pouze o jazyky oficiálně uznaných národnostních menšin. Kritériem, aby byla etnická skupina uznána jako národnostní menšina, je tradičnost usazenosti na území ČR (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

Italové, na které je zaměřena tato bakalářská práce, nepatří, podle zákona č. 273/2001 Sb., do národnostních menšin v ČR.

1.3 Základní popis Italů v ČR

Na začátek obecného popisu je vhodné podívat se na problematiku ze statistického hlediska. Počet Italů na našem území bezpochyby roste, jelikož dle údajů statistického úřadu bylo v roce 2010 na území ČR 2 608 občanů italské národnosti a v roce 2018 zde žilo 5 268 Italů. Za 8 let vzrostl počet Italů v České republice o 2 660. Novější data nejsou k dispozici. Italská populace není v ČR tak početná jako například ukrajinská, která za osm let vzrostla o desítky tisíc obyvatel.

Italských žáků navštěvuje základní školu dle statistické ročenky školství 101 žáků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

Italům v ČR může se začleněním pomoci italský institut, který se mimo jiné snaží vzdělávat Čechy italsky, při této příležitosti mohou nově přichozí Italové snadno navázat kontakty s občany České republiky, pochopit kulturu a zvyky, a tím se lépe přizpůsobit způsobu života.

Existuje spousta internetových skupin například na Facebooku, ve kterých se sdružují Italové žijící v České republice. Stránka s názvem „Italiani a Praga e in Republicca Ceca“ má přes 9 tisíc sledujících a sdílí například pracovní pozice, kurzy češtiny, důležité informace přeložené do italštiny, umění, recepty a doporučení na zajímavá místa v České republice. Byly založeny také webové stránky pro Italy žijící v Praze „Italia Praga One Way“ a „Società Ceche“, které nabízí různé články věnující se nabídkám práce, výuky češtiny, bydlení v Praze, překladům a novinkám.

2 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Žáci s OMJ je pojem, který se užívá ve vzdělávání místo označení žák cizinec, přestože v legislativě se tento termín stále užívá. Jedná se o žáky příchozí ze zahraničí, kteří většinou vyučovací jazyk neovládají, dále o žáky, kteří vyrostli nebo jsou občané ČR, ale v rodině používají jiný jazyk než ve výuce a jejich prostředí je tak bilingvní (Radostný a kol., 2011).

Inkluze žáků s OMJ probíhá obdobně jako inkluze žáků se znevýhodněním či postižením. Proto by měly být vyrovnány vzdělávací potřeby těchto žáků. Při jejich začleňování do školy se objevují odlišné obtíže než u ostatních žáků se SVP. *„V případě žáků s OMJ nedochází k systémové segregaci, to znamená, že nejsou automaticky zařazováni do speciálních škol“* (Radostný a kol., 2011, s. 15). Mnoho pedagogů považuje za překážku na cestě za vzděláváním fakt, že žáci s odlišným mateřským jazykem nemají před příchodem do běžných škol možnost navštěvovat přípravné kurzy vyučovacího jazyka, jako je tomu v některých evropských zemích.

2.1 Společné vzdělávání

Je těžce definovatelný termín, jako je inkluze a integrace a může být bráno jako synonymum. Národní Ústav pro vzdělávání má společné vzdělávání přeloženo jako inclusive education.

Základem spravedlivého systému vzdělávání je shodný přístup všech zúčastněných. Ideální je přístup všech dětí do běžných základních škol. *„Každý by měl na této úrovni vzdělávání dosáhnout stejných či podobných výsledků, které můžeme charakterizovat souborem dovedností a kompetencí, které jsou pro každého natolik zásadní, aby mohl být úspěšný ve společnosti i na trhu práce“* (Tannenbergová, 2016, s. 17). Tyto výsledky definují klíčové kompetence, kterých by měl být schopen dosáhnout každý žák, a které jsou zároveň formulovány jako výsledky základního vzdělávání.

Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher (2015) upozorňují na to, že cílem realizace změn ve vzdělávání směrem k inkluzi by měl být stav, který bude pro žáky, učitele i rodiče příznivější než stav současný.

„Podle §16 školského zákona, vyhlášky 27/2016 Sb. mají žáci ZŠ s neznalostí či nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka nárok na podpůrná opatření 1.-3. stupně, a to bez ohledu na jejich státní příslušnost, délku vzdělávání v ČR či jiná kritéria“ (Bernkopfová, 2021, online, cit. 2021-1-20).

Pro efektivnější začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol je možné zřídit přípravnou třídu, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně deset žáků, a to se souhlasem krajského úřadu. O zařazení žáků do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na základě písemné žádosti zákonného zástupce a písemného doporučení školského poradenského zařízení. Součástí školního vzdělávacího programu je i obsah vzdělávání v přípravné třídě (školský zákon, § 47).

Přípravné třídy spadají pod systém předškolního vzdělávání a řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, jejich cílem je připravit žáky k začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Výstupem je zpráva o průběhu předškolní přípravy dítěte, která vymezuje speciální vzdělávací potřeby nebo případně doporučení ke zpracování individuálního vzdělávacího plánu (Šindelářová, 2021, online, cit. 2021-2-12).

Aby praktická aplikace inkluzivního vzdělávání fungovala, neobejde se bez využití efektivních výukových strategií. Čím dál častější jsou výukové strategie zapojující vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi žáků. Například modely kooperativního učení patří k nejlépe dokumentovaným přístupům. Pokud mluvíme o inkluzivním vzdělávání v běžných třídách. Kooperativní výuka je totiž metoda založená na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různých úloh, problémů a také na spolupráci třídy s učitelem (Hájková, Strnadová, 2010).

2.2 Žák cizinec

Jak už je v této práci zmíněno, v legislativě se stále používá termín žák cizinec. Větší počet autorů se nyní přiklání k termínu žák s odlišným mateřským jazykem.

Typické pro žáky s odlišným mateřským jazykem je, že jazyk, ve kterém se vzdělávají, je pro ně druhým cizím jazykem. Při vzdělávání se tak žáci učí nový jazyk a prostřednictvím tohoto jazyka i novou učební látku. Tato skutečnost může výrazně limitovat jejich studijní úspěchy a je tedy důležité chápat jazykovou bariéru jako zásadní znevýhodnění při

vzdělávání. Do přístupu k učení a vzdělávání celkově se může promítnout skutečnost, že žáci s odlišným mateřským jazykem pocházejí z kulturně odlišného prostředí. Důležitou roli tedy hraje hodnotová orientace rodiny dané kultury, dále přístupy k výchově a v neposlední řadě také očekávání rodiny. Přestože žáci s odlišným mateřským jazykem tvoří velmi různorodou skupinu, většina z nich se po příchodu do nového prostředí nachází ve stejné situaci. Vedle učení se a chápání češtiny, se žáci potřebují zapojit do výuky, zvládnout učivo prostřednictvím nového jazyka, projít si nesnadným procesem socializace v jazyce, který se teprve učí, získat odpovídající sociální dovednosti, osvojit si kulturně podmíněné společenské normy a hledat své místo v novém prostředí. Tohoto všeho je nutné dosáhnout v co nejkratším čase (Radostný a kol., 2011).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných zahrnuje i žáky cizince a žáky znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, i přesto, že mají české státní občanství. Tyto žáky pak nazýváme žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ) (Jiroutová, 2020, online, cit. 2020-10-12).

Školský zákon dělí žáky cizince do dvou kategorií.

- a) Cizinci, kteří jsou občané EU
- b) Cizinci, kteří nejsou občané EU

2.3 Legislativa ve vzdělávání žáků s OMJ

K legislativě vzdělávání v ČR je nejdůležitější zmínit zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který vymezuje práva a povinnosti osob při vzdělávání. Školský zákon je založen na několika zásadách, a to jako první na rovném přístupu každého státního občana ČR nebo jiného státu EU ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, dále na zohledňování vzdělávacích potřeb jedince a na bezplatném základním a středním vzdělávání pro občany ČR a jiných států na školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí.

Povinný obsah, délku, konkrétní cíle a formy vzdělávání stanoví rámcový vzdělávací program. Školský zákon dále stanovuje, že povinná školní docházka se vztahuje na všechny státní občany ČR, na občany jiného státu, na cizince třetích zemí, kteří jsou oprávněni

pobývat na území ČR déle než 90 dnů a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Zákonný zástupce nezletilého je povinen pečovat o to, aby dítě chodilo do školy a plnilo tak školní docházku. Vzdělávací jazyk je jazyk český, ale příslušníkům národnostních menšin zajišťuje obec, kraj, popřípadě ministerstvo právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, a to v mateřských, základních a středních školách v obcích, v nichž byl zřízen výbor pro národnostní menšiny. Ministerstvo může dále povolit výuku některých předmětů v cizím jazyce.

Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou žáci se sociálním znevýhodněním a ti se řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školské služby odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“* (školský zákon, § 16).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zahrnuje mezi podpůrná opatření například individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, asistenty pedagoga, poskytování podpůrných opatření žáků používající jiný komunikační systém než mluvenou řeč, tlumočnický českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a na působení dalších osob poskytujících podporu. Vyhláška dále vymezuje podrobnosti k poskytování podpůrných opatření prvního stupně školou a postup při přiznávání podpůrných opatření druhého až pátého stupně.

„Důležitým parametrem souboru podpůrných opatření je popis stupňů představujících různou míru intenzity podpory“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 45).

První stupeň podpůrných opatření stanovuje škola bez doporučení školského poradenského pracoviště, je určen pro žáky s pokročilou znalostí českého jazyka, kteří potřebují podporu především v jednotlivých předmětech, plán pedagogické podpory obvykle vytváří třídní učitel (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Druhý stupeň podpůrných opatření je již poskytován žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení. Ve

druhém stupni může docházet k úpravě organizace výuky, hodnocení žáka nebo využití individuálního vzdělávacího plánu. Žáci mohou využít 3 hodiny češtiny týdně nad rámec běžných vyučovacích hodin českého jazyka, nejvýše však 120 hodin ročně na základní škole a střední škole (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Třetí stupeň podpurných opatření je poskytován žákům s neznalostí vyučovacích jazyka. Tento fakt může vyžadovat úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání a hodnocení žáka. Žáci mohou využít 3 hodiny češtiny týdně nad rámec běžných vyučovacích hodin českého jazyka, nejvýše však 200 hodin ročně na základní škole a střední škole a na asistenta pedagoga (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.4 Průběh vzdělávání žáků s OMJ v ČR

„V České republice je povinná školní docházka 9 školních roků (nejvýše do konce školního roku, v němž žák dosáhne 17. roku věku)“ (školský zákon §36).

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 3 do 6 let, od 5 let věku dítěte je až do nastoupení do základní školy předškolní vzdělávání povinné. Ředitel mateřské školy rozhoduje o přijetí dětí do mateřské školy a o zkušebním pobytu. Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na občany ČR, na občany jiného státu EU, kteří pobývají na území ČR déle než 90 dnů, na cizince jiných států s oprávněným pobytem v ČR trvale nebo na přechodnou dobu delší než 90 dnů. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením (školský zákon § 34).

Školní rok začíná 1. září a končí 31. srpna následujícího kalendářního roku, školní rok se člení na dvě pololetí a na základních školách se vzdělávání uskutečňuje v denní formě, vyučuje se v pětidenním vyučovacím týdnu. Vyučovací hodina na základním, základním uměleckém, středním a vyšším odborném vzdělávání trvá 45 minut. Ředitel školy může vyhlásit pro žáky nejvýše 5 volných dnů ve školním roce (školský zákon § 24, § 26).

Jak je již výše uvedeno, povinná školní docházka je po dobu 9 školních roků. Povinná školní docházka se stejně jako u povinného předškolního vzdělávání vztahuje na občany ČR, na občany jiného státu EU, kteří pobývají na území ČR déle než 90 dnů, na cizince jiných států s oprávněným pobytem v ČR trvale nebo na přechodnou dobu delší než 90 dnů a na

účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Jakmile dítě dosáhne věku 6 let začíná mu povinná školní docházka počátkem školního roku, pokud mu není udělen odkad. Odklad povinné školní docházky ředitel uděluje dětem tělesně a duševně nevyspělým na základě písemné žádosti zákonného zástupce. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do začátku školního roku ve kterém dítě dovrší 8 rok věku (školský zákon § 36).

O způsobu hodnocení výsledků vzdělávání žáků rozhoduje ředitel se souhlasem školské rady. Pravidla průběžného hodnocení stanovuje konkrétní škola sama ve školním řádu. Na konci každého pololetí se vydává žákovi vysvědčení, které obsahuje výsledky vzdělávání žáka, hodnocení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. (školský zákon § 51) V případě klasifikace se užívají klasifikační stupně od 1 do 5, na druhém stupni se používá slovní označení od výborný do nedostatečný (Vyhláška č. 48/2005 Sb. §15).

Základní vzdělávání je rozděleno do 9 ročníků a dále se člení na první a druhý stupeň. První stupeň je od prvního do pátého ročníku, druhý stupeň od šestého do devátého (školský zákon § 46).

2.5 Průběh vzdělávání v Itálii

Povinná školní docházka v Itálii trvá 10 školních roků a je rozdělena na 3 stupně. První stupeň je od prvního do pátého ročníku, druhý stupeň se již realizuje na jiné škole, a to od prvního do třetího ročníku, třetí stupeň je opět realizován na odlišné škole a je povinný pouze do druhého ročníku. Třetí stupeň, pro dokončení, vyžaduje 5 let docházky zakončené maturitní zkouškou. Povinná školní docházka trvala původně pouze 8 let, ale po schválení zákona č. 296/2006 se prodloužila na 10 školních roků (Ministero dell'Istruzione, online, cit. 2020-12-15).

Předškolní vzdělávání není v Itálii povinné, ale stejně jako v České republice funguje a státní školy přijímají děti od 3 let. Školní rok začíná v září a končí v červnu. Přesná data začátku a konce výuky se liší region od regionu, kupříkladu dle školského kalendáře pro rok 2020/2021 začínal školní rok nejdříve v provincii Bolzano a to 7.9. 2020 a nejpozději v provincii Abruzzo 24.9.2020. Konec školního roku se neodvíjí od začátku, jelikož

v provincii Bolzano, kde výuka začínala nejdříve, končí 16.6.2021 a v provincii Abruzzo, ve které výuka začala později končí již 10.6.2021 (Ministero dell'Istruzione, online, cit. 2020-12-15).

Prezence ve výuce se liší škola od školy, v některých italských školách chodí žáci od pondělí do pátku v jiných od pondělí do soboty. Výuka v sobotu se realizuje, pokud žáci nemají odpolední výuku, a to pouze ve vyšších ročnících (Decreto del presidente della repubblica n. 122/2009).

Známkování v Itálii se od České republiky velmi liší. V Itálii je škála známek až do deseti. Deset označuje nejvyšší známku vyjadřující nejlepší výsledek. Žáci jsou běžně známkování během roku, na konci každého pololetí dostávají vysvědčení. Do dalšího ročníku mohou postoupit, pokud jejich známka z jakéhokoliv předmětu není nižší než šest. Ve vyšších ročnících je možnost opakování předmětu, kterým žák neprošel, a to formou komisionálních zkoušek v srpnu (Decreto del presidente della repubblica n. 122/2009).

2.6 Metodická podpora žáků

„Pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno“ (Wedell, 2003, citace podle Hájková, Straková 2010).

V souvislosti se vzděláváním žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je nejdůležitější vymezení priorit, a to snižování nerovností ve vzdělávání. Zaměřit se na realizování účinné prevence, na poskytování kompenzací zdravotních, sociálních, kulturních a jiných znevýhodnění žáků tak, aby tyto faktory co nejméně ovlivňovaly studijní výsledky žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Speciální vzdělávací potřeby popisuje školský zákon č. 561/2004 Sb., a taktéž vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Žáci mají nárok na podpůrná opatření od 1. do 5. stupně podle úrovně dopadů postižení na vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Nastavení stupně opatření na přechodnou dobu se aplikuje při příchodu žáka s odlišným mateřským jazykem. Je potřeba co nejrychleji uplatnit vyšší stupeň opatření.

Může se využít:

- Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem
- Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce

Důležitou podmínkou pro úspěšné začlenění je užívání metodické intervence směrem k pedagogům, a to ze strany poradenského pracoviště a individuální práce s žákem.

Postupně se může snižovat míra opatření a může se využít:

- Jazykové vzdělávání ve všech předmětech
- Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání

V podpoře začlenění žáka s odlišným mateřským jazykem do kolektivu je dobré připravit třídu na příchod nového spolužáka a na přijímání různosti (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Další metodická podpora žáků je individuální vzdělávací plán, který zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán je závazný dokument k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu, je součástí dokumentace žáka ve školní matrice a musí obsahovat údaje o druhu a stupni podpůrného opatření, identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Dále musí obsahovat informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání žáka, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka a případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka (Vyhláška č. 27/2016 §3).

Žáci cizinci mají rovněž podle školského zákona § 20 právo na bezplatnou přípravu, zahrnující výuku českého jazyka, přizpůsobenou potřebám žáků k jejich začlenění do základního vzdělávání.

Těž mají možnost využít intenzivní kurzy češtiny, jedná se o tříměsíční kurzy pro žáky s odlišným mateřským jazykem. V současné době je v Praze nabízí ZŠ Marjánka, ZŠ a MŠ Chelčického, ZŠ a MŠ Lyčkovo náměstí, FZŠ Trávníčkova, ZŠ a RVJ Bronzová (Titěrová, 2021).

Práce ve výuce s názornými pomůckami, zejména s obrázkovými encyklopediemi, fotografiemi, zvukovými nahrávkami, časopisy a dalšími pomůckami, pomůže žákům s rychlejším začleněním do české výuky (Šindelářová, 2011, online, cit. 2021-2-12).

Škola má možnost kontaktovat krajské pracoviště a krajského adaptačního koordinátora, který má za cíl poskytnout žákovi s odlišným mateřským jazykem podporu při adaptaci na nové kulturní prostředí a odlišný životní styl. Může pomoci s překonáváním kulturního šoku a nežádoucích stereotypů, vysvětlit školní práva a povinnosti a bude žákovi k dispozici po nástupu do školy po dobu čtyř týdnů. Taktéž může pomoci s prostorovou orientací po škole, začleňováním do třídního kolektivu a realizací úvodního kurzu českého jazyka. „*Adaptační koordinátor pomáhá vytvořit bezpečné, přijímající prostředí ve škole tak, aby se žák po nástupu do školy cítil dobře, nebyl vystaven vysoké míře stresu a zažíval duševní a fyzickou pohodu, tzv. wellbeing, která zrychluje a zkvalitňuje náročný proces adaptace a zvyšuje míru motivace, pozitivně ovlivňuje proces učení i učení se jazyku výuky*“ (Kolektiv autorů, 2020, online, cit. 2021-2-15, s. 6). Adaptačním koordinátorem je preferenčně pedagogický pracovník z dané školy, ale v případě potřeby jím může být i externí pedagogický pracovník. Působí vždy pouze ve škole a nedochází do rodin ani do školských poradenských zařízení.

Vhodné je zmínit nevládní neziskovou organizaci, která od roku 2004 podporuje cizince ve stejnohodnotném přístupu ke vzdělávání. Tato organizace se nazývá META a věnuje se rodičům s migrační zkušeností a jejich dětem, pomáhá jim s orientací v českém školství a se začleněním do společnosti. Dále se věnuje pedagogům a školám, kterým poskytuje poradenství, jak na vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí češtiny, pořádá různé semináře, navrhuje a prosazuje systémové změny, které reflektují potřeby škol a žáků s odlišným mateřským jazykem. Cílem organizace je zajistit plynulý integrační proces pro žáky s odlišným mateřským jazykem a z odlišného kulturního prostředí (META, online, cit. 2021-2-15).

2.7 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který se podílí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v případě, že žáci nejsou schopni efektivně

naplňovat své vzdělávací potřeby. Asistent pedagoga pracuje na základě doporučení školského poradenského zařízení, písemné žádosti zákonného zástupce a rozhodnutí ředitele školy. Do pedagogického týmu je zařazen pouze v případě, kdy si to přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje. Z legislativního hlediska je pro účinnost novely zákona (školský zákon §16) asistent pedagoga v pozici podpůrného opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podle vyhlášky č. 27/2016 §5 „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření.*“

Asistent pedagoga pomáhá s organizací a realizací vzdělávání, podporuje samostatné a aktivní zapojení žáka, zajišťuje zejména přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově, zaměřenou na individuální podporu žáků, podle stanovených postupů. Podporuje žáka v dosažení cílů ve vzdělávání, jeho samostatnost a zajišťuje výchovné práce zaměřené na utváření základních hygienických, pracovních a dalších návyků spojených se sociální kompetencí (Vyhláška č. 27/2016 §5).

K tomu, aby byl asistent pedagoga do vyučování ve třídě zařazen, je nutné doporučení školského poradenského zařízení a souhlas příslušného krajského úřadu. Tento souhlas s sebou nese právní nárok na financování dané pracovní pozice. Pouze speciální školy mají nároky spojené se mzdou asistenta pedagoga zabezpečené normativně podle typu školy a počtu žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. již počítá s pracovní pozicí takzvaného sdíleného asistenta pedagoga, který byl pro řadu škol řešením v podpoře vzdělávání žáka s obtížemi. Sdílený asistent pedagoga je v rámci jedné třídy doporučený hned k několika různým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.8 Strategie začleňování do kolektivu třídy

Pro každé dítě, stejně tak pro dítě s odlišným mateřským jazykem, je zásadní začlenění se do kolektivu třídy. Velmi to mimo jiné ovlivní i jeho jazykový rozvoj. Děti by měly být vedeny ke vzájemné toleranci, vstřícnosti a respektu k odlišnostem. Pokud se s dětmi vhodně

pracuje a posiluje se jejich poznání v těchto oblastech, dává se jim důležitý příklad do života a vytváří se tak inkluzivní prostředí, ve kterém se každé dítě cítí dobře. Je potřeba předcházet tomu, aby děti vyloučily z kolektivu některého člena třídy. Míra úspěšnosti začlenění dítěte do kolektivu závisí na mnoha faktorech (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2014)

Součástí metodických pokynů pro začlenění žáků cizinců do kolektivu je navázat spolupráci s rodiči. Důležité je seznámit rodiče s chodem a organizací konkrétní školy, pravidly školní docházky, způsobem omlouvání žáka z výuky a eventuálně se školským systémem v České republice (Šindelářová, 2011, online, cit. 2021-2-12). Rodiče nemusí být vždy vstřícní. Může se totiž stát, že nebudou dítě podporovat v rozvoji nového jazyka, nebudou podporovat jeho docházku do jazykových kurzů a bude těžké se s nimi domluvit. Je důležité si tedy vyjasnit vzájemná očekávání, probrat význam ovládnutí češtiny pro dítě a specifikovat podporu, která je od rodičů potřeba (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2014).

Dalším důležitým faktorem je správně zařadit žáka do vyučovacího procesu, a to na základě věku žáka, dosavadního vzdělávání a znalosti českého jazyka. Za nejlepší variantu lze považovat, pokud se dítě zapojí do vzdělávání v českém jazyce již v předškolním věku nebo pokud s jeho výchovou pomáhá český vychovatel. *„Nejlépe si podle našich výzkumů osvojují češtinu děti-cizinci ve věku od čtyř do šesti let, a to v českých mateřských školách.“* Za vhodné řešení je též považováno zařazení žáka do přípravných tříd (Šindelářová, 2011, online, cit. 2021-2-12).

Dalším důležitým aspektem je i příprava školního týmu na změny spojené s inkluzí (Zilcher, Svoboda, 2019). Mezi nejčastější důvody neúspěšně prováděné inkluze právě patří nedostatečná informovanost a osvěta všech bezprostředně zapojených do školní praxe. Může se též stát, že klíčové osoby nejsou do procesu zapojeny vůbec. Negativně může ovlivnit příliš ambiciózní nebo limitované postupy k dosažení úspěšné inkluze. Neúspěšně může inkluze dopadnout rovněž, pokud jsou změny zaváděny příliš rychle, eventuálně příliš pomalu. Inkluze rovněž nemůže fungovat, pokud nejsou rodiče přijímáni jako partneři (Hájková, Strnadová, 2010). Autorky Hájková a Strnadová (2010) uvádějí, že inkluzivní praxe bude ve škole funkční jen tehdy, kdy škola akceptuje a uplatňuje kulturně sdílené hodnoty, vnímá lidskou heterogenitu jako sociální normu a prosazuje se ve vlastním rozvoji. Inkluzivní přístup vyžaduje především změnu úhlu pohledu, od kterého se odvíjí i změna

způsobu práce s dětmi. Vnímání různorodosti skupiny ovšem neznamená, že je nutné vytvářet individuální program pro každé dítě zvlášť. Znamená to však, přemýšlet o dané skupině dětí už při plánování a přizpůsobit styl práce i vzdělávání tak, aby se mohly zapojit všechny děti a nikdo nebyl z některých činností vyčleněn (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2014). Při školní práci s cizinci pomáhá, pokud učitelé ovládají alespoň minimální znalost jazyka, kterým hovoří i žák, kvůli počáteční komunikaci (Šindelářová, 2011, online, cit. 2021-2-12).

Pro úspěšné začlenění je nutné nekumulovat žáky cizince v jedné třídě. Jako maximální počet žáků se jeví tři až čtyři v jedné běžné třídě, žáci mají větší šanci se lehce zapojit do české třídy. Ideální je, pokud bude mít žák ve třídě svého „mentora“, spolužáka, který mu bude ve třídním kolektivu nápomocen (Šindelářová, 2011, online, cit. 2021-2-12).

Vhodné je připravit třídu na příchod nového žáka, seznámit žáky s možnými kulturními a sociálními odlišnostmi, aby nedošlo ke společenské izolaci. Učitel by měl žákům přiblížit situaci, ve které se bude jejich spolužák nacházet, a to v rámci například multikulturní výchovy. Na příchod žáka s odlišným mateřským jazykem můžeme také připravit rodiče ostatních žáků dopisem či osobně a přispět tak možnosti navázání kontaktů mezi nimi (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2014).

Je nezbytné rozvíjet v žácích toleranci, schopnost vcítit se do spolužáka cizince, předcházet vzniku předsudků a zažitých stereotypů, které mohou žáci přejímat ze svého okolí. Vybízet následně žáky ke kooperaci, zařazovat společnou práci, kooperativní učení, projektové vyučování a integrovanou tematickou výuku. Dát žákovi s odlišným mateřským jazykem příležitost pozitivně prezentovat kulturní hodnoty své národnosti, zapojit do výuky písně, tance, zkusit různé místní zvyky. Neopomenout věnovat pozornost i mimoškolní činnosti (Šindelářová, 2011, online, cit. 2021-2-12).

2.9 Komunikace mezi školou a rodinami žáků s OMJ

Jak je již výše zmíněno pro úspěšné začlenění je potřeba navázat spolupráci s rodiči žáků s odlišným mateřským jazykem.

Posílení partnerského vztahu mezi rodiči a učiteli je nepochybně založené na vzájemném respektování se, slušnosti, důvěře a uznávání sil a času, který učitel a rodič věnují podpoře vzdělávacího procesu dětí. Výměna informací mezi těmito aktéry je obzvláště důležitá. Rodič zná lépe své dítě, zná jeho silné a slabé stránky, ví, co má dítě rádo a jak jej motivovat. Učitel má vzdělání v této oblasti, svůj odstup a může si všimnout různých obtíží ve vzdělávání. Pro učitele je velice důležité, aby znal rodinné faktory, které mohou ovlivnit chování dítěte ve školním prostředí, tato znalost může posloužit k vysvětlení některých neočekávaných reakcí (Dobrý začátek, 2015).

Obě strany při rozhovoru mohou pociťovat nejistotu, nesoulad, nedůvěru a nepřátelství. Pedagog i rodiče jsou totiž vystaveni odlišnému komunikačnímu stylu, neznámému chování a používání neverbálních výrazů. Může se stát, že budou při kontaktu zmateni, protože nesprávně porozumí jazykovým výrazům či špatně interpretují neverbální signály. To může vést k nesprávné interpretaci chování druhého člověka, případně i ke konfliktům. Jednou z překážek může být také předpokládání podobnosti. Nedorozumění poté nastává, když člověk předpokládá, že druhý člověk komunikuje stejným způsobem. Některé kultury vykazují větší intenzitu pohybu v těle než jiné. Mají jiné pohyby těla i posturiku, jako jsou například právě Italové, kteří používají větší množství gest, které podporují mluvené slovo. Před přijetím dítěte do školy je vhodné promluvit si blíže o specifikách výchovy v odlišné kultuře, očekávání rodičů, pravidlech v dané české škole. Naše komunikace je ovlivněna kulturním prostředím, ve kterém probíhá. Pro českou kulturu je typickým komunikačním stylem přiřkládání mimořádné váhy na implicitní komunikaci a silný situační kontext. Český komunikační styl vychází z předpokladu, že mnoho informací, které chceme sdělit, může, respektive musí náš partner pochopit jednak z naší neverbální komunikace, jednak z kontextu situace, ve které se komunikace odehrává. Česká komunikace je někdy cizinci označována za velmi nepřímou a opatrnou, která nejde rychle k jádru věci. Člověk by měl disponovat určitými interkulturními kompetencemi, které by mu napomohly orientovat se a prosadit se v dnešní kulturně různorodé společnosti (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Pokud spolu chtějí dva lidé, kteří mluví vzájemně nesrozumitelným jazykem komunikovat, stojí před obtížnou volbou. Přistoupí-li jedna strana na komunikaci v jazyce strany druhé, může se vystavit riziku asymetrické komunikace. Jedna strana má totiž omezené vyjadřovací

schopnosti a oproti tomu druhá strana velmi dobré. V běžné praxi je dobré komunikovat pomocí tlumočníka, aby ani jedna strana nebyla znevýhodněna (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

Vedle zajištění tlumočnicka spadá do přípravy na úvodní rozhovor s rodiči také připravení vhodného prostoru pro setkání. Pokud se rodiče dostaví na setkání i s žákem, je vhodnější zvolit prostor třídy spíše než ředitelny a v čase, kdy ve třídách nebudou další žáci. Vhodné je připravit pro rodiče informace v tištěné podobě a v jejich rodném jazyce, usnadní se tak situace všem zúčastněným. Přátelský, otevřený a profesionální přístup ze strany školy podpoří vstřícnost ze strany rodičů a rozptýlí tak jejich případné obavy.

Při rozhovoru by se měl učitel s rodiči domluvit a společně s nimi nastavit funkční způsob dlouhodobé komunikace, která bude pro všechny přístupná. Důležité je od rodičů citlivě zjistit informace o rodině a dítěti, zjistit určitá specifika, která jsou pro následnou práci důležitá, jako je například délka pobytu v České republice, úplnost rodiny, zvyklosti, zájmy, co žáka motivuje, ale i náboženství a případně specifika ve stravování (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2014).

3 Metodologie výzkumu

Pro tuto bakalářskou práci byla použita výzkumná metoda kvalitativní, prováděna formou on-line „semi-strukturovaného“ rozhovoru s českými učitelkami a speciálními pedagožkami působícími v italsko-českých třídách na škole J. G. Jarkovského, Truhlářská 22.

Bylo vytvořeno osmnáct otázek, které se v závislosti na odpovědi respondentek vyvíjely, byly prohlubovány doplňujícími otázkami pro lepší pochopení. Struktura otázek je v příloze č.1.

Pro účely této bakalářské práce bylo provedeno šest online rozhovorů s učitelkami a speciálními pedagožkami ze školy J. G. Jarkovského, Truhlářská 22, převážně z prvního stupně základní školy z italsko-českých tříd.

Respondentky měly aprobaci učitelství pro 1. stupeň nebo speciální pedagogiku. Praxe ve školství byla od 3 do 14 let a délka praxe s žáky s italštinou jako mateřským jazykem maximálně 5 let, a to od otevření italsko-české třídy na škole J. G. Jarkovského. Většina respondentek učí na prvním stupni, pouze jedna respondentka pracuje jako speciální pedagožka na druhém stupni. Dvě z šesti respondentek umí italsky nebo se italsky učí.

Jméno	Aprobace	Délka praxe ve školství	Délka praxe s žáky s italštinou
Věra	Učitelství pro 1. stupeň	13 let	5 let
Vlasta	Speciální pedagogika	5 let	2 roky
Ivana	Učitelství pro 1. stupeň	3 roky	1 rok
Klára	Učitelství pro 1. stupeň	6 let	1 rok
Lenka	Učitelství pro 1. stupeň	4 roky	4 roky
Hana	Speciální pedagogika	14 let	4 roky

3.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo:

- a) vysledovat strategie podpory výuky a metody pro úspěšné začlenění žáků s italštinou jako mateřským jazykem, které se osvědčily dotazovaným učitelkám a speciálním pedagožkám;
- b) zjistit, jaké faktory ovlivňují úspěšnou inkluzi a nalézt ideální způsob komunikace mezi školou a rodinou;
- c) shromáždit příklady dobré praxe, které by mohli využít pedagogové při své práci s žáky s italštinou jako mateřským jazykem.

Pro účely výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Jaké strategie podpory výuky učitelé s úspěchem používají při práci s žáky s italštinou jako mateřským jazykem?
- Jaké další faktory významně ovlivňují úspěšné vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem?

3.2 Charakteristika výzkumu

K získání odpovědí byl využit on-line „semi-strukturovaný“ rozhovor s učitelkami a speciálními pedagožkami, ze školy J. G. Jarkovského, které participují v italsko-české třídě a mají zkušenosti s žáky s italštinou jako mateřským jazykem. Rozhovor s jednotlivými respondentkami probíhal kvůli koronavirové pandemii a uzavřeným školám na platformě Google Meet. Rozhovory probíhaly v době, kdy měly první a druhé třídy prezenční výuku a ostatní ročníky studovaly on-line. On-line výuka již probíhala s přestávkami dvě pololetí. Rozhovor trval vždy přibližně 40 minut. Otázky se měnily v závislosti na odpovědi. Pokud odpověď nebyla jasná, eventuálně odpovídala na jinou otázku, bylo nutné vrátit se k otázce či výpověď podrobně rozebrat. Pohled speciálních pedagogů a učitelů se velice lišil, proto je dobré, že je na škole přítomen rozsáhlý pedagogický sbor včetně speciálního pedagoga a

psychologa. Rozdíly mezi výpovědí učitelek a speciálních pedagožek byly převážně v pohledu na rodinu.

Potřebné kontakty na pedagogy ze školy byly získány prostřednictvím známosti autorky práce s italskou vyučující. Celý průběh rozhovoru byl nahráván na diktafon. Rozhovory byly následně přepsány a zpracovány prostřednictvím obsahové analýzy. Vzor přepsaného rozhovoru je v příloze č.2. Pro ucelení výpovědí byla provedena hospitace ve třídě, kdy byla autorka práce přítomna na hodině a mohla tak sledovat vyučovací metody v praxi. Tato přítomnost v hodině proběhla on-line. Zaznamenávání poznatků a situací z hodiny probíhalo tvorbou poznámek do nestrukturovaného záznamového archu.

4 Vlastní výzkum

Z rozhovorů s učitelkami a speciálními pedagožkami byly získávány odpovědi na výzkumné otázky. Respondentky byly velice vstřícné a společný rozhovor se dotýkal důležitých témat, vždy narazil na konkrétní situace, které nyní třídu provází. Speciální pedagožky poskytly odlišný pohled a otázky na ně směřovaly spíše na individuální práci s žáky.

Při výzkumu byly sbírány příklady z praxe a způsoby, kterými učitelé na škole vyučují, začleňují a podporují žáky i jejich rodinu.

4.1 Informace o škole

Z rozhovorů vyplynuly základní informace o škole.

První a druhý stupeň základní školy je od sebe oddělen, druhý stupeň je v zcela jiné budově. Ve škole se nachází české a česko-italské třídy. V česko-italských třídách učí, jak čeští vyučující, tak italští. Třídní učitelky jsou české vyučují a vedou většinu hodin v českém jazyce, hodiny v italštině vedou italští kantoři. Na prvním stupni učí v italsko-českých třídách tři italští vyučující a jedna česká vyučují, která italsky umí a hodiny si vede sama. Na škole se využívá frontální způsob vyučování. V italsko-českých třídách využívají vzdělávací metodu CLIL.

Žáci prvního stupně mají matematiku, prvouku, tělocvik a výtvarnou výuku v italském i českém jazyce. Záleží na domluvě mezi vyučujícími a potřebách žáků, ale většinou se výuka v italštině a češtině střídá, či ji vyučující vedou simultánně. Běžně se pro výuku matematiky uplatňuje, že česky je vyučovaná dvakrát týdně a italsky pouze jednou. Počet hodin v italštině se mění každý rok, a to dle časových možností italských kantorů.

Ve třídách je většinou maximálně 24 žáků, z toho je více jak polovina žáků bilingvních, nebo s určitou vazbou na Itálii. Ve třídách bývá přibližně čtyři až pět žáků, kteří nemají ani jednoho rodiče, který by pocházel z České republiky.

Hodnocení žáků na škole probíhá formou procent a slovní hodnocení se uplatňuje až do deváté třídy.

4.2 Kulturní a jazykové bariéry

Většina respondentek v rozhovoru uvedlo, že naráží na rozdíly v temperamentu žáků a na odlišnosti ve výchově. „*Děti jsou často zvyklé na neformální způsob komunikace a vyučujícím tykají*“ (Klára). Žáci jsou obecně ve třídách velice hluční a akční. „*V českých třídách jsou upovídané spíše dívky, v italských je to naopak*“ (Ivana). Vyučující uvedla, že kolektivy se na škole často mění, jelikož žáci spolu s rodiči cestují za prací. „*Vidím rozdíly ve výchově u bilingvních italsko-českých dětí a u „čistě“ italských. Italská rodina preferuje volný přístup. Ve výchově se klade důraz na individualitu dítěte, často jsou to jedináčci a řídí celou rodinu, projevuje se jejich dominance a panovačnost*“ (Lenka). Učitelky poukazovaly na horší pozornost žáků během výuky. „*Oproti českým třídám jsou italští žáci ve výuce roztěkaní a nesoustředění, nejsou zvyklí na pravidla, nesedí na místě, nehlásí se a skáčou do řeči. Je to ovlivněno jiným přístupem z domova*“ (Věra). „*Jsou vidět odlišnosti, ale nejsou na škodu. Abych uvedla příklad, italské dívky jsou většinou vyspělejší než české, žáci jsou obecně velmi „živí“ a často nerespektují hranice. Toto se projevuje převážně na prvním stupni základní školy, poté se žáci začnou více stydět a jsou klidnější*“ (Hana).

Rozdíly vidí učitelé i u žáků, kteří přichází z italské školy, a to hlavně v matematice, prvouce, vlastivědě a dalších. „*V Itálii mají jiné osnovy, tyto předměty jsou pod „science“ v překladu vědy. Předměty se jim prolínají*“ (Lenka). „*Já si osobně všimla v matematice, že si odlišně představují násobení. Vysvětluji žákům násobení 3x4 a žáci si představují 3 skupiny po 4, Italové si představují 4 skupiny po 3*“ (Klára). Lidé různých národností mají různé pohledy na rodinu, výchovu a vzdělávání, proto otázky směřovaly i k tomuto tématu. „*Kulturní rozdíl je například v pohledu na vzdělávání, občas vidíme jakousi lhostejnost ke vzdělání*“ (Hana).

Na překážky v jazykové bariéře naráží respondentky hlavně v komunikaci s rodiči, a to především nyní při on-line vyučování, rodiče nerozumí a nemohou tak poskytnout radu svému dítěti. „*Rodiče mívají odlišné představy, vše se snažíme společně řešit v rámci třídních schůzek nebo vždy, když se objeví potíže*“ (Ivana). „*Rodiče se na nás mohou kdykoliv obrátit přes e-mail nebo telefon, snažíme se maximálně se vším vyjít vstříc*“

(Lenka). Překvapující informací bylo, že učitelé kontaktují rodiče a komunikují s nimi převážně v problematických situacích. Dobré zprávy a pochvaly se s rodiči tak často nesdílí, ačkoliv učitelé zmiňují nutnost neustálé komunikace.

Na překážky při užívání českého jazyka v komunikaci s žáky učitelé často nenaráží, jelikož žáci jsou:

- a) zvyklí učit se nové jazyky z důvodu častého cestování;
- b) nestydí se, jsou komunikativní a cítí potřebu se domluvit;
- c) rychle se v českém prostředí učí, češtinu slyší často;
- d) jsou bilingvní.

Speciální pedagožka uvedla způsob příchodu žáka s italštinou jako mateřským jazykem do školy. Vedení školy si pozve rodiče a seznámí je s fungováním školy, ukáže prostory, vysvětlí hodnocení na škole, je-li potřeba vysvětlí vzdělávací systém v České republice. Pokud škola ví, že přijde žák, který má další obtíže, jako je například porucha autistického spektra, informuje se školní psycholog a proces inkluze začíná ještě dříve, než žák nastoupí do školy. Pokud rodiče nemluví česky ani anglicky, pozve se italský pedagog k překladu.

4.3 Strategie podpory výuky žáků s italštinou jako mateřským jazykem

Učitelky často využívají jako vyučovací metodu skupinové práce. Uváděly, že žáci se od sebe učí, radí si a překládají, pokud někdo zadání nerozumí, ve třídách je totiž velká část žáků z bilingvních rodin. Dále bylo zmiňováno, že se ve výuce často praktikují aktivity prováděné na koberci. K doplnění výkladu pedagožky využívají obrázky, písničky, videa a hry. Respondentky se snaží hodiny ozvláštnit různými pomůckami jako jsou interaktivní tabule a kvízy. „*K motivaci využívám práci na stanovištích, kde je vždy určitý úkol na látku, co zrovna probíráme. Teď momentálně děláme slovní druhy*“ (Ivana). Práce ve skupině je pro žáky s italštinou jako mateřským jazykem důležitá. V rozhovoru bylo uvedeno, že italští žáci se často snaží spoléhat pouze na sebe a mají obtíže s kooperačními činnostmi.

Při výuce českého jazyka se učitelům osvědčuje učit nová slova na praktických příkladech, opakovat naučené, propojovat oba jazyky a vystavovat žáky intenzivnímu kontaktu

s češtinou. „Na výuku českého jazyka se mi osvědčilo, využívat propojování slov s manuální činností, najít slova ve třídě, ukázat, ztvárnit tělem a namalovat.“ „Snažíme se, aby žáci pracovali s jazykem co nejvíce, aby mluvili a velmi často opakujeme“ (Lenka). „Mě se osvědčilo, aby žáci význam slova pochopili, nechat je slovo přeložit do italštiny, aby věděli, co přesně konkrétní slovo znamená, zároveň je tato činnost baví, jelikož učí italštinu oni mě a nevědomky si fixují česká slova“ (Klára). „Žáci jsou vystaveni neustálému kontaktu s jazykem, učí se opakováním a odposloucháváním, jako malé dítě v rodině“ (Vlasta).

Z rozhovorů vyplynulo, že je důležité žáky neustále motivovat. „Používám žolíky, které dávám za odměnu. Jeden žolík chrání před čímkoliv chtějí, další před špatnou známkou, domácím úkolem a aktivitou v hodině, kdy může žák pouze poslouchat spolužáky a sám odpovídat nemusí“ (Ivana). Vyučující taktéž zmiňují nutnost nastavení pravidel a jejich neustálé opakování. Žáci prý nemají nastavená pravidla chování z domova. „Žáci sbírají body za žádoucí chování, je to taková vizuální pochvala“ (Klára).

Začleňování žáků do kolektivu je různé, kolektivy se ve třídách často mění, a tak jsou žáci převážně zvyklí na příchody nových spolužáků. „Prvním krokem je žáka posadit do lavice s někým, kdo bude dělat žákovi „pomocníka a průvodce“, snažím se žáky „párovat“ i podle mateřského jazyka, aby se mohli lépe domluvit nebo podle povahy“ (Věra). „Na začátek děláme společné seznámení. Ukazujeme si v kroužku na mapě, odkud žák pochází, mluvíme o místní kultuře a jazyku“ (Lenka). „Dávám žákům podporu, ale snažím se do začleňování příliš nezasahovat“ (Klára). „Občas se stává, že je ze začátku problematické žáka začlenit do kolektivu, pokud přichází z Itálie, jelikož mu prý kamarádi v Itálii stačí“ (Lenka). Každá učitelka zmiňuje, že Italové spolu ve třídě velmi komunikují, kamarádí se a tvoří komunity. Žáci se spolu vídají, jelikož se rodiny často přátelí.

V italsko-českých třídách se aplikuje vzdělávací metoda CLIL. CLIL je obsahově a jazykově integrované učení, tato metoda je jedna z možných strategií dvojjazyčného vzdělávání a plně integruje výuku učiva daného předmětu i cizího jazyka. Dochází k propojení výuky jazyka a vyučovaného předmětu, jazyk je prostředkem i zdrojem pro výuku jazyků (Baladová, online, cit 2021-2-26).

Žáci s italštinou jako mateřským jazykem chodí od nástupu do školy na všechny předměty i na český jazyk. K dispozici může mít žák italského vyučujícího nebo asistenta pedagoga.

Část učitelů se přiklání k překládání zadání či výuky z češtiny do italštiny italskými učiteli nebo spolužáky. Část je pro, aby měli žáci co nejvíce češtiny a naučili se ji tak rychleji, tudíž nemluví v hodinách ani italsky ani anglicky, pokud to není opravdu nezbytně nutné. Italští žáci mají nárok na kroužek češtiny jako cizího jazyka, škola takový kroužek vede a doporučuje žákům jej navštěvovat.

Respondentky uvedly, že žáci buď nejsou vůbec hodnoceni z českého jazyka nebo hodnoceni s ohledem na to, že čeština není jejich mateřský jazyk. „*Při diktátech nechávám žáky psát každou druhou větu, aby měli více času a méně textu*“ (Věra). „*V hodnocení diktátů jsme mírnější, jelikož italští žáci neslyší krátké a dlouhé hlásky*“ (Klára). „*Nehodnotím háčky a čárky, ale snahu*“ (Ivana). Jak je již zmíněno, ve škole se uplatňuje slovní hodnocení a hodnotí se pomocí procent. „*Procenta jsou nastavena tak, aby neměl žák problém postoupit do dalšího ročníku*“ (Vlasta). „*Do slovního hodnocení píšeme pozitivní věci, co se žákovi povedlo, co se naučil, někdy je ale obtížné vybavit si pozitiva*“ (Lenka). „*Chceme, aby žáci učivo chápali, ne aby měli dobré nebo špatné známky*“ (Věra). Pokud se stane, že žák není spokojený se svým hodnocením například z testu, má možnost si známku vylepšit vypracováním referátu, naučením se básně eventuálně aktivitou v hodině.

Vyučující poskytla příklad slovního hodnocení. Slovní hodnocení je rozděleno na jednotlivé předměty a na konci odstavce věnovanému konkrétnímu předmětu je vždy napsané celkové hodnocení vyjádřené v procentech. V hodnocení je sepsané, co vše se žák naučil, jaké vědomosti dokáže uplatnit, co se mu povedlo, za co je chválen, ale také, co si musí ještě procvičit a co mu ještě vyučující doporučuje zopakovat.

V každé třídě byl minimálně jeden asistent pedagoga. Každý z respondentů uvedl, že je ve třídě minimálně jeden žák, který byl poslán do poradny a následně mu byl doporučen asistent pedagoga, který po domluvě pomáhá i ostatním dětem s obtížemi v českém jazyce. Často bylo řečeno, že se asistent pedagoga „vypůjčuje“ i do jiné třídy, kde je případně nový žák s italštinou jako mateřským jazykem.

Podpůrná opatření mají žáci s italštinou jako mateřským jazykem na prvním stupni základní školy maximálně do 3. stupně. Na škole píší takzvaná „zohlednění“, která by se dala srovnat s plánem pedagogické podpory. „*Obecně plány často nevyužíváme, učitel automaticky nastaví podporu, pokud podpora nestačí doporučujeme žáka do poradny*“ (Vlasta). „*Píšeme*

„zohlednění“ jelikož nám nevyhovoval formulář na plán pedagogické podpory. Je to obdobné jako individuální vzdělávací plán, ale srozumitelnější pro pedagogy. U nás na škole píše „zohlednění“ školské poradenské zařízení a pouze jej konzultuje s třídním učitelem. Na škole je 57 žáků s plánem pedagogické podpory“ (Hana).

4.4 Další faktory ovlivňující úspěšné vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem

Otázky taktéž směřovaly na jazyky, kterými učitelé komunikují s žáky a rodiči. Dvě z šesti respondentek umí italsky nebo se italsky učí. Ty, které italsky umí, komunikují s žáky a rodiči italsky, česky a anglicky. Ty, které italsky neumí, zastávají názor, že se žák lépe a rychleji naučí češtinu, pokud nebude mít jinou možnost. „Žáci mluví italsky s vyučujícími, u kterých ví, že rozumí a mluví italsky, a to i například v českém jazyce“ (Ivana). „Snažím se slovo vysvětlit v angličtině nebo poprosím spolužáky o překlad“ (Klára). „Lámanou italštinou se vždy domluvíme, osobně italsky rozumím, ale moc slov neumím“ (Lenka). „Vždy jsem si vystačila s angličtinou a když bylo potřeba, v rodině se našel někdo, kdo by překládal například teta“ (Hana).

Škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem, ale přímo s organizacemi, které se zaměřují na cizince nikoliv. Pokud je potřeba doporučí METU, OPU nebo sdružení pro integraci a migraci.

Otázky směřovaly vzhledem ke koronavirové situaci směrem k on-line vyučování. Učitelky, které učí první a druhé třídy, docházely na výuku do škol, vyšší ročníky studovaly v době výzkumu online. „Učím v první a čtvrté třídě. Mám hodinu ve třídě prezenčně a na další hodinu si zajdu do prázdné třídy a vyučuji on-line“ (Věra). „Třídu mám od pondělí do čtvrtka rozdělenou na skupiny, v pátek se již neučíme a všichni společně čteme“ (Ivana). Délka hodin je kratší než prezenčně, jelikož udržet pozornost je složitější. Vyučuje se tedy přibližně 5 hodin v kratších časových blocích. Výuka na škole se přesunula do prostředí Google Meet a Google Classroom, kam učitelé i žáci nahrávají studijní materiály, testy a úkoly. Žáci mají školu podle rozvrhu. Když není on-line vysílání, musí zpracovávat zadanou práci. Na škole nepíší žáci testy při on-line hodinách, tyto hodiny jsou využívány pouze na výklad učiva. „Žáci píší testy mimo vyučovací hodinu, doba zpracování je většinou šedesát minut, a tím mají studenti rovnocenné podmínky, ale stejně je neodevzdávají všichni bez

chyby a na jedničku“ (Hana). Učitelky uváděly, že se nyní fungování on-line vyučování ustálilo a funguje lépe. „V současné době jsem spokojená s průběhem on-line hodin a chtěla bych zkusit skupinové projekty“ (Klára). Při řešení tématu on-line školy vyvstala otázka týkající se udržování dobrých vztahů ve třídě a přátelství mezi žáky. „Žáci se připojují na hodiny s předstihem a povídají si“ (Ivana). „U mladších žáků jsem nepociťovala negativní náladu, na psychiku je tato situace náročnější pro starší žáky“ (Vlasta). Psycholožka poskytuje pro žáky osobní konzultace.

Učitelé mají po roce on-line vyučování praxi jak s žáky i takto pracovat efektivně a jak je motivovat. *„Začátky byly složité, museli jsme se toho společně hodně naučit“ (Věra). Škola poskytuje doučování, ale tuto možnost nevyužívají všichni. Doučují převážně asistenti pedagoga a speciální pedagožka, která s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami učivo opakuje, případně znovu vysvětluje, eventuálně společně hledají metodu, která žákovi látku přiblíží a pomůže mu ji pochopit. „Rodiče si často hledají pro děti doučování sami“ (Vlasta). „Poprosila jsem paní asistentku, aby s žáky po hodině opakovala učivo a pomáhala jim s úkoly“ (Ivana). U otázek k on-line vyučování se rozhovor vždy zaměřil na rodiče a na spolupráci s nimi. „Jako speciální pedagog nyní funguji jako mediátor mezi učiteli a rodiči, rodiče si buď stěžují, že jsou žáci „zavaleni“ úkoly nebo naopak požadují více hodin a více práce. Zároveň se objevilo více případů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Hana).*

S on-line vyučováním se pojí on-line třídnické hodiny, hodiny primární prevence a třídní schůzky. Třídnické hodiny a hodiny primární prevence se zaměřují na žáky, na jejich vztahy a kolektiv. Třídní schůzky informují rodiče. *„Třídní schůzky probíhají normálně, třídnické hodiny spíše sporadicky a primární prevenci mají žáci hlavně od druhého stupně“ (Vlasta). „Pořádáme třídní schůzky vždy, když se vyskytne nějaký problém“ (Klára). „S rodiči řešíme chování žáků hlavně proto, že se vždy snažíme dětem pomoci“ (Lenka). „Třídnické hodiny s žáky realizuji nárazově, podle potřeby, například pokud má do třídy přijít nový spolužák“ (Věra). Jak je již zmíněno v některých třídách se pátky nevyučuje a tento den je vyhrazen na utužování kolektivu, společné aktivity a hry.*

S většinou výpovědí učitelů by se autorka práce ztotožnila. Bohužel nebylo možné se v momentální koronavirové situaci osobně dostavit do třídy a vidět metody vyučování naživo. Účast na hodině proběhla pouze on-line¹.

Všechny třídní učitelky mají doporučeno od vedení školy, aby vedly třídnické hodiny každý měsíc. Třídnické hodiny slouží hlavně k utužování kolektivu. Každá třída má pravidelně dvakrát ročně hodiny prevence, kde si žáci zkusí otestovat optimální způsob učení korespondující s jejich studijním typem. Nyní v on-line prostředí proběhla prezentace na téma, jak se lépe učit a zachovat si motivaci. Dále tvoří skupinové práce, ve kterých jsou určené role a pozice. Každý žák si zkusí být ve všech rolích, aby zjistil, ve které se cítí příjemně a která pozice mu nevyhovuje.

Zajímavé jsou nepochybně příklady začlenění z praxe. Vyučující se v praxi setkaly, jak s ideálním, tak s problematickým začleněním žáků s italštinou jako mateřským jazykem.

„Záleží na věku žáka a do jakého ročníku nastupuje, později je to obvykle těžší, učiva je více a je obtížnější. Ve vyšších ročnících je kolektiv žáků již roky zaběhnutý“ (Vlasta).

„Roli při začlenění do kolektivu hraje osobnostní ladění žáka. Setkala jsem se s žákem, který měl matku Češku, otce Itala, do pěti let věku chodil do české mateřské školy, poté rodina odjela do Itálie na dva kalendářní roky, kde nastoupil do základní školy. V současné době jsou zpět v České republice a žák nastoupil do třetího ročníku. Nechtěl se učit česky, jelikož se cítil „italsky“, po dohodě s poradnou přestoupil do pouze české třídy, aby dohnal skluz a používal co nejvíce češtinu. V česko-italské třídě to nešlo, jelikož neměl žádnou motivaci, objevil se u něj negativismus a používal výhradně italštinu. Deficit v češtině v české třídě dohnal a daří se mu dobře“ (Vlasta).

„Záleží na povaze žáka, ale všichni jsou na stejné lodi a nemám pocit, že by se ve třídě objevil negativismus vůči chození do školy nebo učení se češtiny, spíše se české děti nechtějí učit italštinu“ (Věra).

„U jednoho žáka jsem problematické začlenění zažila, přišel z Itálie a nechtěl navázat nové kamarádské vztahy, jelikož mu prý kamarádi v Itálii stačí. Kontakt s ostatními přibližně rok odmítal a poté zjistil, že je sám a snažil se sblížit s parkou kluků. Skupina kluků jej odmítla,

¹ Viz záznam z pozorování v závěru této kapitoly.

nechtěli se s ním kamarádit. Prý kvůli tomu, že je premiant a své dobré studijní výsledky dává velmi na odiv a zveličuje je. Mezi kluky se objevily potyčky, které jsme museli řešit. Pozvala jsem si k sobě kolegyni, se kterou jsme žákům předvedly rolovou hru a snažily se znázornit, jak se kdo může cítit. Žákovi jsme vysvětlovaly, aby své reakce na výborné studijní výsledky lehce zmírnil. Skupině chlapců jsme kladly na srdce, aby se nenechali provokovat, jelikož se žák svým provokativním chováním snaží přitáhnout pozornost. Nejdůležitější je, aby se vzájemně respektovali, kamarádit se nemusí, což se momentálně stále žákovi nedaří vysvětlit. Rok kolem sebe budoval stěnu, kterou náhle zboural a očekává, že si ostatní spolužáci té změny všimnou. Dále jsem se setkala s horším začleněním u dívky, jejíž rodina je silně věřící a dívka je tak často vyčleněná ze sociálních a kulturních akcí, jako je Halloween, dárečky na Vánoce a další různé svátky, které společně ve třídě slavíme“ (Lenka).

Se špatným začleněním se setkáváme vždy, když nefunguje a nespolupracuje rodina. Naštěstí je pouze málo případů, kdy rodina nespolupracuje, většinou se s rodinou dá pracovat a přesvědčit je, že pro jejich dítě děláme a chceme to nejlepší“ (Hana).

Záznam z pozorování

Účast autorky práce ve výuce proběhla ve čtvrtém ročníku prvního stupně základní školy. Žáci měli italštinu a byli rozděleni na 2 poloviny. Ve třídě je 19 žáků. V této skupině bylo 9 žáků z nichž 3 žáci měli pouze české rodiče, 5 žáků bylo z bilingvní rodiny italsko-české, ale i česko-španělské a italsko-anglické a jeden žák měl pouze ruské rodiče. Druhá skupina žáků ze třídy měla také italštinu, ale jsou rozděleni na dvě skupiny podle výkonosti. Žáci z této konkrétní třídy bývají pondělí a pátky dohromady a společně se třídní učitelkou čtou a dělají více skupinové práce. Vyučovací hodina trvala 30 minut a probírala se slovesa, časy a osoby. Žáci měli zapnuté kamery a mikrofony mohli zapnout až po vyzvání učitelky a po přihlášení se.

Na hodině se propojili poznatky z výpovědí respondentek, že jsou žáci aktivní, živí a neposední. Žáci, hlavně chlapci, zapínali mikrofony i bez vyzvání, odpovídali a kladli doplňující otázky a často do výkladu vstupovali. Po upozornění učitelky na pravidla se opět na chvíli uklidnili. Bylo zřejmé, že jim dělá obtíž sedět klidně. Žáci na otázky vyučující odpovídali, poslouchali a byli v hodině aktivní. Učitelka propojovala italské výrazy

s českými a nechala žáky, aby si vzájemně pomáhali. Jelikož hodina trvala pouze 30 minut, žáci dostali domácí úkoly ke společně probíranému tématu. Učitelka ukazovala na monitoru pomocí aplikace učebnici, ze které žáci pracovali a zároveň vpisovala odpovědi žáků. Vše bylo čitelné a interaktivní. Užití aplikace byl ideální způsob sdílení textu s žáky, jelikož ukazování textu přes kameru je mnohdy nečitelné.

5 Shrnutí hlavních poznatků

První sledovaná výzkumná otázka byla:

Jaké strategie podpory výuky učitelé s úspěchem používají při práci s žáky s italštinou jako mateřským jazykem?

Byly zjištěny metody výuky, které se vyučujícím nejvíce osvědčily při práci s žáky s italštinou jako mateřským jazykem. Nejvýznamnější roli ve výuce zastupuje práce žáků ve skupině. Skupinová práce podporuje žáky ve spolupráci, důvěře k ostatním, zapojení se, navázání kontaktu, naučení se rozdělení práce a komunikaci. Významnou roli hraje asistent pedagoga, bez kterého si dotazované učitelky neumí výuku představit. Neustálá motivace žáků k práci se ve výpovědích objevila ve velké míře. Z výzkumu vyplynulo, že žáky motivují odměny v nejrůznějších podobách, jako jsou karty, samolepky, razítka, puntíky a žolíky. K motivaci lze využít oblíbené činnosti žáků, například práce na koberci, hry, písňe, společné čtení, výměna rolí mezi učitelem a žákem a výlety do přírody. Respondentky zmiňovaly rozdíly ve výchově italských žáků a s tím spojenou nutnost nastavit pravidla a zajistit jejich dodržování. Pravidla se musí neustále opakovat.

Jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují úspěšné vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem je kvalitní pedagogický tým, který spolupracuje a sdílí stejnou vizi. Dále také třídní kolektiv. Z rozhovorů bylo patrné, že toto téma se řeší a je odlišné v každé třídě. Obecně se zdá, že v italsko-českých třídách většina žáků „zapadne“ bez obtíží. Třídní kolektivy jsou zvyklé na častý příchod nových spolužáků a velká část žáků je z rodin bilingvních či s vazbou na další země. Učitelky i přesto připravují žáky na příchod nového spolužáka a snaží se o nejlepší možné začlenění. Osvědčilo se nové žáky z počátku začlenit pomocí zasedacího pořádku. Souseda do lavice je vhodné vybrat podle osobnosti a eventuálně podle jazyka, který ovládá. Vhodné je vybrat žáka s klidnou, přátelskou povahou, který bude novému spolužákovi pomáhat se začleněním a bude zaujímat roli průvodce.

Na výuku českého jazyka se učitelkám osvědčilo například využívání propojování slov s manuální činností. Hledání slov ve třídě, ukazování, ztvárnění tělem a malování zadaných slov. Vyučují se snaží, aby žáci pracovali s českým jazykem co nejvíce a hodně mluvili. Časté opakování látky v rozhovoru zmiňovalo více respondentek. Jedné vyučující se

osvědčilo, aby žáci význam slova pochopili, nechat je slovo přeložit do italštiny, aby věděli, co přesně konkrétní slovo znamená, zároveň je tato činnost baví, jelikož učí italštinu vyučující a nevědomky si fixují česká slova. Žáci jsou vystaveni neustálému kontaktu s jazykem, učí se opakováním a odposloucháváním, jako malé dítě v rodině.

Druhá sledovaná výzkumná otázka byla:

Jaké další faktory významně ovlivňují úspěšné vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem?

Rodina je důležitým faktorem ovlivňující úspěšné vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem. Učitelky se shodují, že pokud rodina žáka přistupuje k situaci ochotně a otevřeně, nenaráží většinou na obtíže.

Další důležitý faktor je jazyk. Pedagožky, které italsky neumí, zastávají názor, že se žák lépe a rychleji naučí češtinu, pokud nebude mít jinou možnost. Žáci totiž mluví italsky s vyučujícími, u kterých ví, že rozumí, používají italštinu například i v českém jazyce. Pokud žák ze začátku nerozumí, učitelé se snaží slovo vysvětlit v angličtině nebo poprosí spolužáky o překlad.

Kolektiv a spolužáci ovlivňují vzdělávání, motivaci chodit do školy a celkové začlenění. Třídnické hodiny jsou realizovány nárazově a třídní učitelé si pro ně musí vyhradit čas z běžné vyučovací hodiny, ačkoliv je vedení doporučuje a slouží k utužování kolektivu. Primární prevenci vede metodik prevence, speciální pedagog nebo psycholog a zaměřují se jak na kolektiv, tak na vzdělávací potřeby jednotlivce.

Škola vede kroužek češtiny jako cizího jazyka a doporučuje ho žákům s italštinou jako mateřským jazykem. Doučování vedou ve třídě asistentky pedagoga, se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje také navíc speciální pedagožka. Doučování si rodiče hledají převážně sami či je jim doporučena učitelka ze zcela jiné třídy. Třídní učitelky se totiž shodují, že často doučování tvořilo problémy v překračování sociálních hranic mezi třídní učitelkou, žákem a rodiči.

6 Diskuze

Učitelky měly zajímavé postřehy a zaujímaly různé postoje. Jejich názor a pohled se lišil v závislosti na zkušenostech. Je obohacující, že byly pro výzkum vybrány učitelky s různou délkou praxe, jak s žáky s italštinou jako mateřským jazykem, tak s celkovou praxí ve školství.

V rámci hodnocení výzkumu je vhodné porovnat celý výzkum s výpovědi respondentek a s literaturou.

Výsledky výzkumu jsou v souladu s dosavadními teoriemi zdůrazňujícími nutnost spolupráce pedagogických pracovníků, jak uvádějí například Hájková a Strnadová (2010, s. 128): „*Základní výbavou inkluzivního pedagoga je schopnost kooperovat s kolegy pedagogy i s nepedagogickými pracovníky školy a dovednost přivést je k týmové kooperaci. Inkluzivní pedagogové by měli rozhodně více inklinovat ke spolupráci s kolegy ve škole nežli k vytváření vzájemné konkurence a soutěže s nimi, měli by hodnotit každý pokrok žáků jako výsledek vzájemného spolupůsobení s kolegy na poli vzdělávání. Zaměřit by se měli i na koordinovanou intervenci a na podporu žáků při školní práci*“.

Poznatky z výzkumu jsou ve shodě také s prací Zilchera a Svobody (2019), kteří uvádějí, že pro rozvoj ideálního inkluzivního prostředí školy je nezbytná jasná a všemi pracovníky sdílená vize, zaměřující se na všechny žáky. Ve škole by měl být uplatňován týmový přístup k řešení všech problémů. Učitelé z výzkumu na škole spolupracují. Metoda vyučování, kterou využívají vyžaduje dobrou kooperaci a spolupráci mezi pedagogy. Z výzkumu bylo zjištěno, že speciální pedagogové, třídní učitelé, psycholog, metodik prevence a vedení školy spolu často komunikují, předávají si informace a spolupracují. Speciální pedagožka zmiňovala četnost komunikace s třídními učitelkami ve věcech plánů podpory pro žáky. Vzájemná pomoc mezi pedagogickým sborem je na škole běžná. Speciální pedagogové nyní v době on-line vzdělávání působí jako mediátoři mezi rodiči a třídními učiteli, jelikož třídní učitelé vlivem velkého množství zpráv a práce nestíhají všem řádně odpovědět a poradit.

Na stránkách metodického portálu RVP.cz je dostupný článek z roku 2011, Metodická doporučení k začlenění žáků-cizinců do výuky v českých základních školách. Autorkou

článku je Jaromíra Šindelářová. Při srovnávání článku s praxí dotazovaných učitelek se autorka práce domnívá, že pedagogové postupují podle doporučení z článku: V přípravě třídy na příchod nového spolužáka učitelé postupují dle metodických doporučení, stejně tak jako při vybízení ke kooperaci žáků s italštinou jako mateřským jazykem s českými žáky. Na škole postupují dle doporučení i při výuce češtiny, přistupují k výuce českého jazyka jako k výuce cizího jazyka. Vyučující žáky motivují, chválí, podporují, škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a třídní učitelé se školským poradenským pracovištěm.

Ve shodě se Zilcherem a Svobodou (2019) realizovaný výzkum potvrzuje, že výuka by měla být plánována tak, aby se zapojili a měli z ní prospěch všichni žáci, v hodinách se sleduje a podporuje zapojení všech žáků. Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu vzdělávání, při učení vzájemně spolupracují.

Vyučující z výzkumu zapojují všechny žáky, často je vyvolávají a udržují tak jejich pozornost. Žáci, jak je již uvedeno, spolupracují, překládají si a díky častým skupinovým pracím se učí společné kooperaci. Na škole se využívá frontální způsob vyučování, ale učitelky nechají v rámci možností žáky do výuky zasahovat. Na rozdíl od doporučení Zichera a Svobody (2019) se všichni žáci neúčastní mimoškolních aktivit, ačkoliv by si to respondentky přály, ale bohužel ne všichni rodiče je v tomto ohledu podporují.

Z výzkumu bylo patrné, že respondentky žáky chválí, motivují a podporují, ale rodiče kontaktují převážně pokud se objeví problémy. Ve spolupráci s rodiči by byl prostor ke zlepšení, a to především v kontaktování rodičů ohledně pochval žáků. Bylo by vhodné komunikovat s rodiči průběžně i ohledně pochval, ne pouze za účelem kárání či běžných provozních informací. Žáci na škole jsou slovně hodnoceni, z hodnocení je jasné, co vše žák ovládá, co si dokázal osvojit, v čem vyniká a v čem má mezery. Slovní hodnocení je velmi kladně přijímáno, ale rodiče cizinci mohou mít obtíže s jeho porozuměním.

Při rozhovoru zmínila vyučující, jako metodu vyučování českého jazyka doslovné překládání slov z češtiny do italštiny. S touto metodou se setkala autorka práce ve své praxi. Mladší žáci nejsou z pravidla schopni překládat slova z jednoho jazyka do druhého i pokud jsou z bilingvní rodiny. Také se setkala s doslovným překladem, který ale v češtině nebyl správný. Autorka se tedy domnívá, že optimálnější výuka češtiny je, jak zmiňují další

respondentky, s využitím pomůcek, časté používání jazyka, kombinování slov s pohybem, s vizualizací, eventuálně s hudbou.

7 Doporučení, která vyplývají z výzkumu pro rozvoj praxe

Prvním doporučením je připravit třídu na příchod nového spolužáka, po příchodu žáka zařadit aktivity týkající se různých kultur, číst společně o jiných zemích, o místní kultuře, jazyku, tradicích, případně kuchyni a ukázat si odkud kdo pochází na mapě. Ve vyšších ročnících může sám žák vypracovat projekt o své národnosti a prezentovat jej ve třídě.

Druhým doporučením je navázání pozitivního vztahu, jak s dětmi, tak s rodiči. Vysvětlit povinnosti žáka, hodnocení a vzdělávací systém, aby nedocházelo k nedorozumění.

Třetím doporučením je posazení žáka vedle nového spolužáka s klidnou, přátelskou povahou, ideálně se stejným mateřským jazykem.

Čtvrté doporučení je zařazovat společné aktivity, jako jsou skupinové práce a projekty.

Páté doporučení je nastavení třídních pravidel a kontrola jejich dodržování.

Nadstavbové, ale prospěšné je získání pro žáka asistenta pedagoga, dále zajistit či doporučit doučování češtiny. Bez asistenta pedagoga si mnoho vyučujících neumí práci představit.

Závěr

Stěžejním důvodem při vybírání tématu pro bakalářskou práci bylo, že téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je aktuální, mnohdy problematické a málo zkoumané.

Cílem výzkumu bylo:

- a) vysledovat strategie podpory výuky a metody pro úspěšné začlenění žáků s italštinou jako mateřským jazykem, které se osvědčily dotazovaným učitelkám a speciálním pedagožkám;
- b) zjistit, jaké faktory ovlivňují úspěšnou inkluzi a nalézt ideální způsob komunikace mezi školou a rodinou;
- c) shromáždit příklady dobré praxe, které by mohli využít pedagogové při své práci s žáky s italštinou jako mateřským jazykem.

Strategie podpory výuky žáků s italštinou jako mateřským jazykem, které se osvědčily dotazovaným učitelkám a speciálním pedagožkám jsou skupinové práce, motivace žáků pomocí oblíbených činností, eventuálně pomocí společně vymyšlených kartiček, žolíků a samolepek. Podporu žáka specifikovat do plánu pedagogické podpory, pokud toto opatření nestačí, po domluvě s rodinou navrhnout navštívení poradny a získat pro žáka asistenta pedagoga. S žáky pracuje speciální pedagožka, dále žáci navštěvují ve škole kroužek češtiny jako cizího jazyka.

Metody pro úspěšné začlenění žáků s italštinou jako mateřským jazykem jsou posazení žáka vedle nového spolužáka s klidnou a přátelskou povahou. Dát žákovi prostor a vytvářet příležitosti k navázání vztahů, ale do samotného procesu příliš nezasahovat.

Faktorem ovlivňujícím úspěšnou inkluzi je převážně rodina. Rodina zaujímá veliký význam při začlenění žáka do kolektivu. Pokud nebude rodina ochotně spolupracovat, ku příkladu neuposlechnou doporučení pedagoga a nezavedou žáka do pedagogicko-psychologické poradny, žák nemá možnost získat asistenta pedagoga. Pokud nebude docházet na kurzy češtiny jako cizího jazyka, bude se déle a obtížněji učit češtinu pouze ve třídě spolu s výkladem jiného učiva. Jak zmiňuje jedna z respondentek, pokud rodina neuznává svátky, které jsou ve třídě běžně oslavovány a aktivity s nimi spojené, bude dítě vyčleněno a

ochuzeno o možnost bližšího kontaktu se spolužáky. Tyto výjimečné aktivity utužují kolektiv, například na Vánoce si žáci mezi sebou dávají dárky a společně se tak těší na přicházející svátek. Dále má na začlenění vliv osobnost žáka, přizpůsobivost žáka na změny a kolektiv ve třídě.

Ideální způsob komunikace mezi školou a rodinou nebyl nalezen, jelikož každé rodině vyhovuje odlišný způsob výměny informací. Z výzkumu bylo zjištěno, že většina rodin mluví s učiteli anglicky, pokud nerozumí anglicky, překládá někdo z rodiny či se kvůli překladu přizve italský pedagog. Autorka práce se domnívá, že je vhodné, pokud učitelky do informačních e-mailů přikládají i překlad textu. Respondentky píší rodičům informace ve všech jazycích, které ovládají.

Na závěr je vhodné uvést případné bariéry, na které by mohli pedagogové při své práci s žáky s italštinou jako mateřským jazykem narazit. Žáci s italštinou jako mateřským jazykem z většiny případů nemívají problémy se začleněním, kvůli své komunikativní, otevřené osobnosti a přátelské povaze. Překážky mohou nastat v klidné české třídě, žáci Italové mohou působit agresivně svým hlasitým projevem a nevychovaně. Je nutné nastavit pravidla a naučit žáky krotit své emoce. Češi jsou obecně proti Italům uzavřenější, mírnější ve verbálním i neverbálním projevu, povahově klidnější a na cizince působí často velmi chladně.

Na povaze žáka bude záležet i podle regionu, ze kterého pochází. Žáci přicházející z jihu a ze severu Itálie se budou projevovat odlišně. Odlišnosti v projevech žáka a výchově jsou také zřejmé, pokud žák vyrůstá v bilingvní rodině, kdy jeden z rodičů je Čech.

Komunikace s rodiči Italy ohledně vzdělávání může být náročná vzhledem k tomu, že Italové přistupují ke vzdělání odlišně.

Respondentky uvádějí, že čelí nátlaku od rodičů o delší hodiny a úkoly navíc. Rodiče vyjadřují obavy, že kvalita on-line vyučování se nerovná kvalitě prezenčního vzdělávání. Oproti českým třídám, se dle vyučujících, italské děti a jejich rodiče zapojují více. V on-line vyučování mají zapnuté kamery a aktivně pracují. V českých třídách je to prý naopak. Nutkání participovat a zasahovat do obsahu a chodu vyučování vycházející od rodičů,

nemusí ovšem vždy vyučujícím vyhovovat. Proto je nutné nastavení hranic a udržování pozitivního vztahu.

Tato bakalářská práce na téma strategie podpory ve vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem se zaměřila na strategie začleňování žáků do třídy a do českého vzdělávacího systému a nacházela odpovědi na to, jak postupovat při práci s italskými žáky.

Všechny zjištěné informace z výzkumu mohou sloužit pedagogům k optimálnější práci s žáky s italštinou jako mateřským jazykem.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BALADOVÁ, G., 2009. *Výuka metodou CLIL*. In: Metodický portál RVP.cz [online] [cit. 2021-2-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>
2. BERNKOPFOVÁ, M., 2021. *Jazyková podpora (dle §16 ŠZ)*. In: Inkluzivní škola.cz [online] [cit. 2021-1-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16>
3. Decreto del presidente della repubblica n.122/2009, Vyhláška prezidenta republiky č. 122/2009 o stanovení předpisů platných pro hodnocení žáků
4. Dobrý začátek, 2015. *Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica. ISBN 978-80-905748-2-3
5. HÁJKOVÁ, V., 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR. ISBN 80-86856-05-4.
6. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
7. JIROUTOVÁ, M., 2020. *Legislativa vzdělávání cizinců*. In: Inkluzivní škola.cz [online] [cit. 2020-12-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/ceska-legislativa-v-oblasti-vzdelavani-cizincu>
8. LINHARTOVÁ, T., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B., 2014. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-18-8
9. META. *O METĚ*. In: META, o.p.s. [online] [cit. 2021-2-15]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>
10. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ L., a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: ISBN 978-80-244-4675-2.
11. *Ministero dell'Istruzione, Ministero dell' Universtà e della Ricerca. Ministerstvo školství. Sistema educativo di istruzione e di formazione. Ministerstvo univerzity a výzkumu. Systém vzdělávání a odborné přípravy*, 2018. [online] Itálie [cit. 2020-12-

- 15]. Dostupné z: <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>
12. *Ministerstvo vnitra České republiky*, 2014. Udělení státního občanství České republiky. [online] MVČR [cit. 2020-26-11]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/udeleni-statniho-obcanstvi-ceske-republiky.aspx>
13. MORGENSTRENOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L., 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN 978-80-7357-678-3
14. Kolektiv autorů, 2020. *Adaptační koordinátor na základní škole*. [online] [cit. 2021-2-15]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2020/12/web-Adaptacni-koordinator-2.pdf>
15. *Národní ústav pro vzdělávání*. Školská poradenská zařízení. [online] NÚV [cit. 2021-2-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>
16. NEKVAPIL, J., SLOBODA, M., WAGER, P., 2009. *Mnohojazyčnost v české republice*. Praha: Nakladatelství lidové noviny. ISBN 978-80-7106-581-4.
17. RADOSTNÝ, L. a kol., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.
18. SKUTNABB-KANGAS, T., 2000. *Menšina, jazyk a rasismus*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-351-1.
19. ŠINDELÁŘOVÁ, J., 2011. *Metodická doporučení k začleňování žáků – cizinců do výuky v českých základních školách*. In: Metodický portál RVP.cz [online] [cit. 2021-2-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14329/metodicka-doporuceni-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky-v-ceskych-zakladnich-skolach.html/>
20. TANNENBERGOVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. ISBN 978-80-7552-008-1.

21. TITĚROVÁ, K., 2021. *Jazyková příprava (dle § 20 ŠZ)* In: Inkluzivní škola.cz [online] [cit. 2021-2-12]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykova-priprava-dle-ss20-sz>
22. TITĚROVÁ, K. a kol., 2014. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Praha: META – Společnost pro příležitost mladých migrantů. ISBN 978-80-270-2568-8.
23. Vyhláška č. 27/2016 Sb., vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
24. Vyhláška č. 48/2005 Sb., vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
25. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.
26. Zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území české republiky a o změně některých zákonů.
27. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
28. ZILCHER, L., 2016. *Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám se znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova. Nепublikovaná disertační práce.
29. ZILCHER, S., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam příloh

Příloha 1 – Struktura otázek

Demografické otázky:

1. Jaká je Vaše aprobace?
2. Jaká je délka Vaší praxe ve školství?
3. Jaká je délka Vaší praxe s žáky s italštinou jako mateřským jazykem?
4. Co momentálně na škole vyučujete a v jaké třídě? Kolik je ve třídě žáků?
5. Proč jste si vybral/a tuto školu?

Obecné otázky:

6. Na jaké bariéry (kulturní a jazykové) ve vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem narážíte?
7. Jak funguje výuka na škole a ve vaší výuce?

Výzkumné otázky:

- A) Jaké strategie podpory výuky učitelé s úspěchem používají při práci s žáky s italštinou jako mateřským jazykem?
8. Jaké metody vyučování využíváte při výuce?
9. Které metody se Vám nejvíce osvědčují?
10. Jak funguje výuka s ohledem na žáky s italštinou jako mateřským jazykem?
11. Jaké metody využíváte při začlenění žáků s italštinou jako mateřským jazykem?
12. Jaké hodnocení žáků se uplatňuje ve škole? Liší se hodnocení žáků s ohledem na jejich mateřský jazyk?
13. Využívají žáci podpůrných opatření? (Jaké mají stupně, asistent pedagoga, IVP, PLPP)
- B) Jaké další faktory významně ovlivňují úspěšné vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem?
14. Jakými jazyky mluvíte? Jak komunikujete s žáky a rodinou žáka?
15. Spolupracuje škola s neziskovkami, které se zaměřují na žáky s OMJ?
16. Příklady dobrého a špatného/ náročného začlenění žáka z praxe. Šikana ve třídě, veliké problémy se zvládnutím učiva v českém jazyce, negativismus.

17. Jak probíhá výuka nyní v době studování on-line? Obracejí se na vás rodiče s prosbou o doučování?
18. Probíhají třídní schůzky, třídnické hodiny a hodiny primární prevence během online výuky?

Příloha 2 – Vzor přepisu rozhovoru

Rozhovor č. 3

Ivana

1. Jaká je Vaše aprobace?
 - *Moje aprobace je učitelství pro 1. stupeň.*
2. Jaká je délka Vaší praxe ve školství?
 - *Délka praxe ve školství je tak 3 roky.*
3. Jaká je délka Vaší praxe s žáky s italštinou jako mateřským jazykem?
 - *Délka praxe s žáky s italštinou jako mateřským jazykem teprve 1 rok.*
4. Co momentálně na škole vyučujete a v jaké třídě? Kolik je ve třídě žáků?
 - *Vyučuji všechno, především český jazyk, matematiku, přírodovědu a vlastivědu ve 4. třídě. Ve třídě je 19 žáků.*
5. Proč jste si vybral/a tuto školu?
 - *Školu jsem si vybrala přes inzerát, hledala jsem pozici učitelky a jelikož je škola na Praze 1, což mi vyhovovalo, domluvila jsem se s paní ředitelkou, že nastoupím, i když vůbec italsky neumím. Takže to byl asi osud, původně jsem nevěděla, že škola má italskou sekci.*
6. Na jaké bariéry (kulturní a jazykové) ve vzdělávání žáků s italštinou jako mateřským jazykem narazíte?
 - *Na jazykové bariéry, i když jsou to „čtvrťáci“ někteří moc dobře česky neumí. Na to narazíme každodenně, i když tu žijí celý život. Převážně děti, které mají oba rodiče cizince, nemají češtinu na dobré úrovni.*
7. Jak funguje výuka na škole a ve vaší výuce?
 - *Já je mám na všechny hodiny, takže jsem se třídou neustále. Máme ve třídě asistentku, která pomáhá mimo jiné také dětem s italštinou, 2-3 žáci potřebují rozsáhlejší pomoc.*
 - *Na hodině se střídám s italským pedagogem a hodiny jsou většinou půl na půl. Ale když je potřeba, hodina je i klidně celá italsky. Matematika je dvakrát týdně na půl a přírodověda jednou týdně.*
 - *Je to náročná třída, hodně se jim střídaly třídní učitelky. Neměli nastavená pravidla, řešíme často křivdy z minulosti.*
 - *Jsou to extrémně živé, hlučné děti, byl to veliký šok, myslela jsem si, že to nezvládnou.*
 - *V českých třídách jsou upovídané spíše dívky, v italských je to naopak, diskutují převážně kluci. Chci hodně pracovat na pravidlech a jejich dodržování.*

- *Mám za cíl z třídy vytvořit partu, aby měli žáci na školu hezké vzpomínky.*
8. Jaké metody vyučování využíváte při výuce?
- *Využívám výhradně češtinu, aby žáci slyšeli jazyk co nejvíce, žáci ze třídy budou zůstat v ČR, takže se musí naučit česky.*
 - *Žáci mluví italsky s vyučujícími, u kterých ví, že rozumí a mluví italsky, a to například i v českém jazyce.*
 - *Nejvíce využíváme různé skupinové práce, projekty zaměřené na kooperaci žáků.*
 - *Stále musíme opakovat pravidla.*
 - *Za odměnu hrajeme hry na koberci, ale musím žáky rozsazovat, dívka sedí vždy vedle chlapce.*
 - *Motivaci se v hodinách snažit, podmiňuji oblíbenými aktivitami. Společně chodíme ven, zpíváme písničky a hrajeme hry.*
9. Které metody se Vám nejvíce osvědčují?
- *Skupinové práce. K motivaci využívám práci na stanovištích, kde je vždy určitý úkol na látku, co zrovna probíráme, teď momentálně děláme slovní druhy.*
 - *Dále využívám žolíky. Používám žolíky, které dávám za odměnu. Jeden žolík chrání před čímkoliv chtějí, další před špatnou známkou, domácím úkolem a aktivitou v hodině, kdy může žák pouze poslouchat spolužáky a sám odpovídat nemusí.*
10. Jak funguje výuka s ohledem na žáky s italštinou jako mateřským jazykem?
- *Výuka funguje s ohledem na žáky běžně, mají mírnější hodnocení, z počátku jim pomáhá asistentka pedagoga anebo překládají spolužáci.*
11. Jaké metody využíváte při začlenění žáků s italštinou jako mateřským jazykem?
- *Připravuji třídu na příchod nového spolužáka, ve třídě je většina žáků cizinců, takže není nutné zasahovat do začleňování.*
12. Jaké hodnocení žáků se uplatňuje ve škole? Liší se hodnocení žáků s ohledem na jejich mateřský jazyk?
- *Hodnocení je slovní a využíváme procenta.*
 - *Nehodnotím háčky a čárky, ale snahu.*
13. Využívají žáci podpůrných opatření? (Jaké mají stupně, asistent pedagoga, IVP, PLPP)
- *IVP mají 3 žáci.*
 - *Žáci mají hodiny se speciální pedagožkou 2x až 3x týdně, asistentka s žáky opakuje po hodinách, znovu probranou látku procvičují.*
 - *Posílám žáky do poradny, chtěli bychom získat ještě jednoho asistenta pedagoga pro jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem a dalšími obtížemi. Máme podezření na dyslexii a poruchu pozornosti*
14. Jakými jazyky mluvíte? Jak komunikujete s žáky a rodinou žáka?

- *Mluví s žáky pouze česky, ale s rodiči i anglicky, eventuálně je možnost překládání od italských vyučujících.*
 - *Komunikuju prostřednictvím třídních schůzek, e-mailu a telefonu.*
15. Spolupracuje škola s neziskovkami, které se zaměřují na žáky s OMJ?
- *Škola myslím s neziskovkami nespolupracuje.*
16. Příklady dobrého a špatného/ náročného začlenění žáka z praxe. Šikana ve třídě, veliké problémy se zvládnutím učiva v českém jazyce, negativismus.
- *Zatím nemám moc zkušeností, ve třídě je většina bilingvních žáků, 4 žáci jsou komplet cizinci s oběma rodiči cizinci, ve třídě jsou různé národnosti – Italové, Rusové, Britové, Vietnamci.*
 - *Do třídy přišla tento rok pouze jedna dívka, má oba rodiče Italy a začlenila se bez problémů, docházela na kurzy češtiny, asistentka ji z počátku pomáhala, ale nyní již rozumí a mluví česky, rodina je ochotná a spolupráce je bezproblémová*
17. Jak probíhá výuka nyní v době studování online? Obrací se na vás rodiče s prosbou doučování?
- *Třídu mám od pondělí do čtvrtka rozdělenou na skupiny, v pátek se již neučíme a všichni společně čteme.*
 - *Poprosila jsem paní asistentku, aby s žáky po hodině opakovala učivo a pomáhala s úkoly. Takže doučuje paní asistentka.*
18. Probíhají třídní schůzky, třídnické hodiny a hodiny primární prevence během on-line výuky?
- *On-line výuka se nyní zlepšila.*
 - *Utuzování kolektivu v on-line prostředí probíhá i bez mého zasahování. Žáci se připojují na hodiny s předstihem a povídají si.*
 - *Rodiče mívají občas odlišné představy, vše se snažíme společně řešit v rámci třídních schůzek nebo vždy, když se objeví potíže*