

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Natálie Knopová

Začlenění ukrajinských žáků na českou základní školu

Olomouc 2018

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a čerpala jsem výhradně ze zdrojů, které jsou uvedeny v závěru práce.

V Olomouci dne

.....

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za odborné vedení a rady při zpracování této práce. Mé poděkování dále patří všem žákům, rodičům a třídním učitelům, díky kterým jsem mohla uskutečnit praktickou část práce.

OBSAH

ÚVOD	5
1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE	6
2 UKRAJINCI V ČESKÉ REPUBLICE	9
2.1 Ukrajinská migrace	9
2.2 Základní hodnotový systém Ukrajinců	10
2.3 Vzdělávání na Ukrajině	11
3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ	13
3.1 Legislativní úprava vzdělávání cizinců v ČR	13
3.1.1 Školský zákon	14
3.2 Vzdělávací politika v České republice	14
3.2.1 Akční plán inkluzivního vzdělávání	15
4 INTEGRACE ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	16
4.1 Přijímání cizince do české školy	16
4.2 Začlenění žáků do výuky	17
4.3 Podpůrná opatření	19
4.3.1 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán	21
4.3.2 Asistent pedagoga	21
4.3.3 Didaktické prostředky a pomůcky	24
5 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE	26
5.1 Problémy a bariéry	27
6 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	29
6.1 Cíl výzkumu	29
6.2 Výběrový soubor	30
6.3 Metody sběru dat	32
6.4 Zpracování dat	34
6.4.1 Kódování	34
6.4.2 Případové studie jednotlivých žáků	39
6.5 Diskuze	45
ZÁVĚR	47
ZDROJE	49
SEZNAM ZKRATEK	53
PŘÍLOHY	54

Úvod

Ve své bakalářské práci se budu zabývat začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy. Toto téma týkající se výuky žáků „cizinců“ je stále aktuální. Otázka inkluze je v dnešní době hojně diskutována a probírána, už jen z toho důvodu, že od začátku minulého školního roku vešla v platnost novela školského zákona. Na základě tohoto zákona se vedle sebe mají vzdělávat všichni žáci, to znamená, že spolu s většinovou společností také osoby se zdravotním znevýhodněním, nebo sociálním znevýhodněním, kde mimo jiné zahrnujeme cizí národnosti či etnika. Zaměření na ukrajinskou národnost jsem si vybrala z toho důvodu, že v České republice patří mezi nejpočetnější skupinu cizinců, je tedy na místě věnovat pozornost žákům, kteří z Ukrajiny pochází, nebo z ní pochází jejich rodiče.

Osobní motivací pro výběr tématu byl můj zájem o problematiku příslušníků cizích národů a etnik na území ČR, především mě zajímají kulturní odlišnosti a zvyky těchto osob. Bližší osobní zkušenost jsem získala, když jsem kamarádovi z Ukrajiny pomáhala s doučováním češtiny. Během našeho povídání docházelo k mnoha vtipným situacím i částečným nepochopením. Dalším důvodem byla situace rodinných známých pocházejících taktéž z Ukrajiny, jejichž dcera před časem nastoupila do prvního ročníku. Zajímalo mě tedy, jak probíhá výuka žáka s odlišným mateřským jazykem v praxi a nakolik se liší od teoretických doporučení.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou část. Hlavním cílem celé práce je objasnit proces začleňování žáků s ukrajinským mateřským jazykem do českých základních škol. Dílčími cíli v teoretické části bude vysvětlit základní termíny, které souvisí s problematikou vzdělávání cizinců, definovat ukrajinskou menšinu na území ČR a popsat legislativní ukotvení vzdělávání cizinců. Zvýšenou pozornost věnuji samotnému procesu integrace žáka cizince do školy a opatřením, na která má po splnění určitých podmínek nárok.

Cíli praktické části bude zjistit, jak učitelé v různých školách přistupují k výuce žáků s odlišným mateřským jazykem a poukázat na možné kulturní bariéry a odlišnosti, které by při výuce žáka-cizince mohly nastat. Praktická část je tvořena kvalitativním výzkumem. Zaměřuji se na to, jak se žáci s ukrajinským mateřským jazykem začleňují do výuky ve vybraných základních školách a čím je jejich integrace ovlivněna. Tato část práce se věnuje především popisu a analýze získaných dat. Mimo jiné zde uvádím kazuistiky žáků Ukrajinců.

V závěru práce shrnuji poznatky a data, jež jsem za účelem vypracování bakalářské práce nashromáždila.

1 Základní terminologie

V úvodní kapitole bych ráda definovala důležité pojmy, které budu užívat v průběhu celé práce. Jsem přesvědčená, že pokud je objasníme hned na začátku, usnadní to orientaci v tématu. Těmito základními pojmy jsou národ a národnost, integrace a inkluze, nebo bilingvismus. Je nesmírně důležité vysvětlit termín žák s odlišným jazykem, protože ten je objektem bakalářské práce.

Národnost

Národnost je příslušnost osoby k určitému národu nebo etniku. Národ je definován jako soubor osob, které jsou spojovány společnou historií, jazykem, tradicemi, územím. Díky tomu se odlišují od ostatní populace. Tito lidé mají zároveň vůli svou sounáležitost s národem vyjádřit. (Průcha, 2011, s. 28–30)

Národnostní menšina

Národnostní menšina je definována zákonem č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů následovně: *„Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“* Příslušníkem národnostní menšiny je český občan, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. (Zákon č. 273/2001 Sb.)

Mezi oficiálně uznané národnostní menšiny patří běloruská, bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská, ukrajinská a vietnamská národnostní menšina. Zástupci těchto menšin jsou členy Rady vlády pro národnostní menšiny ČR, což je poradní a iniciativní orgán vlády pro otázky týkající se národnostních menšin a jejich příslušníků.

Bilingvismus

Pojem bilingvismus (neboli dvojjazyčnost) nemá jednu všeobecně uznanou definici. Obecně tento pojem můžeme formulovat jako stav, kdy jedinec aktivně užívá dvou jazyků, nebo je schopen hovořit dvěma jazyky. Pojem bilingvizace pak označuje *psycholingvistický proces přechodu jednotlivce z jednojazyčného do vícejazyčného módu, jehož délka závisí na mnoha vnějších i vnitřních faktorech*. (Lechta, 2016, s. 405)

Mezi druhy dvojjazyčnosti řadíme aditivní a subtrakční bilingvismus. V případě aditivního bilingvismu si příslušník většinové společnosti osvojuje druhý jazyk (nejčastěji angličtinu), znalosti mateřského jazyka tímto nebývají ohroženy. U subtrakčního bilingvismu si dítě z menšiny osvojuje většinový jazyk. Často se stává, že po zvládnutí druhého jazyka je tento jazyk pro dítě dominantním. U infantní dvojjazyčnosti si dítě jazyky osvojuje současně od narození, u dětského bilingvismu se jedná o postupné osvojení obou jazyků. Mluvčí z těchto skupin mají velmi podobnou nebo dokonce stejnou výslovnost jako rodilí mluvčí. (Kropáčová, 2006, s. 17–29)

Žák s odlišným mateřským jazykem

Škála dětí-cizinců je velmi široká. Některé děti se v České republice narodily a čeština je pro ně mateřským jazykem, další do ČR přijely v pozdějším věku a s češtinou se setkaly poprvé až ve škole. V literatuře i legislativě se objevuje pojem žák cizinec, jenž vychází z právního postavení těchto žáků a jejich rodičů coby cizinců. Stále častěji se však setkáváme s pojmem žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ). V praxi se totiž učitelé potýkají s případy, kdy s odlišností mateřského jazyka od hlavního vyučovacího zápasí také děti ze smíšených manželství či děti migrantů, kteří v České republice již získali občanství. Z pedagogického hlediska je tedy mnohem důležitější, že daný žák nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status. (Radostný, 2011, s. 11)

Integrace

Podle autora Slowíka (2007, s. 31) je integrace označována jako nejvyšší stupeň socializace člověka, jedná se o opak segregace (společenského vyčleňování). Sociální integrace je proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti, týká se každé osoby. Komplikace může nastat u některých osob nebo minoritních skupin, které se od většinové populace výrazně odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky.

Školská integrace znamená individuální zařazení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách, tito jedinci jsou nejčastěji zařazeni do kmenových tříd. Takové dítě je pak sledováno a jeho výsledky jsou monitorovány školským poradenským zařízením. Na jeho výuce se kromě učitelů podílí také další odborníci, například speciální pedagogové. Slovo integrace je postupně nahrazováno slovem inkluze. (Radostný, 2011, s. 13)

Inkluze

Inkluze je cílem a integrace je cestou, jak našeho cíle postupně dosáhnout. (Lechta, 2011, s. 38)

Cílem je podporovat rovnou šanci na vzdělávání pro všechny žáky. V širším pojetí znamená inkluze příslušnost k celku. Jedná se o koncept, podle kterého by měly všechny děti navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na jejich stupeň postižení. Ve stejné třídě se tak vzdělávají jak děti bez specifických vzdělávacích potřeb, tak i s nimi. *„Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenosti vyučování, orientaci na obec a komunitu.“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12)

Multikulturní výchova

Podle Průchy (2011, s. 15) je multikulturní (interkulturní) výchova takovou edukační činností, která se zaměřuje na učení se vzájemnému soužití, respektu, spolupráce mezi lidmi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin. Tohoto termínu se užívá především pro pedagogickou práci s diverzitou ve školní třídě.

2 Ukrajinci v České republice

Ukrajina je země na jihovýchodě Evropy, hlavním městem je Kyjev. Země sousedí se Slovenskem, Polskem, Maďarskem, Běloruskem, Rumunskem, Moldavskem a Ruskem. Rozloha země činí 603 700 km². Počet obyvatel v posledních 20 letech klesá, dnes činí okolo 45 milionů. Obyvatelstvo je tvořeno Ukrajinci, velmi početná je ruská menšina, dále pak Bělorusové, Židé, Rumuni, Poláci aj. Početné ukrajinské menšiny najdeme v Rusku, Polsku, na Slovensku, v České republice, Rumunsku, taky ve Francii, USA nebo Kanadě. Úředním jazykem je ukrajinština, na východ od Kyjeva však převažuje ruština. Nejrozšířenější církví v zemi je Ukrajinská pravoslavná církev. (Balkó a Zimová, 2005, s. 64–65)

2.1 Ukrajinská migrace

Ukrajinci patří k nejpočetnější skupině cizinců u nás. Publikace Českého statistického úřadu z roku 2017 *Cizinci v České republice* udává, že k 31.12.2017 pobývalo v ČR celkem 109 850 Ukrajinců, z toho 107 418 osob s pobytem nad 12 měsíců. Mnohé statistické údaje se o počtu obyvatel s ukrajinským státním občanstvím rozcházejí, a to zejména kvůli nelegální migraci, kdy zde Ukrajinci pracují tzv. „načerno“, bez pracovního povolení. Ukrajinská národnostní menšina je jednou ze 14 národnostních menšin na území ČR. Podle sčítání lidu, domů a bytů 2011 žilo v ČR 53 253 osob hlásících se k ukrajinské národnosti.

Ukrajinci se na našem území tradičně vyskytovali už od 16.-17. století, výraznější pohyb nastal na konci 8. století, kdy byla připojena část západoukrajinského území k Habsburské monarchii. Na počátku 20. století k nám přicházeli studovat ukrajinští studenti kvůli příznivějším podmínkám, v roce 1921 byla otevřena Ukrajinská svobodná univerzita v Praze. Komunita byla v první polovině minulého století aktivní, existovaly desítky spolků. Činnosti se zaměřovaly na udržení a rozvoj ukrajinské kultury, podporovaly snahu ukrajinského státu o politickou nezávislost. Bohužel německá a později sovětská okupace způsobily zánik spolků, rozvoj ukrajinské kultury v ČR se tak zastavil až do roku 1989. Většina ukrajinských imigrantů ze starších vln se asimilovala s majoritní společností.

Po otevření hranic po roce 1989 zaznamenáváme významný nárůst ukrajinské národnostní menšiny. V devadesátých letech dosahovala nezaměstnanost na Ukrajině až 60 % vysoká inflace i nezaměstnanost v zemi vyústila ve velkou ekonomickou migraci obyvatelstva za prací, především do zahraničí. Nová skupina Ukrajinců se z velké míry skládá z osob, které

v českých zemích pracují, či podnikají. Tyto osoby se snaží zlepšit svou finanční situaci, využívají k tomu povolení k přechodnému nebo trvalému pobytu, o získání českého občanství často neuvažují. Zhruba polovina ukrajinských pracovníků v ČR pochází ze Zakarpatské oblasti, tento region trpí vysokou nezaměstnaností. Další skupina Ukrajinců přijíždí převážně ze západních oblastí.

Na Ukrajině je vědomí o ČR jakožto možné cílové zemi zakořeněné v kolektivním povědomí, a to zejména díky příbuznosti slovanských jazyků, pozitivnímu náhledu na Československo z minulých dob, relativní geografické blízkosti, či poptávce po levné pracovní síle. (Leontiyeva, 2006, s. 32–36)

2.2 Základní hodnotový systém Ukrajinců

Hodnotový žebříček tradiční ukrajinské skupiny v ČR nevykazuje vzhledem k dlouhodobému soužití zásadní odlišnosti od českého hodnotového systému. Obecně se u ukrajinských migrantů můžeme setkat s vyšší mírou religiozity a národní hrdostí, která může přecházet v nekritičnost a idealizaci vlastního národního celku. Tradice a zvyky souvisejí především s důležitými církevními svátky pravoslavné církve. Připomínají se také významné dny upozorňující na výrazné osobnosti národní minulosti. (Šišková, 2001, s. 87-88)

V posledních letech pozorujeme na Ukrajině významné rozdíly mezi městským a vesnickým obyvatelstvem. Otevření hranic a možnost cestovat, pokrok vědy a techniky, to vše přispívá k potření rozdílů mezi městským a vesnickým obyvatelstvem. Projevuje se nejen ve způsobu oblékání, zvycích, způsobech komunikace, ale i v postupném vytrácení typicky ukrajinských ctností, ke kterým patří např. uctivý postoj mladší generace ke starší. Na Ukrajině byly jasně rozděleny matčiny a otcovy povinnosti, dodnes má význam role matky ve výchově dětí a při řešení rodinných problémů.

Mezi charakteristické vlastnosti Ukrajinců patří rozhodně pohostinnost a vstřícnost, lidé udržují dlouhodobě přátelské vztahy mezi sousedy a známými, také rádi pořádají nejrůznější oslavy. Při setkání a loučení se dlouze objímají, tisknou ruce, příbuzní se navzájem obdarovávají drobnostmi atd. Dalšími typickými rysy je vysoká emocionalita, pořádnost, zdvořilost, vysoká úroveň sexuální morálky, nebo úzké vztahy rodičů s dětmi. (Škodová a Šindelářová, 2013, s. 37-38)

Jak už bylo zmíněno, pro Ukrajinu je typická vysoká religiozita. Většina obyvatel Ukrajiny je křtěna, přes 60 procent se považuje za věřící. Za tradiční menšinové náboženství se považuje také židovství. Díky příchodu ukrajinských migrantů se na území ČR vyskytuje větší

počet věřících, především východních křesťanů. Kvůli časovému vytížení se migranti v ČR často nezúčastňují všech liturgií. Kostel však minimálně navštíví v období Vánoc a Velikonoc. Důležitou roli ve zbožnosti hraje dále půst. Účast na bohoslužbách a církevních obřadech je považována za společenskou záležitost. Pro migranty se stává zdrojem sociálních kontaktů, setkávají se zde s krajany, mají možnost navázat nové mezilidské vztahy. Mohou získat rady, jak řešit běžné problémy (např. problémy s úředními dokumenty), obdržet kontakty na další zaměstnání, zjistit nové zprávy z domoviny, dostat do ruky ukrajinská periodika či pozvání na ukrajinské kulturní akce. Služba církve cílí také na podporu jedince a jeho rodiny, přistěhovalcům nabízí pomocnou ruku, pomáhá jim překonat počáteční odcizení. (Pavlíková a Sládek, 2009, s. 31–42)

2.3 Vzdělávání na Ukrajině

Úroveň vzdělanosti ukrajinského obyvatelstva nevybočuje z evropského průměru. Je zde rozšířen systém základního, středního i vysokoškolského vzdělání. Předškolní vzdělávání určené dětem od tří do pěti let není povinné. Povinná školní docházka obvykle začíná v 6 letech. Rozděluje se na tři stupně – primární (1. – 4. ročník), sekundární/nížší stupeň středního vzdělávání (5. – 9. ročník) a vyšší stupeň středního vzdělávání (10. – 11. ročník). V prvních dvou letech jsou žáci hodnoceni ústní formou. Od třetího ročníku jsou žáci hodnoceni dvanácti-
známkovým systémem. Na konci devátého ročníku skládají studenti zkoušku ze čtyř předmětů, v případě úspěchu získávají vysvědčení o absolvování základní školy.

Po ukončení primárního stupně mohou žáci přestoupit na gymnázium, které zahrnuje druhý a třetí stupeň vzdělávání, obdobně jako na českých gymnáziích. Úspěšní absolventi základní školy (tj. primárního a sekundárního stupně) mohou dále studovat na středních školách vyšší úrovně (gymnázia, lycea), technických a odborných školách, či na obchodních školách. Všechny 3 stupně vzdělávání jsou zakončeny zkouškou podobné české maturitě, popř. žáci obdrží osvědčení. V září 2018 vejde v platnost reforma povinného dvanáctiletého vzdělávacího programu pro všechny žáky. Změna se týká především vyššího středního vzdělání, jež bude rozloženo do 3 let.

Ukrajina je zemí s rozšířeným vysokoškolským systémem, k přijetí na vysokou školu je třeba doložit diplom o absolvování střední školy a úspěšně zvládnout přijímací zkoušku. Vyšší vzdělávání má dva hlavní vzdělávací stupně (vyšší a vysoké školství), které se profiluje ve čtyřech akreditačních úrovních. Na vysokých školách je kladen důraz na práci studenta

v hodinách i na domácí přípravu, je nutná docházka. Studenti jsou hodnoceni čtyř-známkovým systémem, a to známkami výborně, dobře, dostatečně a nedostatečně. Většina vzdělávacích institucí je na Ukrajině státních, ale co se týče vysokých škol, jen určité procento nejúspěšnějších studentů získá bezplatné vzdělání, zbylá část platí školné, které však většinou pokryje stipendium. To se po prvním ročníku, kdy na něj mají nárok všichni studenti, uděluje na základě studijních výsledků. (Čech et al., 2015, s. 135-136)

Nyní přejdeme ke kapitolám, které přibližují vzdělávání dětí-cizinců v ČR.

3 Vzdělávání dětí cizinců

Současný svět je v neustálém pohybu, lidé se přesídlují z mnoha různých důvodů, někteří přicházejí do nových zemí dobrovolně za účelem nalezení práce nebo kvůli studiu. Další utíkají z rodné země z politických či ekonomických důvodů. S příchodem cizinců vznikají nové úkoly pro multikulturní výchovu, která se snaží řešit problémy při integraci cizinců do většinové společnosti. Kromě dospělých osob se do společnosti samozřejmě začleňují i jejich děti. Přibývá škol, kde se vzdělávají větší či menší počty žáků z odlišných kulturních prostředí.

Počet žáků cizinců stále vzrůstá, *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017* uvádí, že se v českých školách ve školním roce 2016/17 vzdělávalo přes 83 000 dětí a dospívajících, kteří pocházejí z rodin cizinců. Cizinci tvoří 4,1 % z celkového počtu žáků a studentů. Na základních školách se v loňském školním roce vzdělávalo 906 188 žáků, z toho 20 237 cizinců, což tvoří 2,2 % žáků v základních školách a je to zhruba o desetinu více než v předcházejícím roce. Nejčastěji se jedná o občany Ukrajiny (26,3 %), Slovenska (22,3 %), Vietnamu (19,8 %), a Ruska (7,3 %).

Počet žáků cizinců v českých školách je důsledkem kvalitního legislativního ukotvení. Základní legislativní normou pro vzdělávání (nejen cizinců) je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). (Lechta, 2011, s. 74-77)

3.1 Legislativní úprava vzdělávání cizinců v ČR

Cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie (EU). Za žáky cizince označujeme v českém školství žáky, kteří mají jiné státní občanství než české. Děti cizinců pobývajících v České republice přejímají status cizince podle druhu pobytu svých rodičů. Osoby cizí státní příslušnosti podle druhů pobytu dělíme na osoby s dlouhodobým pobytem, s trvalým pobytem a žadatele o azyl či azylanty. (Zákon č. 326/1999 Sb.)

3.1.1 Školský zákon

Vzdělávání na území ČR je vymezeno Školským zákonem. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Mezi zásady vzdělávání patří například zásada rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, zásada vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků, či zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Cizinci mají v České republice v oblasti základního, středního, vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané ČR. Vzdělávání cizinců se dále věnuje paragraf § 20. Ke vzdělávání mají za stejných podmínek jako občané ČR a států Evropské unie přístup osoby, pokud mají na území ČR právo pobytu na dobu delší než 90 dnů, případně pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, pokud jsou azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Novelizovaný školský zákon 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. spolu s vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, přináší důležité změny pro všechny děti a žáky, kteří potřebují podporu při výuce. Mezi tyto žáky řadíme i ty s OMJ. Podpůrnými opatřeními, které je možné poskytnout dětem cizincům se budeme věnovat v jedné z následujících kapitol.

3.2 Vzdělávací politika v České republice

Zastřešujícím dokumentem vzdělávací politiky v ČR je *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (Strategie vzdělávání 2020), jako jeden ze svých cílů si klade to, „aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí (imigranti) apod., které jedinec nemůže ovlivnit.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, online, cit. 2017-12-25)

3.2.1 Akční plán inkluzivního vzdělávání

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 je navazujícím dokumentem Strategie vzdělávání 2020. Dočteme se v něm, že cílem je uvést v praxi veškeré legislativní změny, které přišly s novelou školského zákona. Většina klíčových změn ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nabyla účinnosti od 1. září 2016. Změny deklarují rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky, je zde zaveden nový pojem podpůrná opatření, která znamenají podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Dále zavádí nové vymezení pojmu žák se SVP (nahrazuje termíny žák se sociálním znevýhodněním, žák se zdravotním znevýhodněním, žák se zdravotním postižením). Rozumí se tím žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. (*Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018*, online, cit. 2017-12-25)

Akční plán podporuje vzdělávací, osvětovou a informační kampaň, která má seznámit pedagogické pracovníky s novinkami v oblasti podpory žáků se SVP a posílit jejich motivaci k práci s touto cílovou skupinou. Zároveň se snaží o zvýšení porozumění veřejnosti. Národní institut pro další vzdělávání nabízí vzdělávací programy, které se zaměřují zejména na zvyšování kompetencí pedagogů pro práci s cizinci. V každém kraji najdeme centrum podpory s krajskými koordinátory. Dalším bodem Akčního plánu je podpora systémové práce s žáky s odlišným mateřským jazykem se snahou podpořit dlouhodobé a systematické vzdělávání žáků s OMJ. Žáci přicházejí do českých škol s odlišnou úrovní českého jazyka, školy nemají dostatečnou podporu v práci s touto cílovou skupinou. Na podporu vzdělávání dětí cizinců jsou pravidelně vyhlášovány rozvojové a dotační programy. Dále je podporována výuka českého jazyka vhodnou metodikou výuky, připraven podpůrný e-learningový program, podpořen informační a poradenský systém školám a školským zařízením v jednotlivých krajích a vytvořen diagnostický nástroj pro zjišťování jazykové úrovně žáků s OMJ (tamtéž, online, cit. 2017-12-25)

4 Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem

Autor Radostný (2011, s. 34) tvrdí, že „*integrace neznamena nic jiného než způsob, jak pomoci novému žákovi, aby se ve třídě začal cítit jako ve svém prostředí a přestal být tím novým, cizím. Téma integrace je velmi široké, ale jsou některé konkrétní koncepty, které mohou pomoci při integraci jakéhokoli nového žáka, a navíc nám dávají nástroj na to, jak si poradit s kulturní odlišností v procesu integrace.*“

Začleňování cizinců do českého školství je složitý a dlouhodobý proces. Velké nároky jsou kladeny nejen na žáky samotné, ale především na jejich pedagogy. Nejzřetelnější obtíže způsobuje odlišnost mateřského jazyka a z něho vyplývající počáteční nedorozumění a neporozumění. Čím dříve se u cizince po příchodu do školy začne s výukou českého jazyka, tím lépe. Zodpovědnost za organizaci výuky češtiny pro cizince by měla mít jedna konkrétní osoba, ale na výuce jazyka se podílí všichni učitelé během výuky, tak aby si žák mimo jiné osvojil slovní zásobu, která se týká daného předmětu. (Spolupráce celého týmu, online, cit. 2018-06-01)

Někteří z žáků s OMJ se do běžné školy integrují bez závažnějších problémů, další se mohou potýkat s různými potížemi, které mohou být způsobeny jazykovou odlišností, způsobem chování, životním stylem, hodnotovým systémem a kulturou udržovanou v rodině. Škola má mít informace o životním způsobu, původu žáků, měla by znát právní ošetření jejich situace. Škola využívá a postupy a způsoby organizace výuky, které odpovídají žákům a jejich učebním stylům, vychází z potřeb žáků pocházejících z jiných kultur. (Plischke, 2008, s.17–20)

4.1 Přijímání cizince do české školy

Rodiče mohou přihlásit své děti ke školní docházce kdykoliv během školního roku, ve většině případů k tomuto dochází naprosto nečekaně a bez předchozího upozornění. Pedagogové by měli být schopni na tuto situaci adekvátně reagovat. Před samotným přijetím dítěte je vhodné provést přijímací pohovor, kde se získají potřebné informace o dítěti, podle kterých se bude částečně odvíjet další postup jeho začleňování do školy. Pohovor by se měl odehrávat v příjemné a důvěrné atmosféře. Na pohovoru seznámíme rodiče s pravidly školní docházky a chodem a organizací školy. Stanovíme jasná pravidla a povinnosti, upozorníme na jejich práva, což usnadní budoucí vzájemnou spolupráci. Je dobré předat nejdůležitější informace v písemné formě, buď v jejich rodném jazyce, nebo v jazyce světovém,

tak aby lépe porozuměli. V průběhu komunikace s rodiči si ověřujeme, zda nám rozumí. Obě strany by měly být informovány o všem důležitém, co je se vzděláváním žáka spojeno. Od rodičů si vyžádáme potřebné doklady, je nezbytné doložit vysvědčení nebo doklad o dosavadním školním vzděláváním. Na závěr shrneme povinnosti a očekávání žáka a rodičů vůči škole a naopak, předáme informace o veškerých školních a mimoškolních aktivitách (např. možnost konzultací) a kontakty na pověřené osoby ve škole. Při tomto procesu je možné využít osoby tlumočnicka. S rodiči bez znalosti češtiny je vhodná také komunikace přes SMS zprávy nebo emaily, ty si mohou sami nebo s pomocí přeložit. (Radostný, 2011, s. 23-26)

Při přijímání žáka cizince vycházíme z dané situace žáka. Posuzujeme jeho dosavadní znalosti češtiny, další jazykové dovednosti, věku, délky pobytu v ČR, rodinného prostředí, předchozích školních zkušeností atd. Tyto proměnné hrají velkou roli při rozhodování, jak postupovat při začleňování těchto žáků do školy, o čem je a jejich rodiče při přijetí informovat a jak vyrovnávat znevýhodnění, které s sebou jejich odlišný jazykový a kulturní původ přináší. Školský zákon zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání. Pro děti občanů jiného členského státu EU jsou v každém kraji zřízeny třídy pro jazykovou přípravu. O možnostech docházky a zařazení do takovéto třídy uvědomí ředitel školy zákonné zástupce. Žák se do třídy pro jazykovou přípravu může přihlásit a zařadit kdykoliv během školního roku. Nejvyšší počet žáků ve třídě pro jazykovou přípravu je 10, nejnižší počet určen není. Škola žákovi vydá osvědčení o absolvování jazykové přípravy. (Radostný, 2011, s. 18-20)

Dětem rodičů ze států mimo EU (občané třetích zemí) zákon neumožňuje žádnou jazykovou přípravu, proto spočívá jejich integrace a výuka češtiny na spolupráci školy a rodičů. Mohou však využít služeb neziskových organizací, které nabízejí doučování nebo kurzy českého jazyka pro děti. Kurzy českého jazyka nabízí například Centra na podporu integrace cizinců (CPIC), která spadají pod Správu uprchlických zařízení Ministerstva vnitra. Tyto kurzy jsou určené přímo státním příslušníkům třetích zemích. CPIC dále poskytují klientům sociální a právní poradenství, tlumočnické služby nebo sociokulturní kurzy.

4.2 Začlenění žáků do výuky

Při začleňování hraje roli velké množství faktorů, není možné pracovat podle jednotného návodu, který by byl aplikovatelný na každý případ. Některé kroky a postupy však mohou účastníkům edukačního procesu práci ve škole ulehčit. Podporu potřebují všechny zainteresované osoby v procesu výuky žáka s OMJ, tedy jak samotný žák, tak i učitelé a rodiče.

Podle oficiálních pokynů mají být žáci cizinci zařazováni do tříd podle dosavadních školních znalostí, v praxi se zařazení žáka bez znalosti českého jazyka posuzuje podle jeho vysvědčení a předmětů, ve kterých se vzdělával v zahraničí. Doporučuje se dítě zařadit o ročník níže, toto řešení umožní žákovi rok navíc na adaptaci a na zvládnutí nového jazyka. Je dobré zvážit, zda zařadit žáka do třídy s ryze českými spolužáky, což představuje tu výhodu rychlejší adaptace, nový žák se musí více snažit porozumět. Na druhou stranu si žák s OMJ s učitelem zpočátku nemusí rozumět a do doby, než se žák naučí česky je jeho způsob pomalejší. (Průcha, 2011, s. 82-83)

Na příchod žáka připravíme třídu dopředu, seznámíme žáky s tím, kdo je nový spolužák a odkud k nim přichází. Společně prodiskutujeme, co by pro žákovi mohlo připadat obtížné a jak jej mohou ostatní děti podpořit. Pedagog se snaží vytvořit pro žáka příznivé, bezpečné prostředí. V případě problémů žák ví, na koho se může obrátit. (Radostný, 2011, s. 36–37)

Klasifikace a hodnocení žáků cizinců je problémovou záležitostí. Při klasifikaci cizinců se postupuje podle školského zákona (§51-53) a podle metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Paragraf 51 stanovuje, že *hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení může být vyjádřeno buď klasifikačním stupněm, nebo slovně, nebo kombinací obou*. Tohoto lze využít u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, jež klasickému hodnocení brání. Při hodnocení žáků z předmětu český jazyk a literatura se přihlédne k dosažené úrovni znalosti českého jazyka. (Průcha, 2011, s. 84)

Mezi faktory ovlivňující začleňování a adaptaci žáků patří:

- Úroveň rozumových schopností
- Délka pobytu cizince v novém jazykovém prostředí, než začne navštěvovat základní školu
- Mateřský jazyk žáka – menší komunikační bariéry mají děti, jejichž mateřtinou je některý ze slovanských, nebo žáci, kteří sice jsou původu neslovanského, ale některý slovanský jazyk ovládají, pokud ovšem chtějí tímto jazykem komunikovat.
- Motivace žáka k učení se - rodiny s pozitivním vztahem ke vzdělání, které mají v úmyslu pobývat v cílové zemi dlouhodobě, volí mnohdy pro své děti soukromé placené doučování, zajišťují jim české vychovatelky a zajímají se o jejich vzdělávání v základní škole
- Neznalost vyučovacího jazyka, odlišné kulturní vzorce chování, jiný školský systém, z něhož žáci-cizinci přicházejí (Škodová a Šindelářová, 2013, s. 45-47)

Specifická situace při začleňování žáků s OMJ si vyžaduje odlišné přístupy zejména na počátku školní docházky. Předpokládá se, že činností učitele vyučovacího jazyka a pod vlivem komunikačního prostředí ve škole i mimo ni se budou rozdíly mezi žáky v multikulturní třídě stírat. Učitel by měl žáky s OMJ při výuce cizího jazyka chválit za sebemenší pokrok. Pokud žáci cizinci již plně komunikují v češtině, měli by pro ně učitelé mít nastavené stejné požadavky, jaké kladou na jejich české spolužáky. Z hlediska učitele je při výuce žáka s OMJ velmi důležitá:

- odborná příprava učitele na výuku těchto žáků,
- samotná příprava učitele na vyučovací jednotku,
- zvýšená názornost výkladu,
- podpora komunikace,
- vhodně stanovené výukové cíle přiměřené žákovi,
- učitelova osobnost. (Plischke, 2008, s. 20–28)

4.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření slouží jako opora pedagogům při práci s žáky, jejichž průběh vzdělávání si žádá jistou úpravu. V přijaté novele školského zákona jsou PO definována následovně: „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“. (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1)

Podpůrná opatření spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek...*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga,

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící...

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 2)

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na bezplatné poskytování PO zajišťovaných školou nebo školským zařízením. Celkem rozlišujeme 5 stupňů PO podle finanční a pedagogické náročnosti. O zařazení žáka do 2. – 5. stupně a nároku na PO rozhoduje školské poradenské zařízení (ŠPZ) se souhlasem zákonných zástupců. Škola je povinna informovat zákonné zástupce o možnostech nově nastavené podpory. První stupeň PO navrhuje a poskytuje škola sama bez doporučení ŠPZ, zároveň ale nedostává navýšené finanční prostředky. Žáků s OMJ se obvykle týkají PO v 1. – 3. stupni, vyšší stupně se přiznávají při kombinaci např. se zdravotním postižením.

Optimální stav je, když žák přiměřeně věku ovládá vyučovací jazyk, tedy český jazyk, jak v mluvené, tak i písemné podobě a jeho pasivní i aktivní slovník odpovídá jeho věku. V prvním stupni je slovní zásoba v češtině nebo celková úroveň porozumění či vyjadřování žáka je nižší, než bychom očekávali vzhledem k věku žáka, přestože v běžné komunikaci to nemusí být vždy zcela patrné. Projevuje se u něj snížená úroveň jazykových kompetencí, ta je ale poměrně dobře kompenzovatelná (např. zopakováním a dovysvětlením významu slova, názorným příkladem atd.) Do 1. stupně zařazujeme také žáky, kteří doma hovoří etnolektem.

V druhém stupni je slovní zásoba, porozumění nebo vyjadřování žáka zcela zjevně a značně omezena, což limituje proces vzdělávání žáka ve více předmětech. Na druhé straně však nedosahuje úrovně, kdy by žák nezvládal v češtině základní komunikaci, nerozuměl běžným pokynům a zjednodušenému výkladu.

Další možnost nastává, když žák vůbec nehovoří českým jazykem, nebo češtině příliš nerozumí a dělá mu problémy vykonat běžné pokyny, pochopit obsah výkladu, nebo je jeho vyjadřování v češtině natolik omezeno, že se nemůže plnohodnotně účastnit aktivit ve vyučování. V tomto případě mluvíme o třetím stupni. (Felcmanová, 2015, s. 109-110)

4.3.1 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán

Před poskytováním PO prvního stupně nastavuje škola tzv. plán pedagogické podpory (PLPP), který žákovi upravuje především formu dosahování školních výstupů, nijak je však neredukuje a nezasahuje do obsahu učiva. PLPP je určen těm žákům, kteří mají mírné obtíže při vzdělávání, nebo zatím nemají doporučení ŠPZ. Slouží jako praktická pomůcka pro pedagogy – předvádí, jakým způsobem, jakými formami nebo s jakými pomůckami postupovat při vzdělávání žáka. PLPP není legislativně upraven, zpracovává jej sama škola a záleží na ni, jakou formu i obsah bude mít. Pravidelně se vyhodnocuje naplňování plánu. (Michalík et al., 2015, s. 128-129)

V druhém a třetím stupni se u žáka s OMJ vypracovává individuální vzdělávací plán (IVP). IVP by měl být stručný, přehledný a praktický. Pomáhá nastavit optimální vzdělávací cíle žáka a konkretizuje, kde žák není s to vykonávat úkoly stanovené ve školním vzdělávacím programu daného ročníku školy. O zpracování IVP žádá zákonný zástupce žáka (popř. zletilý žák) a doloží doporučující vyjádření ŠPZ. Ředitel školy rozhodne, jestli vypracování IVP schválí, nebo zamítne. IVP následovně vypracovává každý učitel žáka za svůj předmět, za celkové vypracování zodpovídá ředitel školy, všechny zainteresované osoby, jež se podílely na jeho realizaci stvrdí platnost svým podpisem. IVP slouží jako pomůcka učitele, s níž plánuje, realizuje a vyhodnocuje vzdělávací plán žáka. V průběhu školního roku může být upravován a doplňován, dvakrát ročně je ve spolupráci s ŠPZ vyhodnocován. (Michalík et al., 2015, s. 125-127)

4.3.2 Asistent pedagoga

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 vymezuje podporu žáka ze strany asistentů pedagoga, jako jedno z podpůrných opatření. V Akčním plánu se dočteme, co se má ve vymezením období provést a co již provedeno bylo. „Bylo zpracováno metodické doporučení pro práci asistenta pedagoga. Bude zpracován Standard profese asistenta pedagoga a v rámci závazného dokumentu implementován standard činnosti asistenta pedagoga a zaveden do praxe škol. Budou ověřovány možnosti korekce profesních kompetencí asistentů pedagoga, ve smyslu specifikace nároků na kompetence asistenční práce s některými druhy zdravotních postižení a specifikace nároků pro podporu práce s žáky s odlišným mateřským jazykem.“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018, online, cit. 2017-12-25)

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, základy jeho profese jsou vymezeny školským zákonem a zákonem o pedagogických pracovnících. Asistent pedagoga je zaměstnancem příslušné školy a působí ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho pracovní náplní je spolupráce s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku. Dle *Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2016/2017* je přítomnost asistenta pedagoga častá především na základních školách (68,9 %), v mateřských a středních školách využívá jeho služeb přibližně čtvrtina, resp. pětina škol. Průměrný počet asistentů pedagoga v navštívených základních školách činil 2,3.

Žáci, kteří neovládají český jazyk v dostatečné míře, patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je v určitých případech možné žádat finanční podporu na zřízení pozice asistenta pedagoga. S novelou školského zákon a vyhláškou č. 27/2016 Sb. je v případě žáků s OMJ asistent pedagoga jedním z možných podpůrných opatření ve 3. stupni podpůrných opatření. (Asistent pedagoga, online, cit. 2017-12-22)

Při vzdělávání žáků cizinců je podstatná role pedagogického asistenta. Jedním z úkolů asistenta pedagoga je pomáhat při integraci dětí s odlišnou kulturní a jazykovou zkušeností do výuky i do školního prostředí. Je problematické získat pro žáky s OMJ od školského poradenského zařízení k přiznání stanovení 3. stupně podpůrných opatření. Pokud asistent pedagoga není přiznán jako podpůrné opatření, je možné zažádat o podporu bez vyjádření školského poradenského zařízení. Je zde možnost získat finanční prostředky z vyhlášených rozvojových a dotačních programů, které vyhláší ministerstvo, další možností jsou programy financované z fondů EU. (Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, online, cit. 2017-12-26)

Pedagogické asistentství v praxi

Spatřujeme obrovskou výhodu v práci asistentů pedagoga, kteří mohou svou pozornost zaměřit na konkrétní jedince. Práce učitele je náročná, obzvláště pokud má ve třídě okolo třicítky žáků (vezmeme-li v potaz i jejich věk a s ním související záležitosti z oblasti vývojové psychologie), je tedy nemožné, aby se věnoval pouze novému žákovi s OMJ. Důležitá je spolupráce učitele a asistenta, měla by být dobře promyšlená a efektivní, přínosná pro všechny strany. Promyšlená spolupráce vede k inkluzi všech žáků do vzdělávacího procesu, včetně žáků s odlišným mateřským jazykem. Asistent by měl být seznámen s náplní hodiny, tak aby mohl reagovat na požadavky žáka, zároveň by neměl při své práci rušit učitele a ostatní žáky. Cílem

práce asistenta pedagoga je samostatnost žáka, nesmí mu bránit v udržování přirozených vztahů se spolužáky při plnění zadání nebo o přestávkách. Bohužel personální pokrytí při výuce žáka s OMJ je slabé, stále je nedostatek pedagogů schopných vyučovat češtinu jako cizí jazyk. Asistent pedagoga, který by usnadňoval žákovi jeho integraci, často nebývá přidělen.

Problém se vyskytuje v tom, že ve školách často chybí kvalifikovaní a zkušení asistenti pedagoga, není nutné mít vysokoškolské vzdělání, minimálním požadavkem pro výkon povolání je absolvování kurzu, v některých školách často stačí příslib, že osoba asistenta si do roka začne doplňovat pedagogické vzdělání. Nízké finanční ohodnocení nezvyšuje poptávku o tuto profesi, finanční odměna zdaleka nepodporuje význam a náročnost profese. Asistenti pedagoga jsou často zaměstnání pouze na částečný úvazek. Současně se školy potýkají s problémem odchodu asistentů pedagoga v průběhu školního roku, někteří z nich svou situaci přehodnotili poté, co získali reálnou představu o náplni této práce a jejím finančním ohodnocení.

Nezisková organizace META, o.p.s. podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělávání a v pracovní integraci. Nabízí podporu pedagogům a školám, pokud se potýkají se specifickými potřebami dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. V posledních letech se zabývá proškolením dvojjazyčných asistentů pedagoga. Snaží se o zapojení stážistů, dobrovolníků nebo tutorů coby alternativu asistentů pedagoga, tak aby nově příchozím zahraničním žákům pomohli s jejich přechodem do nového kulturního a jazykového prostředí. (Asistenti pedagoga pro děti a žáky s odlišným mateřským jazykem, online, cit. 2017-12-26)

Jako dobrý příklad praxe můžeme uvést práci asistentky pedagoga pro cizince Aleny Klabanové v Základní škole Mezi Školami v Praze. Asistent je financován přes dotační program MŠMT na financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním, u cizinců škola znevýhodnění zdůvodňuje jazykovou bariérou. Paní asistentka nepracuje s žáky přímo ve třídě během vyučování, ale pracuje s nimi mimo běžné vyučování. Na starosti má okolo 40 žáků, nově příchozím se věnuje okolo 3 hodin týdně, na intenzitě „doučování“ ubírá podle potřeby. Nejdůležitějším úkolem je dostat žáka na úroveň spolužáků, asistentka si připravuje vlastní výukové materiály, pro mladší žáky s OMJ stále chybí kvalitní učebnice. (Asistent pedagoga, online, cit. 2017-12-22)

4.3.3 Didaktické prostředky a pomůcky

Didaktické prostředky a pomůcky jsou předměty zprostředkující a napodobující realitu způsobem, kterému žáci rozumějí, napomáhají k větší názornosti. Výuku zefektivňují a usnadňují. Geschwinder a kol. (1995) prostředky člení na materiální (výukové prostory a vybavení, didaktická technika, žákovské a vyučovací pomůcky) a nemateriální (vyučovací metody, organizační formy výuky a vyučovací zásady). Vhodné využití těchto pomůcek přispívá k porozumění učivu a udržení pozornost, učivo se pro žáka stává zajímavější, náležitě zvolené pomůcky podněcují přirozenou zvědavost a prohlubují spolupráci mezi žáky. Tyto pomůcky podporují aplikaci získaných vědomostí v praktických situacích. Často to jsou předměty, se kterými mohou žáci manipulovat a uplatnit tak více smyslů k osvojení učiva. Je však třeba dbát na to, aby pomůcka nerozptylovala pozornost žáka.

Pro žáky s OMJ představují didaktické pomůcky často jedinou cestu, jak se dorozumět ve škole. Při výuce si neustále uvědomujeme, že čeština je pro žáky druhým jazykem a je potřeba věnovat dostatečnou pozornost jejímu rozvoji. Opatření se užije v souladu s potřebami konkrétního žáka, je nutné brát v potaz jeho vývojovou úroveň a aktuálně probírané učivo. Při aplikaci je nutné věnovat pozornost výběru vlastní pomůcky a posoudit její vhodnost. Pomůcky je vhodné různě kombinovat, přizpůsobit konkrétním potřebám žáka, nebo s žákem individuálně nacvičit funkční použití pomůcky. Pro žáky, již nemají zajištěné učební pomůcky z domova z důvodu nedostatečné podpory nebo tíživé ekonomické situace rodiny zajistí škola pomůcky k zapůjčení. Poskytne je žákům ve výuce a v odůvodněných případech i pro domácí přípravu.

Mezi vhodné pomůcky a materiály pro všestrannou přípravu patří:

- učebnice češtiny pro cizince, interaktivní učebnice výuky českého jazyka
- pomůcky a pracovní listy pro rozvoj oslabených funkcí, vhodné jsou i materiály pro žáky s poruchami učení (např. logopedické pexeso, cvičení na rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek aj.),
- hry a aktivity do hodiny,
- knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu,
- názorné dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky a modely,
- výukové počítačové programy,
- materiály pro podporu učení s porozuměním,
- přehledy učiva, slovníky. (Felcmanová a Habrová, 2015, s. 206-216)

Dataprojektory s projekčním plátnem nebo interaktivní tabule jsou dnes běžnou součástí školních tříd. Důležitou pomůckou pro školní práci jsou také mobilní zařízení jako tablety nebo notebooky, tablety. Obsahují výukové programy a aplikace pro vytváření učebních materiálů, je možné je využít jako překladové slovníky. Výbornou pomůckou je diktafon, nahrávka může posloužit k domácí přípravě, například i ve spolupráci s dobrovolníky neziskových organizací, kteří cizincům pomáhají s přípravou do školy. (Felcmanová a Habrová, 2015, s. 206-216)

5 Interkulturní komunikace

Lidské společnosti se od nepaměti rozlišují nejen tím, že každá mluví rozdílným jazykem, ale také svými postoji a předsudky k jiným etnikům a jejich jazykům. Průcha (2010, s. 13-16) vymezuje interkulturní komunikaci (IK) třemi možnými způsoby. Zaprvé jako proces verbálního a neverbálního sdělování, za druhé jako vědeckou disciplínu, která se zabývá tímto procesem a jeho obsahem. Třetím významem je míněna IK jako podpůrné edukační aktivity zaměřené na praxi. Jeho definice pojmu zní následovně: „*IK je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikačními partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifickými jazyky, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.*“

Situace žáků cizinců v českých školách je variabilní, nejdůležitějším faktorem je míra kulturní odlišnosti cizinců od kultury Čechů a stupeň ovládnutí českého jazyka. V praxi školního vzdělávání se vyskytují fenomény interkulturní komunikace v několika oblastech, a to při:

- komunikaci mezi učiteli a žáky,
- komunikaci mezi žáky většinové společnosti a žáky cizinci,
- komunikaci mezi učiteli (a jinými pracovníky škol) a rodiči žáků cizinců. (Průcha, 2010, s. 172)

Komunikace mezi žákem s OMJ a pedagogem je neobvykle složitá, pokud žák neovládá vyučovací jazyk a pedagog neovládá mateřský jazyk žáka, probíhá komunikace především v neverbální formě s doplněním o pokyny v češtině. Učitel může jako formu domluvy užít jiného jazyka, který žák ovládá (např. angličtiny). Hlavním rysem interkulturní komunikace českých učitelů s žáky s OMJ je ten, že učitelé pracují s žáky, kteří neovládají dostatečně český jazyk, a zároveň s nimi musí jednat jako s příslušníky odlišné etnické nebo náboženské skupiny. Při spolupráci s cizinci má velký význam příbuznost nebo vzdálenost kultur a jazyků. Zároveň učitelé vyvíjí úsilí, aby bylo dítě pozitivně přijato v kolektivu. Mnohdy to není snadné, protože v dětech jsou zakořeněny stereotypy a předsudky vůči příslušníkům menšin. Práce učitelů, kteří ve svých třídách vyučují žáky z odlišného sociokulturního prostředí, není nijak zvýhodněna, i přesto, že je psychicky náročnější oproti výuce v ryze české třídě. (Průcha, 2010, s. 174-175)

V roce 2012 vznikla pod MŠMT odborná příručka s názvem *Metodika práce s žáky-cizinci na základní škole* autorek Šindelářové a Škodové. Je to jedna z možností, jak se mohou

učitelé blíže seznámit s prací s žákem, jehož mateřským jazykem není čeština. Autorky zde zmiňují metodologická východiska, vyzdvihují důležitost interkulturní komunikace či popisují trendy v interkulturním vzdělávání, ale především se snaží metodicky obsáhnout integraci a samotnou práci žáka s OMJ v české základní škole. Pro laika je příručka složitým čtením, z velké míry se zaměřuje na lingvo-didaktické problémy u žáka s OMJ. Pedagog se v ní může seznámit s výčtem sociokulturních odlišností, na které může při práci s žákem cizincem (zejména při výuce) narazit.

Komunikace učitelů s rodiči žáka cizince se odvíjí podle toho, do jaké míry je rodič schopen se dorozumět s učitelem v češtině na dostatečné úrovni vzájemné srozumitelnosti. Dalším neopomenutelným faktorem jsou postoje a hodnoty vlastní kultury, které sdílejí rodiče ve vztahu k českému stylu vzdělávání. (Průcha, 2010, s. 178)

V ZŠ se neobjevují u ukrajinských žáků žádné výrazné odlišnosti. Se svými českými spolužáky ve třídě nemají žádné potíže. Velmi rychle splývají s novým prostředím, i když nadále pociťují svou příslušnost k rodné zemi s jejími zvyky a tradicemi. Jazyková a kulturní blízkost je pro Ukrajince v ČR na jednu stranu velkou výhodou, na stranu druhou je často nemotivuje ke zdokonalování českého jazyka. Zajímavostí je, že ukrajinský žák je zvyklý učitele oslovovat jménem a jménem po otci (tzv. otčestvo). (Škodová a Šindelářová, 2013, s. 38)

5.1 Problémy a bariéry

Na problematiku sociokulturního znevýhodnění se upozorňuje společně s tématy evropské a mezinárodní společenské integrace, zejména v souvislosti s otázkami přistěhovalectví a zvýšené migrace. S tímto se musí vyrovnávat i naše společnost. Soužití s etnickými menšinami je ale samozřejmě tématem podstatně starším a složitějším. (Slowík, 2007, s. 142)

Sociokulturní znevýhodnění bývá spojeno s následujícími problémy:

- jazyková bariéra,
- národnostní nebo rasová odlišnost (např. barva pleti, způsob oblékání, kulturní projevy),
- nízký sociální a ekonomický status (nezaměstnanost, nízké vzdělání apod.),
- sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity. (Slowík, 2007, s. 143)

Žáci, kteří mají zkušenost s migrací, jsou velmi nesourodou skupinou. Každý z nich si zaslouhuje individuální zacházení a přístup. Pedagog by měl mít na paměti, že někteří z těchto žáků mohou:

- zažít velké emocionální trauma a ztrátu v zemi původu
- zažívat kulturní šok
- být odloučeni od svých rodičů nebo opatrovníků
- mít rodiče, kteří jsou emocionálně velice frustrovaní a bez zájmu, nebo se naopak o své děti příliš obávají
- utrpět propad ve svém životním standardu a zažít další významné změny ve svém životě
- žít v rodinách, které mají omezené nebo žádné sociální dávky a prostředky
- mít dočasné ubytování, a proto často střídat školy
- mluvit málo nebo vůbec česky při příjezdu do ČR
- mít přerušené nebo žádné vzdělávání ve své zemi původu
- žít v rodinách, které neznají svá práva ve vzdělávání a v sociální oblasti a mají těžkosti v přístupu do školy, ke škole a v komunikaci s ní
- přijet v průběhu školního roku a zažívat díky tomu další problémy s integrací
- zažívat šikanu, izolaci
- mít omezená práva v dalším vzdělávání (Bariéry cizinců na české škole, online, cit. 2017-06-01)

Cizinci tímto znevýhodnění zhusta podléhají různým formám sociální izolace a diskriminace (rasové, národnostní, politické, kulturní, vztahové a sociální). Proto je u nich silnější přirozená tendence setkávat se a komunikovat především mezi sebou, vytvářet tedy minoritní subkultury. Výhodou je sice eliminace sociální deprivace, na druhou stranu se tímto prohlubují bariéry mezi minoritou a většinovou společností.

V postavení sociokulturně znevýhodněného jedince se může ocitnout kdokoli z nás, například při delším pobytu v zahraničí. Požadavek učení se toleranci, porozumění a akceptování rozmanitých odlišností u druhých lidí se tak dotýká každého z nás. (Slowík, 2007, s. 143)

6 Kvalitativní výzkum

Praktická část bakalářské práce je věnována kvalitativnímu výzkumu. Základem kvalitativně orientovaného výzkumu je fenomenologie, jeho cílem je porozumět chování lidí v přirozeném prostředí. Výzkum začíná vstupem do terénu, je pružnější, plán vzniká v průběhu práce a zkoumané otázky a metody se mohou změnit.

Kvalitativní výzkum je intenzivní a probíhá dlouhodobě. Výzkumník si při něm dělá podrobné záznamy, zachytává téměř vše, co se ve zkoumaném prostředí odehrává. Během pozorování nebo krátce po něm si píše krátké poznámky, ze kterých potom skládá celkový obraz o zkoumaném prostředí. Může si pořizovat audionahrávky nebo obrazové záznamy, které poté zanalyzuje. Osoba výzkumníka se nesnaží jevy objasnit na základě svých názorů, ale usiluje o vysvětlení jevů očima zkoumaných osob. (Gavora, 2008, s. 185)

Mezi typické metody kvalitativního výzkumu patří pozorování, dlouhodobý terénní výzkum, interview.

6.1 Cíl výzkumu

Jako hlavní výzkumný problém jsem si stanovila proces začleňování a výuky žáků s ukrajinským mateřským jazykem na české základní škole. Hlavní výzkumnou otázkou tedy je: *„Jak je žák s OMJ vzděláván a jaký je přístup učitelů k těmto žákům a jejich speciálním vzdělávacím potřebám?“*

Další stanovené pomocné výzkumné otázky jsou tyto:

- Jak byli učitelé seznámeni s tím, že se ve třídě bude vzdělávat žák s OMJ?
- Jaká byla příprava učitele na příjezd žáka s OMJ?
- Jaké jsou metody práce s žáky cizinci?
- Jakým způsobem je žák hodnocen?
- Jaké je klima třídy a jaké panují vztahy ve třídě?
- Jak učitel hodnotí komunikaci se zákonnými zástupci žáka?
- Je něčím specifická spolupráce s rodiči při vzdělávání žáka s OMJ?
- Jaké bariéry nastávají při výuce žáka s OMJ?

6.2 Výběrový soubor

Soubor osob se kterými jsem pracovala byl vybrán záměrně. **Výzkumným vzorkem** jsou 3 žáci ukrajinské národnosti a jejich třídní učitelé.

Zajištění výzkumného vzorku započalo **vstupem do terénu**. Na konci školního roku 2016/2017 jsem rozeslala emaily ředitelům základních škol v Moravskoslezském a Olomouckém kraji s dotazem, zda se v nich vzdělává žák původem z Ukrajiny. Tyto kraje jsem si vybrala z důvodu blízkosti mého rodného bydliště. V emailové zprávě jsem stručně popsala, o čem bakalářská práce pojednává a jaké jsou mé představy o spolupráci se školou při vypracování praktické části. Z celkového počtu 150 odeslaných emailů mi přišly 2 pozitivní odpovědi se souhlasem ze strany vedení školy. Posléze jsem si domluvila s řediteli těchto ZŠ osobní schůzku, kde jsem jim přiblížila celý výzkum a jeho realizaci, předala jim dopis s žádostí o informovaný souhlas pro rodiče, kteří k výzkumu svolili. Následně jsem se domluvila s třídními učitelkami, jak bude probíhat má přítomnost ve vyučování. Kontakt na rodiče třetího žáka jsem dostala přes známosti, postup s informováním školy byl obdobný.

Při samotné realizaci výzkumu a **sběru dat** jsem docházela do třídy, ve které se ukrajinský žák vzdělává, na náslechové hodiny. Zde jsem pozorovala postup pedagoga při práci s žákem, interakci žáka s učitelem, žakovu práci v hodině. Na každé hodině jsem si vedla terénní poznámky, na závěr jsem uskutečnila polostrukturovaný rozhovor s žákem a pedagogem. Celkem jsem strávila okolo 20–25 výukových hodin na každé ze ZŠ.

Důležitou zásadou kvalitativního výzkumu je nezveřejňovat osobní údaje (jména a názvy lokalit), aby nedošlo k poškození zkoumaných osob. Tazatel při prezentování výsledků musí dbát na to, aby konkrétní lidé a prostředí byli neidentifikovatelní. Tímto chráníme jejich soukromí. (Gavora, 2008, s. 204).

Při přepisování informací jsem použila tzv. techniku anonymizace dat sloužící k ochraně jmen účastníků a názvu organizací. Při přepisování rozhovorů jsem jména žáků nahradila pseudonymy, abych zachovala anonymitu, jež byla předpokladem pro vzájemnou spolupráci. (Šedřová a Švaříček, 2014, s. 183)

Tabulka č. 1. Účastníci výzkumného šetření

Označení žáků	Pseudonym	Ročník	Pořadí základní školy	Označení třídního učitele
Ž1	Anton	7.	ZŠ č. 1	TU1
Ž2	Inna	1.	ZŠ č. 2	TU2
Ž3	Vlad	2.	ZŠ č. 3	TU3

ZŠ č. 1

Základní škola se nachází v Moravskoslezském kraji, je situována na sídlišti ve městě. Je běžně vybavenou školou (odborné učebny, tělocvična a venkovní hřiště, interaktivní tabule). Budova je umístěná v dopravní dostupnosti MHD, v blízkosti najdeme autobusové i tramvajové zastávky. Do školy dochází okolo 400 žáků, z nichž část má rozšířenou výuku tělesné výchovy. Žáci se zapojují do sportovních akcí a často školu reprezentují ve sportovních utkáních a zápasech.

Na ZŠ jsem docházela po dobu 2 měsíců, kdy jsem absolvovala 5 náslechu. Anton je jediným žákem s odlišným mateřským jazykem, který v tuto chvíli navštěvuje zdejší základní školu. Ve třídě se vzdělávají sami chlapci. Při náslechových hodinách jsem seděla vedle Antona, výjimečně za ním. Když bylo třeba, asistovala jsem mu při výuce. Většinu přestávek jsem trávila přímo ve třídě. Po skončení náslechových hodin jsem se s třídní učitelkou a žákem domluvila na realizaci rozhovoru. Žák byl s otázkami seznámen předem, dokonce si je procházeli s asistentkou na doučování češtiny. Během samotného dotazování byl nervózní, odpovídal jednoslovně nebo krátkými větami. Třídní učitelka se naopak rozpovídala.

ZŠ č. 2

ZŠ se nachází v Jihomoravském kraji, ve dvou budovách se vzdělává okolo 400 žáků. Oproti ZŠ č. 1 se zde vzdělává více žáků, kteří pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí. Podle výroční zprávy školy za rok 2016/2017 se ve škole vzdělávalo 10 cizinců pobývajících v ČR přechodně nebo trvale, žadatelů o udělení azylu a azylantů.

Stejně jako u škol v Moravskoslezském kraji mi bylo umožněno pozorovat třídu v jejím obvyklém stavu. Celkem jsem ve třídě strávila 4 vyučovací dny. Třídní učitelka mi vyhradila místo ve volné zadní lavici, odkud jsem sledovala dění ve třídě v hodinách i o přestávkách. Poté jsem uskutečnila rozhovor s třídní učitelkou, měla jsem možnost soukromě hovořit s rodiči a žákyní Innou.

ZŠ č. 3

Poslední pozorovaný žák Vlad dochází na ZŠ v okresním městě ležícím na území Moravskoslezského kraje. ZŠ, stejně jako předchozí dvě školy, je vybavena odbornými učebnami a technickým vybavením, zapojuje se do nejrůznějších projektů a nabízí žákům mnoho volnočasových aktivit. Je velmi dobře umístěna, do školy dojíždí žáci z okolních obcí, vzdělává se zde okolo 650 dětí. Škola nabízí rozšířenou výuku cizích jazyků a tělocviku. Chlapec není jediným žákem s OMJ, který se na škole vzdělává. Měla jsem možnost jej sledovat v průběhu 4 dnů, kdy jsem se dostavovala do třídy na pozorování.

6.3 Metody sběru dat

Pozorování

Švaříček (2014, s. 143) definoval pozorování jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také nalezené zprostředkovat čtenáři.*“

Účelem pozorování je tedy zachytit, co se děje v dané situaci. Popis by měl být přesný, detailní a neobsahuje triviální informace. Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, nenarušuje schéma sociální interakce a procesů ve škole. Výhodou je pochopení celého kontextu, ve kterém se situace odehrávají. Badatel si může objevit jevy, kterých si nikdo před ním nevšiml, nebo zachytí rutinní situace, které si respondenti neuvědomují, a proto se o nich nezmiňují v rozhovorech. Základní dělení pozorování je podle toho, zda dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, rozlišujeme zúčastněné a nezúčastněné pozorování.

Při samotném pozorování má velký význam psaní terénních poznámek, které reprezentují skutečnost a jsou důležité pro kvalitativní analýzu dat. Při psaní výzkumné zprávy slouží jako doklad překvapivých nebo neobvyklých jevů.

Slabinou zúčastněného pozorování je obrovská časová náročnost. Další úskalí spočívá v terénních poznámkách. Pro začínající badatele je složité naučit se je psát, dále taky nikdy není možné zaznamenat vše. Metodu pozorování je proto vhodné spojit s rozhovory. V kombinaci s rozhovory si může badatel vytvořit komplexní představu o dané situaci. Pomocí rozhovorů získáváme témata pro pozorování a pozorování nám dává bohaté deskriptivní údaje, je proto vhodné tyto dvě metody prolínat. (Šed'ová a Švaříček, 2014, s. 143-158)

Rozhovor

Rozhovor neboli interview je metoda sběru dat, ve které výzkumník klade otázky účastníku výzkumu. Tato metoda nám umožňuje zachytit nejen fakty, ale i hlouběji proniknout k motivům a postojům dotazovaného. Obsahem interview jsou otázky a odpovědi, používáme otevřené, polootevřené a uzavřené otázky. Rozhovor upřednostníme tehdy, pokud očekáváme bezprostřední, osobní a důvěrné informace. Cílem rozhovoru je zjistit, jak osoba dotazovaného interpretuje svět okolo sebe, jakým událostem přiřkládají význam atd. Při vedení rozhovoru je hlavní hovořící osobou dotazovaný, tazatel více poslouchá a projevuje zájem o druhou osobu. Rozhovor může být strukturovaný, nestrukturovaný, nebo polostrukturovaný. (Gavora, 2008, 138-139)

Pro získání dat jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovor. Metoda je časově nenáročná a všichni respondenti zodpovídají na stejnou základní baterii otázek, kterou jsem v případě potřeby rozšířila o doplňující otázky. Osoby, se kterými jsem měla v plánu dělat interview, jsem požádala o povolení nahrání rozhovoru na elektronické zařízení. Většina osob s tímto souhlasila. Rozhovory jsem si nahrávala na diktafon a následně je podle nahrávek přepisovala.

Případová studie

Případová studie, kazuistika, je jednou z metod kvalitativního výzkumu. Tato metoda se orientuje na podrobný popis, kdy rozebíráme buď jeden, nebo málo případů, od kterých shromažďujeme velké množství dat. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny pozorovaných případů. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Výhodou této metody je hlubší poznání případu, nevýhodou spatřujeme v omezenosti zobecnitelnosti výsledků. (Hendl, 2012, s. 101-102)

Informace získané z hlavního polostrukturovaného rozhovoru, z běžných neformálních konverzací s pedagogem či žákem, a především terénní zápisky z průběhu pozorování mi sloužily jako zdroj dat při vypracování jednotlivých případových studií žáků.

6.4 Zpracování dat

„Kvalitativní postupy vyžadují přesný a adekvátní popis dat. Metodami sběru dat získáváme informační materiál o realitě. Hledají se možnosti, jak tento materiál optimálně fixovat, upravit a zobrazit.“ (Hendl, 2012, s. 207)

Kvalitativní materiál v podobě přepisů rozhovorů, protokolů pozorování a dalších druhů dokumentů se *transformuje a interpretuje s cílem zachytit smysluplně komplexitu zkoumaných jevů a případu sociálního světa*. Vyhodnocení těchto dat komplikuje fakt, že nemají strukturovanou podobu dat jako je tomu u kvantitativního výzkumu. Pro kvalitativní data je typická kontextuálnost, vzpírají se provedení redukce, což se projevuje i ve zprávě o jejich analýze. Tlumočení dat je obvykle doplňováno citacemi z rozhovorů, výňatky z terénních zápisků atd. *Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.* (Hendl, 2012, s. 223)

6.4.1 Kódování

Sesbíraná data z rozhovorů s třídními učiteli jsem se rozhodla roztřídit a shromáždit do určitých kategorií. Dle Hendla (2012, s. 246) se kódováním rozumí „*rozkrýtí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci...*“ Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Rozlišují se tři procedury, jak zacházet s analyzovaným textem – otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. (Hendl, 2012, s. 246)

Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, kterým jsou přidělena jména. S nově označenými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. (Šed'ová a Švaříček, 2014, s. 211)

Určila jsem si tyto kategorie, které odpovídají okruhům výzkumných otázek:

- Příprava na příchod žáka s OMJ
- Předchozí vzdělávání žáka
- Výuka žáka s OMJ a využívané metody práce
- Český jazyk
- Klima třídy
- Bariéry
- Rodina a komunikace učitele s rodiči

Příprava na příchod žáka s OMJ

První ze zkoumaných kategorií jsem pojmenovala příprava na příchod žáka s OMJ, do které jsem zařadila jak seznámení třídních učitelů, s tím, že se v jejich třídě bude vzdělávat žák ukrajinské národnosti, tak i samotné seznámení třídy s novým spolužákem.

Vedení školy by správně mělo zpravit všechny zaměstnance o datu příjezdu nového žáka, důležité je pedagogům předat podrobnější informace o zemi původu, rodinné situaci a znalosti českého jazyka. Je dobré připravit budoucí spolužáky na příjezd nového žáka, učitel může s žáky vést debatu, jak nováčkovi ulehčit jeho pobyt v nové škole během prvních týdnů.

Lze konstatovat, že všichni třídní učitelé byli informováni vedením školy, že se v jejich třídách bude vzdělávat ukrajinský žák. Žádná třídní učitelka neabsolvovala kurz zaměřený na problematiku vzdělávání žáků s OMJ, třídní učitelky spoléhaly především na jazykovou podobnost českého a ukrajinského jazyka. V ZŠ č. 2 došlo k situaci, kdy do prvních ročníků nastupovalo více žáků ukrajinské národnosti. TU2 se se svými kolegy podílela na rovnoměrném rozdělení těchto žáků do jednotlivých tříd, „*aby se netvořily ukrajinské skupinky a nemluvili mezi sebou ukrajinsky*“. Vzhledem k tomu, že dítě nastoupilo do prvního ročníku a již se vzdělávalo na české MŠ, nebylo třeba žáka představovat spolužákům.

Jiná situace nastala v třídách TU1 a TU3. Těm bylo v průběhu předchozího školního roku oznámeno, že do třídy nastoupí žák cizinec. Nebylo však jisté, k jakému měsíci začne Ž1 a Ž3 studovat. Obě vyučující seznámily české žáky s příjezdem nových žáků. TU1 uvedla: „*Já jim většinou říkám, jestli přibude do třídy nějaký nový žák nebo když se někdo rozhodne odejít, tak aby o tom faktu věděli... Potom už se jen ptali, jestli někdo přijede, nebo nepřijede... Oni se vždycky těší na někoho nového.*“ Pro TU1 to bylo první setkání s žákem cizincem vůbec, žák je jediným žákem odlišné národnosti, co ve škole studuje. Jak TU2, tak i TU3 mají zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ nebo žáků z bilingvních rodin. Ve třídě TU2 se vzdělává více takových žáků. Do třídy TU3 docházela v minulém roce (tj. v 1. třídě) dívka, jejíž otec pocházel z Velké Británie. Ž3 tedy není jediným žákem z odlišného kulturního prostředí, který se zde vzdělával, jeho spolužáci se s multikulturní výchovou seznámili dříve.

Předchozí vzdělávání žáka

Výzkumným vzorkem byli 3 žáci ukrajinské národnosti, spojujícím prvkem je tedy jejich národnost a odlišný mateřský jazyk oproti spolužákům. Liší se však v tom, kde a jakým způsobem byli vzděláváni před příchodem do nové třídy.

Ž2 se již narodila v ČR a navštěvovala českou MŠ. Nebyla nucena zvykat si na nový vyučovací jazyk. Opačně tomu je u Ž1 a Ž3, kteří mají zkušenost se vzděláváním na Ukrajině, ve své rodné zemi. Ž1 se 7 let vzdělával v jiném vzdělávacím systému, výuka tam mu přišla jednodušší, lehčí. Otázkou zůstává, zda to není způsobeno právě nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, v němž je teď vzděláván? Ž1 dodává, že v přechodím vzdělávání se lišil i způsob klasifikace. *„I jiné známkování, nejlepší je dvanáctka, nejhorší jedna.“* Ž3 si myslí, že vzdělávání v ČR je jednodušší, v předchozí škole dostával více domácích úkolů. Do školy na Ukrajině docházel 1 rok, poté se s rodinou přestěhoval do ČR.

Výuka žáka s OMJ

Zde jsem zařadila podkategorie zahrnující přípravu učitele na vyučovací jednotku, přístup učitele k žákovi a využívané metody při práci s ním.

Příprava TU1 se vzhledem k její aprobaci nijak neliší. TU2 vyučuje prvňáčky, kteří jsou všichni na stejné startovací čáře. Podle jejich slov: *„U zápisu bylo vidět, že zvládá, rozumí, komunikuje, takže jsme to nemuseli nijak více řešit nebo se připravit.“* a *„Zrovna Ž2 nepotřebuje odlišný metody ani formy...“*

Třídní učitelky se shodují v tom, že pro všechny žáky používají stejné metody a pomůcky. TU3 využívá pro celou třídu metody RWCT rozvíjející kritické myšlení, které podporují čtení, psaní a práci s textem. Pro Ž3 *„opakuje zadání, když vidí, že tápe. Dovysvětlí, co po něm chce.“* TU1 také neodlišuje žáka od kolektivu, je do něj plně zapojen. Na rozdíl od TU2 a TU3 ale Ž1 vyvolává méně často *„aby z toho neměl stres, že tomu třeba úplně nerozumí nebo neví“*. Sám Ž1 pravil: *„Na Ukrajině jsme se učili lehče, tady to těžší. Tam to bylo lehčí...“*

Žák s OMJ má při přiznání jistých podmínek nárok na PO. U Ž1 se jedná o doučování českého jazyka, o což zažádali i jeho rodiče. Stálý asistent pedagoga u žáka není přítomen. TU3 zvažuje doporučení, aby Ž3 podstoupil vyšetření ŠPZ.

Podpora učitelů ze strany vedení se neprojevuje, v podstatě je na nich, jak k žáku budou přistupovat. Učitelé se na výuku žáků s OMJ nijak zvlášť nepřipravují, přístup učitelů k těmto žákům nijak nenarušuje celkovou výuku. Žákům individuálně radí, snaží se jim věci vysvětlovat na příkladech. Ž2 a Ž3 mají při výuce předmětů stejná zadání a jsou na ně kladeny stejné požadavky, u Ž1 se přihlíží k jeho úrovni a znalosti češtiny a na vypracování zadání má

více času. TU1 dále uvádí: „*Samozřejmě po něm nechci věci, co se učí ostatní děcka normálně, protože on tomu nerozumí. Já jsem ráda, že se naučí alespoň nějakou slovní zásobu k tomu celku, že už dokáže česky nějaká slovíčka vyjmenovat... Podle mě je to na žáka sedmé třídy neadekvátní, ale v jeho případě je to jiné.*“ Nyní přejdeme ke kategorii, která s úzce souvisí s výukou žáka s OMJ souvisí.

Český jazyk

Hlavním dorozumívacím prostředkem člověka je verbální komunikace, jazyk a řeč. Český jazyk je hlavním jazykem výuky ve vybraných školách. Každý z výzkumného vzorku žáků ovládá češtinu na různé úrovni.

TU2 se během čtení snaží Ž2 vyvolávat častěji, aby slyšela, „*jestli zvládá ty délky s měkčením*“. Žákyně čte velmi dobře, není zde problém, že by neznala písmenka. Taktéž TU3 vyvolává Ž3 častěji. Výuka českého jazyka probíhá u všech žáků společně s celou třídou. Ž1 je ještě individuálně doučován.

Ž1 dochází po škole na pravidelné doučování češtiny, kde s paní „asistentkou doučovatelkou“ prochází učivo, které aktuálně probírají ve výuce. Učitelé u něj pozorují výrazný pokrok, i přesto se stává, že žák „*sice říká ano, ano, ale většinou neví*“. TU1 upozorňuje na to, že žák se potýká nejen s odlišnou mluvenou formou jazyka, ale také s formou psanou.

Klima třídy

TU1 i TU3 jsou přesvědčené, že vztahy ve třídě jsou dobré. T2 učí děti v prvním ročníku, které se stále projevují svým individualismem, učí je tedy pěstovat vztah k ostatním a k celému kolektivu. Ž1 se v nové třídě líbí, oceňuje, že „*se kluci ve třídě neperou*“. Všichni zkoumaní žáci si ve třídě našli kamarády a ostatní spolužáci je přijali bez problémů. TU1 i TU2 jsou srozuměné a smířené s občasnými problémy, které se objevují v jakékoliv skupině dětí.

Bariéry

Sociokulturní znevýhodnění bývá většinou spojeno s jistými problémy. TU1 spatřuje největší bariéru v nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, Ž1 podle ní spoustu věcí chápe a vnímá, ale i přesto je zde problém ve správném porozumění, někdy nerozumí zadání a tomu, co přesně se po něm vyžaduje. Myslí si však, že „*je to na dobré cestě, protože udělal velké pokroky během tohoto půl roku (co se na ZŠ č.1 vzdělává)*“. TU2 míní, že u některých žáků cizinců, by mohly vyjít najevo rozlišné názory nebo problémy v komunikaci, a to z důsledku

výchovy v jiném prostředí. Předpokládá však, že u Ž2 žádné z těchto bariér nejsou. V případě TU3 je pro ni největší bariérou komunikace s rodiči Ž3.

Rodina a komunikace učitele s rodiči

Rodina jako primární skupina má nezastupitelnou úlohu v procesu socializace člověka. Rodina zajišťuje funkci biologickou, ekonomickou, emocionální, výchovnou a estetickou. Všichni 3 žáci pocházejí z úplných rodin, Ž2 je jedináček, Ž1 a Ž3 mají sourozence.

Funkce školy a rodiny se v mnoha ohledech prolínají. Dobrá komunikace mezi učitelem a rodiči žáka stojí na oboustranném porozumění a důvěře. Zůstaneme u názoru TU3, která považuje za největší problém při vzdělávání žáka s OMJ právě nepochopení požadavků ze strany učitele. Rodiče Ž3 umí česky pouze na základní úrovni, TU3 jim předává informace ústní i písemnou formou, podle jejího vyjádření *„ale i tak trvá, než pochopí, co po žákovi chci. Dávám jim větší čas a větší prostor pro zpracování úkolů. Ještě tady není ani rok, takže ti rodiče se to postupně naučí.“* Na třídní schůzky rodiče nechodí, ale zájem projevují. V tomto případě funguje Ž3 jako prostředník, *„je schopen jim doma zopakovat a je schopen jim to říct mateřským jazykem.“*

Znalost českého jazyka, jako je tomu u rodičů Ž1 a Ž2, je výhodou. Opačnou situaci oproti Ž3 pozorujeme u Ž1, jehož otec rozumí lépe česky než sám žák. Spolupráce s rodiči je bezproblémová, otec může Ž1 vysvětlit, co je po něm požadováno. TU2 si všimla větší snahy a respektu vůči učiteli u rodičů dětí cizinců.

6.4.2 Případové studie jednotlivých žáků

Kazuistika Antona (Ž1)

Anton je chlapec ukrajinské národnosti, má 13 let. Narodil se na Ukrajině v Zakarpatské oblasti, kde navštěvoval až do minulého školního roku základní školu, v tamější škole odchodil 6 ročníků. Pro Zakarpatí je typické, že obyvatelé často pracují mimo zemi a jezdí „za lepším“ do zemí střední Evropy. Tatínek Antona dlouhodobě jezdil za prací do ČR, aby vylepšil ekonomickou situaci rodiny. Později se rodiče rozhodli, že se do země přestěhují s dětmi natrvalo. Pořídili si byt ve velkém městě a v létě 2017 se do něj rodina nastěhovala. Anton má 1 sourozence, starší sestru, se kterou má velmi dobrý vztah.

Během letních měsíců chlapec navštěvoval kurz češtiny pro cizince. Od září se děti začaly vzdělávat na českých školách, dívka navštěvuje soukromé gymnázium, chlapec nastoupil do 7. ročníku státní ZŠ. Dívka dosahuje výborných školních výsledků. Učitelům chlapce bylo v průběhu předcházejícího školního roku oznámeno vedením, že je možné, že se ve třídě bude vzdělávat žák, který neovládá češtinu. Antonův příchod se zvláštním způsobem neprobíral, žádná podpora pedagogům nebyla nabídnuta, učitelé tedy spoléhali především na podobnost slovanských jazyků.

Žák byl podle slov učitelky hozen do vody. Podle názorů učitelů byl zpočátku velmi plachý, ale na nové prostředí už si přivykl. Anton je velmi chytrý a učenlivý chlapec, v průběhu hodin se sám aktivně neprojevuje, což je způsobeno prozatimní nedostatečnou znalostí českého jazyka. Spolužáci se ho rychle ujali a našel si mezi nimi kamarády. Ve třídě se vzdělává 23 žáků, samí hoši pubertálního věku. S ostatními spolužáky udržuje přátelské vztahy, o přestávkách se někdy navzájem popichují s nejlepším kamarádem. Často sedí v lavici a hraje hry na mobilním telefonu. Anton je velmi dobrosrdečný, laskavý a starostlivý, například nabízel mně i ostatním, ať ochutnáme jeho svačinu.

Do třídy přibíhá žák těsně před začátkem zvonění, nejprve působí nejistě a sklíčeně, ale posléze ožívá. Chlapec se ve vyučovacích hodinách příliš neprojevuje, když jej vyučující vyvolá, snaží se odpovědět. Žák sedí sám v poslední lavici, dříve seděl se spolužákem, ale třídní učitelka je přesadila, protože byli ve výuce nepozorní a povídali si. Myslím si, že pro žáka by bylo vhodnější, kdyby seděl ve přední lavici, aby vyučujícím lépe rozuměl. V zadních řadách je snižená slyšitelnost, z důvodu velkého počtu rušných žáků je občas nemožné v poslední lavici rozumět výkladu. Názorný příklad můžu uvést na následující situaci – spolužák měl připravený referát na knihu, kterou přečetl. Při prezentování čtenářského deníku před celou třídou však tento žák mluvil velmi potichu, do toho se ostatní spolužáci překřikovali a učitelka

nebyla schopna sjednat pořádek. Anton vůbec nevěděl, co se děje, byl velmi zmatený. Když jsem se na toto téma bavila s třídní učitelkou, sdělila mi, že uvažuje nad novým zasedacím pořádkem, ale neví, zda Antona nenechat posazeného stále vzadu, kde se cítí příjemně a není tak vyplašený.

Stávalo se, že se chlapec zamyslel nebo nedával pozor, ptal se poté spolužáků nebo mě, jaké je zadání práce. Leckdy na mě žák působil, že má vše na háku – do některých předmětů zapomínal doma učebnice a další pomůcky, po zazvonění na konci hodiny hned odhodil materiál, se kterým právě pracoval a sdělil, že si to dodělá jindy. Na testy a ústní zkoušení se učil před hodinou. Pokud jsem vedle něj seděla při písemce, snažila jsem se mu objasnit zadání.

Při tvorbě zápisu používají učitelé dva způsoby, jedni zápis napíší na tabuli a žáci jej potom opisují do sešitu. Další zápis rovnou diktují. Oba způsoby dávají Antonovi zabrat, píše pomaleji než ostatní spolužáci. Občas váhá, píše ale téměř bez chyb, občas zapomene na diakritická znaménka. Jeho rukopis byl pro mě těžko čitelný, žákovo psací písmo spojuje latinku s cyrilicí. Vhodnější a rychlejší pro žáka je, když má možnost zaznamenat si klíčové údaje do pracovních listů. Na druhou stranu se stává, že pracovní list založí a už nenajde, nebo jej nestihne vyplnit celý a látku si nedoplní. Do většiny předmětů se tak učí z učebnic.

V určitých předmětech (dějepis) mu vyučující zadává jinou samostatnou práci než většině třídy, i tak nerozumí všem otázkám ve cvičeních. Naopak v matematice, což je neoblíbený předmět Antona, se přístup pedagoga nijak neliší, spíše si žáka nevšímá. Nejaktivnější byl chlapec rozhodně v tělocviku, ten považuje za svůj oblíbený předmět, zřejmě proto, že zde chlapeč často hraje florbal, kterému se Anton věnuje i ve volném čase. Také pro něj není složité porozumět všem pravidlům. Ostatní spolužáci jej při zápasech povzbuzovali a chválili, že je kvalitní brankář.

Anton se sám hlásil jen v cizích jazycích – v angličtině a ruštině. V jazykových třídách se vzdělává velká skupina žáků, vhodnější by byly menší skupinky, bohužel však podle slov ředitele na toto nezůstávají finanční prostředky. Ke slovu se tak žák dostane jen párkrát během vyučovací hodiny. I přesto je vidět, že se v těchto předmětech cítí jistěji oproti těm, co jsou vyučovány jen v češtině.

V předmětu český jazyk jsem navštívila pouze hodiny, na kterých se probírala literatura. Na druhou stranu jsem tak mohla vidět a slyšet, jak se Antonovi daří číst delší české úseky v čítance. Žáci se ve čtení střídají, čtení mu již nedělá sebevětší potíže, lze však slyšet jeho přízvuk. Do hodin českého jazyka pravidelně zapomíná učebnici, tu si pak půjčuje od spolužáků. Podle učitelky ČJ dělá výrazné pokroky a neustále se zlepšuje. Učitelka si

stěžuje, že každá hodina českého jazyka následuje po tělocviku, ze kterého se děti vrací rozdivočení a ve třídě je proto pravidelně ruch a žáci nedávají pozor.

Anton dochází na doučování češtiny, kde se mu věnuje jedna z učitelek. Doučování se koná zpravidla dvakrát do týdne, občas se však stane, že na něj žák zapomene, když spěchá na trénink. Na doučování se „asistentka“ zaměřuje především na zlepšení úrovně českého jazyka. Využívá pomůcky jako jsou karty s vyjmenovanými slovy, skloňováním aj. Chlapci dělá problém určování přídavných jmen, na tom se momentálně snaží zapracovat. Na doučování si také vypracovává zadané domácí úkoly. Pokud má „asistentka“ čas, dochází do hodin a pomáhá žákovi při písemném testování.

Žák má právo nebyť klasifikován z českého jazyka, protože je ale bystrý a učenlivý, je po domluvě s rodiči hodnocen ze všech předmětů. V některých předmětech učitelé přihlíží k tomu, že se česky učí teprve půlrok a hodnotí jej mírněji. Například v přírodopisu byl po nepodařené písemce zkoušen ústní formou (probraná látka – obojživelníci), učitelka se jej ptala na základy, nechtěla po něm druhová jména živočichů atd.

Anton přišel do české třídy ve starším školním věku, 6 let chodil do základní školy na Ukrajině, kde se vzdělával ve svém mateřském jazyku a učitelé tam na něj kladli jiné požadavky, sám chlapec uznává, že učivo v české škole je pro něj složitější. Vše je jen otázkou času, než se sžije s novým prostředím a naučí se českému jazyku. Věřím, že postupem času se mu podaří začlenit do vzdělávacího procesu v plné míře a přechod na střední školu se obejde bez potíží.

Kazuistika Inny (Ž2)

Inna má 6 let, narodila se v České republice, je jedináček. Rodiče pocházejí z Ivanofrankivské oblasti na západě Ukrajiny, do ČR se přestěhovali v roce 2005, mají zde povolení k trvalému pobytu. Otec pracuje ve stavebnictví, má svou vlastní firmu. Matka je zaměstnaná v kanceláři, kde jedná s klienty ze zemí východní Evropy.

Rodiče češtině rozumí, hovoří česky s ukrajinským přízvukem, občas použijí jiný slovosled či tvar slova. Na Innu až do nástupu na základní školu hovořili převážně česky. S ukrajinštinou se setkávala v létě na návštěvách u příbuzných na Ukrajině. Holčička se považuje za Češku, při prvních prázdninách u babičky se rozplakala, že nikomu nerozumí.

Od září 2017 je žákyní 1. ročníku základní školy v Jihomoravském kraji. Ve škole se Inna projevuje bez potíží, hlásí se, je klidná, patří mezi lepší žáky ve třídě.

Vzhledem k tomu, že žačka docházela do české MŠ a rodiče k ní běžně mluví také česky, třídní učitelka nezaznamenává výrazné problémy. Podle učitelky může nastat potíže až ve vyšších ročnících, kdy už pro samotné rodiče bude učivo složité a nebudou schopni pomáhat Inně s domácí přípravou. Ve výuce je Inna aktivní, hlásí se, je klidná. Rozumí všem zadáním. S učivem nemá téměř žádné potíže, patří mezi lepší žáky ve třídě. Pouze v její mluvené řeči jde někdy slyšet, že výslovnost není správná. Ve třídě se společně s Innou vzdělává 20 žáků, z toho 4 pochází z rodin cizinců nebo z dvojjazyčných rodin. Ve třídě je kromě Inny ještě jedna žákyně ukrajinské národnosti. O přestávkách si hraje s dohromady s ostatními spolužáky, především pak s touto ukrajinskou holčičkou. Přestávky jsem trávila ve třídě, děti za mnou chodily, ukazovaly mi své hračky, některé mi nakreslily obrázky. Ve třídě panuje příznivé klima, prvňáčci se teprve učí, jak se k sobě chovat. Třídní učitelka musí občas některého z žáků pokárat, protože na sebe strhává pozornost nebo někomu (byť nevědomky) ubližuje.

Inna je velká parádnice, do školy chodí slušně oblékaná (často v šatech) a pokaždé nádherně učesaná. Po příchodu do třídy si automaticky nachystá pouzdro a učebnice na lavici, podle toho, jaké obrázky jim učitelka připraví na tabuli. Učebna je prostorná, světlá, na stěnách jsou pověšené obrázky dětí. Ve předu je klasická bílá tabule i smartboard, se kterou učitelka taktéž pracuje. Hlavními vyučovanými předměty jsou český jazyk (čtení a psaní), matematika, prvouka, z výchov potom hudební, výtvarná a tělesná (v období pozorování žáci absolvovali plavecký výcvik).

Třídní učitelka přistupuje ke všem žákům stejně, v mé přítomnosti se snažila Innu častěji vyvolávat. V českém jazyce se postupně učí psát, žáci už znali většinu písmen, učitelka kladla důraz na poslech. Děti slabikovaly jednoduché věty, učitelka jim kladla kontrolní otázky. V matematice se učily jednoduchému sčítání a odčítání čísel do 10, na začátku hodiny často

psali pětiminutovku. Vyučující střídá metody práce, prokládá je oddechovými aktivitami. Rychlejší žáci si po dokončení práce můžou vzít pracovní listy, které mají schované vzadu ve třídě ve svých šanonech. Každé hodině předcházela krátká rozcvička na úvod. Například před psaním žáci odrecitovali básničku, při níž cvičili s prsty a zápěstím.

Holčička ve škole běžně mluví česky, ale během mé přítomnosti ve třídě o přestávce za mnou jednou došla a začala na mě hovořit ukrajinsky. Inna navštěvuje ranní a odpolední družinu, dochází do výtvarného kroužku, který vede její třídní učitelka. Podle učitelky se zde začíná formovat skupina dětí, která si na něm vykládá ukrajinským jazykem. Ve třech třídách 1. ročníků je početnější ukrajinská skupina asi 8 dětí, rodiče se navzájem znají, vzájemně si vypomáhají např. při odvádění dětí do ranní družiny.

Rodina mě k sobě pozvala na návštěvu, rodiče byli velmi pohostinní, nabízeli mi, že u nich můžu kdykoliv přespát, až příště přijedu na náslechové hodiny. S rodiči jsem si popovídala o tom, jak se s Innou připravují do školy. Zatím se nesetkali s žádnými potížemi. Inna si s maminkou píše domácí úkoly hned po příchodu domů z družiny, je to velmi svědomitá žákyně. Rodiče byli nadšení, když jsem jim sdělila, jak si paní třídní učitelka pochvaluje Inninu práci ve škole. Se spoluprací s třídní učitelkou jsou spokojeni. S holčičkou jsem si pak zahrála stolní hru, u které jsem se jí nenásilně ptala, jaký je její vztah ke škole. Sdělila mi, že má ráda všechny vyučované předměty, hlavně výtvarnou výchovu a pracovní činnosti, je velmi kreativní a manuálně zručná.

Inna je šikovnou a pilnou žákyní první třídy ZŠ. Do školy se těší a chodí tam ráda, našla si v ní nové kamarády. Českým jazykem se domluví, všemu rozumí, jen občas jde v její řeči zaslechnout přízvuk, popř. užije nesprávný tvar slova. Dívka se do české základní školy začlenila bez problému.

Kazuistika Vlada (Ž3)

Vlad je žákem druhé třídy na ZŠ v okresním městě v Moravskoslezském kraji. Otec pracuje jako lékař v místní nemocnici, matka je na rodičovské dovolené s mladším bratrem. Rodiče se česky domluví v omezené míře. V ČR jsou spokojeni a plánují se zde usadit natrvalo. Vlad chodil 2 roky do ukrajinské ZŠ. Rodina se do ČR přistěhovala v červnu 2017, ještě v tomto měsíci začal žák navštěvovat 1. ročník na české škole, češtině zpočátku vůbec nerozuměl, třídní učitelka s ním komunikovala v ruštině nebo angličtině, byla prostředníkem při komunikaci žáka s ostatními spolužáky. Na konci roku byl Vlad hodnocen slovně. Přes prázdniny chodil na doučování češtiny.

V září 2018 nastoupil chlapec do 2. ročníku. Česky už se obstojně domluví, jazyk mu vzhledem k podobnosti slovanských jazyků nepřipadá obtížný. Je klasifikován ze všech předmětů, stejně jako ostatní děti. Se spolužáky se snaží komunikovat česky, sem tam ve větách použije ukrajinské slovo. Má s nimi velmi dobré vztahy, a dokonce se odváží říct, že je vůdcem celé party dětí. Je pohybově nadaný, o přestávkách chvíli neposedí, ve volném čase hraje fotbal.

Třídní učitelka používá pro všechny žáky tzv. RWCT vzdělávací program (Reading and Writing for Critical Thinking), česky „čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Program je tvořen praktickými technikami a metodami. Tyto metody mají za cíl rozvíjet tvořivé a nezávislé myšlení, které pomáhá s porozuměním předkládané látky, a to především pomocí aktivního čtení a psaní a zpracovávání nabytých informací pomocí různých metod. Na počátku vyučování se učitelka žáků ptala, co dělali o volnu, nebo naopak co plánují na víkend (na náslechy jsem chodila v pondělí a pátky). Každý žák měl možnost se vyjádřit, ostatní přitom pozorně naslouchali. Mezi další aktivity na začátku výuky patřil třeba slovní fotbal, nebo recitování říkanky na přivítání. Všimla jsem si, že Vlad ji neopakuje celou. Učitelka často střídá metody práce, chvíli žáci pracují s učebnicí nebo pracovním listem, pak má pro ně připravenou aktivitu na interaktivní tabuli. Mezi vyučované předměty v druhé třídě patří čeština, matematika (malá násobilka), prvouka, hudební a výtvarná výchova a tělocvik, tyto předměty vyučuje třídní učitelka. Angličtinu třídu vyučuje jiná paní učitelka, s dětmi často pracuje vzadu na koberci, má pro ně připravené výukové karty, hraje s nimi divadlo. Využívá učebnice a pracovního sešitu *Happy House*, děti poslouchají nahrávky rozhovorů nebo písničky.

Paní třídní učitelka si žáka chválí, podle ní je velmi šikovný, někdy však příliš zbrklý. Veškerá zadání se žák snaží vypracovat co nejrychleji. Při výuce je aktivní a neustále se hlásí. Pokud něčemu nerozumí, zeptá se spolužáků nebo učitelky, učitelka se během hodin snaží žákovi přiblížit význam nových slov, na které narazí např. při čtení textu. Takto učitelka spolu

s ostatními žáky vysvětlovala Vladovi slova jako kobliha, bratranec nebo kůlna. Další situace nastala, když žáci měli na interaktivní tabuli doplňovat do slov tvrdé y nebo měkké i. Na Vlada vyšlo slovo tuhy, které přečetl jako „*tuhý*“. Učitelka mu vysvětlila, že tuha je náplň v tužce, přišla k němu s tužkou a ukázala mu na hrot.

Velmi mě překvapilo, jak dobře se žák začlenil do nového prostředí a na jaké úrovni je jeho čeština po pouhém tři čtvrtě roku docházení do české školy.

6.5 Diskuze

Ve vlastním výzkumném šetření jsem na základě vytvořených případových studií žáků cizinců a interpretace dat získaných při polostrukturovaných rozhovorech s třídními učiteli popsala, jak v praxi probíhala integrace 3 žáků s ukrajinským mateřským jazykem do české třídy.

V kapitole o Ukrajincích v ČR, která je zahrnuta v teoretické části, se zmiňuji o základním hodnotovém systému občanů ukrajinské národnosti. S typickými charakteristickými rysy, které ve své *Metodice práce s žáky cizinci v základní škole* zmiňují autorky Škodová a Šindelářová, jsem se setkala osobně při pozorování žáků. Mezi tyto vlastnosti patří zdvořilost, vstřícnost a také pohostinnost, jak jsem se přesvědčila při osobním setkání s rodiči žákyně, kteří mě pozvali k sobě domů na návštěvu. Třídní učitelka žačky považuje přístup rodičů cizinců za milejší a snaživější, rodiče žáka s OMJ mají podle ní větší respekt k osobě pedagoga. Věřím, že i pořádnost je typickou vlastností této menšiny, ačkoliv jeden z pozorovaných žáků neměl ve svých věcech řád a často zapomínal školní pomůcky. Souhlasím s autorkami, že se u ukrajinských žáků neobjevují žádné výrazné odlišnosti v chování. Na základě pozorování žáků si nejsem vědoma rozdílných názorů a postojů u těchto žáků.

Při přijímání dětí cizinců do školy se posuzuje jejich dosavadní znalost češtiny, předchozí školní zkušenosti, věk nebo délka pobytu v zemi. (Radostný, 2011, s. 18-20) Žáci byli zařazeni do ročníku podle jejich věku, žačka Inna absolvovala řádný zápis do 1. třídy, do ZŠ se hlásila z české MŠ. U žáků Antona a Vlada byla situace jiná, učitelé byli seznámeni dopředu s tím, že se ve třídě bude vzdělávat žák s OMJ, netušili však přesné datum příjezdu. Žáci před příjezdem do ČR český jazyk téměř neovládali, Anton v létě docházel na kurz češtiny pro cizince.

Při výuce žáka s OMJ hraje velkou roli právě příprava učitele na výuku těchto žáků, samotná příprava učitele na vyučovací jednotku nebo zvýšená názornost výkladu. (Plischke, 2008, s. 20-28) V případech výzkumného vzorku 3 třídních učitelek se teorie se situací v praxi

částečně rozcházela. Žádná z třídních učitelek se speciálně nepřipravovala na příjezd žáka s ukrajinským mateřským jazykem, spoléhaly především na jazykovou podobnost slovanských jazyků, popř. zvažovaly, že jako případný komunikační nástroj budou používat ruštinu. Samotná příprava na výuku se taktéž neliší, učitelky používají pro všechny žáky stejné metody a pomůcky. Jejich přístup k žákům s OMJ ve výuce se však ztotožňuje s tvrzením, že při výuce kladou důraz na zvýšenou názornost, žáků s OMJ se doptávají a ujišťují se, že důležitým informacím rozumí. Vyučující volí takové metody, které se jim v minulosti osvědčily.

Podpůrná opatření slouží jako opora pedagogům při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z PO, na které má žák cizinec nárok, je asistent pedagoga spadající do 3. stupně PO. Žádnému z žáků nebyl asistent pedagoga přiznán, ačkoliv si myslím, že u Antona by byl ohromnou pomocí. Právě u tohoto chlapce dostatečná neznalost vyučovacího jazyka neumožňuje plné pochopení učiva, i přesto, že to je jinak velmi bystrý žák. Často nerozumí zadané práci a úkolům, které jsou po něm vyžadovány. Na druhou stranu má žák ve škole zajištěné pravidelné doučování, kde se mu intenzivně věnuje doučovatelka a pokud má čas, dochází za žákem do hodin pomáhat mu při písemkách. Otázkou zůstává, do jaké míry je doučování schopno nahradit přítomnost asistenta ve třídě?

Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala problematice vzdělávání žáků s ukrajinským mateřským jazykem na českých základních školách. V úvodní kapitole jsem vysvětlila základními pojmy, které se problematiky vzdělávání žáků cizinců dotýkají. Jedná se o pojmy jako je národ a národnost, integrace a inkluze, nebo žák s odlišným mateřským jazykem. V druhé kapitole jsem stručně charakterizovala obyvatele původem z Ukrajiny v ČR, shrnula jsem historii a důvody jejich migrace na naše území, dnes je to hlavní příčinou především zlepšení ekonomické situace rodiny. Zaměřila jsem se také na hodnotový systém Ukrajinců. Samostatnou podkapitolu jsem vymezila pro systém vzdělávání na Ukrajině. Třetí kapitola se zabývala vzděláváním dětí cizinců z pohledu legislativních úprav v rámci českého právního systému. Dále je v ní nastíněna česká vzdělávací politika a její přístupy k žákům s OMJ. Následující kapitola se věnovala samotné integraci dětí s OMJ do české školy, popsala jsem v ní průběh přijetí dítěte do nové školy, kterému obvykle předchází pohovor učitele s rodiči a žákem. Shrnuje zde, jakým způsobem k výuce dochází a na jaká podpůrná opatření má žák nárok a za splnění jakých podmínek. V poslední kapitole teoretické části vyzdvihuji vliv interkulturní komunikace, která probíhá mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu.

Praktická část byla tvořena kvalitativním výzkumem, ve kterém jsem se snažila najít odpověď na výzkumnou otázku: „*Jak je v praxi žák s OMJ vzděláván a jaký je přístup učitelů k těmto žákům a jejich speciálním vzdělávacím potřebám?*“ Výběrový soubor tvořili 3 žáci s ukrajinským mateřským jazykem a jejich třídní učitelé. Data jsem nashromáždila pomocí metody pozorování a jednotlivých rozhovorů s učiteli, žáky a rodiči. Získaná data byla zpracována metodou kódování, dále byly vytvořeny kazuistiky jednotlivých žáků. Kapitola je uzavřena diskuzí, ve které porovnávám nabyté teoretické poznatky s vlastními výsledky výzkumu.

Cíle práce byly splněny. Hlavním cílem celé práce bylo objasnění procesu začleňování žáků s ukrajinským mateřským jazykem do českých ZŠ. Cílů teoretické části bylo dosaženo na základě rešerše odborné literatury a zákonů. Další cíle jsem naplnila v praktické části. Na základě dat získaných při pozorování a rozhovorech jsem analyzovala výuku 3 ukrajinských žáků ve 3 odlišných školách, 2 ZŠ se nacházely v Moravskoslezském kraji, další v Jihomoravském kraji. Školy se shodovaly v mnohých přístupech k žákům. V diskuzi jsem porovnala teoretická východiska začleňování a vzdělávání žáka s OMJ na českou ZŠ s praktickými zkušenostmi pedagogů.

Děti s odlišným mateřským jazykem nejsou v dnešní škole neobvyklým jevem. S rostoucím počtem cizinců na území ČR se s nimi budou pedagogové setkávat stále častěji, proto má velký význam multikulturní příprava budoucích učitelů. Teoretická stránka vzdělávání cizinců je podle mého názoru kvalitně zpracovaná, teď je otázkou, jak ji ukotvit při samotné realizaci. Myslím si, že ve všech zkoumaných případech se učitelé snaží, aby výuka byla kvalitní a pro žáka podnětná, i přesto, že metody jejich práce jsou téměř vždy totožné pro všechny žáky. Vyučující se musí spoléhat především sám na sebe, svůj pedagogický talent a zkušenosti, podpora ze strany vedení školy bývá minimální, ať už z nedostatku času, nebo financí.

Ukrajínští žáci mají dobré předpoklady k integraci do české základní školy. Kulturní odlišnosti nepředstavují velký problém v procesu začleňování se, se svými spolužáky tyto děti vycházejí. Nedostatečná znalost jazyka se může kompenzovat například efektivnějším využitím podpůrných opatření.

Zdroje

ČECH, Tomáš, Eva HOMOLKOVÁ, Markéta HRDOUŠKOVÁ, et al. *Jaká je škola u mě doma*. 2. vydání. Ilustroval Vojtěch ŠEDA. Praha: META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015. ISBN 978-80-260-8167-8.

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

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GESCHWINDER, Jan, Bronislava RŮŽIČKOVÁ a Evžen RŮŽIČKA. *Technické prostředky ve výuce*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-706-7584-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. ISBN 80-7330-098-2.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

PAVLÍKOVÁ, Eva a Karel SLÁDEK. *Sociální situace a religiozita ukrajinských migrantů v ČR: kolektivní monografie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2009. ISBN 978-80-86818-95-5.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.

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.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika: terapie a poradenství: vzdělávání osob s různým postižením: člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ZIMOVÁ, Ludmila a Ilona BALKÓ. *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-718-4.

Internetové zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018 [online]. 2015 [cit. 2017-12-25]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Asistent pedagoga. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2017-12-13 [cit. 2017-12-22]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/asistent-pedagoga>

Asistenti pedagoga pro děti a žáky s odlišným mateřským jazykem. *META, o.p.s.* [online]. [cit. 2017-12-26]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/asistence-na-skolach>

Bariéry cizinců na české škole. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2017-09-20 [cit. 2018-06-01]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/migrace/bariery-cizincu-na-ceske-skole>

Cizinci v České republice [online]. Praha: Český statistický úřad, 2017 [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45709982/29002717.pdf/770a1c14-6ea7-4c47-831e-3936e3ca1ab3?version=1.2>

Děti, žáci – cizinci s odlišným mateřským jazykem. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2017-12-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-12-25]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf

Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga [online]. 2016 [cit. 2017-12-26]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf

Spolupráce celého týmu. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2017-12-22 [cit. 2018-06-01]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/spoluprace-celeho-tymu>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2017-12-25]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladnivzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

Legislativa

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Seznam zkratek

ČR	Česká republika
ZŠ	Základní škola
MŠ	Mateřská škola
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
SPV	Speciální vzdělávací potřeby
PO	Podpůrné opatření
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
PLPP	Plán pedagogické podpory
IVP	Individuální vzdělávací plán
IK	Interkulturní komunikace

Přílohy

Příloha č. 1 – Záznamy realizovaných rozhovorů

Příloha č. 1 - Realizované rozhovory

Rozhovor s žákem č. 1

Otázka: „Jak se ti líbí ve tvé nové třídě?“

Žák: „*Libí se mi. Jsem spokojený.*“

Otázka: „Co se ti ve třídě líbí?“

Žák: „*Kluci dobrý, že se nebijou.*“

Otázka: „Nebijí se?“

Žák: „*Ne.*“

Otázka: „Rozumíš si se svými spolužáky, s ostatními kluky?“

Žák: „*Jo.*“

Otázka: „Pomáháte si navzájem?“

Žák: „*Jo.*“

Otázka: „S čím ti pomáhají?“

Žák: „*S matikou a češtinou.*“

Otázka: „Pomáhat tedy potřebuješ hlavně v češtině a matice? Taky docházíš na doučování češtiny k paní asistentce, vid'? Co tam probíráte?“

Žák: „*Učíme se třeba vyjmenovaná slova.*“

Otázka: „V čem se liší vzdělávání v nové škole oproti škole předchozí?“

Žák: „*Na Ukrajině jsme se učili „lehče“, tady to těžší. Tam to bylo lehčí. I jiné známkování, nejlepší je dvanáctka, nejhorší jedna.*“

Otázka: „Jaké jsou tvé oblíbené a neoblíbené předměty? Který předmět ti dělá potíže? Proč?“

Žák: „*Oblíbený tělocvik, neoblíbený matika. Do matematiky a češtiny se musím učit.*“

Otázka: „Jak se připravuješ do výuky?“

Žák: „*Dělám domácí úkoly.*“

Otázka: „Pomáhá ti s vypracováním úkolů někdo, rodiče nebo sestra?“

Žák: „*Ne, dělám je sám.*“

Otázka: „Co rád děláš ve volném čase?“

Žák: „*Hraju si na mobilu, taky hraju fotbal.*“

Otázka: Jsi brankář nebo útočník...? Žák: „*Útočník.*“

Rozhovor s třídní učitelkou č. 1

Otázka: „Jak jste byla seznámena s tím, že se ve vaší třídě bude vzdělávat žák s odlišným mateřským jazykem?“

Třídní učitelka: „Seznámena jsem byla v průběhu předchozího školního roku, že nastoupí cizinec do mé třídy. Tento fakt mi byl pouze sdělen, to bylo vše. No, bylo to tak, že to bylo ještě nejisté, jestli od dalšího školního roku nastoupí a bylo mi to tedy pouze oznámeno, že do mé třídy bude asi chodit ukrajinský žák. A že se prý nemám ničeho bát, že to zvládneme.“

Otázka: „Jaká je podpora vyučujících ze strany vedení školy a školského poradenského zařízení?“

Třídní učitelka: „Abych pravdu řekla, tak zas tak moc se o tohle nikdo nezajímá. Každý se snaží ze své iniciativy dělat vše tak, aby tomu žákovi byly podmínky nějak přizpůsobeny a ta výuka tak pro něj byla adekvátní. Jinak z vedené školy tak jediné co, tak bylo nabídnuto... i rodičům, byl kurz českého jazyka, na který má žák nárok, jinak se to moc neřešilo.“

Otázka: „Musela jste se připravit na příjezd žáka s OMJ?“

Třídní učitelka: „Nemusela, ani vlastně ta možnost, že bych se na to mohla nějak připravit, zde nebyla. Takže žádným způsobem jsem se na to nepřipravovala. Spoléhali jsme více méně na to, že to bude ukrajinský žák, že nějakým způsobem se spolu dorozumíme. Že se to nějak zvládne. Vlastně více méně se takto k tomu přistupovalo.“

Otázka: „Jaká podpurná opatření a kompenzační pomůcky jsou žákům s OMJ ve škole poskytovány? (např. asistent pedagoga, doučování češtiny aj.)“

Třídní učitelka: „Tak v případě Ž1 je to doučování českého jazyka, doučuje se po škole a doučuje se více či méně to, co probírají ve škole. I rodiče o toto žádali v jeho případě. Jinak asistenta pedagoga jsme neřešili, možná se čekalo i na to, zda bude schopen se do výuky ve třídě zapojit. Myslím, že kdyby měl nějaké větší problémy, že by se to nějakým způsobem jinak řešilo. Ale tím, že on je takový hodně šikovný, tak vlastně byl hozen do vody a musí plavat. Což zase na druhou stranu si myslím, že je to dobrý způsob, že ty děcka se pak naučí nejlíp. I v tom kolektivu, když jsou sami a musí opravdu se dorozumět... Určitě to není jednoduché pro něho, spoustu věcem nerozumí. Sice říká „ano, ano“, ale většinou neví. Takže tak... chodí na doučování češtiny a více méně to je všechno ze strany školy.“

Otázka: „Jak se připravujete na výuku? Liší se v něčem vaše příprava na hodinu?“

Třídní učitelka: „Tak v mém případě se příprava na výuku nijak neliší, vzhledem k tomu že vyučuju angličtinu, tak je to prostě cizí jazyk, takže tam on nemá problém. Samozřejmě potom

trošku menší problémy má v tom překlady, kdy překládáme a ty děti mají zpětnou vazbu a čeština je trochu jiná. Tam tedy nějaký ten problém bude, ale jinak problém nemá. Ve všem, co děláme, se chytá, slovíčka a základní fráze zvládá. Samozřejmě má problémy s výslovností... i v té angličtině, opravdu tam ten přízvuk je velký a dělá mu to problém ve čtení. Je to pro něj jiné písmo a jiný jazyk, tak i v té angličtině má potom potíže, v té češtině je to potom horší. A já ještě učím přírodopis, tak tam mu občas pomáhám s výpiskem, co si dělají. Samozřejmě on si zkouší napsat ty písemky, ale snažím se jej i ústně zkoušet. Řeknu mu, nauč se to to a to, ať víš alespoň vyjmenovat zástupce. Samozřejmě po něm nechci věci, co se učí ostatní děcka normálně, protože on tomu nerozumí. Já jsem ráda, že se naučí slovní zásobu alespoň nějakou k tomu celku. Že dokáže česky nějaká slovíčka vyjmenovat už, že řekne, že je to ryba, z čeho se skládá a nějaké ty zástupce. Podle mě je to na žáka sedmé třídy neadekvátní, ale v jeho případě je to jiné. Jinak ho tedy klasifikuji v přírodopisu.“

Otázka: „Jaké organizační formy a metody využívá třídní učitelka při práci s žáky s OMJ?“

Třídní učitelka: „Jo, tak já myslím, že já ho nějakým způsobem neodlišuju v té třídě, takže je plně zapojen do kolektivu, takže tak jak pracuju s celou třídou, tak pracuju i s ním. Maximálně něco mu vysvětluju individuálně, když potřebuju, aby tomu opravdu porozuměl, tak za ním dojdu, řeknu mu, jestli ví, jestli to pochopil. Když tak mu posílám vzkaz pro tatínka, který mu to třeba přetlumočí, když jsou to nějaké důležité věci, důležité formuláře, teď se to týkalo třeba ozdravného pobytu, tak jsem to poslala tatínkovi na vyplnění, a musela jsem to poslat ještě jednou, protože tatínek také nevěděl, co tam vyplnit... Individuální přístup je důležitý v těchto věcech, i když mnohdy na to není bohužel čas.“

Otázka: „Jak k žákovi přistupuje během výuky? (např. vyvoláváte jej, má jiné zadání atd.)“

Třídní učitelka: „V angličtině úplně stejně, zacházím s ním jako s ostatními žáky, vyvolávám ho trošku míň. Trošku míň, aby z toho neměl stres, že tomu třeba úplně nerozumí nebo neví. On ví, že když chce být vyvolán, tak se hlásí. Teď jsme i četli, tak zkoušel i číst.“

Otázka: „V češtině...?“

Třídní učitelka: „Ne, v angličtině, i v té angličtině mu to totiž dělá problém, jo, protože ten jazyk je jiný. Jak jsem říkala, on má problém s tou výslovností, s tím přízvukem, takže já na něj jdu tak opatrně. On, když chce, tak se přihlásí, je aktivní, anebo řekne: „Nechcu, nechcu“, když nechce, tak ho samozřejmě nenutím, nechávám to na něm. A co se týká jiné práce, jiných zadání, tak ne. Má stejně jako všichni ostatní. Tím, že je to anglický jazyk, tak maximálně když máme třeba písemku a jsou tam překlady, že mají anglické věty překládat do češtiny, tak mu říkám, že

tohle nemusí dělat. Že má vyloženě třeba jenom doplňování nebo tu gramatiku, ale ten český překlad po něm nechci, protože mu dělá ještě problém. “

Otázka: „Jaké jsou podle vás největší bariéry při práci s žákem cizincem (jazyková bariéra, sociokulturní odlišnosti, ...)?“

Třídní učitelka: „*V jeho případě je to určitě jazyková bariéra, já si myslím, že do kolektivu zapadl dobře, že s klukama si rozumí. Kluci ho dobře přijali, za což jsem hrozně ráda, protože oni dokážou být pěkní prevíti, ale opravdu ho přijali dobře. V jeho případě je to především jazyková bariéra. On spousta věcem rozumí, chápe, vnímá, ví, o co se jedná, ale ten problém je v tom porozumění, že mnohdy nerozumí, co se přesně po něm chce. Ale teď udělal velké pokroky během toho půlroku, takže si myslím, že to je na dobré cestě. “*

Otázka: „Jak je žák s OMJ hodnocen?“

Třídní učitelka: „*Je hodnocen stejně jako ostatní žáci, už jsme o tom mluvili, že? Má vlastně nárok na to nebyť klasifikován z českého jazyka, ale vzhledem k tomu, že on to zvládá dobře, tak byl normálně klasifikován ze všech předmětů. Možná s menším přihlédnutím k tomu, potom je to na vyučujícím individuálně. “*

Otázka: „Jak probíhá u žáka výuka českého jazyka?“

Třídní učitelka: „*To vám samozřejmě neřeknu (smích), jak probíhá ta výuka, protože já u ní nejsem. Ale tím, že má to doučování z českého jazyka, tak když jsem mluvila s paní učitelkou z češtiny, tak říkala, že se zlepšuje, že je to výrazné a že teď psali nějakou písemku, tak že z něj měla radost. Dokonce si zkoušel napsat i diktát, což taky pěkně dopadlo, na to, že je cizinec, tak nijak hrozně. I česky hovořící děti s tím mívají problém. Myslím, že tam jsou u něj velké pokroky. A pokud můžu za paní učitelku hovořit, tak si myslím, že k němu nepřístupuje nějak jinak zvlášť a že to zvládá. Samozřejmě má více času, ale neodlišuje se to ve vztahu k ostatním žákům. “*

Otázka: „Jaká je spolupráce školy s rodiči žáka cizince?“

Třídní učitelka: „*Rodiče žáka se školou spolupracují. Jak už jsem zmiňovala, když potřebujeme něco, tak to většinou posíláme po ŽI, nebo tatínek je ochoten, přijde do školy, osobně se na něčem domluvíme nebo jsme v telefonickém kontaktu. Když jsem potřebovala, zavolala jsem a tatínek vždy přišel. Tatínek spolupracuje, tím že tatínek hovoří česky, tak s ním není problém se dorozumět. A občas dochází k tomu, že musíme napřed komunikovat s tatínkem, aby ŽI porozuměl tomu, co se po něm chce. “*

Otázka: „Čím je specifická komunikace s rodiči (zákonnými zástupci)?“

Třídní otázka: „*Ani není... Tím, že v jeho případě, tatínek mluví česky a dokážeme se spolu dorozumět a domluvit, tak ne. S maminkou musím říct komunikujeme méně, protože maminka ta česky nemluví, viděla jsem ji jednou na třídních schůzkách na začátku školního roku, ale v tom nevidím problém.*“

Otázka: „Seznamovala jste dopředu třídu s faktem, že do kolektivu přibude žák cizinec?“

Třídní učitelka: „*Ano, seznamovala. Tak jak jsem se to dozvěděla já v červnu toho předchozího roku, tak jsem to říkala i dětem. Já jim většinou říkám, jestli přibude do třídy nějaký nový žák, nebo když se někdo rozhodne odejít, tak aby o tom faktu věděli. A... tak byli s tímto faktem pouze seznámeni. Potom už se ptali, jestli přijde někdo, nebo nepřijde. Tak my jsme nevěděli stoprocentně, jestli někdo nastoupí. A myslím, že se těšili, oni se vždycky těší na někoho nového. Mají co objevovat.*“

Otázka: „Jaké jsou podle vás vztahy ve třídě?“

Třídní učitelka: „*No, to se těžko posuzuje z mého pohledu, i když mám pocit, že ty vztahy jsou dobré, tak potom vyjde najevo, že tam jsou třeba nějakou delší dobu trvající problémy, což nejde na první pohled poznat. Ale takhle celkově bych řekla, že jsou dobrý kolektiv. Samozřejmě, v každém kolektivu se objevují problémy, kor v jejich věku, že? Ne každý se domluví s každým, a ještě to jsou přece jenom sami kluci, pořád tam je takové popichování. Ale řekla bych, že ty vztahy jsou dobré. Důležité je to, co se týká ŽI, že jej přijali do kolektivu, má tam kamarády. Většina se k němu chová opravdu hezky, snaží se mu pomáhat, když potřebuje, ať už s porozuměním, co má dělat, kde mají být... Oni se ho tak ujali, že mu třeba říkají: „Na druhý den, musíš to, a tam jdeme, je to tam a víš kde to je...?“ A neví, ale tak mu to řeknou. Myslím si, že se ho pěkně ujali a že zapadl do toho kolektivu. Taky začal hrát fotbal, takže myslím, že to nebude problém.*“

Rozhovor s třídní učitelkou č. 2

Otázka: „Jak jste byla seznámena s tím, že se ve vaší třídě bude vzdělávat žákyně jiné národnosti?“

Třídní učitelka: „*Nijak. (smích) Bylo to pouze oznámeno, tak jsme si ty Ukrajince rozdělili do souměrných skupinek, aby netvořily právě ty ukrajinské skupinky a nemluvili mezi sebou ukrajinsky. To bylo jediný.*“

Otázka: „Kolik takových žáků máte na škole a ve třídě?“

Třídní učitelka: „*V třídě dvě, v ostatních prvních třídách jsou taky po dvou. Ve druhých si myslím že třeba okolo tří žáků na třídu, ale ne ve všech. A celkově cizinců... (probíhá diskuze s kolegyní v kabinetu) to je těžké, protože nejsou vedeni jako cizinci, narodili se tady, ale jsou z dvojjazyčného prostředí. Těžko říct, jak cizince... asi jedině jeden žák z Egypta, to je takový nejvíc cizinec tady. Jinak si myslím, že cizinci na naší škole vyloženě moc nejsou.*“

Otázka: „Jaká je podpora vyučujících ze strany vedení školy a školského poradenského zařízení?“

Třídní učitelka: „*V mé třídě žádná, protože Ukrajinky nepotřebují. Uvidíme, co se stane v druhé třídě.*“

Otázka: „Musela jste se připravit na příjezd žáka s OMJ?“

Třídní učitelka: „*Nemusela, protože uměly česky. U zápisu bylo vidět, že zvládají, rozumí, komunikují, takže jsme to nemuseli nějak více řešit nebo se připravit.*“

Otázka: „Absolvovala jste například kurz zaměřený na problematiku dětí cizinců ve výuce?“

Třídní učitelka: „*Když si zažádám, že chci na tento seminář jít, tak buď to vedení schválí, ale je to spíše otázka financí, než že by vedení nám zakazovalo na semináře chodit, takže možnost zde je.*“

Otázka: „Jaká podpůrná opatření a kompenzační pomůcky jsou žákům s OMJ ve škole poskytovány? (např. asistent pedagoga, doučování češtiny aj.)“

Třídní učitelka: „*Buď se pošle dítě do poradny a vypracuje se plán pedagogické podpory nebo IVP a podle toho se pak vyučuje. Nebo potom je mu někdy zkrácený obsah, záleží, co v poradně... Je tady i možnost doučování, když si učitel zvolí, že toho žáka bude doučovat. Ale já teda žádnýho nemám.*“

Otázka: „Jak se připravujete na výuku? Liší se v něčem vaše příprava na hodinu?“

Třídní učitelka: „*Neliší, protože u těch prvňáků tam je spousta slov, který ani neznají rodili Češi, takže se snažím u všech těch slov bez ohledu na to, jestli tam jsou žáci z cizího prostředí, jestli nerozumí, tak si to řekneme ve větě a vysvětlíme si význam. Připravuju se tak, jak bych se normálně připravovala na hodinu.*“

Otázka: „Jaké organizační formy a metody výuky využívá třídní učitelka při práci s žáky s OMJ?“

Třídní učitelka: „*Žádné přímo konkrétně s nimi. Zrovna s Ž2 nijak, nepotřebuje odlišný metody ani formy.*“

Otázka: „Jak k žákovi přistupuje během výuky? (např. vyvoláváte jej, má jiné zadání atd.)“

Třídní učitelka: „*U čtení se snažím vyvolávat častěji, abych slyšela, jestli zvládá ty délky a s měkčením... to jsme se ještě neučili di, ti, ni, takže tam zatím ne. Ale chci i jestli chápe porozumění, ale ona s tím vážně nemá problém, takže vím, že není potřeba na ni zaměřovat tu pozornost a ptát se jí úplně na všechno. Ž2 je tak šikovná, že když tak přijde nebo se přihlásí, když něco neví.*“

Otázka: „Jaké jsou podle vás největší bariéry při práci s žákem cizincem (jazyková bariéra, sociokulturní odlišnosti, ...)?“

Třídní učitelka: „*Možná jen to, že vyrůstají v jiném prostředí, pokud ta rodina opravdu žije jako by tady byla na Ukrajině a je v tom „ukrajinským módu“, ale zatím se teda u Ž2 ani u jiných dětí nezpůsobovala, že by něco bylo problém v komunikaci nebo v rozlišných názorech, to u těch prvňáčků ještě rozlišný názory nebývají. Myslím, že zrovna u Ž2 žádné bariéry nejsou.*“

Otázka: „Jak je žák s OMJ hodnocen?“

Třídní učitelka: „*Škálou 1 až 5, razítka, slovní hodnocení. Úplně stejně.*“

Otázka: „Jak probíhá u žáka výuka českého jazyka?“

Třídní učitelka: „*Tak jak u ostatních dětí v první třídě.*“

Otázka: „Jaká je spolupráce školy s rodiči žáka cizince?“

Třídní učitelka: „*Tu musím zhodnotit kladně, přijde mi, že když jsou rodiče cizinci, že se mnohem víc snaží a že mají i větší respekt vůči učitelu. Zrovna u těch rodičů Ž2 mám pocit, ale nejen u nich, možná u všech, co jsem měla děcka z dvojjazyčného prostředí, nebo přijeli odněkud, tak vždycky ti rodiče byli milejší k učitelu. A možná i ti Ukrajinci mají v sobě nějakou tu národní... že jako národ jsou uctivější. S nimi tedy není problém a cokoliv chci nebo požaduji*

ve škole, tak s tím nemají žádný problém a komunikují a reagují na všechno, co potřebuju odpoví. “

Otázka: *„Je něčím specifická komunikace s rodiči (zákonnými zástupci)?“*

Třídní učitelka: „Zatím ne. Myslím si, že to nastane, až se budeme učit gramatiku možná, nevím, jak sami rodiče toto ovládají. Možná tam bude nějaká potřeba rodičům vysvětlit, jak to je, ale zatím to zvládají. “

Otázka: *„Takže s přípravou domácích úkolů zatím není žádná obtíž?“*

Třídní učitelka: „Všechny úkoly má vždycky splněný, splněný je má správně. Zatím tam je jen matematika, počítání příkladů, to je všude stejný. Čtení – čte dobře, je mezi lepšími ve třídě. A psaní, tam taky není problém, že by neznala písmenka, takže zatím rodičům nepotřebuji něco speciálně vysvětlovat, jak se mají učit. “

Otázka: *„Jaké jsou podle vás vztahy ve třídě?“*

Třídní učitelka: „Obecně? Často si ubližují i když jsou to kamarádi, neumí to vyjádřit slovně: „Nech mě být, neubližuj mi. “, ale vždycky jdou pro ránu, hlavně teda kluci. A dělají si naschvály. Ale pak další přestávku už jsou zase kamarádi. Ale je pravda, že v tom je problém mezi malými děckama, že se učí vyjádřit slovy než to udělají jako reakci. A někteří se snaží být středem pozornosti. Ale v naší třídě si nemyslím, že by byly velké konflikty mezi děckama, že bych si říkala, ten a ten to dělá úplně naschvál... Mezi holčkama problémy nebývají a nemyslím si ani, že by děčka měli mezi sebou konflikt. Na tom kolektivu furt pracuju v první třídě, aby byli fakt jako skupina. “

Otázka: *„Projevuje se navenek, že ve třídě jsou žáci cizinci?“*

Třídní učitelka: „Vůbec. Tím, že tam jsou ještě dva žáci, kteří mají tatínka z Británie, tak tam ty Ukrajinky nejsou jediný, co to doma mají jinak, když to tak řeknu, takže vůbec to nejde poznat. Možná u té Ž2 na té řeči trochu, že tam jde slyšet, že asi mluví jiným jazykem, ale ta druhá holčička, tam nejde slyšet, že by mluvila doma jiným jazykem. “

Rozhovor s třídní učitelkou č. 3

Otázka: „Jak jste byla seznámena s tím, že se ve vaší třídě bude vzdělávat žák s odlišným mateřským jazykem?“

Třídní učitelka: „*Klasicky, přes vedení, takže nijak zvlášť. Žádné extra seznamování neproběhlo, bylo mi oznámeno, že tady přijede žák, který neumí vůbec, ale vůbec česky, že rodiče čekají na pracovní povolení...*“

Otázka: „Jaká je podpora vyučujících ze strany vedení školy a školského poradenského zařízení?“

Třídní učitelka: „*Takže podpora zatím žádná, tu cestičku si zatím hledám sama. Zvažuju, že pošlu žáka na vyšetření do PPP, aby navrhli a schválili intervenční hodiny, protože to asi bude potřebovat ve 3. třídě.*“

Otázka: „Musela jste se připravit na příjezd žáka s OMJ?“

Třídní učitelka: „*Ne, nijak zvlášť ne. Mám základy ruského jazyka, s ukrajinštinou jsou si velmi podobné. A on umí i základy angličtiny, protože se učil anglicky, takže to taky. Ale snažím se na něj od začátku mluvit výhradně česky. Je velmi bystrý chlapec a hodně toho pochytí od spolužáků.*“

Otázka: „Absolvovala jste například kurz zaměřený na problematiku dětí cizinců ve výuce?“

Třídní učitelka: „*Ne, ne.*“

Otázka: „Jaká podpůrná opatření a kompenzační pomůcky jsou žákům s OMJ ve škole poskytovány?“

Třídní učitelka: „*Všechno je to na základě toho vyšetření, které teprve bude, musím to projednat s rodiči, jestli s tím souhlasí. Mělo by to být na podporu žáka. Žák zatím ani nepotřebuje speciálního pedagoga, který tady je k dispozici, že by si jej brala paní učitelka a procvičovala s ním. Vše normálně stíhá, má k dispozici pomůcky, které používám běžně pro všechny žáky – interaktivní tabule, hry, pracovní listy a sešity, vše, co je běžně dostupné.*“

Otázka: „Jaké organizační formy a metody využívá třídní učitelka při práci s žáky s OMJ?“

Třídní učitelka: „*Metody RVCT – metody podporující čtení, psaní a práci s textem, porozumění textu. Tam spadají metody... namátkou pětílístek, domýšlení příběhu, nebo rozhovor, dílna čtení, volné psaná, vizitky... obecně metody RVCT. Je to vše součástí toho, co používám pro celou třídu, rozvoj kritického myšlení jiným slovem. Dále interaktivní tabule, pracovní sešity, názorné pomůcky.*“

Otázka: „Jak k žákovi přistupuje během výuky?“

Třídní učitelka: „*Jiná zadání nemá, ale co jste si nejspíše všimla, tak opakuju zadání, když vidím, že tápe. Dovysvětlím, co po něm chci. Snažím se jej častěji vyvolávat v českém jazyce a chci po něm význam slov. To chci po všech, ale co mě zrovna napadne, že by nemusel vědět, tak chci po něm, ať mi to vysvětlí, ukáže, nakreslí.*“

Otázka: „Jaké jsou podle vás největší bariéry při práci s žákem cizincem?“

Třídní učitelka: „*Největší bariéry jsou v komunikaci s rodiči, protože oni sice umí, ale maminka umí velmi sporadicky a než pochopí rodiče, i když jim ústní i písemnou formou, tak trvá, než pochopí, co po žákovi chci. Dávám jim větší čas a větší prostor pro zpracování úkolů. Ještě tady není ani rok, takže ti rodiče se to postupně naučí.*“

Otázka: „Jak je žák s OMJ hodnocen?“

Třídní učitelka: „*Vloni byl hodnocen slovně, protože tady byl jen měsíc, ale teď už ho známkuji normálně jako ostatní děti.*“

Otázka: „Jak probíhá u žáky výuka českého jazyka?“

Třídní učitelka: „*Klasicky, s ostatními žáky. Budu se opakovat, je to velmi bystrý hoch*“

Otázka: „Jaká je spolupráce školy s rodiči žáka cizince?“

Třídní učitelka: „*Rodiče se ozvou jednou za čas, na schůzky moc nechodí, ale projevují zájem. Sledují, co se děje, trochu déle jim trvá, než něco dokoupí, nebo než něco zařídí.*“

Otázka: „Čím je specifická komunikace s rodiči?“

Třídní učitelka: „*V tom, že nepochopí to, co po nich chci, nebo nepochopí různé akce, co máme, co mají dělat, nebo žák přijde špatně oblečený, ale je to velmi zřídka. Celkem se snaží začlenit a nějak to funguje. Žák je schopen jim doma zopakovat sám a je schopen jim to říct mateřským jazykem. Funguje jako takový prostředník.*“

Otázka: „Seznamovala jste dopředu třídu s faktem, že do kolektivu přibude žák cizinec?“

Třídní učitelka: „*Ano. Žák měl přijet už v lednu loňského roku, ale byly zde nějaké prodlevy kvůli pracovnímu povolení maminky, to jsem to žákům říkala. Nakonec přišel až v červnu, poslední měsíc, to už se myslelo, že nepřijde. Dopředu jsem jim to jen oznámila a když žák přijel, tak jsme si udělali seznamovací sezení.*“

Otázka: „Jaké jsou podle Vás vztahy ve třídě?“

Třídní učitelka: „*Výborné, není problém. Nikdo se nikomu neposmívá, alespoň já to teda nepoznám a žák zapadl bezvadně. Našel jsi spoustu kamarádů. A už se i domluví mezi sebou. Na začátku se ostýchal, to je pochopitelné, děcka mu nerozuměla, ale nebáli se, já jsem se spíše podporovala v tom, aby šli za ním a zeptali se ho, on jim odpověděl svou mateřštinou a já to ostatním přeložila, fungovala jsem v počátku jako prostředník.*“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Natálie Knopová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Začlenění ukrajinských žáků na českou základní školu
Název v angličtině:	Integration of Ukrainian pupils into a Czech primary school
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá žáky ukrajinské národnosti a jejich integrací do edukačního procesu na českých základních školách. Teoretická část práce definuje školskou legislativu a českou vzdělávací politiku, stručně charakterizuje ukrajinskou menšinu, a především se věnuje vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Poslední kapitola je věnována interkulturní komunikaci a bariérám, které při vzdělávání cizinců mohou nastat. Praktická část je věnována vlastní realizaci kvalitativního výzkumu a jeho výsledkům.</p>
Klíčová slova:	Školská inkluze, integrace, Ukrajinci, žák s odlišným mateřským jazykem, interkulturní komunikace
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis deals with Ukrainian pupils and their integration into the Czech primary schools.</p> <p>The theoretical part defines legislative regulations and Czech education policy, brief characteristic of Ukrainian ethnic group and it is mainly focused on the education for pupils with a different native language. Last chapter is devoted to the intercultural communication and its barriers which can show up during the education.</p> <p>The empirical part is dedicated to my own qualitative research and its results.</p>

Klíčová slova v angličtině:	School inclusion, integration, Ukrainians, pupil with a different mother language, intercultural communication
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – záznamy realizovaných rozhovorů
Rozsah práce:	54 stran + 11 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk