

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Alena Klabanová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Metodika začleňování žáků s odlišným

mateřským jazykem do běžných základních škol

Methodology of Integration of Pupils with Different Maternal
Language to Czech Primary Schools

Alena Klabanová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Metodika začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do běžných základních škol“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Janě Staré, Ph.D., za její cenné rady a trpělivost při vedení této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce „Metodika začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do běžné základní školy“ v teoretické části shrnuje legislativní rámec integrace žáků s odlišným mateřským jazykem a seznamuje čtenáře s aktuálními koncepčními dokumenty. Jsou zde představena metodická doporučení školám včetně návrhu podpůrných aktivit pro úspěšné zvládnutí jazyka a začlenění do kolektivu. Dále je zde upozorněno na možná úskalí počáteční adaptace žáka na jiné sociokulturní prostředí. Popisuje se neúspěšný proces integrace a jsou zde přiloženy návrhy pedagogům, jak si počínat, aby se integrace žáků s odlišným mateřským jazykem dařila. Empirická část je zpracována jako případová studie, která přibližuje školní koncepci integrace žáků s odlišným mateřským jazykem sledované školy. Je zde popsán způsob organizace a obsah individualizované výuky českého jazyka a další podpůrné aktivity, které škola pro své žáky s odlišným mateřským jazykem pořádá.

KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace žáků - cizinců, žák s odlišným mateřským jazykem, adaptace na jiné sociokulturní prostředí, individuální přístup, metodika začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, čeština jako druhý jazyk

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on integration of pupils with different maternal language to Czech primary schools. It concludes legislation of integration of foreign pupils in the Czech Republic. It suggests methodology and activities that can help foreign pupils to integrate to Czech school environment. It describes unsuccessful proces of integration as well. Practical part of this thesis is a case study that describes conception of integration in concrete primary school.

KEY WORDS

Integration of pupils with different maternal language, adaptation to different socio-cultural environment, individual approach, methodology of integration, inslusion, foreign pupil, Czech as the second language

OBSAH

1	Žáci s odlišným mateřským jazykem v základních školách	12
1.1	Kdo je žák s odlišným mateřským jazykem a kategorie žáků – cizinců	12
1.2	Koncepce integrace cizinců jako národní strategie	14
1.3	Přístupy k výuce žáků se znevýhodněním	17
1.4	Inkluze jako současný postoj společnosti	19
1.5	Žáci - cizinci ve školských poradenských zařízeních	21
1.6	Počet žáků s OMJ v českých školách.....	22
2	Metodika začleňování žáků s OMJ	23
2.1	Přijímání žáků s OMJ do školy	23
2.1.1	Zařazení do ročníku.....	23
2.1.2	Volba třídy a vytvoření příznivého klimatu	24
2.2	Tvorba individuálního vzdělávacího plánu	25
2.2.1	Jak konstruovat individuální vzdělávací plán	25
2.2.2	Příklad konstrukce IVP pro žákyni s OMJ.....	26
2.3	Hodnocení	29
2.3.1	Hodnocení žáků s OMJ	29
2.3.2	Funkce a formy hodnocení	29
2.3.3	Žákovské portfolio	30
2.3.4	Kriteriální hodnocení	31
2.4	Formy jazykové přípravy a další podpůrná opatření.....	32
2.4.1	Asistent pedagoga, dvojjazyčný asistent.....	32
2.4.2	Speciální třídy	34
2.4.3	Aktivity během školního roku.....	35
2.4.4	Aktivity pro předškolní děti	36
2.4.5	Kurzy českého jazyka pro rodiče	36
2.5	Spolupráce s dalšími organizacemi	38

2.5.1	Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	38
2.5.2	Spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi.....	39
2.5.3	Společnost pro příležitosti mladých migrantů, META, o. p. s.....	39
2.5.4	Integrační centrum Praha	39
2.5.5	Člověk v tísní	40
2.5.6	Centrum pro integraci cizinců.....	40
2.5.7	Klub Hanoi	40
2.6	Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	40
3	Interkulturní aspekty začleňování žáků s OMJ	42
3.1	Interkulturní komunikace a sociokulturně odlišné prostředí.....	42
3.2	Aspekty integrace posuzovaných subjektů - žák, spolužáci, učitel, rodič, škola....	43
3.2.1	Žák v odlišném kulturním prostředí.....	43
3.2.2	Spolužáci.....	47
3.2.3	Učitelé	47
3.2.4	Rodiče	48
3.2.5	Škola.....	48
3.3	Znalost češtiny jako vstupenka do české kultury	50
3.4	Aspekty zdárné integrace	52
3.4.1	Interkulturní komunikace a senzitivismus	52
3.4.2	Sociokulturní minimum	53
3.4.3	Multikulturní výchova.....	55
3.5	Nezdařená integrace	57
3.6	V čem tkví úspěšná integrace vietnamských dětí?.....	61
4	Případová studie	63
4.1	Metodologická východiska	63
4.2	Počty žáků – cizinců na škole	65
4.3	Přijímání žáků s OMJ do školy a zařazování do tříd	66

4.4 Asistentka pedagoga.....	67
4.5 Hodnocení	68
4.6 Individuální vzdělávací plán	70
4.7 Spolupráce asistenta pedagoga s učiteli	71
4.8 Komunikace s rodiči	71
4.9 Aktivity napomáhající úspěšnému začleňování žáků s OMJ do kolektivů a výuky	72
4.9.1 Aktivity zaměřené na výuku češtiny	72
4.9.2 Aktivity zaměřené na poznávání reálií a lepší integraci do kolektivu	76
4.10 Školní klima a prevence sociálně patologických jevů s interkulturním podtextem	78
4.11 Spolupráce se státními i nestátními neziskovými organizacemi a se školskými poradenskými pracovišti	79
4.12 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	81
4.13 Koncepce integrace žáků s OMJ sledované školy vs. navrhovaná opatření organizace META	82
4.14 Shrnutí.....	84
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	87
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Tato práce je věnována otázce integrace žáků cizinců, vhodněji žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen žák s OMJ) do běžné základní školy. Teoretická část je vystavěna ve třech kapitolách, přičemž každá z nich se snaží naplnit jeden ze tří cílů práce, které jsou definovány otázkami:

1. *Jak přistupuje k žákům s OMJ školský zákon a jaké jsou národní strategie?*
2. *Jaké jsou možnosti integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do běžné školy?*
3. *Co představuje integrace pro žáka samotného? Lze patologickým jevům při integraci předcházet?*

V první kapitole je stručně nastíněno legislativní pozadí začleňování žáků s OMJ a jsou zde představeny koncepční dokumenty, které se integrací žáků s OMJ zabývají. Zároveň je zde objasněn pojem žák s OMJ a je vysvětleno, proč je užívání tohoto označení vhodnější oproti doposud frekventovanějšímu označení žák – cizinec. Je zde také poukázáno na chybějící konkretizaci organizace jazykové přípravy a spíše celkovou obecnost navrhované koncepce.

Dalším okruhem zájmu této práce jsou metodická doporučení, kterými se školy mají řídit či inspirovat nejen při přijímání žáků s OMJ do vyučovacího procesu, ale také v jeho průběhu. Je zde zpracováno doporučení pro sestavování individuálního vzdělávacího plánu či vyrovnávacího plánu a popsány funkce a možnosti hodnocení. V subkapitole aktivity a další podpůrná opatření se nabízí celá řada možností, jak se žákům s OMJ specializovaně věnovat, poskytovat jim nejen jazykovou přípravu, ale též možnost poznávání realit, zvyšovat jejich sociokulturní kompetence, a tak přispívat k úspěšné integraci.

Na kvalitě průběhu integrace žáka s OMJ se podílí řada faktorů. Odborná veřejnost se shodla na tom, a tato priorita je též ukotvena v koncepčních materiálech, že základním předpokladem úspěšné integrace závisí na jazykovém vzdělávání. Nedílnou součástí integrace jako procesu jsou však také aspekty interkulturní komunikace a míra odlišnosti sociokulturního prostředí. Závěrečná kapitola teoretické části přibližuje situaci, kdy se s integrací žáka s OMJ konfrontují jeho spolužáci, učitelé i žákova rodina. Jsou zde popsány psychické projevy při počáteční adaptaci dítěte na nové sociokulturní prostředí. Je poukazováno na nutnost rozšiřovat a prohlubovat sociokulturní dovednosti pedagogů zabývajících se vzděláváním žáků s OMJ.

Empirická část je pojata jako případová studie, která čtenáři přibližuje konkrétní způsob začleňování žáků s OMJ do běžné základní školy. Autorka v úvodu zpracování případové studie vytyčila dva úkoly práce, samotný popis koncepce integrace žáků s OMJ na sledované základní škole a dále porovnání této koncepce s navrhovanými opatřeními organizace META.

1 Žáci s odlišným mateřským jazykem v základních školách

1.1 Kdo je žák s odlišným mateřským jazykem a kategorie žáků – cizinců

Středobodem této diplomové práce je žák, dítě – jehož mateřským jazykem není čeština. Neznamena to nutně, že se jedná o malého cizince. Dítě může přicházet s migrující rodinou, tedy může být rodičů cizí národnosti, ale zároveň s českým občanstvím. Cizí národnosti může být jen jeden z rodičů, čili se jedná o dítě vyrůstající v bilingvní rodině. Školský zákon č. 561/2004 Sb. říká, že všechny školy mají zajistit všem dětem rovný přístup ke vzdělání, proto i děti cizích státních příslušníků mají stejná práva a povinnosti jako děti občanů ČR. Avšak až novelizací vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a studentů mimořádně nadaných, nově vyhláška 147/2011 Sb., došlo k úpravě definic žáka se sociálním znevýhodněním, za nějž je nyní považován i žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Tato vyhláška alespoň formálně rovný přístup zaručila, neboť do té doby tito žáci (nebo alespoň některé kategorie z nich) neměli nárok na jazykovou přípravu, na prostředky individualizace jakými jsou například individuální vzdělávací plán či nárok na asistenta pedagoga. Žáci s českým občanstvím, ale jiným mateřským jazykem byli v tomto směru opomenuti zcela. Kategorie, o kterých zde hovoříme, rozdělují děti – cizince dle typu pobytu v České republice nebo země původu. Jsou to jednak občané Evropské unie, dále azylanti a žadatelé o azyl a nakonec občané takzvané třetích zemí. Do neuváděné, ale existující kategorie bychom mohli zařadit děti nelegálních migrantů, pro které rovněž platí povinná školní docházka.

V současné době se tedy již stále častěji můžeme setkat s termínem žák s odlišným mateřským jazykem než s označením žák – cizinec, tedy s pojmenováním, které je svým obsahem užší než skupina dětí, kterou chceme definovat. Společně pro tyto žáky platí, že se vzdělávají v jazyce, který zpočátku neovládají. V anglicky mluvících zemích se používá pojem EAL learners (EAL - English as an Additional Language), tzn. žáci, pro které je angličtina druhým jazykem¹. Vzhledem k tomu, že v legislativních dokumentech označení

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

žák s odlišným mateřským jazykem doposud nezakotvilo zcela, bude místy uvedeno i neaktuální označení žák – cizinec.

Kanadský pedagog a badatel Jim Cumminse uvádí, že osvojování jazyka je rozděleno na dvě fáze. „*Napřed získáváme komunikační schopnosti a následně kognitivní akademické dovednosti, přičemž dovednost komunikace v běžných každodenních situacích trvá od šesti do dvou let a rozvinutí jazyka na úroveň akademickou může trvat až sedm let*“ (Jim Cumminse in *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*, META, o. p. s., 2011, s. 14). Žáci s OMJ v dětském kolektivu mají mnoho příležitostí k rozvíjení komunikačních dovedností, avšak školní učivo se stává takovým pohyblivým cílem tím, že jeho množství a náročnost stále přibývá, ale porozumění jazyku a schopnost jej kriticky užívat se nabývá pomaleji.

1.2 Koncepce integrace cizinců jako národní strategie

Komplexně se problematikou integrace cizinců zabývá vláda ČR. V roce 2000 byla přijata Koncepce integrace cizinců, která do tohoto plánu zapojuje kromě několika resortů včetně Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy i další organizace, například nestátní neziskové organizace. V roce 2016 vláda schválila aktualizovanou Koncepci integrace cizinců – Ve vzájemném respektu a Postup při realizaci Koncepce integrace cizinců v roce 2016.

Dokument v úvodu analyzuje aktuální úskalí integrace a dále nabízí řešení a postup při zavádění navrhovaných opatření. Jednou z problematických oblastí integrace je znalost českého jazyka a přístup ke vzdělávání. Například dokument uvádí, že na některých školách přetrvává praxe zařazování žáků – cizinců bez znalosti češtiny až o několik ročníků níže než by odpovídalo jejich věku. O vhodnosti nechat žáky – cizince před nástupem do výuky v běžných třídách absolvovat intenzivní kurz češtiny se vede diskuze. Stále ještě není vyřešeno financování výuky češtiny a doučování žáků – cizinců na školách.

To vše by měla řešit Koncepce systémové a komplexní podpory vzdělávání žáků – cizinců/žáků s odlišným mateřským jazykem. Ta by měla zajistit naplnění školského zákona – tedy právo na bezplatnou jazykovou přípravu a dalších podpůrných aktivit, které by bylo finančně zajištěno flexibilním způsobem, to znamená, že by prostředky byly dostupné v takové míře a ve chvíli jejich potřeby. Měl by být vypracován model intenzivní jazykové přípravy pro nově příchozí žáky s OMJ.

Problém představují také nedostačující kapacity pro přípravu pedagogů k výuce dětí – cizinců českému jazyku a zvyšování jejich interkulturních kompetencí. V tomto směru vytvořilo MŠMT ČR v roce 2014 síť 13 krajských kontaktních center podpory, které mají zabezpečovat informační a metodickou pomoc učitelům a školám prostřednictvím tzv. krajských koordinátorů.

MŠMT ČR chce také řešit problém s docházkou některých žáků – cizinců tzv. 2. generace. Z celkového počtu 16 819 v ČR evidovaných dětí s trvalým pobytem jich 6 772 nenavštěvuje žádnou základní školu. Je možné, že pobývají v zemi původu, ale také nemusí plnit povinnou školní docházku vůbec. Některé děti jsou v péči jiných osob než rodičů a je také otázkou, zda všechny takové plní povinnou školní docházku.

V aktualizovaném dokumentu Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu (dále jen KIC) jsou definovány plánované postupy ČR v oblasti integrace cizinců. Zvýšená pozornost je věnována dětem a rodinám. Úsilí je vyvíjeno směrem k začleňování dětí do vzdělávacího systému, k získání dobré znalosti českého jazyka jako podmínky dalšího vzdělávání a osobnostního rozvoje a k zapojení dětí cizinců společně s dětmi majority do volnočasových aktivit. Rodinám se mají zprostředkovat informace o vzdělávacím systému včetně povinné školní docházky, o významu mimoškolních aktivit a má se podporovat komunikace a spolupráce rodin se školou.

V dokumentu je stanovena znalost češtiny jako priorita plánované realizace KIC. Doslova je znalost češtiny považována za základní pilíř integrace cizinců do společnosti. Naopak nedostatečná znalost češtiny limituje školní úspěšnost a tím znesnadňuje možnost dalšího vzdělávání a později získání zaměstnání. Je třeba se zaměřit i na zvyšování kompetencí pedagogů pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Mezi konkrétní navrhovaná opatření, která se mají pod dikcí MŠMT ČR zavést do praxe do konce roku 2016, patří:

- Poskytování kurzů českého jazyka pro cizince ve školách v rozsahu podle diagnostikovaných úrovní, počítá se s rozřazením do tří až čtyř úrovní.
- Zajišťování podpory výuky českého jazyka nad rámec běžné výuky prostřednictvím modulárního programu na podporu žáků – cizinců.
- Zavedení ve školách systém individuálního doučování těchto žáků.
- Zavedení do škol podpory dvojjazyčného spolupracovníka.
- Poskytování školící a metodické pomoci pedagogickým pracovníkům.
- Podpoření zvyšování interkulturních kompetencí učitelů mimo jiné i prostřednictvím e-learningových výukových kurzů.
- Naplňování webového portálu www.cizinci.nidv.cz informacemi ze všech oblastí vzdělávání žáků – cizinců.
- Srozumitelně a jasně zprostředkovávat školám informace o veškerých možnostech, nástrojích a zdrojích k podpoře integrace žáků – cizinců.
- Zajišťování podpory činnosti krajských kontaktních center podpory, analyzovat a vyhodnocovat činnost těchto kontaktních center.

- Prostřednictvím dotací ze státního rozpočtu nebo z finančních zdrojů EU zajistit vytvoření e-learningového prostředí pro výuku češtiny jako druhého jazyka pro žáky – cizince navštěvující MŠ, ZŠ a SŠ²

Doposud jsem nenašla informaci, zda je počítáno s kurzy jazykové přípravy ještě před zahájením vlastní povinné školní docházky, nebo zda tyto kurzy poběží souběžně s povinnou výukou. Chybí zde údaje o obsahu a rozsahu kurzů a další zpřesňující pokyny týkající se organizace a rozdělení úkolů. Navrhovaná opatření této koncepce se jeví spíše jako obecné tendenční plánování.

² Aktualizovaná „Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu“: *Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců v roce 2016* [online]. , 47 [cit. 2016-04-16]. Dostupné z: http://cizinci.cz/repository/2154/file/Aktualizovana%20KIC%20a%20Postup_2016.pdf, s.19-20, 27-28, 32-33.

1.3 Přístupy k výuce žáků se znevýhodněním

V této kapitole si připomeňme čtyři možné varianty přístupu k žákům se znevýhodněním či postižením. Nyní je plošně preferován přístup inkluze a kurikulární legislativní dokumenty a opatření mají v průběhu několika let tento přístup v českém školství umožnit a zcela zavést.

„Inkluze je chápána jako vyšší kvalita integrace, kdy různost žáků a jejich vzdělávacích potřeb je vnímána jako normalita. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí“ (Lechta 2010 in META, 2011, s. 13). Oproti jednotnému vzdělávacímu cíli budou cíle diferencované a pro jejich naplnění budou voleny různé metody. Na žáky budou kladeny nestejně požadavky a jejich výkony budou posuzovány podle různých kritérií. Všichni žáci, ať se speciálními vzdělávacími potřebami či bez nich, jsou tedy vzděláváni dohromady, jsou uspokojovány vzdělávací potřeby každého z nich, různost je pro ně běžným jevem, a tak jsou připravováni na život v heterogenní společnosti. V ideálním případě v inkluzivních třídách působí asistent pedagoga, žáci se vzdělávají na základě individuálních vzdělávacích plánů a počet žáků je přizpůsoben míře jejich potřeb.

Opačným krajním přístupem ke vzdělávání žáků s různou mírou postižení, znevýhodnění či ohrožení je exkluze. Oficiálně se s ní v našem edukačním prostředí nesetkáme, ale například nevhodně zvolený pedagogický postup může i třeba neplánovaně vést k vyloučení z výuky, tedy k určité formě exkluze. Dalo by se říci, že vzdělávání žáka s OMJ s malou znalostí či dokonce bez jakékoliv znalosti vyučovacího jazyka, aniž by byly zajištěny speciální podmínky, tohoto žáka zcela vylučuje z učebního procesu.

Mnoho odborníků hájí výhody specializovaného přístupu na konkrétní potřeby žáků. Tento přístup zajišťují nejčastěji speciální školy a před nově chystaným Akčním plánem inkluzivního vzdělávání se jedná o obvyklý způsob vzdělávání žáků znevýhodněných či postižených. Segregace však značí vyloučení z běžné společnosti a tím i potvrzení společenské stratifikace a nerovnosti.

Mnoho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělává v běžných základních školách – skupinově ve speciálních třídách nebo individuálně v kmenových třídách. Žáci jsou na základě rozhodnutí rodičů a po poradě s příslušnými odborníky integrováni v běžné škole/třídě. Na jejich výuce se mohou podílet také speciální pedagogové. Pokud integrace pro tyto žáky není vyhovující, například chybí speciální

materiální vybavení, vrací se žák zpět do specializovaného školského zařízení. Což ovšem platí v případě jiného než jazykového znevýhodnění.

Pro žáky s OMJ doposud nikdy nebyly vytvořeny speciální školy, ale ani kurzy, kde by se vzdělávali, vždy byli hned se zahájením školní docházky integrováni do běžných tříd. *„Problém ovšem je, že hlavní vzdělávací proud na ně není zdaleka připraven. Chybí jak odborníci na výuku češtiny jako cizího jazyka, tak asistenti pedagoga. Přesto si myslíme, že zařazení těchto dětí do běžné školy je jediná správná cesta k naplnění rovnosti šancí všech účastníků vzdělávacího procesu“* (META, 2011, s. 15).

1.4 Inkluze jako současný postoj společnosti

Míra a způsob začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (kam novelou školského zákona z roku 2011 patří i žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka) se v poslední době stále více diskutuje. MŠMT ČR připravilo Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, který povede k postupné inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento plán si klade za cíl pomocí mnoha opatření zajistit rovný přístup ke vzdělávání všem žákům.

Současně se zveřejněním dokumentu o plánované inkluzi vyšlo v platnost nové znění školského zákona č. 82/2015 Sb. Kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se výrazně rozšiřuje o žáky dříve označenými jako žáci se sociálním znevýhodněním, zdravotním znevýhodněním nebo zdravotním postižením. Tyto tři jmenované kategorie se tímto ruší. § 16 tohoto zákona³ definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka, který 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 školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrnými opatřeními se mimo jiné rozumí úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a využívání školských služeb, použití speciálních učebnic či pomůcek, úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, a další.

Dále je přesně specifikována poradenská pomoc školských poradenských zařízení a zaveden institut takzvaných revizí školských služeb.

Do širšího pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami potřebujícího podpůrná opatření, které znamenají úpravy ve vzdělávání odpovídající kromě zdravotního stavu také kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, však autoři tohoto zákona neřadí žáky – cizince. Jimi se zabývá až § 20 Vzdělávání cizinců.

³ *Školský zákon č. 82/2015 Sb.* [online]. [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>

Zde je v podstatě legislativně zastřešena část Koncepce integrace cizinců, věnující se vzděláváním žáků – cizinců. Žáci cizinců všech kategorií mají nárok na bezplatnou jazykovou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, tzn. výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. Žáci, jejichž rodiče jsou občané jiného členského státu EU, budou podporováni ve výuce mateřského jazyka a kultury země jejich původu, která bude koordinována s běžnou výukou na školách. V obou případech se na organizaci vzdělávání žáků – cizinců budou podílet krajské úřady, které rovněž zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří ji budou uskutečňovat.

Nejen novela školského zákona (ŠZ č. 82/2015 Sb.) neřadí žáky s odlišným mateřským jazykem mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se všemi „výhodami“, které tito žáci mohou využívat. Při prostudování Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018⁴ jasně vyplývá, že žáci s odlišným mateřským jazykem sice nejsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v rámci právě probíhající inkluze na školách je i na ně pamatováno. V kapitole Podpora systémové práce s žáky s odlišným mateřským jazykem je krátce shrnuto, že tito žáci budou nadále podporováni ve výuce českého jazyka vhodnou metodikou výuky, bude připraven podpůrný e-learningový program, bude podpořen informační a poradenský systém školám a školským zařízením v jednotlivých krajích (provoz krajských kontaktních center podpory) a bude vytvořen diagnostický nástroj pro zjišťování jazykové úrovně žáků s odlišným mateřským jazykem.

⁴ AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016 - 2018 [online]. , 58 [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf, s. 26.

1.5 Žáci - cizinci ve školských poradenských zařízeních

V roce 2014 zpracoval na základě usnesení vlády ČR Národní ústav pro vzdělávání analýzu služeb školských poradenských zařízení pro žáky – cizince. Zpráva podává informace o dosavadním průběhu poskytování služeb školských poradenských zařízení (zejména se jedná o pedagogicko-psychologické poradny) žákům – cizincům, ale navíc navrhuje systémové řešení péče o žáky – cizince ve školských poradenských zařízeních.

Úvodní analýza vycházela z dostupných statistik, které hovoří pouze o žáku – cizinci, tedy o takovém žáku, jehož rodiče ani on sám nemají české občanství.

Mezi kritická místa poskytování poradenských služeb žákům – cizincům patří nevyjasněná definice pojmu žák – cizinec pro potřeby školského systému (zejména vzhledem k nastavení nároku pro získání odpovídajících podpůrných opatření) a nedostatečná informovanost těchto žáků a jejich rodičů o roli a přínosu pedagogicko – psychologických poraden. Významnou roli při diagnostickém a intervenčním procesu hraje komunikační jazyk. Psychologové nemají k dispozici tlumočníky, neboť není ošetřeno jejich financování, ani nejsou definovány jejich kompetence, práva a povinnosti (např. nezaujatost, mlčenlivost, apod.) Bylo by zapotřebí rozšířit testovou databázi o další testový materiál a metodické materiály pro tuto specifickou skupinu klientů. Pracovníci pedagogicko – psychologických poraden by měli mít možnost dalšího studia týkajícího se kulturních specifik, práce s anamnézou a interpretace výsledků testů v kontextu kulturní odlišnosti a neznalosti českého jazyka.

Pro řešení všech kritických míst bude pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání stanovena pracovní skupina, jejíž působení by mělo směřovat k optimálnímu nastavení poradenských služeb pro žáky – cizince ve školských poradenských zařízeních.

1.6 Počet žáků s OMJ v českých školách

Rok co rok se v evropských státech zvyšuje počet migrantů. V České republice narůstá procento cizinců trvale od roku 1989. Česká školní inspekce provedla ve školním roce 2014/2015 analýzu situace žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách. Do inspekčního elektronického zjišťování bylo zapojeno 3810 základních škol. Ve sledovaném školním roce se ve školách zapojených do výzkumu vzdělávalo 20 102 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 14 967 žáků cizinců (74,5 %) a 5 135 žáků z České republiky, pro které je čeština druhým jazykem (25,5 %). Celkem tvořili žáci s odlišným mateřským jazykem 2,5 % z celkového počtu zahrnutých žáků.⁵

Dle ředitelů škol potřebuje jazykovou podporu 22,4 % z celkového počtu žáků s OMJ, přičemž dostává se jí jen 20,7 % z nich. Ve zmiňovaném školním roce byla jazyková podpora žákům s OMJ poskytována mnoha způsoby, například:

- zřízením individuálního vzdělávacího nebo vyrovnávacího plánu (60,1 %),
- individuálním nebo skupinovým doučováním češtiny po vyučování (59,8 %)
- účastí asistenta pedagoga v době výuky (19,1 %)
- zavedením hodin češtiny jako cizího jazyka v době běžné výuky, zejména namísto českého jazyka (18,4 %)
- jiným způsobem, například jazykové kurzy a kroužky po vyučování (13,2 %)

Závěrem této kapitoly tedy můžeme podotknout, že MŠMT ČR vyhodnotilo dosavadní zkušenosti a tendence v přístupu škol a učitelů ke vzdělávání žáků s OMJ a došlo ke zjištění, že individualizované podpory (zřizování individuálních vzdělávacích plánů, asistenti pedagoga pro žáky s OMJ) není tolik využíváno, školy dávají přednost a cítí potřebu jazykového vzdělávání spolu se zvyšováním kompetencí pedagogů v jazykovědných a sociokulturních dovednostech.

⁵ *Tematická zpráva Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. , 39 [cit. 2016-09-15]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Clanek/260>, s. 14-27.

2 Metodika začleňování žáků s OMJ

2.1 Přijímání žáků s OMJ do školy

Zahájení povinné školní docházky dítěte v České republice předchází řada administrativních úkonů. Při zápisu žáka – cizince do základní školy se musí rodiče vykázat dokladem o pobytu v ČR a podle novely školského zákona č. 343/2007 Sb. je také potřeba předložit vysvědčení nebo jiný doklad o dosavadním školním vzdělávání dítěte.

Školy by měly rodiče seznámit s pravidly školní docházky, která musí žáci a rodiče respektovat. Jde například o nutnost omlouvání dětí z vyučování, konání pravidelných rodičovských schůzek, konzultací s učiteli, apod.

Způsoby, jakými škola informace předá rodičům, jsou velmi individuální. Doporučuje se však, aby předávané informace byly v písemné podobě, ideálně v mateřském jazyce žáka, nebo v některém ze světových jazyků. Školy si mohou pro rodiče žáků s OMJ připravit informační brožury či letáky dopředu. Mohou využít práce odborníků z řad neziskových i státních organizací, zabývajících se touto problematikou, nebo využít jimi poskytované tlumočnické a překladatelské služby. Obsahem brožury by mělo být:

- stručné představení vzdělávacího systému ČR
- vzdělávací plán dané školy – nabídka předmětů
- obvyklé a doporučené pomůcky
- povinnosti žáků a rodičů vůči škole
- organizace školního roku
- důležité kontakty

2.1.1 Zařazení do ročníku

Zařazení do ročníku se obecně považuje za nejdůležitější pedagogický akt, neboť v řadě ohledů ovlivňuje školní úspěšnost žáka. Například Průcha vysvětluje oficiální doporučení zařadit žáka – cizince do třídy podle jeho dosavadních školních znalostí. Ale proto, že díky žakově neznalosti češtiny mnohdy dosavadní znalosti ověřit nelze, doporučuje tedy posoudit dosavadní vzdělání dle doložených vysvědčení, kde je uvedeno, ve kterých předmětech a jak dlouho se v původní škole dotyčný žák vzdělával. Zároveň ale také cituje ředitele základní školy s dlouhodobou zkušeností se začleňováním žáků s OMJ, který doporučuje ve většině případů zařadit žáka o jeden rok níže. Tím žák získá jeden rok

času na adaptaci a na zvládnutí češtiny. Nevhodné je podle Průchy zařadit žáka níže o více než jeden ročník, protože bychom ho tak izolovali od vrstevníků, což by mohlo být příčinou nežádoucích pocitů frustrace a odcizení, nevhodného chování a v důsledku toho bychom mohli i ohrozit žakovu školní úspěšnost.⁶

2.1.2 Volba třídy a vytvoření příznivého klimatu

Ke zvážení přijde rovněž úvaha, zda zařadit nově příchozího žáka s OMJ do třídy, ve které jsou pouze čeští žáci nebo do třídy, ve které se vzdělává jeho krajan nebo žák s jiným mateřským jazykem. Výhody a nevýhody přináší obojí řešení. V prvním případě není nový žák rozptylován komunikací ve svém mateřském jazyce, je nucen se spolehnout jen sám na sebe a své schopnosti a spíše je motivován k rychlejšímu ovládnutí češtiny. Dva krajané v jedné třídě si naopak mohou vypomáhat a ten se znalostí češtiny může také pomoci učiteli jako tlumočník.

Doporučuje se zvolit ve třídě patrona, lépe alespoň dva patrony (aby tíha zodpovědnosti byla rozložena a netížila jednoho žáka). Patroni nově příchozímu žákovi mohou pomáhat v jeho počátečním přivykání na nové prostředí, pomohou mu zorientovat se ve školní budově i při samotném vyučování.⁷

Na příchod nového žáka je třeba připravit také třídu – jeho budoucí spolužáky. Pokud o vstupu nového žáka víme předem, což nebývá často, mohou spolužáci připravit plán školy pro lepší orientaci nejen žakovu, ale i jeho rodičů. Spolužáci mohou rovněž přichystat sadu tzv. komunikačních kartiček (nebo využít či se inspirovat podobnými pomůckami pro práci např. s dětmi s poruchami autistického spektra). Podobně jako tomu bývá při výuce cizího jazyka, mohou žáci polepit vybavení třídy kartičkami s českými názvy předmětů. Samozřejmě je vhodné do těchto aktivit posléze včlenit samotného žáka, neboť právě on si může pomocí takových aktivit rozšiřovat slovní zásobu.

Kromě jazykové přípravy je třeba zaměřit se i na klima třídy, které by mělo být přátelské a otevřené. Toho učitel docílí citlivým způsobem pomocí vhodných metod. Přílišné upozorňování a poukazování na jinakost nového žáka není žádoucí. Naopak

⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2., s. 82.

⁷ tamtéž, s. 83.

k nově přichozímu žákovi s OMJ bychom měli přistupovat jako k jakémukoliv novému žákovi. Doporučuje vytvářet vědomě situace, při kterých dochází k budování vztahů. Příkladem může být rituál, kdy každý ze spolužáků připraví pro nového žáka dárek či namaluje obrázek.⁸

Doporučuje se, aby nový žák absolvoval se třídou všechny mimoškolní aktivity, docházel do školní družiny, navštěvoval vhodný zájmový kroužek, kde by i po vyučování měl možnost vlastní seberealizace a navazování přátelských vazeb.

2.2 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

„Individuální vzdělávací program je závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně – pedagogického centra“ (Zelinková, 2011, s. 172).

Školy mohou zavést vyrovnávací opatření díky vyhlášce č. 147/2011 Sb., která v § 1 nyní zahrnuje mezi žáky se sociálním znevýhodněním také žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Jedním z takových vyrovnávacích opatření je vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) nebo podpora asistenta pedagoga.

Individuální plán nám umožní plánovat vzdělávání s ohledem na žákovy schopnosti a dovednosti, s přihlédnutím k jeho potřebám a jeho osobnostní charakteristice. Individuálním plánováním tak přispějeme k tomu, aby žák snáze zažil pocit úspěchu a aby bylo možné žáka spravedlivě hodnotit, nehledě na poskytnutí východisek pro žákovu sebehodnocení.

2.2.1 Jak konstruovat individuální vzdělávací plán

Počínaje školním rokem 2016/2017 se podle aktuální koncepce v souladu s novelou školského zákona a vyhláškou č. 27/2016 Sb. bude rozlišovat mezi tzv. Plánem pedagogické podpory (PLPP), který nastavuje škola v 1. stupni podpůrných opatření (PO) a mezi Individuálním vzdělávacím plánem (IVP), který škola nastavuje na doporučení školského poradenského zařízení od 2. stupně podpůrných opatření dále. Jinými slovy se

⁸RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1., s. 32.

jedná o dvě možnosti individuálního plánování známých jako na zvýšený normativ nárokovatelný IVP a vyrovnávací plán.

Žák, který nerozumí nebo nedostatečně rozumí vyučovacím jazyku, je považován za žáka s potřebou podpůrných opatření ve 3. nebo 2. stupni. V jeho případě bude škola postupovat podle doposud uplatňovaného postupu pro konstruování IVP. Pro žáky, kteří mají mírné obtíže ve vzdělávání vlivem nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, zpracuje škola plán pedagogické podpory žáka.

Po třech měsících vzdělávání dle vypracovaných plánů pedagogické podpory škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. Pokud ne, doporučí škola další využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení.

Na stránkách www.inkluzivniskola.cz v sekci Organizace aneb cizinci ve škole se lze seznámit s doporučeními pro tvorbu vyrovnávacího plánu, nově tedy plán pedagogické podpory.

2.2.2 Příklad konstrukce IVP pro žákyni s OMJ

Kaprálek a Bělecký⁹ uvádějí zajímavý příklad konstrukce IVP pro žákyni bez znalosti českého jazyka. Z auditu situace vyplývá, že se jedná o anglicky mluvící žákyni přicházející s rodiči z Jihoafrické republiky. V rodné zemi chodila do páté třídy. Dle ověřeného vysvědčení formou slovního hodnocení a také na základě pohovoru bylo zjištěno, že znalosti žákyně odpovídají obsahu předmětů 4. a 5. ročníku a že ovládá gramatiku anglického jazyka na úrovni deváté třídy. Konstrukce IVP se ubírala zajímavým směrem. Žákyni byla přisouzena jako kmenová třída 4. A., avšak učební plán žákyně nekopíroval plán čtvrtého ročníku. Organizace výuky byla poněkud složitější a náročnější na sladění vyučování více tříd. Dvě vyučovací hodiny anglického jazyka se žákyně vzdělávala v osmé třídě, jednu trávila ve své kmenové třídě, aby mohla uplatnit roli toho, kdo vyučuje i pomáhá ostatním. Oproti tomu na část hodin předmětu český jazyk a literatura, docházela do třetí třídy a zdejší paní učitelka také zajišťovala odpolední individuální výuku. V učebním plánu žákyně byla zkrácena časová dotace některých jiných předmětů (matematika, vlastivěda, výtvarná výchova), aby vznikl prostor pro hodiny

⁹ KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2., s. 103-105.

češtiny. Třídní učitelka kmenové třídy vytipovala 2 až 3 žáky, kteří nové žákyni pomohou s počáteční orientací ve škole a při vyučování. Specifické vzdělávací cíle byly zaměřeny na budování jazykových dovedností a seznamování s českými sociokulturními konvencemi.

Žákyně byla hodnocena výhradně slovním hodnocením podle individuální vztahové normy, to znamená, že byl sledován výhradně pokrok žákyně. Žákyně si vedla vlastní sebehodnocení, na jehož struktuře se podíleli všichni zainteresovaní učitelé. Není zde uvedeno, v jakém jazyce, jakou formou a v jaké frekvenci si žákyně sebehodnotící zápisy vedla.

Nástroji pro evaluaci byly zvoleny tyto: pozorování vyučujícími, analýza sešitu se sebehodnocením žákyně, vzájemná konzultace vyučujících, hospitace ve vyučování (provedené rodiči žákyně spolu s ředitelkou školy), konzultace s rodiči. Písemné práce z matematiky byly žákyni zadávány pouze s využitím číslic a symbolů. Předmětem zkoumání byl pokrok žákyně v osvojování si českého jazyka, prospěch v ostatních předmětech a začlenění žákyně do kolektivu.

Na základě tohoto příkladu z praxe lze doplnit odkazovaná doporučení na portále Inkluzivní škola o další bod, který by se týkal evaluace. „*Smyslem evaluace je především poskytnutí zpětné vazby, posouzení účelnosti zvoleného postupu, vyhodnocení výsledků vzdělávání integrovaného žáka, a dále pak získání informací pro plánování dalšího postupu*“ (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 49)

Olga Zelinková uvádí několik principů, podle nichž je tvořen IVP. Dva z nich se týkají diagnostiky – diagnostiky odborného pracoviště a dále pedagogické diagnostiky učitele.¹⁰ Problémem však je právě samotná diagnostika. Totiž, jak již bylo řečeno, v současné době neexistují standardizované diagnostické testy řečových dovedností žáků s OMJ¹¹. Výsledky takového testu by se přitom mohly stát jedním z předpokladů pro

¹⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4., s. 174.

¹¹ KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7., s. 81.

vytvoření IVP „na míru“ danému žákovi. Pomocí takového testu bychom mohli také objektivně kvantifikovat žákův pokrok či porovnat progres žáků různých etnických skupin.

2.3 Hodnocení

2.3.1 Hodnocení žáků s OMJ

Hodnocení žáka, který neovládá vyučující jazyk, je vždy problém. S přihlédnutím k § 52 školského zákona ale mohou učitelé na konci pololetí žáka v povinném předmětu neklasifikovat. Pak se ale musí pokusit žáka doklasifikovat nejpozději do dvou měsíců nového pololetí. Ale i v náhradním termínu je možné žáka neklasifikovat. Nelze však předmět ponechat bez klasifikace na konci ročníku i za předpokladu, že žák s OMJ zahájil školní docházku během druhého pololetí. Žák musí být ohodnocen nejpozději v náhradním termínu na konci září následujícího školního roku.

Jistou výhodou pro žáky cizince a jejich učitele skýtá vyhláška č. 48/2005 Sb., která ve své novelizované podobě z roku 2012 v § 15 stanovuje, že úroveň znalosti vyučovacího jazyka při hodnocení žáků cizinců se považuje za závažnou souvislost ovlivňující jejich výkon. To umožňuje přihlížet k úrovni jejich jazyka při hodnocení ve všech předmětech.

2.3.2 Funkce a formy hodnocení

Od hodnocení očekáváme, aby se žáci dozvěděli co nejvíce informací o tom, jak zvládli učivo či vyhověli požadavkům. Má tedy funkci poznávací. Je dobré, když si žák vezme z hodnocení ponaučení, nasměruje ho ke změně ve způsobu práce nebo chování. Hodnocení by mělo motivovat k dosahování lepších výsledků. Prostřednictvím hodnocení si žák také vytváří obraz o sobě samém. Hodnocení má ve škole důležité místo a nelze jej vynechat ani v případě, že nám hodnocený žák nerozumí. Je třeba se však zamyslet nad způsoby, které jsou vhodné při hodnocení žáků s OMJ.

Abychom se vyhnuli komplikacím v případě hodnocení pomocí klasifikačních stupňů ve třídě, kde se vzdělává integrovaný žák a kde bychom se museli vypořádávat s volbou hodnocení žáka dle dosažení cílů kritériálních, individualizovaných či normativních a následnou obhajobou tohoto hodnocení před všemi žáky třídy, doporučují Kaprálek a Bělecký uchýlovat se spíše k širšímu slovnímu hodnocení. Dle jejich názoru při hodnocení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami platí, *že vždy hledáme takovou formu prověřování jejich znalostí a dovedností, aby získané výsledky byly specifikami žákova postižení co nejméně ovlivněny. Řada běžně užívaných postupů je pro hodnocení integrovaných žáků krajně nevhodná a jejich eliminace je pro učitele sice frustrující, nicméně v zájmu těchto dětí nezbytná* (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 54).

2.3.3 Žákovské portfolio

„Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti. Portfolio může mít rozmanité podoby a sloužit různým cílům hodnocení“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 112).

Portfolio propojuje výuku a učení s hodnocením. Zejména při procesu osvojování si cizího jazyka dává možnost učitel i žákovi monitorovat vývoj učení. Učitel se při hodnocení může opřít o průběžně archivovanou žakovu práci, mohou o této práci společně vést diskuzi. Hodnocení může být srozumitelnější také pro rodiče, pokud se alespoň vizuálně setkají s žakovou prací, aniž by textům více porozuměli. Hodnotit sbírku materiálů nemusí vždy jen vyučující, i žák se může učit rozpoznávat kvality své práce a učit se tak hodnotit sám sebe. Zejména učitel portfolio poskytne zpětnou vazbu při evaluaci IVP – jak je dosahováno cílů.

Spíše než o dokumentační či reprezentativní charakter portfolio máme na mysli portfolio pracovní. Žák (například do šanonu nebo do krabice) ukládá během určitého období všechny práce jednoho nebo více předmětů. Zde máme na mysli vytváření portfolio složeného zejména z materiálů týkajících se výuky českého jazyka. Což však není ohraničeno předmětem český jazyk a literatura, neboť čeština je vyučovacím jazykem všech předmětů. Tím spíše ale budeme shromažďované materiály různě členit. Zvláštní vývoj budeme sledovat u materiálů týkajících se osvojování písma, gramatických jevů, později slohových či literárně tvůrčích prací a podobně. Testy či jiné samostatné (ověřující) práce by měly náležet k dokumentům, ve kterých žák testované učivo zpracovává. Zvlášť budeme zařazovat dokumenty o vlastní četbě, která je i v rané fázi osvojování cizího jazyka možná a velmi efektivní. Jednotlivé sekce by měly být označeny pro lepší orientaci v portfolio.

Doporučuje se jednou za čas podrobit portfolio jakési „inventuře“. Žáci si projdou materiály z určitých sekcí a heslovitě ke každé napíší, čeho si na práci cení, co se v této fázi naučili, zda se zdokonalili dostatečně, či ještě něčemu nerozumí. V závislosti na učivu, vyučovacích cílech a jazykových dovednostech může žák uvést např. znám měkké a tvrdé souhlásky, nechybují/dělám chyby ve (kterých) slovech, dokážu napsat dopis, apod. Takto žák sbírá informace o své práci a uvědomuje si její kvality. Učitel může různými formami podněcovat žáky k sebehodnocení – individuálnímu, či svá hodnocení sdílet ve dvojici

nebo s celou skupinou. Nakonec by měl učitel komentářům žáků v portfoliu věnovat sám svou pozornost a ideálně se ke každému vyjádřit a tak práci hodnotit.

Pro závěrečné (sumativní) hodnocení žáka i pro představení dlouhodobé práce rodičům bychom z pracovního portfolia mohli „vydělit“ tzv. reprezentační portfolio. Účelem tohoto portfolia je ukázat to nejlepší, co žák dokázal. Výběr nejlepších prací dané sekce či oblasti učení může být také pro žáka jistý způsob sebehodnocení.

2.3.4 Kriteriaální hodnocení

Učitelé jsou při hodnocení žáka s OMJ integrovaného do více či méně různorodého kolektivu takřka vybízeni k jinému způsobu hodnocení než podle sociální vztahové normy. Práce žáka při zahájení vzdělávacího procesu v české škole těžko může být srovnávána s pracemi ostatních spolužáků. Neznamená to však, že u nového žáka nemáme co hodnotit. Naopak je třeba se v souvislosti s plánováním výuky integrovaného žáka zamyslet nad tím, jaké výsledky a v jaké kvalitě i kvantitě budeme očekávat a následně hodnotit.

„V tomto případě si musíme nejdříve sestavit sadu kritérií. Sada kritérií popisuje očekávaný výkon současně v několika složkách (kritériích) a každé kritérium přibližuje v různých kvalitách (indikátorech) splnění „(Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 80). Kritéria jsou vlastně takový výběr toho nejpodstatnějšího z aktuálních učebních cílů a ty lze naplnit (zvládnout určitou dovednost, splnit zadání) v různé míře – to posuzujeme podle indikátorů kvality. Kritéria s indikátory mohou pomáhat žákovi, kterému slouží jako vodítko při práci a snáze tak pochopí, proč jeho výkon vyhovuje či nevyhovuje. Zpočátku můžeme pracovat se sadou kritérií sestavenou ze symbolů, protože slovním popisům by žák ještě nerozuměl.

2.4 Formy jazykové přípravy a další podpůrná opatření

Proces integrace žáků s OMJ se vyznačuje potřebou individuálního přístupu a zmnožením podpůrných aktivit vedoucích k nabytí jazykových dovedností a celkové adaptaci na nové prostředí. „V mnoha případech nemůžeme spoléhat na rodinu, protože rodiče nemusí ovládat český jazyk a nemusí disponovat financemi potřebnými pro soukromé doučování a kurzy,“ (Kostecká a kol., 2013, s. 61). Škola, ačkoli na takové aktivity nezískává automaticky žádné speciální prostředky, by měla vytvářet prostor pro rozličné aktivity, které těmto dětem pomohou. Pro školy neexistuje jednotný manuál, jak aktivity organizovat a jakým způsobem je financovat. Každá škola postupuje dle svých možností. Tato kapitola představí množství aktivit, kterými lze integraci žáků s OMJ usnadnit.

Od roku 2012 platí novela školského zákona, která rozšiřuje v § 20 nárok na bezplatnou jazykovou přípravu nejen pro děti občanů ostatních států Evropské unie, nově také pro děti azylantů a žadatelů o azyl či pro děti občanů třetích zemí. Kurzy jsou financovány z rozvojových programů, které každoročně vyhlašuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, přičemž pro každou z kategorií cizinců je vyhlášen jeden rozvojový program. Z období před novelou je zachován předpis jazykových kurzů pro děti občanů jiných členských států EU, které organizují krajskými úřady vybrané školy. Rozsah, obsah a cíle jsou vyjádřeny ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., podle níž mají tyto děti nárok na bezplatnou jazykovou přípravu v rozsahu minimálně 70 vyučovacích hodin po dobu půl roku. Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného RVP ZV. Konkrétní obsah a metody vzdělávání zohledňují potřeby jednotlivých žáků, kterých může být v jedné skupině maximálně deset. Rozvojové programy zaměřené na děti občanů z tzv. třetích zemí a děti azylantů a žadatelů o azyl prozatím nemají jednoznačnou koncepci. Žádat o ně však mohou školy samy, rovněž realizace výuky je zcela v kompetenci žádajících škol. Pro kurzy jazykové přípravy avšak neexistují jednotné osnovy, není ani požadována speciální odbornost vyučujícího. Využití těchto rozvojových programů je tedy velice nejednotné a nepokrývá potřeby všech žáků ve školách. „Například za rok 2013 se v Karlovarském kraji nežádala žádná škola, přestože se zde v daném školním roce vzdělávalo 750 cizinců“ (META, o. p. s., 2014, s. 22).

2.4.1 Asistent pedagoga, dvojjazyčný asistent

Vyhláškou č. 147/2011 Sb. mají žáci s OMJ nejen nárok na zřízení individuálního vzdělávacího plánu, ale i na přidělení asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je

pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy a který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž je začleněn žák nebo žáci se speciálně vzdělávacími potřebami – například žáci s OMJ. Více o pozici asistenta pedagoga, jeho pedagogické způsobilosti a kvalifikaci udává zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Hlavní činností asistenta pedagoga je pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází (s plněním toho bodu se setkáváme převážně u romských nebo také vietnamských asistentů). Asistent pedagoga podporuje žáky při adaptaci na školní prostředí, pomáhá jim při výuce i v přípravě na výuku.

Organizace META, o. p. s. doporučuje pro práci s žáky s OMJ navíc dvojjazyčné asistenty. Dvojjazyční asistenti pedagoga jsou v podstatě běžní asistenti pedagoga s tou výhodou, že ovládají další jazyk, v ideálním případě stejný jazyk jako žáci s OMJ v jejich třídě.¹² Znalost jazyka i kulturního prostředí svých žáků mohou výhodně zhodnotit v procesu učení – mohou lépe porozumět potřebám žáků, poskytovat individuální podporu a navíc komunikovat i s jejich rodiči. *„Dvojjazyční asistenti pedagoga fungují jakožto mediátoři mezi původní kulturou žáků a kulturou české společnosti. Uvádění žáka do nového školního prostředí skrz jeho mateřský jazyk za pomoci asistence se osvědčilo jako efektivní prostředek v zahájení adaptačního procesu“* (META, o. p. s., 2014, s. 23).

Náplní práce asistenta pedagoga je poskytnout žákům s OMJ pomoc při překonávání jazykové bariéry. Asistenti pedagoga mají často jazykový rozvoj na starosti, respektive jsou pro vybrané děti přičlenění právě proto, aby svěřené žáky při výuce a při osvojování češtiny podporovali. Pro žáka s OMJ představují komunikačního partnera, navíc mohou také zprostředkovávat komunikaci mezi jím a jeho spolužáky. *„Asistenti pedagoga figurují jako průvodci v procesu socializace. Zprostředkovávají svým žákům informace o obvyklém způsobu chování a jednání, aby tak předešli možným konfliktům na počátku adaptace. V případě dvojjazyčných asistentů pedagoga je velkou výhodou, že si adaptační fázi v nové zemi sami prošli, a proto se do pocitů žáka s OMJ umí snadno vžít“* (META, o. p. s., 2014, s. 27).

¹² TIRĚROVÁ, Kristýna a kol. autorů. *Hledá se dvojjazyčný asistent*. Praha: META - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2014., s. 21.

Asistent pedagoga se také kromě učitele podílí na plánování hodiny, přičemž přihlíží na žákovy potřeby a schopnosti. Asistent pedagoga žáka lépe zná, proto spíše může s učitelem stanovit adekvátní a smysluplné cíle. Při vyučování usnadňuje žákovi zapojení do výuky a pomáhá se zvládnutím úkolů. Společně s učitelem promýšlejí vyučovací strategie, připravují učební materiály (jedno nebo dvojjazyčné), společně konstruují individuální vzdělávací program. Učitel se také individuálně věnuje integrovanému žákovi, přičemž asistent pedagoga po určitou dobu může převzít učitelovu roli. Někdy je výhodné, aby žák s asistentem pedagoga pracovali individuálně mimo kmenovou třídu. Pokud má žák s OMJ jen velmi malé nebo dokonce vůbec žádné znalosti češtiny, těžko může dojít k protnutí práce třídy s individuální prací asistenta pedagoga se svým žákem. Uvádí se, že takovýmto způsobem práce by se nemělo „plýtvat“. Bohužel však na našich školách stále převažuje, a to někdy i u dětí, které by více potřebovaly být přítomny ve třídě za podmínky přizpůsobené výuky. *„Protože cílem zvýšené podpory žáků s OMJ je postupné osamostatňování v rámci běžné výuky, podpora mimo třídu by měla mít adekvátní opodstatnění a ostatní činnost by měla směřovat k zapojení žáka do běžné (i když přizpůsobené) výuky“* (META, o. p. s., 2014, s. 33). Prospěšná může být i pomoc asistenta žákovi v přípravě na výuku a s prací na domácích úkolech, která se odehrává v době po vyučování. Je otázka, jakou formou se takové „doučování“ odehrává, zda formou soukromého doučování, odpoledních kurzů, či je tato práce ještě zahrnuta do pracovní náplně asistenta pedagoga. Ať je tomu jakkoli, i zde by mělo být pamatováno na to, že asistent pedagoga nesupluje rodiče a rovněž by se mělo směřovat k postupnému osamostatňování.

2.4.2 Speciální třídy

Kostelecká ve své studii uvádí, že většina škol nehodnotí kladně zřízení speciální třídy pro žáky s OMJ. Podle nich to vede k segregaci namísto kýžené integrace. Ředitelé těchto škol preferují spíše „promíchanost“. Neradi zařazují více žáků stejné národnosti do jedné třídy, a pokud tak učiní, nejraději by jim „zakázali“ hovořit spolu mateřským jazykem. Jako nežádoucí jev hodnotí spontánní seskupování více žáků stejné národnosti. Nejedné škole však mají se speciální třídou dobré zkušenosti. Nabídli žákům s elementární znalostí češtiny intenzivní kurz v rozsahu 8 – 9 hodin týdně v době povinného vyučování ve speciální třídě. Po roce intenzivní výuky se jejich řečové dovednosti natolik zlepšily, že se nadále mohli zapojit do výuky všech předmětů. Jako výhodu tohoto projektu uvádí rychlost zvládnutí vyučovacího jazyka. Oproti odpolednímu doučování odpadá také únava,

navíc žáci nemusí nikam docházet, třída se nachází přímo ve škole. Škola tento postup doporučuje dalším školám s větším počtem žáků s OMJ.¹³

2.4.3 Aktivity během školního roku

Školy, které pořádají nějaké kurzy češtiny pro své žáky, volí různé organizační formy. V rámci sběru poznatků o současné situaci žáků s OMJ na českých školách shrnuje ve své publikaci Kostelecká různé varianty těchto kurzů. Jejich výuka probíhá v rámci povinné výuky, nebo v době volnočasových aktivit. Do kurzů bývají žáci zařazováni zejména podle znalostí českého jazyka. V dopoledních hodinách zúčastnění žáci místo výuky ve své kmenové třídě absolvují hodiny češtiny jako druhého jazyka. Ne ve všech školách se způsob vyčleňování žáků zejména vyššího věku osvědčil. Jedna škola proto nabídla žákům s OMJ kurz češtiny ještě před vyučováním. Jiná škola otevírá pouze odpolední klub určený dětem prvního stupně. Klub pro žáky druhého stupně byl pro malou účast na této škole zrušen. Další škola nabízí odpolední klub češtiny otevřený nejen pro žáky s OMJ. Obecně na školách bývá zvykem, že kurzy probíhající v době běžné školní výuky financují školy ze svého rozpočtu. Oproti tomu odpolední kurzy bývají hrazeny z příspěvků rodičů. Některé školy čerpají finance pro pořádání kurzů z různých grantů. Učivo, cíle a další podrobnosti o průběhu kurzů autoři neuvádí. Zmiňují se pouze o případu jedné školy, kde funguje nepovinný předmět Dramatická výchova, který navštěvují české děti, ale je hodně doporučován i žákům s OMJ. Obsahem tohoto kurzu je převážně komunikační výchova, při které žáci nenásilnou formou prostřednictvím jednoduchých scének a etud odstraňují komunikační bariéry a zábrany vyjadřovat se na veřejnosti.¹⁴Dále tato studie uvádí příklad jiné školy, kde již několik let funguje odpolední vlastivědný kroužek určený zejména pro žák s OMJ, kteří si na výlety mohou pozvat svého (českého) kamaráda. Obsahem tohoto kurzu je poznávání českých reálií zejména v nejbližším okolí školy.

Organizace META, o. p. s. uvádí, že pokud máme ve škole v rámci 1. nebo 2. stupně minimálně 7 žáků s OMJ, je možné pro ně vytvořit volitelný předmět, který bude přesně

¹³ KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7., s. 66-67.

¹⁴ tamtéž, s. 66.

odpovídat jejich potřebě. Obsah předmětu by byl určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného RVP ZV¹⁵.

2.4.4 Aktivity pro předškolní děti

Ještě před nástupem do prvního ročníku se nabízí několik možností, jak se seznámit s češtinou a českou kulturou, pokud se již s těmito dítě nesetkalo v mateřské škole. Řada škol otevírá přípravné třídy, které jsou zaměřeny na vytváření pracovních návyků a svým obsahem učiva jsou výhodné pro budování základů českého jazyka. Učební osnovy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání¹⁶. Cílem přípravné třídy je systematicky připravovat děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od 1. ročníku základní školy.

Pokud škola neotevírá přípravné ročníky, může pro své budoucí žáky otevřít alespoň kurz pro předškoláky. Nevýhodou je, že kurz není tak intenzivní, navíc klade časové nároky na rodiče, kteří musí své děti na kurz doprovázet. Děti se zde však alespoň seznámí s prostředím školy, kde se budou brzy vzdělávat.

Během letních prázdnin některé školy pořádají intenzivní kurzy češtiny. Mohou být určeny primárně pro budoucí prvňáčky, pro budoucí žáky prvního i druhého stupně i pro současné žáky školy, kteří tak dostanou šanci si před zahájením školního roku osvěžit znalosti českého jazyka. Rozsah závisí na možnostech a preferencích každé školy. Aby byl kurz smysluplný, měli by být frekventanti kurzu rozděleni dle věku i jazykové úrovně.

2.4.5 Kurzy českého jazyka pro rodiče

Jedna z oslovených škol výzkumu pracovníků pražské Pedagogické fakulty uvedla, že se do budoucna chystá otevřít kurzy českého jazyka pro rodiče a přátele žáků školy. *„Reagovali tak na výzvu rodičů, kteří navštěvovali drahé jazykové kurzy v jazykových školách. Škola se domnívá, že kurzy pořádané jí, budou lacinější a že se díky nim zlepší vztahy mezi školou a rodinami žáků“* (Kostelecká a kol., 2013, s. 67).

¹⁵ *Jazyková příprava: dle § 20 ŠZ* [online]. [cit. 2016-09-01]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykova-priprava-dle-ss20-sz>

¹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. , 47 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

2.5 Spolupráce s dalšími organizacemi

2.5.1 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Školská poradenská pracoviště (pedagogicko – psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) i školní poradenská pracoviště také pracují se žáky s OMJ. Pro takto specifickou práci však těmto poskytovatelům služeb chybí například upravené diagnostické nástroje, kterými by bylo možné zjišťovat speciální vzdělávací potřeby žáka bez porozumění jazyku. Rovněž je problém v komunikaci s rodiči klienta. Tato zařízení pochopitelně nejsou vybavena pro komunikaci v několika jazycích, bohužel však ani nemají možnost využívat tlumočnické služby. Zcela zásadní nedostatek lze spatřovat v nepřipravenosti těchto pracovníků pracovat se žáky ze sociokulturně odlišného prostředí a s jazykovým handicapem. Přitom adaptace na nové sociokulturní prostředí přináší řadu úskalí, u některých žáků se může projevit tzv. syndrom vykořenění, dítě zažívá akulturační stres, který jej zatěžuje různými způsoby. Cílená psychologická pomoc by byla velmi prospěšná. V soustavě poradenských zařízení postrádáme specializovaná pracoviště s odborníky na tuto problematiku a rovněž není ošetřen, podobně jako ve školách, způsob dorozumívání s klienty různých národností. Školy, pokud chtějí pro svého žáka zajistit asistenta pedagoga nebo individuální vzdělávací plán, musí mít doporučení poradenského zařízení, což může být díky výše uvedeným skutečnostem problém.

V rámci působení školních poradenských pracovišť mohou na školách působit školní psychologové a speciální pedagogové, kteří by své odborné kompetence měli rozšiřovat také směrem k potřebám žáků s OMJ. Povinně na školách působí výchovný poradce a metodik prevence. Přinejmenším metodik prevence je právě ta osoba, která by měla mít v oblasti interkulturního vzdělávání co nejširší přehled. Metodik prevence by měl realizovat ve škole preventivní programy se zaměřením na interkulturní aspekty vzdělávání, například s tématy migrace, xenofobie, tolerance, porozumění a odbourávání strachu z odlišných kultur.

Všem těmto uvedeným pracovníkům – psychologům, speciálním pedagogům, výchovným poradcům či preventistům chybí ucelené informace o této problematice a speciální dovednosti získané při studiu vysoké školy připravující na jejich profesi, rovněž chybí jejich plošné a systematické proškolení.

2.5.2 Spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi

Ačkoli za zajištění vzdělávání cizinců zodpovídá MŠMT ČR, školy zatím postrádají konkrétní návod i nástroje pro zajištění podpůrných opatření. Školám, učitelům, rodičům i samotným žákům mohou v mnohém pomoci nestátní neziskové organizace, každá dle svého zaměření poskytovaných služeb. Jak již bylo uvedeno, MŠMT ČR naplňuje jednu ze svých hlavních priorit tím, že mimo jiné vydalo Metodické doporučení ředitelům škol k výuce žáků – cizinců pro jejich lepší orientaci v dané problematice, ale zejména vyhlášením rozvojových a dotačních programů na jazykovou přípravu a další integrační aktivity. Bohužel těchto způsobů financování jazykových aktivit využívá jen několik škol.

Nestátních neziskových organizací působících v oblasti vzdělávání cizinců je celá řada. Povšimněme si alespoň některých z nich.

2.5.3 Společnost pro příležitosti mladých migrantů, META, o. p. s.

Významně se v oblasti vzdělávání všech migrantů bez rozdílu věku, země původu či důvodu pobytu angažuje Společnost pro příležitost mladých migrantů, META, o. p. s. Pracovníci METY, o. p. s. se zabývají kromě poskytování pracovního poradenství, pořádáním jazykových kurzů pro děti i dospělé také mnoha dalšími aktivitami, které vedou ke změnám v koncepci vzdělávání cizinců v České republice. Jedním z cílů organizace je dosažení systémové změny ve vzdělávání žáků s OMJ směrem k inkluzi. Navrhují systémová opatření v jednotlivých podoblastech vzdělávání. Významně tato organizace pomáhá školám a pedagogům v rozvoji kompetencí pro práci se žáky s OMJ. Nabízí celou řadu akreditovaných seminářů s různým zaměřením pro pedagogy mateřských, základních i středních škol. Pedagogům poskytují metodickou podporu a mnoho výukových materiálů. Některé z nich a spoustu důležitých informací jsou k dispozici na stránkách www.inkluzivniskola.cz. Asistenti pedagoga této organizace působí v několika školách, nově také organizace nabízí školám dvojjazyčné asistenty, jejichž finanční zajištění, stejně jako ostatní aktivity, je pokryto některým z rozvojových programů či grantů. Nově META o. p. s. nabízí školám pomoc s čerpáním dotací z rozvojových programů.

2.5.4 Integrační centrum Praha

Hlavními cíli Integračního centra Praha, o. p. s. je zajištění rovných příležitostí migrantům, vytvoření koncepce integrace cizinců na území hlavního města Prahy, snížení napětí mezi jejími obyvateli a migranty, zapojení migrantů do veřejného života a propojení

činností aktérů integrace. Organizace poskytuje cizincům právní a sociální poradenství a kurzy češtiny, pořádá komunitní a kulturní akce pro cizince a ostatní obyvatele. Školy mohou díky této organizaci využít bezplatně služeb překladatele a tlumočnicka.

2.5.5 Člověk v tísni

Organizace Člověk v tísni o. p. s. vytvořila vzdělávací program Varianty. Posláním této sekce je poskytování informační i metodické podpory a odborných konzultací a asistencí školám a pedagogům v oblasti interkulturního vzdělávání, dále pořádání vzdělávacích kurzů a vydávání didaktických materiálů. Organizace v této oblasti zároveň prosazuje systémové změny, které by měly přispět k tomu, aby byl vzdělávací systém inkluzivní a schopný lépe reagovat na výzvy současného světa.

2.5.6 Centrum pro integraci cizinců

Centrum pro integraci cizinců, o. p. s. se zaměřuje na poskytování sociálního a pracovního poradenství, realizuje nízkoprahové (otevřené) kurzy češtiny, pro něž byla spolupracovníky Centra zpracována metodika, využitelná i pro učitele češtiny jako druhého jazyka, dále se zabývá vzděláváním lektorů a učitelů češtiny a cizích jazyků.

2.5.7 Klub Hanoi

Klub Hanoi je pro všechny, koho zajímá Vietnam, jeho kultura, historie a tradice, pomáhá v několika rovinách Vietnamcům v integračním procesu a zároveň se zasazuje o zachování si vlastní identity. Hlavními cíli Klubu Hanoi jsou šíření informací o Vietnamu a vietnamské kultuře, prosazování principu rovného přístupu a rovných příležitostí pro Vietnamce, kteří zde žijí, zvyšování podílu vietnamské komunity na společenském dění v ČR a podporu samostatnosti jednotlivých členů vietnamské komunity. Klub Hanoi nabízí kromě obligátních služeb, jakými jsou sociální a právní poradenství, navíc překladatelské a tlumočnické služby, kurzy češtiny jako druhého jazyka a ke stažení na svých stránkách také kvalitní výukové materiály.

2.6 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Na vzdělávání a výchově žáka s OMJ se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy - učitelé, vychovatelé školní družiny i pracovníci školních poradenských pracovišť. *„Valná většina pedagogů v praxi se však shoduje, že na práci s touto skupinou žáků nebyla během svého studia takřka vůbec připravena“* (META, o. p. s., 2014, s. 30). Výjimečně se o tématu mohou studenti učitelství dozvědět v předmětech zaměřených na multikulturní či interkulturní výchovu. Přístupem pedagogů k vyučování češtiny jako druhého jazyka se

zabývají jen vybrané fakulty zejména na katedrách českého jazyka, okrajově i na katedrách primární pedagogiky. Přitom platí, že osvojení rozdílných koncepcí výuky českého jazyka pro rodilé mluvčí a češtiny jako druhého jazyka je pro úspěšné začlenění žáků s OMJ zásadní. V případě působení pedagoga, který tyto dovednosti nemá, není příliš možné, aby došlo k efektivnímu zapojení a začlenění žáka do výuky českého jazyka. *„Což je v současné době velký problém, na který narážíme téměř ve všech školách vzdělávajících žáky s OMJ“* (META, o. p. s., 2014, s. 30).

Kromě univerzitního studia na některých fakultách nabízejících studijní obor zaměřený na češtinu jako druhý jazyk se mohou učitelé o metodách práce s žáky s OMJ seznámit také v kurzech. V Praze má již několikaletou tradici Dvouseměstrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka pořádaný Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Kurz je zaměřen na prohloubení znalostí z oblasti metodiky a didaktiky vyučování cizích jazyků se zaměřením na češtinu jako cizí jazyk. V přednáškách je dán prostor i předávání poznatků ze sociokulturní oblasti a seznámení s evropskou politikou výuky cizích jazyků.

Neméně zajímavé a přínosné jsou kurzy pořádané Centrem pro integraci cizinců, o. p. s. ve spolupráci s organizací META, o. p. s. Kurzy jsou krátkodobé i déletrvající a jsou zaměřeny na lektorské dovednosti práce s heterogenním kolektivem a na rozdíly v přístupu ve výuce češtiny pro rodilé mluvčí a češtiny jako druhého jazyka.

Představení principu výuky češtiny jako druhého jazyka, rady a tipy do výuky i hotové didaktické materiály nelezou učitelé také na webových stránkách www.inkluzivniskola.cz v záložce Čeština jako druhý jazyk, na portále www.rvp.cz v sekci Digitální učební materiály a Články se nachází také užitečné informace nebo inspirace do výuky.

Důležitou roli v přípravě pedagogů hraje také interkulturní senzitivita. Není možné, aby učitelé zaujímal, ba dokonce projevovali rasistické a xenofobní postoje. Naopak je žádoucí, aby si budovali přehled a prohlubovali znalosti v oblasti kulturní diferenciaci, tzv. sociokulturní minimum.

3 Interkulturní aspekty začleňování žáků s OMJ

3.1 Interkulturní komunikace a sociokulturně odlišné prostředí

Žák s OMJ pochází z kulturně odlišného prostředí, kde jiný mateřský jazyk je jen jeden z prvků vymezující jeho kulturu. Nemusí se vždy jednat o dítě narozené na území cizího státu. Žák z kulturně odlišného prostředí může být dítětem pocházejícím ze smíšeného partnerství, mohlo se narodit zde, avšak jeho rodina – rodiče jsou nositelé jiné kultury.

Pro vysvětlení konceptu kultury existují desítky definic z různých oborů. Dle zaměření této diplomové práce uvedme pojetí „*kultury jako systém, který ovlivňuje hodnoty, vnímání, chování a způsob myšlení sdílené určitou skupinou lidí, systém, jehož se stáváme součástí díky sociálnímu prostředí a to většinou podvědomě*“ (Janebová, 2010, s. 8).

„Interkulturní komunikaci rozumíme druh komunikace, které se účastní příslušníci odlišných kultur. Vyznačuje se tím, že účastníci komunikace naráží na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech, na rozdílné vnímání a chování a mohou doslova zakopávat o komunikační bloky“ (Janebová, 2010, s. 45).

Interkulturní komunikace může způsobovat jednomu nebo oběma komunikačním partnerům některé negativní pocity. Nejistota, která může být součástí vzájemné komunikace, však může být projevena navenek zcela opačným, třeba arogantním způsobem. Ve vztahu učitel – žák se může objevit nesoulad, kdy například učitel neuznává žákovy způsoby oblékání či stravování, ale jeho profese mu nesmí dovolit takové projevy nevhodně komentovat či odsuzovat. Vzájemnou komunikaci mohou provázet mnohá nedorozumění způsobená mimo jiné předpokládáním jisté podobnosti. Například očekáváme, že druhý člověk bude komunikovat a v komunikaci reagovat obvyklým způsobem. Do komunikace se individuálně promítají i předsudky vůči cizím kulturám. Není žádoucí, aby se v komunikaci objevovala nedůvěra, či dokonce nepřátelství.

Obecným cílem interkulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami“ (Košťálová a kol., 2005, s. 10).

3.2 Aspekty integrace posuzovaných subjektů - žák, spolužáci, učitel, rodič, škola

3.2.1 Žák v odlišném kulturním prostředí

Pro žáky s OMJ, potažmo žáky z odlišného kulturního prostředí, může česká škola znamenat ohrožení pro jejich dosavadní zkušenosti. I jen slova či gesta mohou znamenat něco jiného a reakce, které vyvolávají, mohou být zcela odlišné od reakcí typických pro žákovu mateřskou společnost. Ve škole se kromě nabývání obecných vědomostí seznamují s kulturou majoritní společnosti, což jim umožní se do společnosti integrovat.

Žáci s OMJ se musí nějakým způsobem postavit ke kulturní jinakosti české školy. Zároveň to platí i pro jejich spolužáky i učitele. Každodenní situace, které nastávají a jsou všemi těmito účastníky řešeny, mohou mít v mateřské kultuře jiný význam, příčiny, důsledky, ba dokonce řešení. Nám se může jevit jednání žáka s OMJ jako neadekvátní, konfliktní, nepředvídatelné nebo nesrozumitelné a to i v případě, že tento žák jedná s nejlepšími úmysly a v souladu s jeho výchovou.

Jakýkoliv nově příchozí žák do školy si musí vybudovat své postavení v kolektivu vrstevníků i v interakcích se svými učiteli. „Pro žáka s OMJ je toto obtížnější, čím je daná hostitelská společnost homogennější a má menší/kratší zkušenost s „jinými“, ale také čím je od země původu dětí migrantů nábožensky a kulturně vzdálenější“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 177) Každý z žáků chce cítit sounáležitost se svou školou a třídou, ale pokud zažívá stres a napětí, nemůžeme očekávat žádoucí chování ani dobré studijní výsledky.

Odlišnost kultury, ze které pochází žák a jeho rodiče, od kultury zdejší a proces integrace včetně akceptování nové kultury, může komplikovat vztahy uvnitř rodiny. Pokud působení rodiny na dítě je zcela odlišné, ba dokonce v některých bodech rozporné od působení školy, mohou vznikat konflikty. Dítě ve školní třídě se do majoritní společnosti integruje v jiném tempu a v odlišné intenzitě než jeho rodiče.

Zkoumáním kulturních charakteristik více než 50 zemí světa se zabýval nizozemský odborník na výzkum mezinárodního obchodu a podnikání Geert Hofstede. Kvantitativně vyjádřil některé kulturní charakteristiky – kulturní dimenze. Následující tabulka převzatá z Hofstedeho publikace uvádí hodnoty jedné ze zkoumaných dimenzí – vzdálenosti moci u 74 států či regionů. Hodnota vyjadřuje vzdálenost mocenských pozic, čili jak velký mají sociální odstup lidé v mocenském postavení (např. ředitelé firem, učitelé) oproti lidem v podřízeném postavení (např. zaměstnanci, žáci). Například ve škole

je pro velkou vzdálenost moci příznačné autoritativní prostředí. Při vyučování panuje absolutní klid – žáci mohou hovořit, jen když jsou k tomu vyzváni a učiteli v žádném případě neodporují. Učitel, kterému je projevována úcta, má absolutní vliv na vzdělávací proces, žáci jej ovlivnit příliš nemohou. Učitel je nositelem poznání. Naopak tam, kde je vzdálenost moci malá, učitelé jednají se studenty jako sobě rovnými, je ceněna studentova iniciativa a zasahování do výuky. Studenti vůči učiteli vyjadřují nesouhlas i kritiku. Pokud se objeví výchovný problém, přizvaní rodiče se spíše přikloní na stranu dítěte. Vše má kořeny v rodině. Tam, kde je vzdálenost moci velká, se očekává, že děti budou své rodiče poslouchat a někdy je tato poslušnost projevována i mezi mladšími a staršími sourozenci. Nezávislé chování dětí není žádoucí, naopak je projevována patriční úcta vůči rodičům, prarodičům a dalším starším členům rodiny.

O stárnoucí rodiče jejich děti pečují, podporují je finančně a je zvykem, že pohromadě žije více generací. Naopak tam, kde je vzdálenost moci malá, se s dětmi zachází jako s rovnocennými partnery. Děti jsou podporovány ve svém prosazování a nezávislosti na rodičích. Úcta a respekt jsou vyjadřovány neformálně. Rodiče se mnohdy ve stáří musejí o sebe postarat zcela sami, není vždy zvykem sdílet se svými starými rodiči jednu domácnost či je podporovat finančně.

TABLE 2.1 Power Distance Index (PDI) Values for 74 Countries and Regions

COUNTRY/REGION	SCORE	RANK	COUNTRY/REGION	SCORE	RANK
Malaysia	104	1-2	Colombia	67	30-31
Slovakia	104	1-2	Salvador	66	32-33
Guatemala	95	3-4	Turkey	66	32-33
Panama	95	3-4	East Africa	64	34-36
Philippines	94	5	Peru	64	34-36
Russia	93	6	Thailand	64	34-36
Romania	90	7	Chile	63	37-38
Serbia	86	8	Portugal	63	37-38
Suriname	85	9	Belgium Flemish	61	39-40
Mexico	81	10-11	Uruguay	61	39-40
Venezuela	81	10-11	Greece	60	41-42
Arab countries	80	12-14	Korea (South)	60	41-42
Bangladesh	80	12-14	Iran	58	43-44
China	80	12-14	Taiwan	58	43-44
Ecuador	78	15-16	Czech Republic	57	45-46
Indonesia	78	15-16	Spain	57	45-46
India	77	17-18	Malta	56	47
West Africa	77	17-18	Pakistan	55	48
Singapore	74	19	Canada Québec	54	49-50
Croatia	73	20	Japan	54	49-50
Slovenia	71	21	Italy	50	51
Bulgaria	70	22-25	Argentina	49	52-53
Morocco	70	22-25	South Africa ¹	49	52-53
Switzerland			Trinidad	47	54
French	70	22-25	Hungary	46	55
Vietnam	70	22-25	Jamaica	45	56
Brazil	69	26	Estonia	40	57-59
France	68	27-29	Luxembourg	40	57-59
Hong Kong	68	27-29	United States	40	57-59
Poland	68	27-29	Canada total	39	60
Belgium Walloon	67	30-31	Netherlands	38	61

continued

continued

TABLE 2.1 Power Distance Index (PDI) Values for 74 Countries and Regions

COUNTRY/REGION	SCORE	RANK	COUNTRY/REGION	SCORE	RANK
Australia	36	62	Ireland	28	69
Costa Rica	35	63-65	Switzerland		
Germany	35	63-65	German	26	70
Great Britain	35	63-65	New Zealand	22	71
Finland	33	66	Denmark	18	72
Norway	31	67-68	Israel	13	73
Sweden	31	67-68	Austria	11	74

Scores for countries or regions given in **bold type** were calculated from the IBM database. Scores for other countries were based on replications or estimates.

¹ The data were from whites only.

Převzato z Hofstede, Geert H. and Hofstede, Gert J. Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill, 2005. ISBN 0-07-143959-5, s. 43-44

Podle tabulky na předchozí straně je patrné, že větší sociální odstup oproti České republice, která leží se svými hodnotami někde uprostřed, blíže vyšším hodnotám, mají zejména státy Asie, východní Evropy, Střední a Jižní Ameriky, Blízkého východu. Z evropských států jsou svým sociálním odstupem výrazné Slovensko a Francie. Naopak nejnižších hodnot dosahují kultury skandinávských zemí, Velká Británie, Německo, či Rakouska.

Průcha uvádí příklad za skandinávského školství, kde se malá sociální distance projevuje například ve vzájemném oslovování, které je velmi neformální. Učitelé tykají svým žákům a ti je naopak oslovují křestními jmény. Jako protiváhu tomuto jednání připomíná situaci na českých středních školách, kde jsou vyučující oslovováni svými studenty „pane/paní profesorko“.¹⁷

Zajímavá je také další Hofstedem popsaná kulturní dimenze, kterou lze u žáků s OMJ pozorovat – kolektivismus versus individualismus neboli míra samostatnosti ve společnosti. Opět platí, že vztah jednotlivce vůči skupině je budován v rodině. Pokud chce učitel v kolektivistickém státě vést diskusi na nějaké téma, musí jednotlivé žáky vyvolávat, aby hovořili. V individualistických zemích je diskuze běžná věc a učitel naopak s žáky musí tvořit pravidla, aby všichni nemluvili naráz. V individualistickém prostředí se stírají etnické a jiné rozdíly. Naopak v kolektivistických zemích je nemorální, když učitelé a vedení školy neupřednostňuje a nezvýhodňuje členy stejného etnika či rodinného původu.

Hofstede popisuje zajímavý rozdíl mezi kulturami ve spatřování smyslu vzdělávání. V individualistické kultuře je smyslem učení naučit se učit, nikoli naučit se několika poznatkům. Předpokládá se, že školou vzdělávání nekončí a je třeba se učit celý život. V kolektivistických národech se klade důraz na osvojení dovedností, díky nimž se člověk stane přijatelnou a přínosnou součástí celku. Učení je bráno jako jednorázový proces, který zajistí vyšší sociální statut (např. univerzitní diplom), ale nepřidá, jako je tomu v individualistických společnostech, pocit radosti a sebeúcty.

Edukační klima asijských zemí je charakteristické využíváním strategií učení zaměřených na opakování, díky níž si žáci osvojují několik tisíců znaků čínského ideografického písma, přičemž Biggs tvrdí, že „*přitom nejde o povrchní, nýbrž*

¹⁷ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2, s. 141.

o smysluplné učení, vyžadující hlubší porozumění. Říká, že když se asijsí studenti učí repetitivně, musí myslet“ (Biggs in Průcha, 2010, s. 164). Tímto mimo jiné objasňuje větší úspěšnost studentů asijských zemí oproti zemím Západu.

Další kulturní dimenze zkoumají převahu průbojnosti oproti skromnosti neboli maskulinitu oproti femininitě, vztah k nejistotě a dlouhodobou dynamickou orientaci na budoucnost či statickou orientaci na minulost.

3.2.2 Spolužáci

Spolužáci z majoritní společnosti otevírají dveře do své kultury tím, že mezi sebou navazují sociální vztahy. Pokud bychom děti z jiných kultur jakkoli segregovali od vrstevníků z majoritní společnosti, jen bychom posílili pocit odcizení a marginalizace v dané společnosti, ba dokonce by mohlo dojít k neakceptování hodnot, norem a vzorců chování většinové společnosti.

3.2.3 Učitelé

„Vztahy vyučujících k dětem z jiných kulturních prostředí a přístup k nim jsou nestabilní povahy a mohou se měnit podle okamžité situace. Přesto jsou ovlivněny stabilními (i když vnitřně nepřiznanými) stereotypy či zamlčenými předpoklady, které často mívají formu předsudků nebo jsou založeny na nedostatečné znalosti kultury, z níž děti přicházejí“ (Weinstein, Tomlinson-Clarke a Curran in Jarkovská a kol., 2015, s. 179).

Učitelé nevnímají etnicitu ve škole jako něco, co by mělo samo o sobě specifikovat jejich práci. Autorky výzkumu, zabývajícího se mimo jiné také přístupem učitelů k stále více etnicky nehomogenním třídám, nazvali tuto strategii „stejností navzdory různosti“¹⁸, což můžeme vysvětlit tak, že všechny děti jsou stejné bez ohledu na etnický původ, přičemž každé je unikátní, jedinečné a originální. Kořeny vnímání jedinečnosti bychom mohli spatřovat v polistopadovém kladení důrazu na individualitu. *„Učitelé nejvíce řeší jazykovou jinakost, tedy zaměřují se spíše na překonávání jazykové bariéry, což jim*

¹⁸ JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4, s. 40.

umožní pracovat a hodnotit tyto žáky podle českých standardů. Jinak práci s etnicky smíšenou třídou nespecifikují“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 41).

Učitelé negativně hodnotí proces integrace, který není tak hladký a bezproblémový. *„Předpokládají, že každý, kdo se integruje do naší společnosti, by měl především „chtít“ docílit dokonalé integrace. Neberou v potaz situaci, kdy dítě je přesunuto do cizího prostředí, ačkoli o to samo nestálo“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 41).*

Pokud nastanou problémy v komunikaci, učitel by měl být především trpělivý a měl by projevit interkulturní senzitivitu a schopnost vcítit se do cizí mentality. Konfliktním situacím by měly obě strany předcházet, ale pokud už ke konfliktu dojde, měl by učitel přemýšlet o nejvhodnějším řešení.

3.2.4 Rodiče

Pro žáky s OMJ je velkou nevýhodou, pokud jejich rodiče nepřekonávají jazykovou bariéru, jsou v komunikaci se školou pasivní, nesnaží se ani proniknout do procesu vzdělávání svých dětí. Nejsou schopni pomoci svým dětem se školními úlohami a s konkrétními problémy, se kterými se ve výuce potýkají. Mnozí rodiče se prakticky neúčastní žádné komunikace se školou – nedochází na třídní schůzky, nevyužívají konzultací s vyučujícími. *„Nejsou ani blíže seznámeni s prostředím školy, kterou jejich děti navštěvují a chybí jim poznání jejich vyučujících a spolužáků, což by jim usnadnilo poskytovat svým dětem podporu naprosto nezbytnou pro následnou školní úspěšnost“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 180).* Přitom by mohli využívat bezplatných překladatelských služeb, které nabízí několik neziskových organizací. *„Děti migrantů vlastně žijí de facto na rozhraní kultur, či spíše permanentně migrují mezi dvěma kulturami a s touto situací se musí vyrovnávat nejen ony samotné, ale také jejich rodiny“ (Berry a kol., in Jarkovská a kol., 2015, s. 181).* Děti potřebují podporu a zájem ze strany svých rodičů, i to je jeden z faktorů jejich školní úspěšnosti.

3.2.5 Škola

Škola všem svým žákům nejen zprostředkovává přenos poznatků, ale nesmíme opomenout její socializační roli. Prostřednictvím škol jsou dětem předávány hodnoty, vzorce jednání a společenské normy.

Škola na všechny žáky působí svým skrytým kurikulem. *„Tím je myšleno předávání hodnot, dispozic, aspirací, očekávání či vzorců jednání ani ne tak prostřednictvím výuky jako spíše organizací každodenního života ve škole a školní třídě. De facto jde o snahu*

vytvářet u dětí návyk dodržovat a akceptovat dominující hodnoty, normy, vzorce jednání a autoritu školy, což je nezbytným předpokladem akceptace dalších sociálních institucí a tím i existujícího sociálního řádu dané společnosti“ (Illich in Jarkovská, 2015, s. 182). Škola je místem, kde učitelé prezentují kulturu a zároveň ji spoluvytvářejí.¹⁹

Podíváme-li se na problematiku migrace a integrace poněkud zeširoka, jako jeden z klíčových faktorů úspěšné integrace spatřujeme ve škole, v jejím vlivu na společnost jako takovou. Škola a vzdělávání je totiž jedním ze zásadních prostředků vyrovnávání šancí, které společnost má. Správná integrace dětí značí přesah i pro dospělou populaci, rodiče a příbuzné těchto dětí. Zrovnoprávněním dětí ve škole přijímáme vlastně celou integrující se komunitu, počítáme s ní a bereme ji jako přirozenou součást. Pokud zůstaneme na půdě školy, pak nejen rodiče českých dětí mohou zasahovat do dění školy a přímo jej ovlivňovat. Můžeme se setkat s rodiči, pro něž je čeština jazykem cizím, ale chtějí se nějakým způsobem podílet na životě školy jejich dětí tím, že se stávají členy samosprávy, pomáhají s organizací různých akcí nebo asistují přímo v pedagogickém procesu.

¹⁹ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 28.

3.3 Znalost češtiny jako vstupenka do české kultury

Nedostatky v češtině dále diferencují školní práci – obsah či rozsah učiva, způsob zadávání úkolů, způsob hodnocení, individuální přístup. Jazyk je tedy tím, čím se děti s OMJ vymezují a co je nejvíce vnímáno jak žáky, tak učiteli.

Janebová přirovnává nezbytnost dobrého ovládnutí českého jazyka ke vstupence mezi majoritní společnost.²⁰ Hovoří zde o emancipaci neboli zplnomocnění. Učení se češtině má mnohem závažnější důvody nežli schopnost číst, psát, mluvit a poslouchat. V počátcích pobytu v České republice, tedy ještě bez znalosti češtiny, nemají děti (spolu se svými rodiči) stejnou možnost dorozumění, uplatnění nebo ovlivnění okolního dění. Až teprve dostatečná znalost jazyka dovolí lidem vyjádřit své zkušenosti, svůj pohled na věc, ale také svoje potřeby. Znalost jazyka zároveň umožní přístup k informacím a celkově pomůže v zapojení do společnosti jako rovnocenný partner.

Rozhodujícím znakem pro jinakost je jazyk, kterým se žáci běžně mezi sebou dorozumívají. Kolektiv autorek z Masarykovy univerzity v Brně v rámci svého výzkumu popsal situaci v deváté třídě z jedné z osmi zkoumaných škol jednoznačně ve smyslu – vzdáš-li se svého rodného jazyka, přijmeme tě mezi sebe.²¹ Dětem vadila skupinka mezi sebou rusky hovořících dívek. Přišlo jim neslušné, aby se spolu dívky bavily jazykem, kterému většina nerozumí. Jedna z dívek se v diskuzi na toto téma vyjádřila takto: „*Vždyť my neděláme nic jiného než vy – taky mluvíme svým rodným jazykem*“ (Jarkovská a kol., 2015, s.73). V jiné deváté třídě se objevily dvě skupiny etnických Rusů - tři z nich používali ruštinu pro běžnou komunikaci (už proto, že jedna z dívek stále ještě dost dobře nekomunikovala česky), dvě děti patřily dle současné terminologie k úspěšně integrovaným – ruštinu na půdě školy nepoužívaly a někde mezi tím se pohybovala ještě

²⁰ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 30.

²¹ JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

jedna dívka – mluvila bezchybnou češtinou bez přízvuku, ale s kamarádkami z Ruska klidně přešla do rodného jazyka.²²

Autorky zkoumání se také setkaly se situací, že ve třídě bylo několik žáků jiné etnicity, avšak na některé bylo při představování pozapomenuto jak žáky, tak učitelem. Šlo o žáky ze smíšených svazků, bílé rasy a s českým občanstvím. Zapomnělo se právě na dva z nich – s dokonalou češtinou. Oproti tomu Čechofrancouz pro svůj silný francouzský přízvuk opomenut nebyl.²³

Přikládání důležitosti právě znalosti jazyka dané kultury se ve světě považovalo za fakt dávno před imigrační vlnou v České republice z počátku devadesátých let. „*Pro školní úspěšnost a později profesní začlenění dětí se ukázaly být nejdůležitější jazykové kompetence*“ (Rasanen in Vágnerová, 1999, s. 367).

²² JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4, s. 83-92.

²³ tamtéž, s. 62.

3.4 Aspekty zdárné integrace

3.4.1 Interkulturní komunikace a senzitivismus

Integrace žáka s OMJ je podmíněna spoluprací v komunikaci – vyžaduje naslouchání, pozorování, reflektování a napravování nedorozumění, upravování svých vyjadřovacích návyků. Lidé, kteří jazyk ovládají (učitelé, spolužáci) by toto neměli zneužívat a povyšovat se nad těmi, kteří ještě ve znalosti jazyka příliš nepokročili (děti s OMJ, jejich rodiče). Ve společenství, kde se žák s OMJ pohybuje (školní třídy, škola) by se měla rozvíjet vzájemná empatie. Každý nemá stejnou zkušenost, tedy ocitnout se v dětském věku v prostředí, kde se hovoří jiným jazykem a kde zvyklosti a uspořádání života školy se také v různé míře liší od toho známého. Janebová proto doporučuje aplikovat při vyučování některé z mnoha aktivit k rozvíjení empatie vůči těm, pro které čeština není rodný jazyk. Jako příklad uvádí pravidlo, kdy během diskuze nikdo nesmí použít např. předložky nebo slova obsahující vybrané písmeno. Jde o slovní hru, při které se musí hráči vyrovnat s dočasným jazykovým handicapem. Je dobré s žáky reflektovat prožitek včetně pocitů a navrhnout možnosti, jakým způsobem by bylo možné překonat problémy a nedorozumění napravit. Autorka doporučuje tyto aktivity pro jejich velké transformační důsledky, neboť žáci tak lépe pochopí skryté úzkosti a také jako žáci s malou znalostí jazyka budou muset vyvinout velké úsilí, aby se mohli vyjádřit.²⁴

Komunikační dovednosti se lépe rozvíjejí v přátelském prostředí spolupracujících členů. Takové prostředí snižuje nejistotu, stres a další bariéry, které v interkulturní komunikaci mohou nastat. Janebová k tomu například uvádí, že se nemůžeme spokojit pouze s rovinou partnerského soužití. Zásadní vliv na interkulturní komunikaci má míra důvěrnosti a intimity vztahů uvnitř kolektivu.²⁵ Je třeba posilovat a udržovat přátelství mezi členy kolektivu, protože to s sebou přináší respekt a přijetí. Přátelství se pěstuje díky společným aktivitám, ať už školním či mimoškolním. Bylo by dobré, kdyby se žáci s OMJ účastnili veškerého života školy – nejen vyučování, ale i kolektivního trávení volného času mezi vyučováním, společného stravování, pobývali ve školní družině či v školním klubu, absolvovali výlety, exkurze, výjezdy, školy v přírodě apod. Pouze tak nastává příležitost navázat nová a udržet stávající přátelství. Byť s malou nebo téměř

²⁴ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 32.

²⁵ tamtéž, s. 33.

nulovou znalostí češtiny by měl být žák s OMJ zapojen rovněž do vyučování a vybídnut ke spolupráci v takové míře, jaká bude vzhledem k jeho jazykovým dovednostem reálná. Děti v neznalosti jazyka u komunikačního partnera nespátřují velkou překážku. Naopak tento rozdíl působí jako motivační faktor ke spřátelení. Dle výzkumu, jehož závěr shrnuje Janebová,²⁶ se děti chtěly dovědět něco o sobě navzájem. Jazyková bariéra hrála na počátku přátelství důležitou roli, rozdíly v nedorozumění je naopak motivovaly k tomu, aby spolu o to více mluvily. Špatná výslovnost, nesprávné použití třeba nespisovných slov uváděly jako zdroj humoru a zábavy. Jedna třetina ze zkoumaných dětí dokonce uvedla, že si vyvinuly svůj vlastní systém komunikace s novými slovy, nebo naopak výpůjčkami z obou jazyků. Tento systém pak byl pro přátele jedinečným pojátkem.

3.4.2 Sociokulturní minimum

Na pedagogy je kladen požadavek být empatickým ve vztahu ke všem žákům. Ne každý je schopen se vcítit do druhého v dostatečné míře, je však možné si pomoci znalostmi o zvyklostech dané kultury, přičemž informací takového druhu lze získat jak z odborné literatury, tak četbou literatury populárně naučné i beletrie, některé informace lze dohledat na internetu. Pokud budeme chtít, mnoho cenných a zajímavých informací nám sdělí samotné děti. Veškerá fakta nelze obsáhnout, ale alespoň postačí nereagovat na různé situace afektovaně či s předsudky. Je nutné mít zdravý rozum a brát v potaz různá jiná vysvětlení i zcela nestandardního chování. Integraci žáka do kolektivu je vhodné usnadnit tím, že se zajímavosti o spolužákově kultuře dovědí také ostatní děti. Učitel by měl poukázat nejen na odlišnosti, ale měl by umět najít i podobnosti.

J. Šindelářová a S. Škodová²⁷ upozorňují na nezbytnost učitelovy sociokulturní kompetence, bez které nelze moderní jazykovou výuku realizovat. Obě vědkyně se zabývají lingvodidaktikou, jsou naše přední odbornice na metodiku výuky češtiny jako cizího jazyka. Mezi sociokulturní kompetence řadí znalost kultury, tradic a zvyků země, ze kterých žáci či jejich rodiče pocházejí. Vedle znalostí z konkrétních okruhů, jako je

²⁶ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 33.

²⁷ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky - cizinci v základní škole* [online]. MŠMT ČR, 2012 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>.

například každodenní život nebo vzdělávání, mají významnou komunikační úlohu také parajazykové prostředky – řeč těla. Českého učitele pak mohou zaskočit typické projevy žáka ze vzdálených zemí se zcela odlišnou kulturou a naopak.

Osvojení si sociokulturního minima, poznání společných, ale i rozdílných jevů v jazykové rovině a získání informací o společenských a kulturních prostředích, může výrazně přispět k rychlejší integraci žáků z kulturně odlišného prostředí do vzdělávacího procesu, ale může také vést k odhalení nedostatků ve vzájemné komunikaci a tím předcházet nedorozumění a nepochopení.

Šindelářová a Škodová ve své metodice zpracovaly interkulturní rozdíly vedoucí k odlišnému chování v edukačním klimatu žáků pocházející z arabského světa, Japonska, Koreje v porovnání s prostředím arménským, ruským a ukrajinským. Tato publikace je jedním ze základních zdrojů informací pro všechny pedagogy pracující s multikulturním třídním kolektivem. Následující dva příklady interkulturních rozdílů jsou převzaty z této publikace.²⁸

Korejské tradiční hodnoty můžeme pochopit jen ve vztahu ke konfucianismu. Do každodenního styku (pracovní vztahy, rodina, škola) se promítá pět základních konfuciánských vztahů založených na principu nadřazenosti – podřazenosti. Korejci jsou kolektivistickým národem, což se projevuje také ve školství, kde důraz na individualitu nemá oproti západnímu světu uplatnění. Korejský žák chová svého učitele ve veliké úctě, je pro něj autoritou, nikdy s učitelem nemluví bez vyzvání a nedovolí si učiteli odporovat a odmlouvat. Kritika učitelových chyb je považována za nezdvořilý projev. Přátelství ze školních let bývají pevná a přetrvávají po celý život. Spolužáci spoléhají jeden na druhého a to i v případě psaní testů, kdy od sebe v podstatě opisují. Oproti evropským spolužákům jsou nesamostatní. Mívají tendenci učit se texty z paměti, často aniž by textu porozuměli. V evropské škole se korejští žáci musí vypořádat s odlišným (v leccems opačným) způsobem výuky. Nedorozumění v interkulturním dialogu mezi například českým učitelem a korejským žákem může způsobit i nevinný úsměv. Korejský žák totiž takto reaguje na výtku jen proto, aby skryl rozpaky. Upřený pohled do očí značí neúctu. Naopak úctu a

²⁸ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky - cizinci v základní škole* [online]. MŠMT ČR, 2012 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>.

respekt k druhému (učiteli) žák vyjádří tak, že odpoví na otázku až po chvílce ticha. Dotek má značnou váhu, je jím vyjádřeno přátelství, úcta a respekt.

Pro kulturně bližšího arménského žáka a jeho rodiče je problém zorientovat se v českém systému školství. V Arménii se po vzoru sovětského vzdělávacího systému vzdělání získává na tzv. všeobecné střední škole, která je desetiletá (6 - 16 let) a je zakončena maturitou. Vedle víry představuje dle autorek vzdělání nejdůležitější hodnotu, proto tito žáci bývají dobrými studenty. Žáci se vůči učitelům chovají uctivě. Rodiče se o studium svých dětí zajímají a aktivně spolupracují s učiteli. Důvodem konfliktu může být mylné označení Rus například nepříliš dostatečně obeznámeným spolužákem, neboť Arméni se dohovoří běžně rusky.

3.4.3 Multikulturní výchova

Prostředí, ve kterém k integraci dochází, by mělo být přátelské – kolektiv otevřený a přijímající, učitel jakožto průvodce a ochránce. Rizikem může být, pokud je kolektiv vůči novému žákovi uzavřený a nechce jej mezi sebe přijmout ani po delší době. To může vést až k šikaně jedince nebo skupiny žáků. Jako prevence nežádoucích jevů a naopak využití výhod, které multikulturní prostředí nabízí, je do školních vzdělávacích programů zařazena multikulturní výchova. Bylo popsáno mnoho technik a způsobů, jak multikulturní výchovu aplikovat, což jsou mimo jiné prostředky, jak pracovat s kulturně heterogenním kolektivem. Průcha definuje multikulturní (interkulturní) výchovu jako *„edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán“* (Průcha, 2011, s. 15).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání řadí Multikulturní výchovu jako jedno z průřezových témat, které školy zapracovávají do svých vzdělávacích programů. RVP ZV z roku 2013 charakterizuje Multikulturní výchovu jako seznamování žáků s různými kulturami, jejich tradicemi a hodnotami, což by mělo vést k uvědomování si svojí vlastní kulturní identity a hodnoty. Poznání vlastní kultury a porozumění odlišným kulturám rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování sociokulturní rozmanitosti. Podporuje menšinová etnika v rozvíjení svých kulturních specifik a pracuje na respektujícím vztahu mezi menšinami a majoritou. Dotýká se mezilidských vztahů mezi všemi účastníky edukačního procesu. Škola by měla

zabezpečit rovnoprávnost pro všechny, úspěch musí zaručit i dětem z minorit. Tím také přispívá k vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

Přínos průřezového tématu Multikulturní výchova k rozvoji osobnosti žáka²⁹

Přínos k rozvoji osobnosti v oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

²⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. , 165 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

V oblasti postojů a hodnot:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám

Aktivity multikulturní výchovy zpracovaly například Dana Moree a Petra Morvayová.³⁰ Východiskem pro aktivity jsou pohádky a příběhy. Autorky zpracovávají témata a podrobně popisují (doporučují) aktivity na základě čtení rozličných autorských textů či pohádek. Aktivity jsou zaměřené na sledování a analýzu jednání postav, srovnávají pojetí hodnot, hledání paralel mezi současnými zkušenostmi a historickými událostmi.

3.5 Nezdařená integrace

Jak již bylo řečeno, problémy v adaptaci vznikají na základě rozdílnosti kulturních prostředí – původního a nového. Pro každé z kulturních prostředí jsou vžité vzorce chování, ustálené normy a zvyky, jiná mentalita. To platí i pro smíšené páry, kdy oba z rodičů jsou nositeli a představiteli znaků své kultury.

Adaptace na nové kulturní prostředí nemusí být vždy úspěšná. Asi bychom mohli souhlasit, že většina vietnamských dětí se adaptuje na nové prostředí bez větších obtíží.

³⁰ MORVAYOVÁ, Petra a Dana MOREE. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.

V následující kapitole je vysvětleno proč tomu tak je. Můžeme se setkat i s jedincem, který adaptaci na nové kulturní prostředí nezvládne a zažívá tzv. *akulturační stres*. „*Ten se může projevovat strachem, zmatením, dezorientací nebo depresivní reakcí. V extrémním případě se, často tehdy, kdy pobyt je nedobrovolný, mohou vyskytnout psychosomatické problémy, prohloubení sociální izolace, může dojít k nastolení nepřátelského postoje vůči „domorodé“ kultuře či ztrátě identity*“ (Janebová, 2010, s. 40). Síla *kulturního šoku* může být silná v závislosti na rozdílnosti domácí a cizí kultury. Jinak se také bude projevovat u dospělého a jinak u dítěte. Reakce bude rovněž odlišná. Dítě nemá tolik zkušeností a znalostí, aby se situací racionálně vyrovnalo. Více se projeví emoce a transfer prožitků do psychosomatiky. Mohou se objevit bolesti hlavy, břicha, zvýšená únava a větší potřeba spánku. Janebová shrnuje příznaky kulturního šoku u dětí v těchto bodech:³¹

- strach
- zmatení
- dezorientace
- deprese
- pocit ztráty a deprivace související např. s absencí přátel, kamarádů, rodičů
- psychosomatické problémy (spavost, bolesti břicha a hlavy)
- přecitlivělost na vnímanou kritiku
- vzdor a agrese
- pocit odmítnutí ze strany „nových kamarádů“ či zažití šikany
- regrese ve vývoji (vývojově se může vrátit o stupeň zpět)

Může se stát, že dítě začne odmítat docházet do školy, protože to je pro ně cizí svět a cítí se v ohrožení. Pocit bezpečí mají jen v přítomnosti rodičů.

Cristina Igoa nazvala obtížné období adaptace jako fenomén vykořenění (uprooting). Situaci přirovnává k vytržení a přesazení rostliny. Stejně jako přesazená

³¹ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 40.

rostlina potřebuje péči zahradníka, i „přesazené“ děti potřebují citlivé pomoci pedagogů, vrstevníků a ostatních, aby zvládly svůj přechod do nového společenského prostředí³².

Vykořenění, tedy jeho projevy v počátcích žákovy adaptace, lze popsat takto:³³

- žák prožívá tzv. tiché období (silent period), kdy se nezapojuje do aktivit ani komunikace
- rychle se unaví
- nevhodně se chová (sklíčenost, zloba) díky frustraci, že nerozumí a nemůže se zapojit
- stýská se mu po domově a po přátelích

Proces změn, který se děje každé migrující osobě, se nazývá akulturace. Jsou rozeznávány čtyři typy takzvaných akulturačních strategií:³⁴

asimilace - jedinec nebo skupina usiluje o co největší splynutí s kulturou hostitelské země, přičemž potlačuje vlastní kulturu

separace - izolování se od hostitelské kultury a snaha o maximální zachování vlastní kultury

marginalizace - vyrovnávání se s novým kulturním prostředím, přičemž nedojde ke ztotožnění ani s jedním z nich

³² *Vykořenění* [online]. [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/vykoreneni>

³³ *Reakce na vykořenění* [online]. [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/reakce-na-vykoreneni>

³⁴ Berry in JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 43.

integrace - uznávání důležitosti hostitelské kultury spolu s do jisté míry udržováním kultury vlastní

Na rozsah i průběh akulturačního stresu u dětí má vliv mnoho faktorů. Pokud se jedná o nedobrovolnou migraci nebo je Česká republika pouze tranzitní zemí, a pokud rodiče jsou zatíženy akulturačním stresem ve větší míře, těžko můžeme očekávat motivaci k adaptaci u jejich dětí. Více problémů také způsobí značně odlišné zvyklosti v konfrontovaných kulturách. Míra akulturačního stresu závisí kromě situačních faktorů i na osobnosti jedince. Pokud se bude jednat o rigidní či úzkostnější typ, bude jeho adaptace pravděpodobně více problémová. Rovněž politický a sociální systém hostitelského státu, zejména jeho míra otevřenosti vůči imigrantům, hraje roli v adaptačním procesu.

3.6 V čem tkví úspěšná integrace vietnamských dětí?

Ve studii Jarkovské a kol.³⁵ je ve dvou kapitolách představen průběh a výsledky integrace vietnamských dětí. Svým šetřením mezi rodiči (zástupci první generace vietnamských imigrantů) a jejich dětmi (zástupci druhé generace vietnamských imigrantů) došli k závěrečnému vysvětlení obecného úspěchu vietnamských dětí na poli vzdělávání. Totiž rodiče podle tohoto výzkumu opustili svou vlast a přesunuli se do České republiky výhradně s cílem zajistit svým dětem lepší vzdělání a s tím spojené lepší vyhlídky na kvalitní život. Jejich děti vědomě naplňují přání svých rodičů, kteří takřka „zapřeli sami sebe“ a „obětovali“ svůj život ve prospěch svých dětí. Začali žít v cizí zemi, kde se sami nehodlají integrovat, protože se po dospění a zajištění svých dětí hodlají navrátit zpět do Vietnamu. Záměr rodičů autorky definují jako „migraci pro děti“ a o vzdělání hovoří jako o hlavním tématu migračního i rodinného projektu. Vzdělání je výzva, jež musí být naplněna a zároveň také břemeno, se kterým se musí děti vyrovnat.

Téma potvrzuje i Janebová, která říká, že správné ovládnutí češtiny má vysokou váhu u druhé generace dětí Vietnamců, o čemž se můžeme přesvědčit ve školních soutěžích v českém jazyce, kde tito žáci excelují.³⁶

Na tento jev poukazuje i Průcha³⁷ tvrdíce, že vzdělání pro Vietnamce představuje vysokou životní hodnotu, a proto vietnamští rodiče vedou děti od raného věku k tomu, aby se dobře učily, aby měly respekt před učiteli, aby dosáhly co možná nejlepšího vzdělání, a tím si zajistily v dospělém životě co nejlepší postavení.

„U druhé generace Vietnamců pozorujeme jistou ambivalenci mezi snahou jejich rodičů poskytnout dětem vše k integraci a simultánním tlakem na zachování vietnamské identity“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 160). Mnohdy si tito rodiče najímají české chůvy,

³⁵ JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4, s. 125-162.

³⁶ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 31.

³⁷ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2, s. 77.

které se jejich dětem věnují ve volném čase. S chůvami děti čtou české pohádky, pečou české cukroví a dělají další „české věci“. Chůvy fungují paralelně vedle školy jako hlavní zdroj kurikula. Obrovské snahy rodičů první generace zajistit svým dětem co nejkvalitnější vzdělání mají nezamýšlené důsledky. Jejich děti jsou již značně adaptovaní, více splynuly s majoritní společností a svým rodičům pomáhají s kontaktem s většinovou společností. Jejich rodiče si však ztěžují, že děti ztrácí svou původní kulturní identitu. Řada z těchto dětí neovládá, nebo jen velmi málo, vietnamštinu. Také se můžeme setkat s rodinami, kde z rodičů se naučil česky jen jeden z nich, zatímco jejich děti hovoří už jen česky. *„Rodiče, pokud najímají české chůvy pro své děti, se na ně příliš spoléhají a s pocitem, že pro vzdělání a adaptaci svých dětí udělali maximum, se věnují převážně svým pracovním záležitostem“* (Jarkovská a kol., 2015, s. 143-162).

4 Případová studie

Koncepce začleňování žáků s OMJ na běžné základní škole ve velkém městě

4.1 Metodologická východiska

Na téma vzdělávání žáků – cizinců či žáků s OMJ bylo vytvořeno mnoho kvantitativních i kvalitativních studií, z neaktuálnějších uvedme například kvantitativně zaměřenou studii Yvony Kostecké a kolektivu *Žáci – cizinci v základních školách* vydané Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze v roce 2013, či etnografickými metodami zpracovanou studii *Etnická rozmanitost ve škole Lucie Jarkovské* a kolektivu vydané v roce 2015 nakladatelstvím Portál. Protože nikdy nebyl vytvořen přesný návod pro školy, jak si počínat při vzdělávání žáků cizinců či žáků s OMJ, vytváří si každá škola svou originální metodu, své know – how.

Případovou studii jako formu empirické části jsem volila pro to, že svým charakterem nejlépe napomůže vyřešit úkoly této práce:

- Popis koncepce integrace žáků s OMJ sledované základní školy.
- Konfrontovat popsanou koncepci integrace žáků s OMJ s navrhovanými opatřeními organizace META, o. p. s.

V odborné literatuře jsem nenašla jednotné vymezení případové studie. „*Hranice mezi jednotlivými pojetími však nejsou příliš ostré a v zásadě lze říci, že případová studie, jak vyplývá z názvu, je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 97). Případová studie umožňuje odhalit nové, statisticky neměřitelné jevy. Švaříček a kolektiv autorů charakterizují tuto výzkumnou strategii jako „*případ, kdy předmět výzkumu je integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorové i časové)*“ (Yin, 2003 in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 97) a „*kdy je podstatné, že badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí*“ (tamtéž, s. 98).

Zdrojem dat pro sepsání této případové studie je dlouhodobé zúčastněné pozorování. Sledovanou školou a jejím přístupem k začleňování žáků s OMJ jsem se zabývala po osm školních let. Východiskem pro zorientování se, pochopení ba dokonce získání určitého vhledu do vymezené problematiky bylo dlouhodobé pozorování, při němž jsem jako pozorovatel participovala na dění různou měrou, v mnoha případech s přímou osobní účastí čili přímým pedagogickým působením. Rozsah zúčastněného pozorování

s přímou i nepřímou osobní účastí lze časově vymezit obdobím osmi školních let, s časovou dotací průměrně 6 vyučovacími hodinami týdně, a to celkem v jedenadvaceti třídách prvního stupně a osmi třídách druhého stupně, jednom oddělení školní družiny, ponejvíce však účastí na hodinách individualizované výuky žáků s OMJ i při mimoškolních aktivitách.

Dále pomocí neformálních rozhovorů s informátory (všemi pedagogickými pracovníky školy) a také studiem školních dokumentů (žádosti o granty, závěrečné zprávy, zprávy z pedagogicko – psychologické poradny, informační letáky pro rodiče, obsah preventivního programu, webové stránky a podobně) jsem se blíže seznámila s koncepčními strategiemi školy v oblasti integrace žáků s OMJ jako i s dalšími souvislostmi, které představují východiska pro sepsání této případové studie.

Po celou dobu jsem si vedla záznamy ze zúčastněného pozorování. Záznamy uvádí jednak popis sledované aktivity (vyučovací hodina, mimoškolní akce, odpolední pobyt ve školní družině a podobně), který je doplněn o mé postřehy, údaje o chování účastníků, atmosféře, úspěšnost realizované aktivity, připomínky. V příloze přikládám záznam s poznámkami z pozorování prvního dne školy v přírodě třídy 5. B, uskutečněné ve školním roce 2011/2012. Ve třídě se vzdělává 10 žáků s OMJ. Většina z nich pobývá v ČR delší dobu, takže česky rozumí velmi dobře (dva žáci z Ukrajiny, dva žáci z Vietnamu a jedna žákyně z Číny). Dále jsou zde žáci, kteří nepobývají v české škole příliš dlouho (jeden až dva školní roky), ale také výuku v českém jazyce zvládají bez nutnosti jazykové podpory. Nakonec do třídy chodí druhým rokem ještě dva žáci z Číny, kteří dochází na individualizované hodiny češtiny a školy v přírodě se nezúčastnili.

Pro to, aby bylo možné splnit úkoly případové studie, tedy popsat koncepci integrace žáků s OMJ sledované školy a tu pak konfrontovat s navrhovanými opatřeními organizace META, bylo potřeba se s celou problematikou co nejdůvěrněji a pokud možno v co nejširších souvislostech seznámit. S tím účelem jsem na škole působila a získávala data, která bylo zapotřebí následně analyzovat, propojit a zpracovat do ucelené zprávy, tedy dát smysl shromážděným údajům. Při zpracovávání nashromážděných dat jsem volila holistický způsob, kdy jsem docházela k závěrům posuzováním dat jako celku. Soustředila jsem se na proces, jehož součástí jsou osoby, jejich potřeby a postoje, děje, jejich příčiny, souvislosti a následky.

4.2 Počty žáků – cizinců na škole

Následující tabulka uvádí data, která jsem čerpala z výročních zpráv školy. V tabulce je pro každý školní rok uveden celkový počet žáků – cizinců (počítáno k poslednímu dni školního roku). Výroční zpráva neudává počet žáků s českým občanstvím bez znalosti českého jazyka ani jiné zástupce kategorie žák s odlišným mateřským jazykem. Proto zde ponecháme označení žák – cizinec. Mezi počet žáků v péči asistentky pedagoga však řadíme i žáky s OMJ – necizince, nebo děti z bilingvních rodin. Nejpočetnější národnostní zastoupení mají pro všechny školní roky Ukrajinci, Rusové a Vietnamci, v menší míře pak Slováci, Bělorusi, Srbové, Turci, Arméni a Číňané.

Školní rok	Celkový počet žáků – cizinců na škole	Počet žáků v péči asistenta pedagoga
2006 / 2007	92	41
2007 / 2008	88	28
2008 / 2009	97	41
2009 / 2010	110	34
2010 / 2011	112	37
2011 / 2012	137	33
2012 / 2013	151	27
2013 / 2014	167	22

4.3 Přijímání žáků s OMJ do školy a zařazování do tříd

Způsob přijímání žáků s OMJ do školy probíhal dle aktuálních legislativních pokynů obdobně jako na jiných základních školách. Rodiče žáka se museli vykázat platným dokladem o pobytu v ČR dle novely školského zákona č. 343/2007 Sb. a museli také předložit vysvědčení nebo jiný doklad o předchozím vzdělávání žáka spolu s dokladem o zdravotním pojištění svého dítěte.

Vyšší počet žáků s OMJ na škole byl způsoben větší koncentrací migrantských rodin bydlících v okolí školy. Jejich přijetí bylo podmíněno tedy také spádovostí. Žáci s OMJ s jinou spádovou oblastí hlásící se do školy byli odmítáni, protože by zde hrozilo reálné nebezpečí odlivu dětí z majority v případě, že by se podíl žáků – cizinců v celkovém složení školy výrazně zvyšoval.

Vedení školy a někteří učitelé používali v komunikaci s rodiči a novým žákem nejčastěji ruský nebo anglický jazyk, avšak mnohdy se akt přijímání nového žáka s OMJ neobešel bez tlumočnické pomoci jiného žáka školy ovládajícího potřebný jazyk. Bohužel škola neposkytovala žákům a jejich rodičům žádný informační materiál zhotovený v jejich rodném jazyce. Vydání vícejazyčné informační brožury bylo v plánu ve spolupráci s úřadem příslušné městské části. Rodiče byli informováni pouze ústně, popřípadě je písemnou formou kontaktovali třídní učitelé nebo vychovatelky školní družiny. Rodiče dále měli k dispozici písemné informace například o průběhu a organizaci školního roku na webových stránkách školy.

Zařazování nových žáků s OMJ do tříd bylo v gesci vedení školy a to ve většině případů volilo strategii zařadit žáka o jeden ročník níže, pakliže se nejednalo o žáka nastupujícího do prvního ročníku. Zároveň bylo pohlíženo na počet žáků s neznalostí českého jazyka v jedné třídě. Vzhledem k vyšší koncentraci žáků s OMJ na škole se v každé třídě vzdělávalo více těchto žáků, ale dbalo se o to, aby rozložení žáků bez nebo s minimální znalostí českého jazyka ve třídách jednoho ročníku bylo rovnoměrné.

Úroveň počátečních komunikačních dovedností se zjišťovalo pomocí rozhovoru. Pro tento akt nebyl vytvořen jednotný scénář. Žákům se nepředkládaly žádné testy, ani nepokládali konkrétní otázky. Pouze formou jednoduchého rozhovoru bylo zjišťováno, do jaké míry žák rozumí a je schopen samostatně se vyjadřovat.

Přijetí a představení žáků přímo ve třídách probíhalo různými způsoby, avšak všichni třídní učitelé vybírali pro nového žáka pomocníka – patrona. Patroni byli vybíráni

s ohledem na komunikační jazyk nového žáka, mnohdy byl ale vybrán český žák bez znalosti jazyka svého svěřence a úkolu se zhostil svědomitě a úspěšně. Stalo se, že byl patron nahrazen jiným žákem, protože původní žák již nechtěl pro náročnost úkolu patronem být. Podstatou patronství bylo v různé míře dle věku a schopností žáků postarat se zejména zpočátku o nového žáka při přesunech třídy/družiny po budově, při trávení času o přestávkách, při seznamování s potřebnými pomůckami, vybavením třídy a školy, poskytování pomoci při počáteční komunikaci se spolužáky nebo dalšími pracovníky školy, pomoc s orientací ve výuce a pomoc s plněním učebních úkolů.

Rodičům i žákovi byl rovněž nabídnut informační leták o probíhajících odpoledních kroužcích, zejména byly novým žákům doporučovány aktivity zaměřené na výuku češtiny jako druhého jazyka.

4.4 Asistentka pedagoga

Používání češtiny jako dorozumivacího jazyka s učiteli a vrstevníky a schopnost se v tomto jazyce vzdělávat bylo všemi pedagogy považováno za zcela nejdůležitější podmínku k úspěšné integraci. Úkol asistentky pedagoga spočíval v realizování mnoha podpůrných aktivit směřujících k úspěšné integraci žáků s OMJ po stránce zvládnutí českého jazyka. Vedení školy vytvořilo koncepci integrace žáků s OMJ a zajistilo finanční prostředky z dotačních a rozvojových programů. Aktivity realizované asistentkou pedagoga (dále jen asistentka) se zaměřovaly na výuku češtiny jako druhého jazyka, na doučení české gramatiky a pravopisu i na poznávání reálií.

Pro výuku češtiny jako cizího jazyka byla ve škole zřízena speciální třída. V průběhu let se zlepšovalo nejen vybavení třídy (nový nábytek, potřeby pro psaní, výtvarné činnosti), ale obohacovala se i sbírka výukových a odborných materiálů a technického vybavení. Značně finančně náročné bylo vybavit třídu interaktivní tabulí s výukovým softwarem SMART board a zřízení počítačového hnízda s možností procvičování pomocí výukových programů. Průběžně škola dokupovala učebnice, knihy, encyklopedie a další didaktické pomůcky - vždy v souvislosti s objemem financí získaných z dotačních programů i s tím, jak se nové materiály objevovaly na trhu.

Obecně lze říci, že cílem individualizované výuky bylo budování a zdokonalování jazykových kompetencí včetně doučení a upevnění české gramatiky a pravopisu. Výjimku tvořil obsah i způsob práce u prvňáčků. I s nimi asistentka pracovala individuálně. Plán hodin zde více kopíroval učivo kmenové třídy, avšak s větším důrazem na porozumění

čtenému textu a rozšiřování slovní zásoby. Ve všech ostatních případech se učivo předmětu český jazyk za první pololetí lišilo od učiva tohoto předmětu kmenové třídy. Bylo zapotřebí, aby si každý žák vytvořil jazykovou základnu - jakési jazykové, komunikační minimum a aby si doplnil znalosti o jazyku jako systému až do úrovně odpovídající svému ročníku. V některých případech, jako například u některých žáků čínské národnosti, bylo zapotřebí po více než pololetí docházet na individualizovanou výuku pro rozvoj řečových dovedností, aby bylo prakticky možné aplikovat gramatické učivo.

Protože v době, kdy asistentka pedagoga začínala s plánováním cílů vzdělávání při individualizovaných hodinách, nebyl ještě zpracován vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka,³⁸ vycházela proto z dostupných poznatků a doporučení. Inspirací jí byly metodiky a obsahy učebnic češtiny pro dospělé cizince, které se svým zpracováním blížily současnému obsahu češtiny jako druhého jazyka, tedy byly zde zpracovány tematické okruhy, v rámci nichž si žák osvojoval jazykové kompetence - výslovnost, pragmatické strategie, sociokulturní kompetence, obohacování slovní zásoby, zlepšování řečových dovedností – čtení a poslech s porozuměním, mluvení a psaní. Gramatické učivo v těchto učebnicích je vykládáno zjednodušeně, například s vynecháním nepravidelností, tzv. parcelace gramatiky. Učebnice však neposkytují prostor pro procvičování pravopisných jevů a také slovní zásoba je volena pro potřeby dospělé populace. Je tedy nutné využívat v hodinách více materiálů, včetně běžně používaných pracovních sešitů pro předmět český jazyk, popřípadě materiály pro dyslektiky. Seznam využívaných materiálů při individualizovaných hodinách je uveden jako příloha.

4.5 Hodnocení

Učitelé školy se téměř bez výjimky drželi klasického způsobu hodnocení pomocí pěti klasifikačních stupňů a to i při hodnocení žáků s OMJ. Aby tedy mohli dostát spravedlivému posuzování všech žáků ve třídě, uchylovali se při hodnocení žáků s OMJ především k posuzování jejich individuálních dovedností a schopností, s přihlédnutím k vyvinutému úsilí, aktivitě a zaznamenanému pokroku. Při závěrečném hodnocení učitelé využívali možnost povinné předměty alespoň za první pololetí.

³⁸ *Vzdělávací obsah ČDJ* [online]. [cit. 2016-08-19]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jako-druhy-jazyk/vzdelavaci-obsah-cdj>

Protože někteří žáci trávili více hodin s asistentkou pedagoga než v kmenové třídě, bylo nutné se s vyučujícím daného předmětu (většinou se jednalo o český jazyk a literaturu) dohodnout jak na rozvržení učební látky, pak také na možnostech a způsobech hodnocení.

Práci v individualizovaných hodinách českého jazyka asistentka pedagoga průběžně hodnotila a to pomocí symbolů (smajlíků), pomocí známek a pokusila se o vytváření žákovského portfolia, kam si žáci ukládali své práce. V jejím pojetí mělo hodnocení známkami, smajlíky i sběr prací do žákovské portfolio splňovat zejména motivační úlohu. Každý žák na počátku obdržel desky, do nichž si ukládal všechny práce od počátečních písemných pokusů až po samostatné krátké písemné projevy, takže portfolia se sebranými materiály za první půlrok téměř ve všech případech ilustrovala významný pokrok. K portfoliu se vraceli vždy na konci pololetí, kdy bylo možné sledovat výraznější zlepšení nejen písemné podoby, ale také shrnout, co všechno se žáci (s různým úspěchem) naučili.

Ve druhém pololetí se u mnoha žáků podařilo přiblížit obsah individualizované výuky obsahu výuky českého jazyka kmenové třídy. Ale i tak nebyly podmínky pro všechny zcela vyrovnané, neboť žáci s OMJ neměli učivo za krátkou dobu tolik upevněné, jako jejich spolužáci. Proto asistentka ve spolupráci s vyučujícími upravovala pro tyto žáky znění písemných prací, obtížnostní úroveň nebo rozsah.

Mezi žáky s OMJ bylo možné pozorovat individuální pokroky v osvojování si českého jazyka nejen v závislosti na osobní vybavenosti, ale také v souvislosti s interkulturními rozdíly, kvalitou rodinného zázemí a typem mateřského jazyka. Nelze jednoznačně říci, že by osvojování češtiny bylo snazší pro Slováky, protože ti, kteří byli zvyklí na azbuku, měli často déletrvající problémy se čtením nebo psaním některých písmen, či s aplikováním pravopisných pravidel. Typickým případem je sklon k záměnnosti v psaní i výslovnosti ypsilonu a joty po měkkých a tvrdých souhláskách u Rusů a Ukrajinců. Obecně snazší to měli žáci prvního stupně. Čím dříve se začali učit českému jazyku, tím méně učiva bylo nutné se doučit a procvičit.

Významnou roli, ne-li významnější nežli tzv. vzdálenost mezi jazykem výchozím a cílovým, sehrála v celkové integraci žáka s OMJ vnitřní i vnější (rodina i škola) motivovanost a také národnostní charakteristika. Jako příklad bych zde ráda uvedla zkušenost s žáky čínské národnosti. Na škole se vzdělávalo několik žáků z Čínské lidové republiky. Někteří z nich projevovali značné úsilí ve všech předmětech. Mnozí z nich kromě povinné školní docházky v běžné škole navštěvovali ještě odpolední školu čínskou,

kde se učili čínskému a anglickému jazyku a čínské realie. Dle jejich slov bylo učení v české škole snazší a příjemnější. Například jeden chlapec 6. ročníku čínské národnosti navštěvující obě školy k tomuto řekl: „Sem si chodím odpočinout, tam musíme makat“. Jeden žák čínské národnosti se po čtyřech letech studia prokázal výbornými znalostmi češtiny. Ve škole se však setkali i s opačným průběhem integrace. Někteří žáci se pro nízkou motivovanost nedokázali učit českému jazyku, jejich aktivní slovní zásoba byla velmi chudá, s přibývajícími lety strávenými ve škole se prohlubovala propast mezi jím a jeho vrstevníky a v jednom případě měla asistentka pocit, že akulturační stres a syndrom vykořenění u žáka se rozvinul do neúnosné míry a že bylo by zapotřebí žákovi poskytnout psychologickou intervenci. Zmiňovaný žák neprojevoval zájem o žádné aktivity v individualizovaných hodinách s malým počtem žáků v učebně, ani v žádném z předmětů v kmenové třídě. Jeho postoj byl spíše shrbený, zřídkakdy se smál, zaujímal neurčitý až odmítavý výraz ve tváři, také býval často bledý, neboť téměř vůbec netrávil žádný čas venku. Jiní žáci čínské národnosti například pokud vůbec komunikovali, uváděli, že by chtěli zpět do Číny. Bohužel možnosti v poskytnutí pomoci takovým žákům byly velmi omezené také tím, že s jejich rodiči prakticky nebylo možné navázat kontakt.

4.6 Individuální vzdělávací plán

Dva žáci se ve školním roce 2012/2013 vzdělávali podle individuálního vzdělávacího plánu. Jednalo se o žáky pátého ročníku, čínské národnosti, kteří se ve škole vzdělávali již druhým rokem. V jejich případě bylo možné dle jejich dosavadního studijního progresu odhadnout, jakých učebních cílů by mohli žáci dosáhnout, a tak umožnit jim i jejich učitelům východisko pro hodnocení a sebehodnocení. Protože se v tomto případě zřízení individuálního vzdělávacího plánu osvědčilo, byl pro tyto dva žáky vytvořen plán i pro následující školní rok. V příloze je možné se seznámit se zprávou z pedagogicko – psychologické poradny, s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem pro předměty český jazyk a literatura, vlastivěda, přírodověda a matematika pro dívku čínské národnosti. Pro představu o průběhu jejího učení jsou přiloženy také písemné práce této žákyně ze 4. a 5. třídy.

4.7 Spolupráce asistenta pedagoga s učiteli

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, komunikace a spolupráce mezi asistentkou a ostatními vyučujícími spočívala zejména v definování a plánování obsahu individualizované výuky, zařazování testů průběžných a sumativních přiměřené náročnosti a rozsahu, nejvíce však komunikace směřovala k hodnocení žáků. To, že v péči asistentky byli žáci napříč všemi ročníky, vyžadovalo udržovat soustavné spojení s mnoha vyučujícími. Ne vždy byla spolupráce ideální. Se všemi zainteresovanými vyučujícími se nedařilo asistenci pravidelně se scházet a tak se v mnoha případech vyučující spoléhali na její úsudek při volbě a rozložení učiva či výběru metod a řešili s ní jen závěrečné testování a hodnocení.

Asistence se nepodařilo obhájit návrh využít pravidelných pondělních provozních porad všech pedagogických pracovníků školy a po jejím skončení pokračovat s vyučujícími informační poradou o průběhu individualizovaného vyučování.

4.8 Komunikace s rodiči

Asistentka se s rodiči setkávala spíše ojediněle. Většinou šlo o jednání rodičů žáka s třídním učitelem, kterého se také účastnila. Důvodem těchto schůzek s rodiči bylo častokrát hledání příčin výchovných problémů nebo nízké aktivity žáka ve vyučování.

Rodiče žáků asistentka písemně informovala o plánovaných aktivitách a programech pro žáky s OMJ. Někteří rodiče se sami přišli na individualizované hodiny svých dětí podívat.

4.9 Aktivity napomáhající úspěšnému začleňování žáků s OMJ do kolektivů a výuky

4.9.1 Aktivity zaměřené na výuku češtiny

4.9.1.1 Kontinuální individualizovaná výuka českého jazyka (dopolední)

Výuku zajišťovala asistentka pedagoga. Učiteli indikovaní žáci s různou úrovní znalosti češtiny absolvovali některé hodiny českého jazyka mimo svou kmenovou třídu. Několik žáků vytvořilo částečně homogenní skupinu alespoň z hlediska věku – resp. zařazení do ročníku. Bohužel se často nedařilo dodržet homogenitu i po stránce jazykové úrovně. Pokud se v jedné třídě či ročníku sešli žáci Slované s Neslovany, byli zařazení do výuky společně. Výuku bylo poté nutné individualizovat i v rámci vytvořené mikroskupiny.

Obsahem individualizovaných hodin bylo vybavit žáky základními komunikačními dovednostmi nezbytnými pro porozumění učivu všech předmětů. Dále dle možností každého žáka bylo možné zahájit doučování a procvičování učiva českého jazyka.

Docházku na individualizované hodiny indikoval vyučující (třídní učitel nebo češtinář). Docházka byla indikována v různém rozsahu od jedné až po devět vyučovacích hodin týdně po dobu jednoho pololetí i po dobu více let. Většina rodičů toto opatření přijímala pozitivně, asistentka se setkala i s požadavkem rodičů, aby jejich dítě docházelo na co největší počet individualizovaných hodin, aby se co nejrychleji naučilo jazyk. Asistentka zaznamenala pouze jedno odmítnutí individualizované výuky a to v případě dvou čínských chlapců, bratrů, žáků první třídy, kteří se chtěli, ač česky zcela vůbec nerozuměli, vzdělávat ve své třídě se svými spolužáky. Toto jejich přání bylo respektováno a s porozuměním textů jim po vyučování pomáhala jejich třídní učitelka.

4.9.1.2 Odpolední konverzační kurzy

Na rozvíjení komunikačních dovedností byly zaměřeny lekce odpoledního komunikačního kurzu. Lekce se týkaly zvoleného komunikačního tématu nebo okruhu, jako například bydlení, záliby, doprava a podobně. Žáci zde pracovali s mnoha různorodými texty (učebnicové texty z různých učebnic češtiny jako cizího jazyka, časopisů, novin či encyklopedií, nebo i s pracovními sešity například pro prvouku), přičemž důraz byl kladen zejména na porozumění textu, obohacování aktivní slovní zásoby o odborné názvy, práci s typickými frázemi a obraty. Gramatika nebyla zásadním prvkem

zájmu, ačkoli bylo nutné občas upozornit či zpřesnit některou nejasnost. Kurz měl dvě podoby – pro mladší a pro starší žáky. V obou skupinách byly velmi oblíbené hravé aktivity – pexesa, kvarteta, kvízy, hádanky, křížovky. Pro cvičení poslechu s porozuměním byly využívány zejména písňové texty (například z dílny Jaromíra Nohavici či Zdeňka Svěráka), ale také fragmenty z dílů seriálu Ulice (situace ve škole, doma).

Žáci měli možnost půjčovat si domů knihy adaptované prózy. S těmito knihami se pracovalo i ve výuce tzv. způsobem před-při-po. Před čtením asistentka vytipovala slova, jejichž význam bylo nutné si vysvětlit. Poté následovalo čtení textu s dalším vyjasňováním neznámých slov, kdy si navzájem pomáhali žáci svými znalostmi, nebo slovu porozuměli na základě popisu, nebo se využilo překladového slovníku. Následovalo čtení textu ještě jednou, a kdo potřeboval, dohledal si význam dalších slov či obrátů. Po čtení žáci řešili úkoly, kdy měli svými slovy nebo slovy použitými v textu odpovědět na otázky, doplňovat chybějící slova, zaškrtnout správný význam slova nebo slovního spojení, přeházené věty poskládat správně popořadě nebo převyprávět příběh pomocí jednoduché osnovy.

4.9.1.3 Doučování

Škola díky finanční dotaci poskytnuté úřadem městské části, oddělením prevence nabízela žákům, kteří neměli jinou možnost pomoci s domácí přípravou, bezplatné doučování. Doučování poskytovaly dvě paní učitelky 1. stupně a asistentka pedagoga. Doučování probíhalo po celý školní rok. Každá z vyučujících se zcela individuálně věnovala žákům 1. stupně, kteří měli významné potíže se zvládnutím učiva českého jazyka počínaje obtížemi s plynulostí četby u prvňáčků po zvládnutí náročnějšího gramatického učiva u starších žáků. Vyučující zejména plnily zakázky, respektive reagovaly na požadavky třídních učitelů, kteří přesně specifikovali, co se má procvičovat, popřípadě žákům pomáhaly s řešením domácích úloh.

4.9.1.4 Kroužek českého jazyka pro nejmenší

Kroužek pro nejmenší školáky (žáky prvního až třetího ročníku) vedla po několik let paní učitelka prvního stupně. Měla vypracované okruhy témat a k nim připravené pracovní listy, se kterými v průběhu roku žáci pracovali. Hlavními cíli tohoto kroužku bylo rozvíjet schopnost porozumění a vlastního ústního vyjadřování a budování aktivní slovní zásoby na pozadí vhodně volených témat. Obsah částečně kopíroval prvoučné učivo. Žáci si jednotlivé pracovní listy zakládali do složky a tvořili si vlastní knihu encyklopedického charakteru.

4.9.1.5 Prázdninový kurz českého jazyka

Kurz byl určen zejména pro budoucí prvňáčky bez znalosti češtiny, ale účastnili se ho i žáci starší, nebo žáci, pro které bylo vhodné si před zahájením nového školního roku „osvěžit“ komunikaci v českém jazyce a procvičit gramatické učivo. Kurz byl tedy organizován pomocí dvou tříd. Na přípravě učebního plánu se podílela asistentka s učitelkou anglického jazyka.

Skupina, se kterou pracovala asistentka, byla zastoupena budoucími prvňáčky, tedy žáky bez dovednosti číst a psát, a podle toho se i odvíjel způsob práce. Cílem této skupiny bylo vybavit žáky základními komunikačními dovednostmi a pomoci jim s orientací v prostředí a napomoci tak jejich úspěšnému zahájení školní docházky. Práce s touto skupinou byla podřízena zejména stavu pozornosti dětí, proto byly pracovní bloky často střídány. Žáci pracovali s pracovním sešitem pro předškoláky, který umožnil rozvíjet kromě slovní zásoby také postřeh, pozornost, smyslové vnímání, schopnost orientace v prostoru, logické a kombinační myšlení, představivost a paměť. V učebně byl k dispozici koberec, výtvarné potřeby a mnoho didaktických pomůcek typu pexeso, pexetrio, domino, kvarteto, obrázkové sady, dále také hračky typu obchod a podobně. Děti se učily písničky, sehrály známou pohádku „Boudo, budko“, s upravenými replikami o slova aktivní slovní zásoby. („Domečku, kdo tady bydlí?“, „ Tady bydlím já, myška.“, „ Můžu bydlet s tebou?“, „Ano, můžeš.“, atd.)

Skupina, se kterou pracovala učitelka anglického jazyka, byla tvořena všemi ostatními staršími žáky. Dle tendencí posledních let, kdy o kurz jevíli zájem i budoucí žáci druhého stupně, by bylo nadále vhodnější kurz organizovat ve třech skupinách. Kromě rozvíjení komunikačních dovedností a budování aktivní slovní zásoby si zde žáci mohli vyzkoušet čtení českého textu a psaní latinkou. Pro mnohé to byla vůbec první zkušenost s češtinou. O kurz mívá každoročně zájem i pár žáků, kteří do školy již rok chodí a rádi by si procvičili nějaké učivo. Ze zkušenosti vyplývá, že mnoho prostoru pro doučení gramatického a pravopisného učiva v tomto krátkém kurzu nezbyvá. Kurz je metodicky koncipován spíše zážitkově a s důrazem na komunikaci – žáci se učí texty písni, hrají slovní hry, zpracovávají úkoly ve dvojicích či ve skupině. Obě skupiny spolupracují při některých aktivitách, navíc se pohybují nejen ve svých dvou třídách, ale využívají také prostorných zákoutí s koberci na chodbách a školní hřiště.

Pro obě skupiny je v závěru kurzu připraven jednodenní výlet. V posledních letech se osvědčil výlet do pražské ZOO, přičemž jednu cestu účastníci absolvují lodí.

Na kurz přihlašovali rodiče své děti. Informace byla vždy umístěna na webových stránkách školy, o kurzu se rodiče rovněž mohli dozvědět z informačních letáků vydaných městskou částí za účelem informovanosti o službách pro migranty.

4.9.1.6 Přípravný kurz pro předškoláky

Organizovat kurzy pro předškoláky začala škola ve školním roce 2012/2013. Kurzu se účastnily děti z okolních mateřských škol, budoucí prvňáčci, v průměrném počtu 15 dětí. Škola díky přidělené dotaci poskytla tento kurz dětem s OMJ zdarma a zakoupila také pracovní učebnici pro každé dítě.

Cílem tohoto kurzu bylo rozvíjení komunikačních dovedností, osvojování si slovní zásoby a pěstování pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině s jazykovým handicapem. Neschopnost vyjádřit své potřeby, přání a názor bývá často příčinou nevhodného chování mezi dětmi i v interakci s učitelem. Děti si pochopitelně vezmou, co se jim líbí, odchází (například na toaletu) kdykoli se jim zachce, ve snaze navázat kontakt s jiným dítětem se chovají hrubě nebo dokonce agresivně. Děti se pomocí herních aktivit učily používat obvyklé fráze a obraty, které se používají při navazování kontaktů mezi dětmi. Dále aktivity směřovaly k osvojování pravidel chování ve skupině a k přivykání si na styl práce podobající se školní vyučovací hodině.

Kurz probíhal dvakrát týdně po jedné vyučovací hodině. Jedna čtyřiceti pěti minutová vyučovací hodina tedy byla pro žáky poměrně náročná na pozornost. Bylo nutné často střídat druhy činností. Pracovalo se zde s pracovním sešitem pro předškoláky, hrály se didaktické hry koberci, komunikovalo se v kruhu, různá témata se zpracovávala výtvarně. Také se využila interaktivní tabule.

Na kurz přihlašovali své děti sami rodiče na základě informačního plakátu umístěného v jejich mateřské škole.

4.9.2 Aktivity zaměřené na poznávání reálií a lepší integraci do kolektivu

4.9.2.1 Mimoškolní aktivity

Jendou z rovin školní koncepce integrace cizinců bylo pořádání mimoškolních aktivit, které si kladlo za cíl kromě rozvíjení komunikačních dovedností také poskytnout žákům s OMJ sociokulturní minimum a urychlit začlenění do majoritní skupiny ostatních žáků. Aktivity umožnily žákům seznámení se základní orientací v hodnotovém systému, pravidly společenského chování, kulturou ČR, zvyky, společenskými konvencemi, rituály a obyčeji v konkrétních situacích, prostoru a terénu. Byly pořádány 4 akce během školního roku, na které si mohli žáci s OMJ pozvat jakéhokoli kamaráda. Tendence organizovat aktivity takového charakteru striktně jen pro žáky s OMJ by byla podle zkušeností zdejších pedagogů mylná. Tyto aktivity (mnohdy se jednalo o výlety, návštěvy galerií a muzeí, ale též vánoční pracovní dílna ve škole) připravovala asistentka, přičemž mnohdy využila možnost témata odpoledních konverzačních hodin protnout s cíli jednotlivých akcí. Například: návštěva Národního muzea v Praze - výstava Staré pověsti české, výlet na horu Říp (v hodinách četba adaptovaných Starých pověstí českých), návštěva noční ZOO v Praze s komentovanou prohlídkou (v hodinách přírodovědná témata), výlet na Zbraslavské oppidum, vánoční dílna s pečením perníčků (v hodinách vánoční tradice), muzeum železnic na pražském Smíchově (v hodinách vlastivědné učivo), putovní výstava IQ Parku v Praze (témata z přírodovědy, chemie, zdravotní vědy), procházka historickým centrem Prahy (spolu s četbou Pražských legend) a další.

Na mimoškolní aktivity se přihlašovali sami žáci na základě pozvánky s informacemi pro rodiče.

4.9.2.2 Týdenní adaptační výjezd žáků 6. tříd

Integrace a multikulturní výchova je proces obousměrný, na jehož průběh a vývoj mají vliv jak integrující se jednotlivci pak také skupina, do které se včleňují. Škola proto počínaje školním rokem 2011/2012 začala s pořádáním týdenních adaptačních výjezdů žáků nově vzniklých 6. tříd. Cílem bylo navázat a upevnit ve dvou nově vzniklých třídách (přerozdělením žáků z původních tří pátých tříd) přátelské vazby, uvědomit si důležitost spolupráce, komunikace a vzájemného respektu.

4.9.2.3 Týdenní intenzivní výjezdový kurz

Ve školním roce 2008/2009 škola pořádala pro své žáky s OMJ týdenní výjezdový kurz. Na kurz se přihlásilo 25 žáků různých národností. Kurz byl spoluorganizován

s organizací, specializující se na mimoškolní volnočasové aktivity pro školní kolektivy, která zajistila ubytování a stravování, dopravu, vychovatele a také zajistila na každý z pěti dnů poznávací výlet či exkurzi v bližším i vzdálenějším okolí. Plán jazykové výuky pro kurz připravila asistentka. Kurzu se zúčastnil ještě vychovatel školní družiny.

Účastníci byli ubytováni v penzionu v Malé Skále, výlety a exkurze směřovaly k poznávání okolí (zřícenina hradu Frýdštejn, hruboskalská skalní města, hrad Kost, zámek Sychrov, město Harrachov s návštěvou sklárny a krátkým výletem k Mumlavským vodopádům v Krkonošském národním parku, cestou zpět do Prahy ještě zajímavá exkurze do mladoboleslavské automobilky). Dalo by se říci, že program po stránce poznávací byl velice atraktivní. Aktivity jazykového zaměření probíhaly současně – při programu v terénu a dále ve večerních hodinách.

Jak již bylo řečeno, kurzu se účastnili žáci jiné nežli české národnosti na různé jazykové úrovni, většinou však nově příchozí žáci do školy a tedy s minimální znalostí češtiny. Výchozím záměrem bylo umožnit těmto žákům intenzivní jazykový kurz na počátku školního roku navíc s poznáváním reálií České republiky, jehož cílem bylo prohloubit motivaci žáků poznávat novou zemi a zejména učit se novému jazyku.

Vychovatelé museli zaručit, aby všichni žáci pochopili organizační pokyny a museli dbát o bezpečnost jednotlivců i celé skupiny. V průběhu kurzu však vycházelo najevo to, jak je obtížné s takovouto národnostně smíšenou skupinou pracovat. Například bylo obtížné vysvětlovat pravidla pro našince notoricky známých her. Skupině tvořené pouze žáky z různých koutů světa chyběla de facto spojující, jednotící majorita. Mnozí žáci nejspíš nebyli vůbec zvyklí na režim při podobných výjezdech, pakliže se vůbec kdy ve své domovině nějakého výjezdu účastnili. Někteří žáci jeví známky únavy z přemíry aktivit v cizím jazyce. Na srazy nepřicházeli včas, vychovatelé pro ně museli docházet do pokojů a upozorňovat na to, že začíná další společný program, jehož se nakonec příliš aktivně neúčastnili.

Po ukončení tohoto týdenního výjezdu organizátoři na půdě školy shrnuli poznatky a postřehy z jeho průběhu a došli k názoru, že se kurz příliš neosvědčil a od pořádání dalších výjezdových kurzů pouze pro žáky migrantů upustí.

4.10 Školní klima a prevence sociálně patologických jevů s interkulturním podtextem

Škola má větší návštěvnost žáků s OMJ nežli je tomu i ve školách v sousedství. Z důvodu předcházení patologickým jevům, které by snad v této souvislosti mohly vzniknout (jakékoliv nepřijatelné chování a jednání vůči žáku nebo skupině žáků odlišné národnosti), škola začleňuje do svého preventivního programu aktivity zacílené na předcházení sociálně patologickým jevům s interkulturním podtextem. Jedná se například o spolupráci a využívání služeb občanského sdružení Divadelta. Toto sdružení pracuje metodou divadla fórum, která umožňuje aktivizovat a motivovat diváka prostřednictvím divadelního představení. Na úvodní část představení navazuje interaktivní část, při které jsou účastníci aktivně zapojováni do děje a prožívají jej prakticky svým tělem, hlasem, jednáním. Tím, že se všichni aktivně zapojí, si odnášejí nezapomenutelný zážitek. Témata, která tým Divadelta takto zpracoval, se zabývají například šikanou, finanční gramotností, nástrahami internetu, problematikou návykových a omamných látek a podobně. V mozaice aktivit preventivního programu školy má představení Divadelta právě reagovat na problematiku vyššího počtu kulturně odlišných spolužáků. Pro školu připravila společnost divadelní představení, které každým rokem navštěvují žáci druhého stupně.

Ve škole se každoročně projednávají a řeší různé výchovné problémy žáků, včetně žáků – cizinců. Škola nemá statistické údaje o tom, kolik takových případů se týkají žáků české národnosti a kolik žáků jiných národností. Obecně lze říci, že žáci jiných kultur nepředstavují větší zátěž pro školu z hlediska problematického chování, nežli ji představují čeští žáci. Rozhodně vyšší počet žáků z jiných kultur nemá vliv na zhoršení nebo zhoršování klimatu školy. Klima školy odpovídá počtu a složení žáků, velikosti pedagogického sboru i té skutečnosti, že se jedná o sídlištní školu městské periferie. Škola má prakticky stálý pedagogický sbor, učitelé odcházejí spíše z důvodu odchodu do penze či na mateřskou dovolenou. Školu neopouští ani nijak významnější počet žáků, vyjma současného trendu přechodu v páté třídě na víceletá gymnázia.

4.11 Spolupráce se státními i nestátními neziskovými organizacemi a se školskými poradenskými pracovišti

Vlastním přičiněním škola dokázala financovat větší množství aktivit, než bývá zcela obvyklé. Využívala pro to možnost čerpání peněz z několika dotačních programů resortní (MŠMT ČR) a krajské (emergentní projekt úřadu městské části) politiky. Žádosti o přidělení dotací, jejich přerozdělení a zúčtování i následné vyhodnocení zpracovává vedení školy.

Škola dále využívá služeb poskytovaných různými neziskovými organizacemi. Organizace Integrační centrum Praha o.p.s. zprostředkovalo škole službu tlumočnicka pro komunikaci se zákonnými zástupci žáka, dále překladatele například textu informačního letáku nebo žákovského vysvědčení. Navíc zástupkyně občanského sdružení nabídla škole možnost doučování žáků, na kterém by se podílel dobrovolník sdružení. Škola tuto možnost využila a nabídla doučování dvěma čínským žákům, pro které se zdálo být navýšení individualizovaných hodin velice prospěšné a žádoucí. Dobrovolnici, která se žákům věnovala, bylo navrženo třídním učitelem, aby s žáky procvičovala učivo vlastivědy a přírodovědy. Časem však docházelo k tomu, že žáci na odpolední hodinu přestali pravidelně docházet. Důvodem v případě jednoho z žáků byl celkový nezáměr o jakékoli hodiny doučování nad rámec povinných předmětů a v případě druhé žákyně tato doučovací hodina kolidovala s její docházkou na vyučování v čínské škole. Tato forma doučování tedy probíhala jen ve školním roce 2012/2013.

Spolupráce školy s organizací META, o.p.s. probíhala hned na několika úrovních. Několik učitelů absolvovalo kurz češtiny jako druhého jazyka, o tom více v následující podkapitole. V roce 2010 se asistentka zúčastnila pracovní skupiny na půdě organizace META, jejíž výstupy by měly přispět k vytvoření koncepce asistence pedagogům pro práci s žáky – cizinci na základních školách. Ve školním roce 2010/2011 se škola zúčastnila literární a jazykové soutěže „Čeština je i můj jazyk“. Na tvorbě plánu školy s popisky pro nové žáky s OMJ se podílela skupina žáků tehdy navštěvujících individualizované vyučování. V roce 2012 využila asistentka možnosti supervize za účelem pomoci s opakovaným nezdarem zapojit jednoho žáka čínské národnosti do vyučování. V roce 2014 se asistentka zúčastnila kulatého stolu organizovaného společností META, který se věnoval pozici asistenta pedagoga v procesu vzdělávání a začleňování žáků s OMJ s důrazem na asistenta dvojjazyčného.

Škola spolupracovala s pedagogicko – psychologickou poradnou v souvislosti s žákem – cizincem pouze v případě vystavení posudku dvou žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a návrhu postupu při individuální integraci, na základě které škola vypracovala pro tyto žáky individuální vzdělávací plán. Již jsem na několika místech této studie uvedla, že se škola potýkala s problémem pasivního přístupu a neúspěšnou integrací několika žáků čínské národnosti. Mnoho učitelů, kteří se podíleli na vzdělávání těchto žáků, se shodlo, že by pravděpodobně byla vhodná psychologická intervence, avšak služby pedagogicko-psychologických poraden nepokrývaly tuto poptávku psychologického poradenství.

Na škole plnilo své praxe mnoho studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zejména bohaté zastoupení žáků s různou znalostí češtiny lákalo pro plnění studijních a výzkumných úkolů mnoho studentů katedry českého jazyka.

4.12 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Vedení školy zaujímal k dalšímu vzdělávání učitelů v jakémkoliv směru postoj volitelnosti. Absolvování studia bez zájmu jen pro splnění povinnosti jistě není efektivní a smysluplné. Kurzy zaměřené na zvyšování kompetencí pro vzdělávání žáků s OMJ byly pedagogům nabízeny, ale bylo čistě na jejich rozhodnutí, zda se některého zúčastní. Dle slov asistentky pedagoga by však bylo na místě, kdyby se všichni učitelé seznámili alespoň se základními principy výuky češtiny jako druhého jazyka, aby nedocházelo ke střetu zájmů s plány individualizované výuky. Učitelé by pak nepožadovali, aby se noví žáci hned zpočátku rychle doučili veškerému gramatickému učivu, což není možné bez vytvoření komunikační platformy.

Asistentka pedagoga absolvovala tyto kurzy zaměřené na výuku češtiny jako druhého jazyka a zvyšování sociokulturních kompetencí:

Čeština z druhé strany, jak ji naučit děti – cizince, kurz pořádaný Národním institutem pro další vzdělávání v rozsahu 25 vyučovacích hodin.

Interkulturní vzdělávání pedagogů, kurz pořádaný obecně prospěšnou společností Člověk v tísni v rozsahu 4 hodin.

Dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka pořádaný Ústavem jazykové a odborné přípravy při Univerzitě Karlově v rozsahu 128 hodin.

Čeština pro cizince – metody práce s heterogenní skupinou, kurz pořádaný občanským sdružením Centrem pro integraci cizinců v rozsahu 16 vyučovacích hodin.

4.13 Koncepce integrace žáků s OMJ sledované školy vs. navrhovaná opatření organizace META

V této kapitole bych ráda porovнала koncepci začleňování žáků s OMJ sledované základní školy s navrhovanými opatřeními organizace META, o. p. s., která se po řadu let cíleně a systematicky touto problematikou zabývá a tato svá doporučení shrnula v publikaci *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*; systémová doporučení vydané v roce 2014. Předmětem srovnání bude bod týkající se organizace a rozsahu jazykové přípravy.

Jako jeden bod optimalizace systému je METOU doporučována změna způsobu organizace a rozsah jazykové přípravy. Po příchodu žáka bez znalosti češtiny se doporučuje školám zajistit intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka (dále jen ČDJ) v rozsahu 320 hodin (META, o. p. s., 2014, s. 24). Školy s vyšším počtem těchto žáků, by měly otevřít jazykovou třídu pro výuku ČDJ, ve které by se heterogenní skupiny (věkově, jazykově i podle úrovně) vzdělávaly místo některých hodin běžné výuky. Výuka ČDJ by se konala 20 hodin týdně po dobu 16 týdnů. Žáci by byli hodnoceni pouze za předměty, které absolvují se svou kmenovou třídou a za ČDJ. Školy s menším počtem žáků s OMJ by měly individualizovanou výuku ČDJ poskytnout také alespoň po dobu tří hodin týdně a pro běžnou výuku zajistit žákům výuku dle IVP, popřípadě za pomoci asistenta pedagoga či e-learningem. Výuku ČDJ by měl vést učitel ČDJ či externí lektor. Po dokončení této intenzivní přípravy je doporučováno nadále poskytovat jazykovou podporu 3 hodin ČDJ týdně po dobu jednoho až dvou let.

Situace na sledované škole, která patří k těm s početnějším zastoupením žáků s OMJ, se blíží k navrhovaným opatřením tím, že intenzivní výuka žáků s OMJ probíhala v době běžné výuky na místo některých předmětů. Žáci se vzdělávali v mikroskupinách ve speciálně zřízené a vybavené učebně. Protože bylo potřeba respektovat pevný rozvrh tříd, setkávali se ve skupinách žáci sice věkově blízcí, avšak mnohdy na různé jazykové úrovni. Doba, kdy se žák vzdělával formou individualizované výuky, se u každého lišila. O tom, jak dlouho je potřeba žákovi poskytovat individualizovanou výuku, rozhodoval jeho třídní učitel, popřípadě učitel českého jazyka. Hodnoceni byli žáci ze všech vyučovacích předmětů včetně českého jazyka a literatury vyjma možností neklasifikovat v některých pololetích, jak bylo popsáno v subkapitole *Hodnocení*. Vzdělávací obsah individualizované výuky nespĺňoval zcela parametry metodiky ČDJ. Výuka byla více protknuta běžným učivem českého učiva, na češtinu jako druhý jazyk byla zaměřena

spíše odpolední výuka v konverzačních kurzech. Dle IVP se v některých předmětech vzdělávali pouze dva žáci s OMJ. Asistentka pedagoga pro vzdělávání žáků s OMJ se v oblasti ČDJ proškolila až v průběhu svého působení, s principy češtiny jako druhého jazyka se dále v rámci krátkodobých kurzů proškolilo ještě několik pedagogů.

4.14 Shrnutí

V předchozích kapitolách jsou popsány aktivity, které škola pro žáky s OMJ připravuje s jedinými cíli – osvojit si češtinu v takové míře, aby bylo možné dále se bez větších obtíží vzdělávat ve všech vyučovacích předmětech v českém jazyce a vytvořit u žáků sociokulturní kompetence pro život v odlišné kultuře. Připravované aktivity jsou tedy primárně určeny pro žáky s OMJ, kteří se během několika vyučovacích hodin v týdenním rozvrhu a po dobu několika měsíců vzdělávají odděleně od své kmenové třídy. Neznamená to však, že by škola chtěla žáky segregovat mimo hlavní vzdělávací proud. Škola využívá dotačních programů také na podporu multikulturního prostředí a dobrých vztahů mezi žáky i učiteli například i pro pořádání adaptačního kurzu pro šesté ročníky nebo každoročně pořádá seriál mimoškolních aktivit, kterých se mohou účastnit žáci bez ohledu na jazykové schopnosti či národnost. V závěru této části jsou porovnány navrhovaná opatření fundované organizace se způsobem organizace individualizovaného vyučování žáků s OMJ.

ZÁVĚR

Teoretická a následně i praktická část této práce směřovala k naplnění tří v úvodu vytyčených cílů. Vzdělávání žáků s OMJ je zastřešeno v několika bodech školského zákona. Ty nejpodstatnější, tedy rozlišení mezi kategoriemi žáků cizinců, údaje týkající se povinné školní docházky, způsobu hodnocení, nároků na podpůrná opatření, jsou přiblíženy na několika místech této práce. V kapitole Žák s odlišným mateřským jazykem jsou přiblíženy celospolečenské tendence v přístupu k (žákům) cizincům, které jsou zapracovány do aktuálních koncepčních dokumentů.

Možnosti integrace žáků s OMJ do běžné školy jsou v této práci ilustrovány množstvím podpůrných aktivit, které školy pod vlivem nových tendencí mohou pro své žáky připravovat. Model konkrétního přístupu k začleňování žáků s OMJ popisuje případová studie. Jsou zde uvedeny konkrétní tipy pro realizaci podpůrných aktivit, obsahy některých kurzů, možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, výhody spolupráce se zainteresovanými organizacemi, zejména s těmi neziskovými. Rovněž je zde uvedena zmínka o možnostech financování podpůrných aktivit.

V samostatné kapitole této práce se autorka zabývá interkulturními aspekty začleňování žáků s OMJ. Mezi učiteli často můžeme slyšet, že ke všem svým žákům přistupují stejně, ať se jedná o žáka se specifickými poruchami učení nebo například o žáka bez znalosti češtiny. Toto sdělení si však v jeho důsledku můžeme představit na příkladu. Učitel, který se s žáky věnuje například učení o savcích, předkládá všem žákům text ve stejném rozsahu, všem klade stejné otázky a všem nakonec předloží totožné znění písemného testu. Tento příklad stejného přístupu našťastí patří dávno k minulosti. Učitelé tím stejným přístupem spíše mají na mysli stejnost v poskytování individuálního přístupu ke všem žákům jakožto individualitám. V současných značně edukativně i kulturně heterogenních třídních kolektivech leckdy nemůže učitel výuku diferencovat s ohledem na individuální vzdělávací potřeby všech jednotlivců, ale musí využívat jistých podob v nárocích na tempo práce, nárocích na pomoc s porozuměním a zpracováním samostatné práce u dvojic či skupin žáků. K účelné diferenciaci učiva a poskytování individuálního přístupu je nezbytně nutné, aby učitel své žáky především dobře poznal, ale aby se také dostatečně seznámil s jejich handicapem. Tím je v našem případě myšleno právě zkoumání kulturních charakteristik, sociokulturních odlišností, problematika adaptace dítěte na jinou kulturu a v neposlední řadě také seznámení s metodikou předmětu čeština jako druhý jazyk.

Prevence sociopatologických jevů je reflektována i v případové studii, kde bohužel můžeme postrádat údaje o šetření klimatu sledované školy, neboť je škola nepodstoupila. Jako jedno z východisek sociálně patologických jevů sledované školy bychom mohli uvést kladení důrazu na podpůrné jazykové aktivity pro žáky s OMJ, při kterých jsou všichni na podobné úrovni, odpadá stud a pocity méněcennosti, kdy naopak vhodně volená výuka i způsob hodnocení jim umožňuje zažít pocit úspěchu a dává naději pro dobrou budoucnost ve škole – školní úspěšnost, zdárné navazování vztahů, možnost se uplatnit a být rovnocenným členem školního týmu.

Adaptace na nové prostředí představuje pro žáka samotného značnou psychickou zátěž. Pedagogové se musí vyrovnávat s úskalími a řešit jisté problémy, které v procesu integrace vyvstávají. Měli by proto disponovat odbornými kompetencemi a zároveň být občansky a lidsky způsobilí pro práci s kulturně heterogenním kolektivem. V otázce začleňování žáků s OMJ do tříd ovšem také velmi záleží na postoji vedení každé školy. Učitelé těžko mohou vše zvládnout sami, bez organizování jazykové přípravy, bez materiálního zabezpečení a bez dosahování odborné způsobilosti například formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ze závěrečné stručné komparace metody začleňování žáků s OMJ sledované školy s navrhovanými opatřeními organizace META vyplývá, že škola se lehce odchýlila od těchto navrhovaných opatření, potažmo ideálního způsobu, ke kterému pomalu směřují i legislativní opatření.

Avšak na druhou stranu bychom mohli považovat za jakési poselství všem školám, ve kterých se vzdělávají žáci s OMJ, aby i ony zaváděly byť ne zcela dokonalou organizaci individualizované výuky.

Nejhorsí je, jak bylo řečeno při přiblížení pojmu *exkluze*, když učitelé ponechávají adaptační průběh svých žáků s neznalostí vyučovacího jazyka zcela svému osudu, nesnaží se je zapojit do výuky, by dokonce se s nimi ani nesnaží komunikovat, „vždyť česky nerozumí“.

Takový přístup osobně považuji za nepřijatelný.

Sledovaná škola se oproti tomuto přístupu vyznačovala značnou vlastní aktivitou jak ve snaze využít veškerých možných finančních zdrojů, pak také rozsáhlou nabídkou podpůrných aktivit.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

LITERATURA

HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. *Cultures and organizations: software of the mind*. Revised and expanded 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 2005.

ISBN 0-07-143959-5.

Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu [online]. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísni, 2005 [cit. 2016-02_26]. Dostupné

z: <http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>

JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.

JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

MORVAYOVÁ, Petra a Dana MOREE. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky - cizinci v základní škole* [online]. MŠMT ČR, 2012 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

TIRĚROVÁ, Kristýna a kol. autorů. *Hledá se dvojjazyčný asistent*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2014.

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. autorů. *Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2014.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016 - 2018 [online]. , 58 [cit. 2016-05-09]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Aktualizovaná „Koncepte integrace cizinců – Ve vzájemném respektu“: Postup při realizaci aktualizované Koncepte integrace cizinců v roce 2016 [online]. , 47 [cit. 2016-04-16]. Dostupné

z: http://cizinci.cz/repository/2154/file/Aktualizovana%20KIC%20a%20Postup_2016.pdf

Jazyková příprava: dle § 20 ŠZ [online]. [cit. 2016-09-01]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykova-priprava-dle-ss20-sz>

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Sekce pedagogicko - psychologického poradenství Analýza služeb školských poradenských zařízení pro žáky – cizince: Příprava systémového řešení péče o žáky - cizince ve školských poradenských zařízeních [online]. , 49 [cit. 2016-08-05]. Dostupné

z: http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/cizinci/analyza_sluzeb_sp_z_pro_zaky_cizince_a_priprava_systemoveho_reseni.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. , 47 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. , 165 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Reakce na vykořenění [online]. [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/reakce-na-vykoreneni>

Školský zákon č. 561/2004 Sb.: §2 Zásady a cíle vzdělávání [online]. [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

Školský zákon č. 82/2015 Sb. [online]. [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>

Tematická zpráva Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem [online]. ,39 [cit. 2016-09-15]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Clanek/260>

Vyhláška č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2016-05-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/492/>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2016-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Vykořenění [online]. [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/vykoreneni>

*Vzdělávací obsah ČDJ [online]. [cit. 2016-08-19]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jako-druhy-jazyk/vzdelavaci-obsah-cdj>
<http://www.divadelta.cz/>*

<http://www.inkluzivniskola.cz/>

<http://www.meta-ops.cz/>

<http://www.cicpraha.org/>

<http://www.icpraha.com/>

<https://www.clovekvtisni.cz/cs>

<https://www.varianty.cz/>

<http://ujop.cuni.cz/>

<http://cizinci.nidv.cz/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Záznam z pozorování, 1. den školy v přírodě, 5. B

Příloha 2 - Individuální vzdělávací plán pro žákyni pátého ročníku čínské národnosti, v ČR druhým rokem. Zde budeme žákyni říkat například Anička.

Příloha 3 - Test znalostí lidského těla v rámci individualizované výuky, Anička, 4. ročník

Příloha 4 - Test jazykových dovedností, Anička, 4. ročník

Příloha 5 - Test jazykových dovedností, Anička, 4. ročník

Příloha 6 - Testy ve Vlastivědě dle podkladů IVP, Anička, 5. ročník

Příloha 7 - Upravená písemná práce z českého jazyka, Anička, 5. ročník

Příloha 8 - Písanka ke kopírování pro nejmenší žáky jako doplněk k Dominu Svatavy Škodové

Příloha 9 - Ukázka výroby didaktických pomůcek - tabulka pro pravopisná cvičení na psaní i/y

Příloha 10 - Tabulka - stručný přehled větných členů

Příloha 11 - Plakátek – ilustrované paradigma vzoru město (auto)

Příloha 12- Používané didaktické a metodické materiály ve sledované škole

ŠVP Chocerady 5.B

24.5. DEN 1.

13:30 Sraz ve sportovním oblečení a obutí před chatou.

Přesun k táborovému ohništi. Zahájení školy v přírodě třídním učitelem.

1. hra „Přívlastky“

Každý si vymyslí vhodný přívlastek ke svému křestnímu jménu se stejným počátečním písmenem. První řekne jméno s přívlastkem, další je zopakuje a přidá své. Sedí se na špalcích v kruhu kolem ohniště.

Přesun kolem chaty na místní sportoviště. Instrukce vedoucího ŠVP k využívání sportovních potřeb a pravidla pro individuální využívání sportovišť.

2. hra „Gordický uzel“

Žáci utvoří kruh těsně jeden vedle druhého, zavřou oči a zanoří do kruhu postupně obě ruce a někoho se chytí. Potom oči otevřou a snaží se o rozmotání zpět do kruhu. Při této verzi se smí hovořit.

- Všichni nedorazili včas, bylo třídě vyčíněno, že musí dodržovat dohodnuté termíny, pokud ne, opozdílci budou trestáni bodovými pokutami (za své družstvo). Nyní jen dřepy.

- Nálada plná očekávání z nadcházející švp.

- Hra děti baví, koncem se stává opakování všech přívlastků těžší. Vtipné momenty, když někdo přívlastek spolužáka splete a vymyslí si něco jiného. (místo perfektní Petra – přítulná Petra)

- Instrukce bez problému chápou i všichni žáci s OMJ

- Při rozmotávání panuje lehký chaos, dohadování až překřikování, občas se ruce roztrhnou. Pan učitel žáky usměrňuje v tom směru, aby lépe poslouchali jeden druhého a aby ti, kteří k tomu právě nemají co říct, spíše mlčeli a nepřekřikovali ostatní. Žákyně K. (Viatnam) vyčkává pasivně, až ji spolužáci navedou.

- Z. (Dagestán) úplně nechápe, když mu spolužáci radí, jak se vymotat, ale nejsem si jista, zda to je neporozuměním nebo spíš Z. obecnou nechápavostí a nepozorností.

Přesun mimo areál lesní cestou na nedalekou loučku.

3. hra „Pohybové pexeso“

Dvojice žáků si vymyslí postoj nebo jednoduchý pohyb. Pak se všichni postaví jako by byly kartičky pexesa. Jeden si stoupne před všechny a otáčí kartičky – jmenuje dva žáky. Ti předvedou pohyb, a pokud je shodný, našlo se pexeso. Při hádání se vystřídá asi 10 žáků.

Přesun cestou dál na prostranství.

4. hra „Stonožka“

Žáci mají vytvořit kruh tak, že se postaví těsně jeden za druhého, sednou si na stehna toho za sebou a vytvoří tak stonožku pohybující se vpřed. Nikdo by neměl vypadnout.

- Hra je složitější na pochopení pravidel i koordinaci, ale všichni žáci pochopili a hra je strhla, každý by chtěl hádat, ale dříve jsou odhaleny všechny dvojice. Je však příslíbno, že si hru ještě na švp zahrají.

- Po několika pokusech, kdy se stonožka vždy na nějakém místě nespojila, se podařilo stonožku vytvořit. Bylo znát, že D.(Ukrajina) se těsný kontakt se spolužáky úplně nezamlouvá. Slovně odporuje, když po ní spolužáci požadují aktivní spolupráci.

Přesun zkratkou (přímo přes les) do areálu.

Jako poslední se drží Y. (Čína). Popoháním ji, aby přidala, nebo nám všechny utečou. Je jí to jedno, tzv. jí tam máme nechat. Říká, že se bojí jít tím terénem (je to docela čistý les a jde se šikmo po spánici dolů), protože na takové prostředí není zvyklá. Jdeme spolu, nechá se podírat. Pomalu jde s námi také T. (Vietnam). Ten přiznává, že je v opravdovém lese poprvé. S rodiči se dostane jen do parku. Y. se zase chlubí, že místo chození do přírody jezdí s rodiči na víkendové pobyty v evropských metropolích. Když se jich ptám, jak se jim tedy líbí takové hry a hraní v přírodě, T. je nadšen, podle Y. je to tu docela dobrý, ale raději by se pohybovala maximálně na hřišti.

Usazení na židlích a lavicích na terase, každý dostane papír a tužku.

5. hra „Empatie“

Každý píše to, co si myslí, že napíše většina. Pan učitel vyhláší kategorii – den v týdnu, barva, číslo od 1 – 10, školní předmět, jídlo, pohádková postava, pití, zvíře. Pak mají žáci krátký čas na rozmyšlení a zapsání tipu a poté se hlasuje a nejfrekventovanější tipy jsou bodově ohodnoceny.

- Žáky hra baví, jen je atmosféra trochu nabourávána zaměstnanci, kteří na terasu donesli svačinu a pití a někteří žáci se jdou napít, čímž celkem ruší a musí být ukázněni panem učitelem, aby ještě chvíli vydrželi. Velice úspěšně tipuje například D. (Ukrajina), kterou příliš nebavila Stonožka.

PŘÍLOHA 2 - Individuální vzdělávací plán pro žákyni pátého ročníku čínské národnosti, v ČR druhým rokem. Zde budeme žákyni říkat například Anička.

Individuální vzdělávací plán

Jméno žáka:

Třída: 5. C

Datum narození:

Závěry a diagnóza odborného pracoviště:

Žák byl vyšetřen :

Kde:

A. Speciálně pedagogická a psychologická péče:
(obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče)
Zdůvodnění: nedostatečná znalost českého jazyka

B. Vyučovací předměty:
(cíl vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, pedagogické postupy, způsob zadávání a plnění úkolů a hodnocení)

Předmět: ČESKÝ JAZYK

a) Konkrétní cíl:

Jazyková výchova

Zná a používá všechna písmena české abecedy. Pracuje s větou jako jednotkou projevu. Užívá další interpunkční znaménka. Vytváří krátký souvislý ústní projev, spojuje a odděluje věty. Rozeznává věty podle postoje mluvčího. Třídí věty podle děje. Třídí slova podle významu, rozlišuje nadřazenost a podřazenost slov. Určuje pořádek slov ve větě tak, aby věta dávala smysl. Rozlišuje pojmy: hláska – písmeno, slabika, slovo. Orientuje se v rozdělení hlásek. Správně vyslovuje krátké a dlouhé samohlásky. Píše *i/y* po měkkých a tvrdých souhláskách. Sluchem rozliší souhlásky znělé a neznělé uvnitř a na konci slova *. Správně vyslovuje a píše slova se skupinami *dě, té, ně, bě, pě, vě, mě*. Vyhledává základní skladební dvojice. Vyjmenuje všechna vyjmenovaná slova, pravopis zdůvodní pouze u těchto slov: být, bydlet, obyvatele, být, nabytek, dobytek, bystrý, bylina, kobyla, Příbyslav, slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, lýtko, lyže, plyš, my, mýt, myslit se, hmyz, myš, hlemýžď, zamykat, Litomyšl, pytel, pysek, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, třpytit se, pykat, syn, syrový, usychat, sýkora, sýček, sypat, vý, vysoký, zvykat, zvykat, vydra, výr. slova s předponou *vy-, vý;* brzy. jazyk, nazývat se. Různé. Poznává a rozlišuje tyto slovní druhy *: podstatná jména, přídavná jména, zájmena – osobní, přivlastňovací ukazovací, tážací, slovesa, předložky, spojky.

Rozlišuje a určuje u podstatných jmen* rod + životnost, zná spojení některých předložek s pády nebo spojení sloves či jmen s pády, dokáže podle těchto spojení vyvodit pád podstatného jména a převede toto slovo do základní podoby - nom.,sg.

Přiznává podstatná jména* ke vzorům: pán, muž, hrád, stroj, žena, růže, píseň, kost, město, moře, kuře, stavení

Zvládá pravidla pravopisu při psaní názvů osob, zvířat, měst, vesnic, hor, řek – dle znalostí z vlastivědy.

Určuje u sloves* osobu, číslo a čas přítomný a minulý.

Psaní: dodržuje základní hygienické návyky při psaní, píše písmena a číslice podle normy psaní čitelně, uhlavně a přiměřeně rychle v přirozené velikosti a liniatuře se správným sklonem písma a rozstupem, umí provádět kontrolu vlastního písemného projevu, dbá na celkovou úpravu písemného projevu - v sešitě, v zápiscích a v pracovních poznámkách, čte a píše římské číslice, užívá v praxi letopočty

Čtení a literární výchova:

Dodržuje základní hygienické a pracovní návyky spojené se čtením. Pracuje s literárním textem - plní úkoly k textům, ze kterých vyplývá úroveň porozumění. Orientuje se v textu pro děti a spojuje obsah textu s ilustrací. Reproduje myšlenky, které se mu líbí. Půjčuje si knihy v knihovně. (čte adaptované prózy pro cizince: Alenka v říši divů, Pražské legendy)

Komunikační a slohová výchova:

Správně dýchá a volí vhodné tempo řeči. V krátkých mluvených projevech se vyjadřuje pomocí celých vět. Dokáže klást otázky k textu, k obrázku.

* Uvedené jevy se cvičí a testují u osvojených slov. Prozatím se jedná o slova komunikačních okruhů: škola a školní prostředí- lidé, pomůcky, činnosti, předměty, apod.; rodina - lidé a jejich vlastnosti; barvy; slovesa vyjadřující běžné denní činnosti; jídlo; zaměstnání; lidské tělo; cestování; slovní zásoba z vlastivědy a přírodovědy.

Nově naučená slovíčka se zapisují do SLOVNÍČKU.

b) Obsah a časové rozložení učiva po měsících

	Obsah a časové rozložení učiva	Poznámky
září	Abeceda, tiskací a psací písmo. Věta - jednotka jazykového (řečového) projevu. Věta a souvětí. Použití spojek a spojovacích výrazů. Slovo, slabika, hláska, dvojhláska, slabikotvorné l, r. Krátké a dlouhé samohlásky. Měkké a tvrdé souhlásky.	
říjen	Podstatná jména - rozlišování rodu + životnosti, tvary jednotného a množného čísla, předložky pojící se s pády. Význam předložek. Spojení podstatných slov se slovesem, popř. se jménem.	
listopad	Podstatná jména - rozlišování rodu + životnosti, tvary jednotného a množného čísla, předložky pojící se s pády. Význam předložek. Spojení podstatných slov se slovesem, popř. se jménem.	
prosinec	Psaní velkých písmen. Souhlásky znělé a neznělé na konci a uprostřed slov. Souhlásky znělé a neznělé na konci a uprostřed slov. Druhy vět podle postoje mluvčího. Slova nadřazená, podřazená, souřadná.	

leden	Písmeno ě. Skladební dvojice.	
únor	Vyjmenovaná slova po b, l (pravopis u těchto slov: být, bydlet, obyvatel, být, nábytek, dobytek, bystrý, bylina, kobyla, Příbyslav, slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, lýtko, lyže, plyš)	
březen	Vyjmenovaná slova po m, p (pravopis u těchto slov: mý, mýt, myslet, mýlit se, hmýz, myš, hlemýžď, zamykat, Litomyšl, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, třpytit se, pykat) Slovní druhy 1, 2, 3.	
duben	Vyjmenovaná slova po s, v, z (pravopis u těchto slov: syn, sýr, syrový, usychat, sýkora, sýček, sysel, sýčet, sypat, vy, vysoký, zvykat, žvýkat, výdra, výr, slova s předponou vy-, vý-, brzy, jazyk, nazývat se, Ruzyně) Slovní druhy 5, 7, 8	
květen	Slovesa – určování mluvnických kategorií, časování v přítomném a minulém čase. Přirázování podstatných jmen ke vzorům: pán, muž, hrad, stroj, žena, růže, píseň, kost, město, moře, kuře, stavení	
červen	Slovesa – určování mluvnických kategorií, časování v přítomném a minulém čase. Přirázování podstatných jmen ke vzorům: pán, muž, hrad, stroj, žena, růže, píseň, kost, město, moře, kuře, stavení Opakování a procvičování učiva.	
Psalní	Průběžně kontrolovat úpravu písma i sešitu.	
Komunikace a sloh	Zarazování ústních a písemných úkolů, při kterých má žák vyprávět a popisovat celými větami dobře známé situace – např. o víkendů, o rodině, můj den, apod.	
Literární výchova	Domácí čtení adaptované prózy: Alenka v říši divů (říjen – prosinec), Pražské pověsti (leden – duben), kniha vybraná ve školní knihovně (květen – červen) Vypracování úkolů k četbě (adaptovaná próza) Seznámení se základy literatury: Poezie: básně s dějem, přirovnání, zosobnění Próza: pověst, povídka, postava, děj, prostředí Divadlo: dějství (jednání), herec Výtvarný doprovod, ilustrace a ilustrátor	

Předmět: Vlastivěda

a) Konkrétní cíl

V tabulce rozeepsány cíle dle kapitol, vpravo jsou uvedena nová slovíčka. Následné testování znalostí probíhá formou testů s otevřenými (postaci jednoduchá odpověď větou, tezí, slovem) i uzavřenými otázkami, přiřazováním pojmů s obrázky, spojování pojmů s obrázky, zkoušení ze slovíček – doplňování slov do textu.

<p>Sestaví tato historická údobí chronologicky: období pravěku, příchod Slovanů na naše území, Velkomoravská říše, vznik českého státu, Přemyslovci, Lucemburkové, husitské války, bitva na Bílé hoře Škola v období 17. A 18. století: vyjmenuje hlavní prvky školy (nepovinná školní docházka, vyučovací předměty, gymnázium a VŠ jen pro chlapce, zná VŠ v Praze a kdo ji nechal postavit J. A. Komenský – vyjmenuje jeho návrhy na změny: škola pro všechny děti, učít se v češtině (materštině), názornost (obrázky), děti nemají být bity Marie Terezie, Josef II. – císař a císařovna, Habsburkové, Čechy součástí Rakouska, jejich nejdůležitější reformy: povinná školní docházka, snížení roboty, toleranční patent, zrušení nevolnictví Manufaktura – řemeslnická dílna ... připojí znaky z výběru Zná vynálezy tohoto období ... připojí název vynálezu k obrázku: - parní stroj, parní automobil, parní loď, koňská železnice, lodní šroub, bleskosvod Zná představitelé národního obrození a připojí k nim jejich zaměření, dílo: - F. Palacký – historie, Dějiny národa českého v Čechách a na Moravě, Josef Kajetán Tyl, dramatik, herec, divadelní hra Fidlovačka, píseň Kde domov můj (nyní hymna)</p>	<p>bitva, válka povinný – nepovinný názorné</p> <p>Císař, císařovna, reforma, snížení – zvýšení, robota, poddaný, vrchnost, panství, pole, svoboda, náboženství, zrušení, stěhování, uzavření manželství, manufaktura, řemeslo, stroj, pára, energie, hymna, národ, národní</p>
<p>Revoluční rok 1848 – požadavky Čechů, vládnoucí císař František Josef I. Průmysl 19. století – spojí dvojice: Emil Škoda – Škoda Plzeň, František Křižík: oblouková lampa, elektromobil. Vznik Rakouska – Uherska, usilování Čechů o samostatný český národní stát Kultura – přiřazování k sobě: malířství: J. V. Myslbek, M. Aleš, J. Mánes, hudební skladatelé: B. Smetana. A. Dvořák, spisovatelé: B. Němcová, K. H. Borovský</p>	<p>Svoboda, samostatnost, národ, vláda, revoluce, občan, právo, ústava, poddanství, elektřina</p>
<p>1. Světová válka – datace, rozdělí zúčastněné státy na dvě strany, vysvětlí hlavní příčinu války, výsledek války – vítěz, změny ve státním zřízení – vznik samostatné Československé republiky, zná přesné datum,</p>	<p>Území, bojová fronta, zákopy,</p>

zná I. prezidenta, popíše na mapě tehdejší části ČSR, národnostní složení státu Uvede hlavní prvky tehdejšího hospodářství a kultury	být poražen - prohrát – zvítězit, vývoz – dovoz, demokracie, svoboda, politická strana, soukromé podnikání
Mnichovská dohoda 1938 – dohoda o připojení Sudet k Německu – pohraniční oblast osídlená Němci Protoktorát Čechy a Morava – připojení k Německu II. světová válka – 1939 – 8. 5. 1945 – rozdělí soupeřící státy na dvě skupiny (ty hlavní) Konec války – osvobození ČSR Poválečný vývoj – vláda KSČ od 1948 – 1989 – vyjmenuje prvky komunistického státu (hospodářství, politika, cenzura) Sametová revoluce – 17. 11. 1989 – pád komunistického režimu 1. prezident ČSFR, svobodné volby, vznik ČR – 1. 1. 1993 – samostatné Slovensko V. Klaus od 2003	Připojit, obsadit, vojsko, samostatný, pohraničí, hranice, osídlení, nacismus, armáda, osvobození, komunismus, socialismus, totalita, znárodnění, cenzura, volby
Práce s mapou – ukáže na mapě světa kontinenty, oceány, zná světové strany, používá je při určování polohy Evropa – zná největší pohoří, poloostrovy a ostrovy, vodstvo, podnebná pásma – ví, ve kterém se Evropa nachází, popíše hlavní znaky mírného pásma, vyskytující se rostliny a živočichy	Kontinent, oceán, strana, sever, jih, východ, západ, soused – sousedí, pohoří, vrchol, ostrov,
Druhy hospodářství v Evropě	poloostrov, jezero,
Česká republika – na mapě ČR ukáže: pohoří, nejvyšší pohoří s vrcholem, nížiny, řeky, jezera	podnebí, pásmo, nerostné bohatství, výroba,
Zná: vznik ČR, poloha v Evropě, rozloha, počet obyvatel, hlavní město	ropovod
Vyjmenuje jednotlivé kraje a krajská města	
Ukáže na mapě Evropy sousední státy, zná jejich hlavní města, jejich polohu, ke každému státu uvede alespoň 3 fakta z výběru: pohoří, vodstvo, nížina, ostrov, nerostné bohatství či průmysl	
Ukáže na mapě Evropy ostatní státy, dokáže určit jejich polohu, ke každému státu uvede alespoň 1 informaci z výběru: pohoří, vodstvo, nížina, ostrov, nerostné bohatství či průmysl	
Evropská unie – v čem spočívá její činnost, zná měnu, vlajku a sídlo EU	

b) Obsah a časové rozložení učiva

září	Opakování ze 4.ročníku. České země v pravěku, příchod Slovanů, Velkomoravská říše, vznik českého státu, Přemyslovci, Lucemburkové, Karel IV., husitské války, život ve středověku, Habsburkové, bitva na Bílé hoře, J. A. Komenský, stavební slohy.
říjen	Opakování ze 4.ročníku. Počátky vzkršení českého národa. Život na vesnici 18. století. Manufaktury, parní stroj, čeští vynálezci. Národní obrození, vlastenci a

	<p>buditelé. Česká republika – jména historických území, obyvatelstvo, města, kraje, povrch, vodstvo. Změny za vlády Marie Terezie a reformy Josefa II. Znaky dřívějšího života na vesnici, odlišnosti života ve městě a na vesnici. Rozdíly mezi manufakturou a řemeslnickou dílnou, tovární výroba – výhody a nevýhody, vynálezy 19. století. Vysvětlit pojem národní obrození, významní představitelé národního obrození, prostředky šíření českého jazyka.</p>
listopad	<p>České země v revolučním roce 1848. Hospodářský rozvoj ve 2. polovině 19. století. Vznik Rakouska – Uherska a život jeho obyvatel. Přiblížit situaci před rokem 1848, události v revolučním roce 1848, co přinesl za změny rok 1848 na vesnici. Druhy průmyslu, které se nejvíce rozvíjely v českých zemích, kdo a jak proslavil českou elektrotechniku, nejznámější český strojírenský závod Škoda, zemědělské produkty, zpracování v potravinářství. K čemu došlo roku 1867 v Rakousku, o co usilovali čeští politici, situace ve školství, osobnosti v kultuře, umění a jejich díla, umělecké, tělovýchovné spolky - jejich přínos, Národní divadlo – co vše bylo spojeno s Národním divadlem.</p>
prosinec	<p>První světová válka. Vznik Československého státu. T. G. Masaryk. Život a kultura v Československu mezi dvěma válkami. Co se stalo záminkou k vzniku 1. světové války, život za války, doba trvání 1. světové války, které státy proti sobě bojují, jaké byly použity zbraně, jak skončila válka. Datum vyhlášení Československé republiky, z kterých států se skládá Československá republika, první prezident – důležité údaje z jeho života. Hospodářství – průmysl, zemědělství. Rozvoj literatury, filmu, divadla, výtvarného umění, tělovýchovy – představitelé těchto oblastí.</p>
leden	<p>Okupace a odboj za 2. světové války. Od totalitní moci k demokracii. Sametová revoluce – sametový rozchod. Co se stalo 15.3.1939, popiš život za protektorátu, které státy proti sobě bojovaly ve 2. světové válce, použité zbraně, doba trvání 2. světové války, datum konce války. Popsat vládu jedné strany KSČ 1948 – 1989, jména prezidentů v období vlády jedné strany, změny v hospodářství, naše země je pod vlivem, které velmoci, okupace Československa. Co nového přinesla sametová revoluce – datum revoluce, popis změn, jméno nového prezidenta, co se stalo 1.1.1993.</p>

únor	<p>Závěrečné opakování dějepisného učiva. Evropa a svět, kontinenty. Poloha a povrch. Podnebí a vodstvo.</p> <p>Názvy světadílů, oceánů, popsat polohu podle mapy (světových stran) na Zemi. Umi ukázat na glóbusu, mapě. Poloha Evropy na mapě, hranice mezi Evropou a Asií, ukázat a umět pojmenovat ostrovy a poloostrovy. Povrch – nížiny a pohoří Evropy umět ukázat na mapě. Znáť nejvyšší pohoří v Evropě a vrchol a jeho výšku. Podnebí – podnebné pásy na území Evropy, znaky podnebných pásů (počasí, rostlinstvo, živočichové). Vodstvo – oceány okolo Evropy, moře, řeky, jezera – ukázat na mapě.</p>
březen	<p>Přírodní bohatství Evropy. Hospodářství. Česká republika – co již známe o naší vlasti.</p> <p>Nerostné bohatství. Hospodářství – průmysl, zemědělství, doprava, služby. Česká republika – jména historických území České republiky, obyvatelstvo, rozloha, poloha v Evropě. Kraje a krajská města. Povrch – nížiny, pohoří, nejvyšší pohoří a vrchol v České republice, vodstvo – řeky, jezera. Průmysl a zemědělství, doprava, služby v České republice.</p>
duben	<p>Sousední státy České republiky – Slovensko, Polsko, Německo, Rakousko.</p> <p>Vyhledat na mapě sousední státy, určit jejich polohu podle světových stran, vyhledat a znát hlavní města sousedních států, znáť zajímavost z každého státu, význačná pohoří, nížiny, vodstvo (moře, jezera, řeky)., nerostné bohatství, průmysl.</p>
květen	<p>Státy jižní, západní, severní a východní Evropy.</p> <p>Vyhledat na mapě státy, určit jejich polohu podle světových stran, vyhledat a znát hlavní města států, znáť zajímavost z každého státu, význačná pohoří, nížiny, vodstvo (moře, jezera, řeky)., nerostné bohatství, průmysl.</p>
červen	<p>Evropská unie – evropský občan. Základní globální problémy. Vlastnictví soukromé, veřejné. Funkce peněz. Shrnutí učiva 5. ročníku.</p> <p>Evropská unie – pojem Evropská unie, výhody členství v EU. Základní globální problémy – globální problém – jeho řešení, rozlišuje základní vlastnictví, znáť funkci peněz.</p>

Školní výstupy	Učivo	Poznámky
<p>Žák podle svých jazykových možností</p> <p>Za pomoci obrázků planet a Slunce vysvětlí uspořádání vesmíru (sestaví model sluneční soustavy). Ve skupině se spolužáky znázorní pomocí globusu a jiných vhodných pomůcek pohyb Země a ostatních planet sluneční soustavy kolem Slunce. Objasní pojmy hvězda, planeta, družice. Pochopí podstatu střídání fází měsíce, vyhledává v kalendáři symboly fází Měsíce a uvede význam těchto symbolů. Objasní střídání dne a noci i ročních období na Zemi. Vysvětlí, co je zemská přitažlivost. Ví, co jsou magnety, jak magnety souvisí se světovými stranami.</p>	Země ve vesmíru	Září-říjen-listo
<p>Popíše rozmanitost života v podnebných pásích. Určí podnebí a podmínky života mírného pásu. Popíše živočichy cizokrajných oblastí známé ze ZOO. S pomocí jednoduchých klíčů, atlasů a vhodných odborných publikací zařadí konkrétní zástupce živočichů do známých skupin.</p>	Rozmanitost přírody	Prosinec-leder
<p>Vysvětlí základní podmínky života na Zemi. Vymezí postavení člověka mezi organismy. Uvědomuje si společné vlastnosti lidí bez ohledu na barvu pleti a národnost. Rozpozná základní soustavy lidského těla a dokáže členit jednotlivé soustavy na orgány. Vyhledá v encyklopediích a stručně popíše funkce některých orgánů a orgánových soustav člověka. Objasní význam osobní a intimní hygieny, denního režimu - sestaví jídelníček podle zásad správné výživy. Popisuje a hodnotí svůj denní režim. Ví, které potraviny a tekutiny prospívají zdraví. Zná škodlivé látky, nebezpečí kouření, alkoholu a drog. Umí správně reagovat v modelových situacích při styku se škodlivými látkami nebo při mimořádných událostech. Dbá na bezpečnost, chrání zdraví. Umí provést ošetření při drobném úrazu. Dokáže zavolat rychlou zdravotnickou pomoc.</p>	Člověk	Únor-duben
<p>Vysvětlí využívání jednoduchých strojů v běžném životě. Zakreslí jednoduché schéma nakloněné roviny, páky. Dbá na bezpečnost při práci s různými jednoduchými stroji, předchází úrazům. Za pomoci schémat popíše výrobu železa, skla, papíru a cukru. Objasní využívání energie člověkem a její přeměny, přiřadí ke zdroji typ elektrárny, který se v ní využívá. Popíše, jaké přírodní zdroje člověk využívá. Chápe, že přírodní zdroje jsou vyčerpatelné i obnovitelné. Ví, že životní prostředí musíme chránit.</p>	Člověk a technika	Květen-červen

Předmět: Matematika

Cíl i obsah učiva je shodný se školním vzdělávacím plánem z matematiky pro 5. ročník. V případě zahrnutí aritmetických či geometrických slovních úloh do písemných prací dbát na volbu slov a slovních spojení tak, aby jim žák bezpečně rozuměl. V případě počítání příkladů dle diktátu, tolerovat zápis jiných číslic z důvodu nedokonalého sluchového rozlišování, uznat správně provedený výpočet nebo jeho část.

c) Volba pedagogických postupů:

d) Způsob zadávání a plnění úkolů:

e) Způsob hodnocení:

C. Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podlejí se na práci se žákem a její rozsah:

D. Seznam kompenzačních a učebních pomůcek (speciální učebnice, didaktické materiály):

Běžné učebnice pro 2., 3., 5. ročník a učebnice češtiny pro cizince: Easy Czech, New Czech Step By Step, Hry aktivity pro výuku češtiny pro cizince, Česko-čínský/čínsko-český slovník, Zelinková – pracovní sešity pro dyslektiky – cvičení sluchové analýzy, Dyscom

Jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola bude spolupracovat při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb:

E. Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě:

F. Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků (nad rámec prostředků státního rozpočtu):
Kč

G. Spolupráce s rodiči

Rodiče jsou informováni o domácích úkolech, zapisuje se např. termín a požadovaná znalost učiva pro přezkoušení či test – to vše do malého notýsku. Je vyžadována zpětná vazba od rodičů – podepisování všech záznamů.

Děti mají zaveden slovníček, do kterého zapisují slovíčka s českým opisem, popřípadě si mohou poznačit čínsky přesný význam.

H. Průběžná kontrola

<p>1. pololeťi 2012/2013</p>	<p>úroveň českého jazyka, matematika, vstředně, průměrně, v závazně, vřadě podle pracovního plánu (111) školní v příslušné formě. Společně s příslušnými pracovníky a zúčastněnými zaměstnanci na komunikaci s rodiči. Všechny práce učební osnovy v souladu s přílohou.</p>
<p>2. pololeťi</p>	

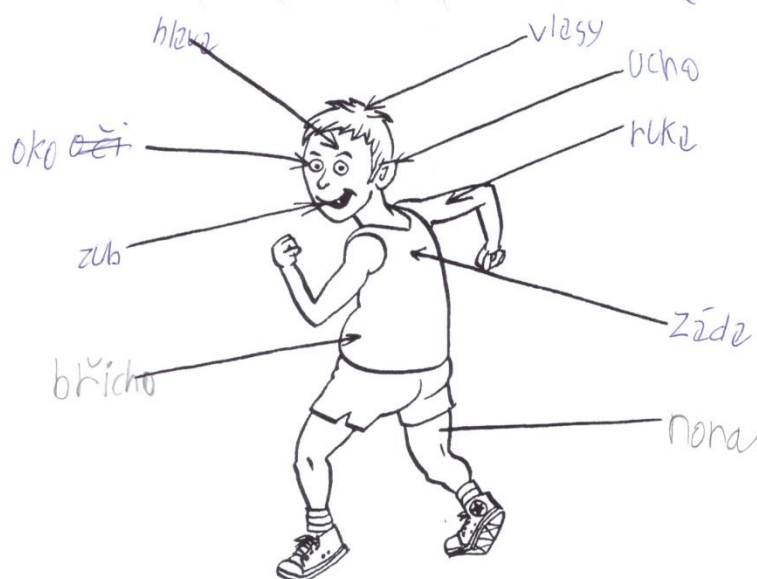
Podpisy zúčastněných:

<p>Zákonní zástupci žáka</p>	<p>Žák</p>	<p>Třídní učitel/ka</p>
<p>Ředitel školy</p>	<p>Pracovník OPPP</p>	<p>Spec. pedagog</p>

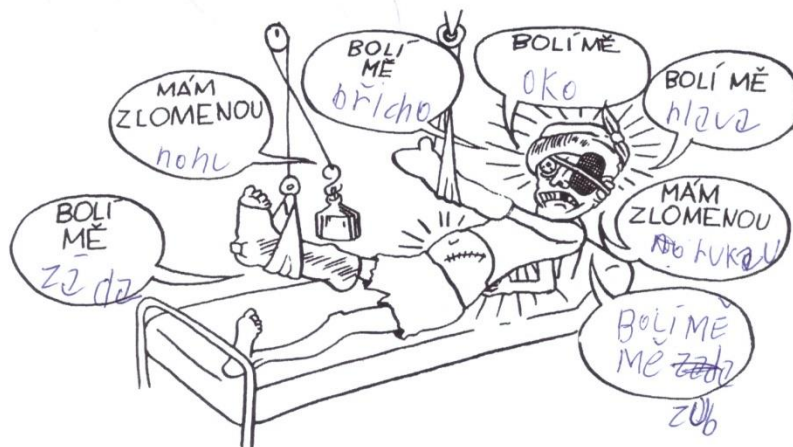
02

ZDRAVÍ A FYZICKÝ STAV

1.1 Napište, co je břicho, hlava, noha, ruka, oko, ucho, vlasy, záda a zub.



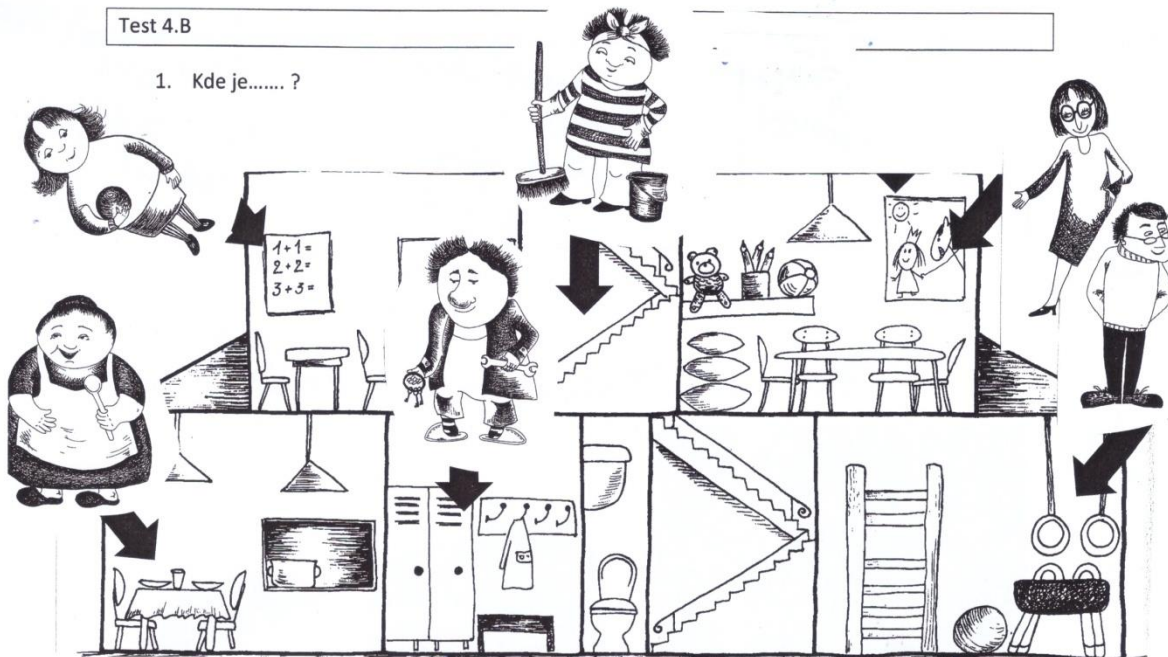
2.1 Která slova budou ve větě „Mám zlomenou ...“ a která slova budou ve větě „Bolí mě...“?
břicho / hlava / nohu / ruku / oko / záda / zub



PŘÍLOHA 5 - Test jazykových dovedností, Anička, 4. Ročník

Test 4.B

1. Kde je..... ?



Paní učitelka je ve třídě. pan školník je v šatně. pan účidel je v sešitovně. paní kuchařka je v jídelně. paní uklízečka je na chodbě. paní vichřatelka je v kuchyni.

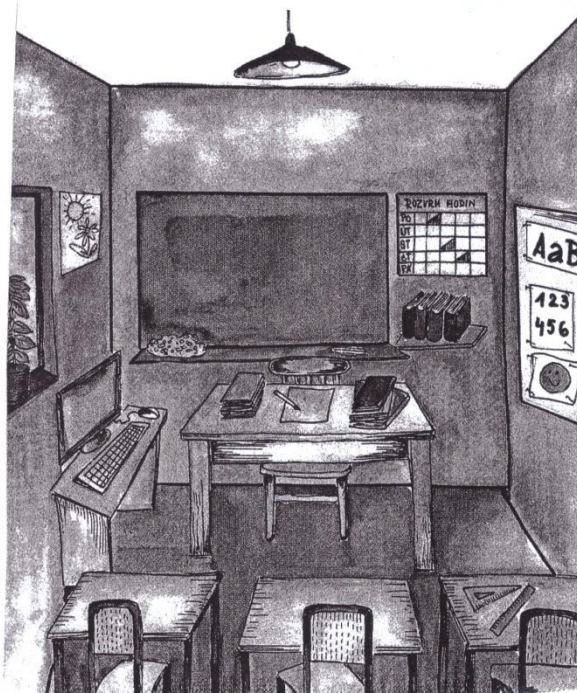
15/15

2. Kde to je?

Tabule je vepředu.

knihovna je vepředu.
 dveře je okno.
 vpravo je malá stůl.
 dole je podkaha.
 nahore je lampa.
 vpravo je lavice a židle.

13/14



3. Co je v tašce?

popis penál
šišecí molit
sesib lidí

suška guma
švacina ~~trabellky~~
~~našky~~ šonška
paselka

pero
praviško

14 / 12 + 2

4. Čím jede Tereza?

Tereza jede...vlakem

Tereza jede...autobusem

Tereza jede...metro^{em}



3/6

45 | 47 (+2)

1

Vznik Československé republiky

Kdy vznikla Československá republika *28. října 1918.*

Základem samostatného demokratického státu se stala ústava = soubor *zákonů...*

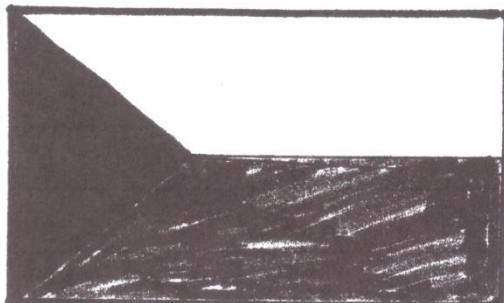
Jak se jmenoval první prezident ČSR *T. G. Masaryk.....*

ČSR tvoří 4 země – vyznač je na mapě

- *Morava a Slezsko*
- Podkarpatská Rus
- *čechy*
- *slovensko*



Nakresli československou vlajku.



Planeta Země

1) Povrch planety Země tvoří

P E V N I N A a

V O D S T V O.

2) Pevninu tvoří 6 (7) světadílů

EVROPA, ASIE, AUSTRALIE,

ANTAKTIDA, AMERIKA, AFRIKA

3) Vodstvo tvoří 4 oceány:

SEVERNÍ LEDNÍ OCEÁN, TICHÝ OCEÁN,

INDICKÝ OCEÁN, ATLANTICKÝ OCEÁN.

1

PŘÍLOHA 7 - Upravená písemná práce z českého jazyka, Anička, 5. ročník

777

Písemná práce 5. ročník (dle IVP)

1. Doplňte i/í, y/ý:

V obchodě prodáváj~~í~~^í koš~~í~~^íle, svetr~~y~~^y, punčoch~~y~~^y, ponožky, ručn~~í~~^íky a kapesn~~í~~^íky. Mamink~~y~~^y kupuj~~í~~^í dětské šat~~í~~^íčky a bot~~í~~^íčky. Líbí se mi dlouh~~y~~^y zelen~~y~~^y kabát, ale je moc drah~~y~~^y.

17 b.

2. Určete druhy slov:

Kuba PODSTATNÁ JMENA vaří PODSTATNÁ JMENA svůj ZAJMEN
cvičil PODSTATNÁ JMENA SLOVESA pět Číslovky
vedle PŘEDLOŽKY minulý SLOVESA

5 b.

3. Napiš slovo významově nadřazené ke slovům:

OBLEČENÍ

tričko kalhoty svetr bunda čepice

3 b.

4. Utvoř větu oznamovací a větu tázací ze slov : pohádky ... Martin čte

Martin čte pohádky.
Čte Martin pohádky?

4 b.

5. Co se děje na obrázku? Napiš pět vět. :

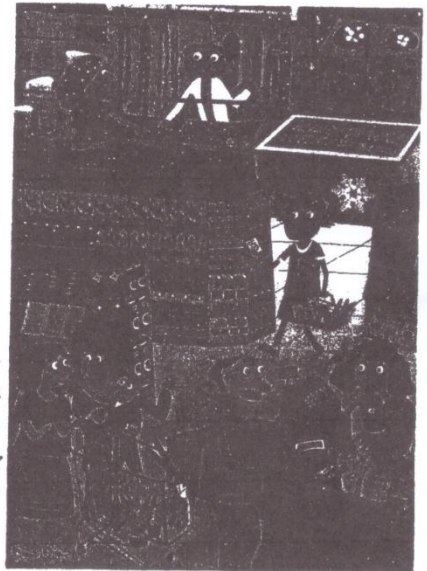
1. DAN KOUPI OVOC A ZELENINU.
2. MAMINKA SE KUPUJE SALÁM
3. TATÍNEK KOUPI JOGURT A MŮŽE ZAPLATIT 100 Kč
4. DVĚ PAMĚ SE ČEKÁŘÍKÁJÍ *
5. PRODAVČKA SE PŮČTE KOLIK KČ TATÍNEK MŮŽE ZAPLATIT.

5 b.

6. Určete u podstatných jmen pád, číslo a rod.

ve škole : pád 6. P č.jed., rod ženský
pod židlí : pád 7. P, č.jed., rod ženský
k dědečkovi : pád 3. P, č.jed., rod mužský životní
z okna : pád 2. P, č.jed., rod střední
pro učitele : pád 4. P, č.jed., rod mužský životní

10 b.



7. Doplň písmena :

Bolí mě zub (b-p).
HaD (d-t) se plazí.
Obrázková kníž (ž-š)ka.

Bílý sníH (h.ch).
Hezký obraz (z-s).
Výlet na hrah (d-t).

6 b.

8. Napiš správně větu:

úkol --- jsem --- domácí --- napsal

*Napsal jsem
úkol domácí napsal.*

kup --- Tatínku, --- kytku --- mamince

Tatínku mamince kupte kytku

kolo --- k --- narozeninám --- Petr --- červené --- dostal --- nové

Petr dostal nové červené kolo narozeninám.

6 b.

56 b.

2

PŘÍLOHA 8 - Písanka ke kopírování pro nejmenší žáky jako doplněk k Dominu
Svatavy Škodové

To je pan školník.

To je paní uklízečka.

Dobry den pane
řidieli!,

paní řidielko!,

12

pane učiteli!,

paní učitelko!,

paní vychovatelko!,

paní kuchařko!,

13

7

PŘÍLOHA 9 - Ukázka výroby didaktických pomůcek - tabulka pro pravopisná cvičení na psaní i/y


i/y uprostřed slova	i/y na konci slova
tvrdá souhláska (POZOR: úřá slova) y	tvrdá souhláska y
měkká souhláska (POZOR: íní slova) i	měkká souhláska i
obojetná souhláska - vyjm. sl. i/y	obojetná souhláska - vyjm. sl. (BRZY) i/y
PODSTATNÉ JMÉNO ROD: ^{TEN} - ^{TA} - ^{TO} VZOR. i/y	
PŘÍDAVNÉ JMÉNO - měkká, tvrdá, přívlast. - 1. p., č. mn., HŽ i/y	
SLOVESO - min. čas → SHODA i/y Př s Pod	

PŘÍLOHA 10 - Tabulka - stručný přehled větných členů

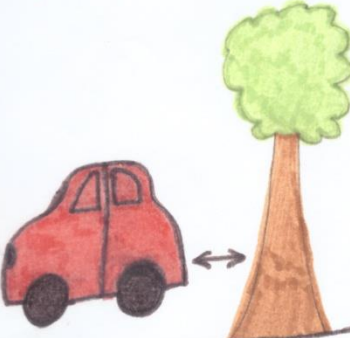
PODMĚT	Po	Vyjadřuje, o kom nebo o čem vypoovídá přísudek	? pád KDO? CO?
PŘÍSUDEK	Př	O někom, o něčem něco tvrdí, někomu, něčemu něco přisuzuje	Co dělá podmět, co se děje?
PŘEDMĚT	Pt	Závisí na slovese, na přídavném jméně	Všechny pádové otázky kromě 1. a 5. pádu
PŘÍVLASTEK - shodný - neshodný	Pk	Závisí na podstatném jméně	Jaký, který, čím?
PŘÍSLOVEČNÉ URČENÍ - místa - času - způsobu a míry - příčiny - účelu - podmínky - přípustky	PU	Závisí na slovese, přídavném jméně, příslovci	- kde, odkud, kudy, kam - kdy, odkdy, dokdy, jak dlouho - jak, jakým způsobem, do jaké míry - důvod, proč, k čemu - za jakým účelem - za jaké podmínky - přes co, navzdory čemu
DOPLNĚK	D	Závisí na slovese a zároveň se vztahuje ke jménu (Po, Pt)	sám, rád Děti se vrátily unaveny. David zastihl otce rozzuřeného.

(vzor město) **AUTO** (MĚSTO)

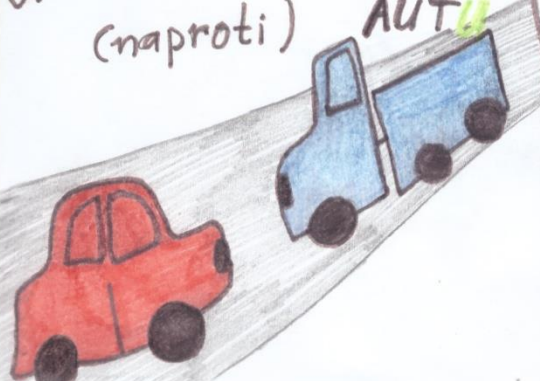
1. KDO ? CO ?
CO JE TO ?
TO JE ... **AUTO**



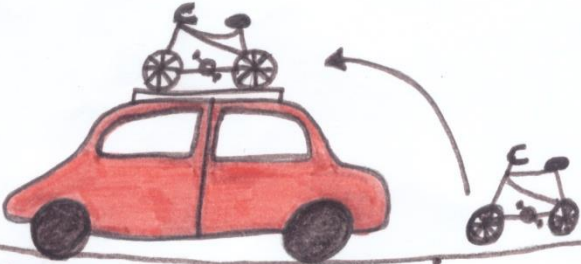
2. KOHO ? ČEHO ?
(vedle) **AUTA**




3. KOMU ? ČEMU ?
(naproti) **AUTU**



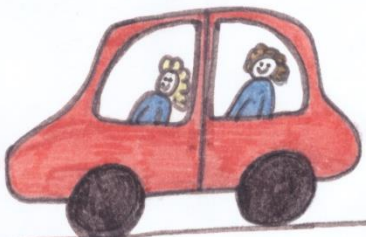
4. KOHO ? CO ?
(na) **AUTO**




5. OSLOVUJEME, VOLÁME!
kde je moje **AUTO**!



6. KOM ? ČEM ?
(v) **AUTĚ**



7. KÝM ? ČÍM ?
(pod) **AUTEM**



PŘÍLOHA 12- Používané didaktické a metodické materiály ve sledované škole

Učebnice češtiny pro dospělé cizince:

Andrášová, H., Podepřelová A.: Desetiminutovky, čeština pro cizince. Klett 2008.

Hádková, M.: Čeština pro cizince a azylanty A1 a A2. SOZE 2005.

Holá, L.: New Czech Step by Step. Akropolis 2004.

Matula. O.: Český den. Člověk v tísní, Varianty 2007.

Štindl, O.: Easy Czech Elementary. Akronym 2008.

Učebnice češtiny pro děti - cizince:

Dousková, J., Štenclová, K., Fraňková, L.: Česky vesele a hezky. Centa 2005.

Kotýková, S., Lejnarová, I., Kinkalová, J.: Čeština pro malé cizince. Knižní klub 2004.

Škodová, S.: Domino. Český jazyk pro malé cizince 1, 2. Wolters Kluwer 2010, 2012)

Procházková, P. Sociokulturní minimum pro malé cizince. Nebelvír, o. p. s.

Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let v České republice. Fraus 2012.

Další výukové materiály vhodné pro výuku ČDJ:

Co už umím. Náměty pro přípravné třídy. Fortuna 2001.

Malá Z.: Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince. Lingua Ludus 2009.

Můj první slovník českého jazyka. Fraus 2008.

Šup, R.: Učíme se číst s porozuměním pro 2. - 5. ročník, pro 5. ročník. Sevt 2009.

Pišlová S.: Jazykové hry. Fortuna 2008.

Víška V., Nováková. L.: Čeština nás baví. Triton 2005.

Malá dětská encyklopedie. Knižní klub 2012.

Pavučinka: Podstatná jména, Přídavná jména, Vyjmenovaná slova, Pravopis. Tobiáš 2005, 2008.

Zelinková, O.: Cvičení pro dyslektiky I. - IV. Dys 2010.

Tarábková, M.: Moje krůčky k přemýšlení. Didaktis 2002.

překladové slovníky

Metodiky:

Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince - příručka. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, Centrum pro integraci cizinců, o. s., Člověk v tísni, o. p. s. 2007.

Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince 2006 – 2009 - příručka. Centrum pro integraci cizinců 2009.

Gjurová, N.: Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky. Portál 2011.

Adaptovaná próza:

Holá, L.: Pohádky. Akropolis 2013.

Holá, L.: Povídky malostranské. Akropolis 2012.

Holá, L.: Pražské legendy. Akropolis 2011.

Holá, L.: Staré pověsti české a moravské. Akropolis 2012.

Podlesnych, A.: Pohádka o Mrazíkovi. Computer Press 2008.

Puškin, A. S., Podlesnych, A.: Tři povídky o lásce. Computer Press 2012.

Čapek, K., Kotková, R.: Povídky z jedné a Povídky z druhé kapsy. ASA 2009.

Lomová, L.: Zlaté české pohádky1 (čínsky, rusky). Práh 2008.

