

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Alexandra Dočkalová

**Zkušenosti pedagogických pracovníků se vzdáváním žáků s odlišným
mateřským jazykem na základních školách ve Zlínském kraji**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny a literaturu uvedenou v seznamu.

V Olomouci dne 28. 4. 2021

Podpis:

Děkuji PaedDr. Pavlíně Baslerové, PhD. za odborné vedení a cenné rady, které mi během zpracovávání poskytovala. Ráda bych také poděkovala všem respondentům za ochotu spolupracovat v této nelehké době a v neposlední řadě patří mé díky rodině, kamarádce a mému příteli.

Obsah

Úvod	6
1 Žák s odlišným mateřským jazykem	8
1.1 Terminologie, definování	8
1.2 Specifika žáků s odlišným mateřským jazykem	10
1.3 Statistické údaje v České republice	12
1.4 Statistické údaje ve Zlínském kraji	12
2 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v ČR	13
2.1 Legislativní ukotvení	13
2.2 Začlenění žáka s OMJ do vzdělávacího procesu	16
2.2.1 Příprava na příchod a přijetí žáka s OMJ	16
2.3 Český jazyk jako druhý jazyk	18
2.4 Hodnocení žáka s OMJ	19
3 Žák s OMJ – žák se speciálními vzdělávacími potřebami	21
3.1 Poradenské služby ve školství	21
3.1.1 Školská poradenská zařízení	22
3.1.2 Školní poradenská pracoviště	23
3.2 Podpůrná opatření ve vztahu k žákům s OMJ	24
4 Organizace, věnující se žákům s odlišným mateřským jazykem	27
5 Žák s OMJ v zahraničí	29
EMPIRICKÁ ČÁST	31
6 Metodologie výzkumu	31
6.1 Vymezení cílů a hypotéz	31
6.2 Metodika výzkumu a průběh výzkumné části	33
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku	35
6.4 Limity vypracování empirické části	35
7 Vlastní šetření a interpretace výsledků	37
7.1 Interpretace výsledků	37
7.2 Testování hypotéz	54

7.3	Výsledky výzkumu	58
8	Diskuse	63
	Závěr	65
	Seznam použité literatury a elektronických zdrojů	67
	Seznam zkratk	74
	Seznam grafů, obrázků, tabulek	75
	Seznam příloh	76

Úvod

Problematika žáků s odlišným mateřským jazykem je po celém světě velmi aktuálním tématem. Lidé na celém světě jsou neustále v pohybu, migrují a naskytá se možnost stěhovat se např. za pracovními příležitostmi, za novým životem v jiných krajinách či kvůli rodině. A není tomu jinak ani v České republice. Již několik desítek let se tato problematika v naší zemi zkoumá a svým způsobem buduje. Lidé se setkávají s jinými kulturami, s jinými životními podmínkami, tradicemi i zvyky. Je ale nezbytné dbát i na vzdělávání potomků z rodin buďto přistěhovalců, kde se dítě vychovává tzv. bilingvním způsobem nebo kde se používá jen mateřský jazyk dané rodiny. V této práci zjistíme, že do skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem nepatří jen žáci-cizinci, ale daleko větší spektrum žáků, kteří vyžadují stejnou podporu ve vzdělávání, jako žáci nazývaní cizinci. A právě toto byl jeden z námětů na vypracování předkládané odborné práce.

Diplomová práce s názvem *Zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách ve Zlínském kraji* přibližuje problematiku žáků navštěvujících základní školy, kteří mají jiný mateřský jazyk, než je náš, český, a to na území Zlínského kraje v České republice.

Cílem diplomové práce je nejen zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci Zlínského kraje se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách, ale i ucelení teoretických poznatků do jednoho, logicky uspořádaného celku. Pro práci je zvolen jeden cíl hlavní, dále několik cílů dílčích a hypotézy.

V první části diplomové práce se zabýváme teoretickými východisky pro níže předkládanou část praktickou, výzkumnou. Skládá se z pěti kapitol. První kapitola vysvětluje základní teoretické pojmy jako je žák-cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem, jeho specifika ve vztahu ke vzdělávání a statistické údaje jak v České republice, tak ve Zlínském kraji. Ve druhé kapitole se zabýváme vzděláváním žáků s OMJ v naší zemi, předkládáme platné legislativní normy, přibližujeme problematiku integrace do hlavního vzdělávacího proudu a také náležitosti, které ke vzdělávání patří (metodika, hodnocení žáka aj.). V kapitole třetí budou přiblíženy poznatky ohledně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Čtvrtá část teoretického celku vymezuje organizace na území České republiky, kdo a kde může vyhledat podporu. Poslední kapitola teoretické části se věnuje zahraničním zdrojům a mapování toho, jak jsou systémy nastavené v jiných zemích vzhledem k naší cílové skupině.

V druhé části diplomové práce se zabýváme částí praktickou, tedy samotným výzkumem. Je zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, ve kterém využíváme metodu dotazníků. Praktická část je rozdělena do několika kapitol, v první se zabýváme metodologií, tj. postupy při vypracování empirické části, ve druhé kapitole interpretujeme výsledky ze získaných dat v dotazníku, testujeme hypotézy a v poslední kapitole empirické části nad tématem diskutujeme.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák s odlišným mateřským jazykem

V následující kapitole a podkapitolách se budeme věnovat předmětem celé předkládané práce, a to žákem s odlišným mateřským jazykem, jeho specifikami a také si přiblížíme statistické údaje v České republice.

1.1 Terminologie, definování

V souvislosti se žáky s odlišným mateřským jazykem můžeme narazit na velkou nejednotnost v pojmenování této skupiny žáků. V české i zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmy: žák cizinec (popř. žák-cizinec), děti bilingvní, žáci/děti z bilingvního prostředí, žáci z odlišných kulturních a životních podmínek, žák s odlišným mateřským jazykem nebo například žák neovládající vyučovací jazyk (Bernkopfová a kol. 2019; Kostelecká a kol. 2013; Kropáčová, 2006).

V odborných dílech můžeme nejčastěji narazit na termín žák-cizinec. Dle Bernkopfové a kol. (2019) toto pojmenování již není vhodné ani přesné, a to z důvodu zařazování do této skupiny žáků nejen ty, kteří jsou cizinci, ale i žáky s obdobnými potřebami. Jedná se o žáky, pro které je vyučovací jazyk cizím jazykem – dochází tedy k současnému učení se daného jazyka a zároveň se žák prostřednictvím něj učí (Ibid.).

Pojmy žák-cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem definuje i Národní ústav vzdělávání (dále NÚV). Žákem-cizincem označuje, vzhledem ke školství, žáka, který nemá české občanství. Taktéž doplňuje, že tímto termínem můžeme nazývat i děti, které se v České republice narodily, a tudíž je pro ně český jazyk jazykem rodným až po děti, které do naší země přicestovaly ve věku pozdějším a český jazyk poznaly až ve škole.

Žákem s odlišným mateřským jazykem dle NÚV je takový žák, u kterého nezáleží na skutečnosti, jaké má státní občanství ani na místě jeho narození. Záleží na tom, zda je pro něj český jazyk druhým jazykem. To znamená, že do této skupiny nepatří jen žáci-cizinci, ale i děti s českým občanstvím, které např. žily delší dobu v jiné zemi, či i děti pobývajících v České republice, ale hlavním jazykem v komunikaci v rodině byl jiný jazyk než český (Ibid.)

Srovnání dvou výše zmíněných pojmů, tedy žáků-cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem definuje ve své publikaci i Kendíková (2016). Žákem-cizincem máme na mysli žáka, jehož zákonní zástupci nemají české občanství. Taktéž dodává, že v dnešní době se toto pojmenování mění a dochází ke zdokonalování dané problematiky. Z důvodu nepřesného pojmenování (žák-cizinec) se začíná používat, jak ve vzdělávání, tak v odborných dílech, spojení žák s odlišným mateřským jazykem. Pojem nám zabírá mnohem větší spektrum žáků, kteří vyžadují stejné potřeby, pedagogickou podporu, popř. nastavení podpůrných opatření ve vzdělávání, jako žáci, jejichž rodiče či oni sami mají občanství České republiky.

Z výše uvedených faktů můžeme do této skupiny řadit žáky: s jiným než českým občanstvím, žáky z rodin migrantů, které české občanství mají, dále žáky z bilingvních rodin, žáky rodičů, kteří původem pocházejí z České republiky a vracejí se zpátky do své rodné země (Ibid.) Nejpřesněji řečeno, v souvislosti se všemi pojmy, které jsme si zde vydefinovali, jde o žáky/děti, které nemají žádnou či dostačující znalost českého jazyka (Meta, 2020). Pro lepší představu si uvedeme jednoduchý obrázek:

Obrázek 1 – Žáci s odlišným mateřským jazykem



Zdroj: (Titěrová a kol., 2019, str. 7)

V probírané problematice je taktéž důležité vysvětlit již zmíněný pojem, kterým je bilingvismus. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 28-29) definují

bilingvismus jako: *„dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky.“* Dle psycholingvistiky, která se zabývá dané problematice znamená bilingvismus *„druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.“* (Ibid.) V zahraničí se psycholingvistice bilingvistice věnuje Francois Grosjean (2013), který poznamenává, že bilingvismus má vícero významů a záleží na tom, v jakém kontextu se na něj díváme. Můžeme bilingvismus vyjádřit jako znalost a používání více jazyků, dále jako potřebu dvou i více jazyků, nebo například jako uznání dvou a více jazyků (Grosjean in Grosjean a kol., 2013).

Ze všech teoretických poznatků o terminologii žáků, které mají obtíže s českým jazykem, a to buďto z důvodu žádné anebo nedostatečné znalosti českého jazyka, jsme došli k termínu **žák s odlišným mateřským jazykem** – tento pojem nás bude provázet celou odbornou prací.

1.2 Specifika žáků s odlišným mateřským jazykem

Při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a při práci s nimi musíme dbát na individualitu daného žáka. Nevíme, co dítě zažilo, z jakých životních podmínek pochází, zda svůj život strávilo v jiné zemi či vyrůstalo v zemi naší, ale rodiče neumí mateřský jazyk země, ve které se nachází.

Každé dítě se vyrovnává se svými zkušenostmi jinak a také je odlišně prožívá a zpracovává. Existuje ale několik specifík těchto žáků, které bychom mohli zobecnit a říct, že každé dítě, které dojde do školy bez dostatečné znalosti jazyka, ve kterém je škola vzdělávána, se s těmito specifiky potýká (Bernkopfová a kol., 2019).

Prvním zásadním bodem, který si přiblížíme, je tzv. kulturní šok. Pojem uvádí ve své publikaci Kolman (2001), který označuje kulturním šokem souhrn obtíží, se kterými se potýkají lidé, co se přizpůsobují neznámému prostředí. Kulturní šok se objevuje u člověka, který se ocitne v jiném, nezvyklém a neznámém prostředí. Ve srovnání s žáky s odlišným mateřským jazykem se může kulturní šok projevovat například uzavřením se do sebe, zmateností, dítě může zažívat pocity frustrace, může být apatické, ba naopak se mohou objevit obtíže s agresí (Bernkopfová a kol., 2019). O kulturním šoku mluví i Ivana Mrázková (in Urbancová, 2014) a také o obtížích s emocemi, které se většinou pojí se ztrátou široké rodiny, přátel, prostředí, ve kterém vyrůstal aj. Děti dále mohou prožívat pocity osamělosti,

bezmocnosti, také pocity větší zranitelnosti (Bernkopfová a kol., 2019). Můžeme pozorovat i oslabení tzv. měkkých sociálních dovedností¹ (Lábusová in Felcmanová a kol. 2015).

Někdy se setkáváme i s takzvaným sociálním propadem, který je důsledkem např. častějším stěhování a změnami bydliště. Děti žijí v prostředí, které je nepodnětné, rodiče mohou být zaneprázdněni z důvodu pracovní vytíženosti, anebo se děti musejí starat o své mladší sourozence. Velmi častým jevem se stává skutečnost, že dítě, které bylo ve své rodné zemi úspěšným žákem, v zemi nové z důvodu odlišného mateřského jazyka zažívá školní neúspěchy a akademické obtíže (Ibid.)

Mimo výše zmíněného nesmíme zapomínat ani na to, že je žák zvyklý na jiný systém školního vzdělávání. V předchozí škole byla nastavená jiná pravidla výuky, jiná pravidla chování. Ve většině případů den, týden i celý školní měl odlišný harmonogram. Také narážíme na problematiku jiných společenských pravidel, než má čeština – často se uvádí nerozlišování tykání/vykání (Slavíková-Boucher, 2016).

Při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem je vždy dobré si uvědomit, že nový žák:

- může mít tzv. tiché období – nezapojuje se do společných aktivit a nekomunikuje;
- má zrychlenou unavitelnost vlivem všeho nového okolo něj;
- může mít pomalejší reakce z důvodu špatné recepce řeči;
- může se neadekvátně chovat apod. (Mrázková in Urbancová, 2014).

Dostáváme se k největšímu specifiku žáků s OMJ, a tím je právě zmíněný odlišný mateřský jazyk. Jazyková bariéra způsobuje obtíže nejen ve vzdělávání, ale i v sociálních interakcích. Navazování nových vztahů se spolužáky, kamarády, ale i komunikace s pedagogickými pracovníky může být dalším spouštěčem frustrujícího prožívání. A nejen u dětí může být jazyková bariéra za obtíž, ale i komunikace s rodinou, která je velmi důležitá (Mrázková in Urbancová, 2014).

V neposlední řadě je důležité myslet i na odlišnosti náboženské či politické. Dítě přichází z jiného prostředí, kde mohla fungovat jiná forma vlády či jiné náboženství. Také dítě může přicházet z různých kultur, které s sebou nesou své kulturní zvyklosti a rituály (Kendíková, 2016).

¹ Měkké dovednosti (soft skills) – „*interpersonální kompetence pro efektivní komunikaci, přesvědčivost, empatie, schopnost týmové spolupráce, schopnost vyjednávání a řešení konfliktů aj.*“ (Průcha, 2012, str. 234).

1.3 Statistické údaje v České republice

Skutečnost, že je daná problematika velmi aktuální téma nám mohou potvrdit data ze statistických databází. Počet cizinců v České republice neustále stoupá. Od roku 2004 se zvedl počet cizinců (buď s trvalým či dlouhodobým pobytem nad tři měsíce) na našem území o téměř trojnásobek. Ve zmíněném roce to bylo 254 tisíc, v roce 2019 již 593 tisíc (ČSÚ, 2021).

Než si přiblížíme statistické údaje v České republice, je důležité zmínit fakt, že tyto statistiky pracují s pojmem žák-cizinec, otázkou zde je, o kolik a jak by se údaje změnily, kdybychom se zabývali ve statistikách i žáky s odlišným mateřským jazykem – tedy i těmi žáky, kteří nemají dostatečnou či vůbec žádnou znalost jazyka. Této záležitosti se věnovala Česká školní inspekce ve školním roce 2014/2015. Do výzkumu se zapojilo 3 810 základních škol v České republice. Dle jejich odpovědí se v tomto školním roce vzdělávalo celkem 20 102 žáků s OMJ – z toho žáků-cizinců bylo 74,5 % a 25,5 % žáků z ČR, pro které čeština není mateřským jazykem (ČSI, 2015).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pracuje s termínem žák-cizinec. Ve statistických ročenkách uvádí počty cizinců vzdělávaných v českých základních školách od školního roku 2006/2007. Zde můžeme opět potvrdit, jak se zastoupení této skupiny rok od roku zvyšuje. Ve zmiňovaném školním roce navštěvovalo základní školy v České republice 12 504 žáků, nejvyšší zastoupení měl Vietnam, Ukrajina a Slovensko. Nejaktuálnější školní rok, který nám statistická ročenka uvádí, je rok 2019/2020, ve kterém vyčteme, že české základní školství navštěvovalo 26 527 žáků-cizinců (Toiler, 2021).

1.4 Statistické údaje ve Zlínském kraji

Pokud bychom se zaměřili na Zlínský kraj, kterým se v praktické části této práce zabýváme, nalezneme pouze data žáků v základním vzdělání dle státního občanství. Vzhledem ke starším datům, ze školního roku 2006/2007 bylo žáků s jiným než českým občanstvím ve Zlínském kraji 299. Ve školním roce 2019/2020 bylo těchto žáků již 443 (ČSÚ, 2021).

2 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v ČR

V následující kapitole si přiblížíme systém vzdělávání žáků s OMJ v České republice. V první podkapitole se budeme zabývat platnou legislativou ČR, v dalších podkapitolách začleněním žáka s OMJ do vzdělávání, češtině jako jazyka druhého a hodnocení žáka s OMJ.

2.1 Legislativní ukotvení

Dle Úmluvy o právech dítěte je právem každého dítěte bez rozdílů právo na vzdělání s rovnými možnostmi. Pro všechny děti je základní vzdělání povinné a bez úhrady. V článku 28 Úmluvy o právech dítěte dále také nalezneme, že každé dítě má možnost poradenských služeb v oblasti vzdělání. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, mají také podporovat pravidelnou školní docházku, aby se snižoval počet takových žáků, kteří základní vzdělání nedokončí (Sdělení č. 104/1991 Sb.). Vzhledem ke zmiňované povinné školní docházce se vyjadřuje i školský zákon. Dle paragrafu 36 odstavce 2, se povinná školní docházka (dále PŠD) týká nejen osob s českým státním občanstvím, ale i občanů s jiným občanstvím v rámci států Evropské unie, jejichž pobyt v České republice přesahuje 90 dnů. Mj. se PŠD týká žáků-cizinců, kteří mají oprávnění být trvale či přechodně na dobu delší jak 90 dnů v České republice (zákon č. 561/2004 Sb.).

Konkrétněji se žákům-cizincům ve školském zákonu zabývá paragraf 20 s názvem *„Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí“*. Ten nám říká, že přístup ke vzdělání mají jak osoby z území Evropské unie (dále EU), tak i občané mimo EU. Mimo práva na vzdělávání mají právo i ke stravování ve škole, k zájmovým činnostem a využití služeb školského poradenského zařízení. Žáci s cizí státní příslušností mají právo na bezplatnou přípravu, která napomáhá lepší integraci do základního vzdělávání. Tato příprava obsahuje mj. i výuku jazyka českého, která je přizpůsobena specifikům a potřebám jednotlivce. Dle zákona je důležité dbát na kulturu země, odkud jedinec pochází a také, zda je to možné, spolupracovat se zemí původu. Tyto prvky by měly být zahrnuty do běžné výuky. Bezplatnou přípravu a přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou vzdělávat žáky-cizince, zajišťuje krajský úřad (zákon č. 561/2004 Sb.).

Krajský úřad v součinnosti se zřizovateli škol určují základní školy v kraji, které nabízejí bezplatné jazykové přípravy pro cizince. Zveřejnit seznam škol, které nabízejí jazykovou přípravu, je povinností každého krajského úřadu (Vyhláška 48/2005 Sb.).

Vzhledem k zaměření této odborné práce na Zlínský kraj se seznámíme se školami, které poskytují jazykové přípravy. Těmi jsou k roku 2020:

- *Základní škola UNESCO, Uherské Hradiště, Komenského náměstí 350, příspěvková organizace Komenského náměstí 350 68601 Uherské Hradiště*
 - *Základní škola, Uherské Hradiště, Sportovní 777, příspěvková organizace Sportovní 777 68601 Uherské Hradiště*
 - *Základní škola, Uherský Brod, Mariánské náměstí 41, okres Uherské Hradiště Mariánské nám. 41 68801 Uherský Brod*
 - *Základní škola, Uherský Brod, Na Výsluní 2047, okres Uherské Hradiště Na Výsluní 2047 68801 Uherský Brod*
 - *Základní škola, Uherský Brod, Pod Vinohrady 1420, okres Uherské Hradiště Za Humny 1420 68801 Uherský Brod*
 - *Základní škola Bojkovice, Štefánikova 957 Štefánikova 957 68771 Bojkovice*
 - *Základní škola T. G. Masaryka, Bojkovice, okres Uherské Hradiště Štefánikova 460 68771 Bojkovice*
 - *Základní škola Hluk, okres Uherské Hradiště, příspěvková organizace nám. Komenského 950 68725 Hluk*
 - *Základní škola Babice, okres Uherské Hradiště, příspěvková organizace 377 68703 Babice*
 - *Základní škola a Mateřská škola Suchá Loz, okres Uherské Hradiště, příspěvková organizace 155 68753 Suchá Loz*
 - *Základní škola a Mateřská škola Nezdenice, okres Uherské Hradiště 35 68732 Nezdenice*
 - *Základní škola Morkovice, příspěvková organizace 17. listopadu 416 76833 Morkovice-Slížany*
 - *Základní škola, Kostelec u Holešova, okres Kroměříž 191 76843 Kostelec u Holešova*
- (NPIČR, 2020).

Jazykové třídy zřizují ředitelé škol. Zařadit do takové třídy žáka-cizince lze během školního vyučování kdykoli – je k tomu potřeba žádost zákonného zástupce. Žák je zařazený do jazykové přípravy ve lhůtě nanejvýš třiceti dnů od podání žádosti. Ve třídě se může vzdělávat maximálně deset žáků, přičemž tito žáci musí splnit nejméně 70 vyučovacích hodin

v období 6 měsíců školního vyučování – tyto měsíce musí jít po sobě. Obsah jazykové přípravy se řídí očekávanými výstupy oboru *Cizí jazyk* vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Výstupem z jazykové třídy je osvědčení o absolvování. To se taktéž zakládá do dokumentace školy, ve které žák plní PŠD. Z předchozí věty plyne, že žák, který navštěvuje jazykovou přípravu na jiné škole, není považován za žáka dané školy (Vyhláška č. 48/2005 Sb.).

Jak se již uvedeno výše, školský zákon umožňuje podporu způsobem jazykové přípravy, jenže ta je pouze pro žáky s jinou státní příslušností. Na základě tohoto navrhuje společnost *Meta o.p.s.* ve svém dokumentu *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitost pro roky 2021-2022* následující: jazyková podpora by se měla dostat na každého žáka, který má nedostatečné znalosti jazyka, ve kterém se vyučuje. Nynější ukotvení této problematiky není zcela adekvátní – jsou vylučovány děti, kteří tuto podporu potřebují, ale z důvodu organizačních či finančních se jim nemůže dostat následná péče. *Meta* se domnívá, že řešením popsané situace je hodnotit potřebu jazykové přípravy na podkladu jazykové diagnostiky nikoliv na základě jiné státní příslušnosti (Titěrová, 2021).

Mimo výše zmíněné legislativní normy se můžeme bavit o žácích s OMJ jakožto o žácích *s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. Tuto definici nám určuje vyhláška ke školskému zákonu 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Z toho vyplývá, že zmínění žáci mají nárok na podpůrná opatření, která jsou přílohou oné vyhlášky. Tématem se budeme zabývat v kapitole třetí.

V souvislosti s legislativou a celkovou úpravou a zakotvení této, v poslední době, velmi četné populace žáků na základních školách, je podstatné zmínit aktuální strategie, které se momentálně řeší a dochází tak k novelizacím vyhlášek. V rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy proběhla v říjnu roku 2020 konference s názvem: *Přijímáme, začleňujeme a vzděláváme děti/žáky cizince IV*. Tato konference měla přiblížit aktuality a plánované změny v oblasti vzdělávání žáků s OMJ. Změny se budou týkat převážně organizací, rozsahem jazykové přípravy a také financováním. Velkým bodem bude nové zpracované kurikulum českého jazyka jako jazyka druhého, které bude sloužit jako výpomoc pro pedagogické pracovníky. Toto kurikulum nebude součástí RVP ZV, bude vydáno jako metodický pokyn. Popsané změny by měly vyjít v úplnou účinnost v říjnu roku 2021 (NPI ČR, 2020).

2.2 Začlenění žáka s OMJ do vzdělávacího procesu

Správné začlenění a zařazení žáka s OMJ je velmi zásadní a má vliv na celkovou integraci žáka do našeho vzdělávacího systému. Úspěšná integrace závisí také na několika faktorech jako je aktuální věk žáka, osobnostní předpoklady k učení se novým věcem, a také jaký je jeho mateřský jazyk (jaká je míra odlišnosti mateřského jazyka od jazyka českého) (Kostecká a kol., 2013). Zařazení do nové školy není těžkou situací jen pro daného žáka, ale i pro školu jako takovou. Spolu s žákem přicházejí do školy i nové situace jak pro pedagogický personál, tak i pro spolužáky/třídní kolektiv jako celek. Abychom předešli případným obtížím a nepříjemnostem, a zajistili žákovi s OMJ plynulejší začlenění, je důležité nepodcenit přípravu, zajistit správné přijetí a pracovat na jeho adaptaci a socializaci (Bernkopfová a kol., 2019).

2.2.1 Příprava na příchod a přijetí žáka s OMJ

Neexistuje žádná jednotná teorie o tom, jak se správně připravit na příchod žáka, který má odlišný mateřský jazyk. Nicméně můžeme zmínit několik bodů, které nám to usnadní. Mezi prvními je spolupráce s třídou. Obezpečíme budoucí spolužáky s příchodem nového člena, vysvětlíme dětem odkud přichází, jaké může mít kulturní jinakosti a také, jak těžká pro něj bude bariéra v neznalosti českého jazyka. Dle Bernkopfové (2019) je ale důležité vyvarovat se přílišnému důrazu na odlišnosti v kultuře, měli bychom spíše shledávat to, co nás spojuje a máme společné nebo podobné. Můžeme také spolužáky zainteresovat do vytvoření pomůcek, např. kartičky pro komunikaci, přehlednou mapu školy, jmenovky spolužáků aj. Také zvolíme vhodné kandidáty, kteří se stanou tzv. průvodcem v prvních dnech až týdnech po příchodu dítěte s OMJ – pomohou mu s orientací ve škole, s vyučováním, úkoly apod. (Bernkopfová, 2019; Radostný a kol. 2011).

Je důležité zvolit pedagoga, na kterého se bude moci žák kdykoli obrátit, a který bude odpovědný za adaptaci žáka. Z řad pedagogických pracovníků to může být jakýkoli učitel př. třídní učitel, může to být i některý ze zástupců školního poradenského pracoviště (tzn. výchovný poradce či školní psycholog a speciální pedagog, jestliže jsou na dané škole zastoupeni), anebo může škola využít služeb *adaptačního koordinátora*. Služba je financována Národním pedagogickým institutem České republiky a je poskytována od roku

2018. O službu *adaptačního koordinátora* musí škola požádat již před nástupem anebo ihned po nastoupení žáka.² Je realizována čtyři týdny a slouží jako podpora žákovi při adaptování na novou školu a jiné životní i kulturní podmínky (NPIČR, 2018).

Před příchodem žáka je důležitá kromě práce s třídním kolektivem i spolupráce a organizace pracovníků. Je důležité informovat všechny pracovníky školy (zahrnující i personál ve školní jídelně aj.) o příchodu nového žáka, který nebude mít žádnou či nedostatečnou znalost českého jazyka. V ohledu na pracovníky je bezprostředně důležitá práce metodika prevence, aby nedocházelo k rasismu, šikaně a jiným vlivům – v rámci primární prevence se na tato témata může zaměřit (Bernkopfová, 2019).

Prvním a také velmi důležitým momentem je prvotní setkání se zákonnými zástupci/rodinou. Tato zásadní aktivita může být i velmi náročná – komunikace bývá z důvodu neznalosti jazyka či jiných očekávání a názorů špatná (Ibid). Učitel (příslušný zvolený pedagogický pracovník) by měl mít dopředu nachystaný soubor se všemi důležitými náležitostmi, mezi které můžeme zařadit: informace o českém školství, školní řád, souhrn požadavků na dítě, práva dítěte i rodičů, organizační informace, aj. Pracovník školy zjišťuje úroveň ovládání češtiny a hloubku znalostí ve vyučovacích předmětech, již dosažené vzdělání, celkovou kulturu, zvyky, tradice, náboženství atd. Informace se ve většině případů podávají písemně, a to v jazyce buďto jejich mateřském, anebo, pokud to nelze jinak, v jednom z mezinárodních jazyků. Měli bychom se častěji ujistovat, zda rodič všemu porozuměl a zdali má případné otázky či nesrovnalosti. Pokud je potřeba, mohou se využít služby tlumočnicka. V rámci krajů najdeme pomoc s tlumočnickými službami například v Centrech na podporu integrace cizinců³ (Radostný a kol., 2011; Slavíková-Boucher, 2016).

Zápis žáka do základní školy je prakticky stejný jak u českých žáků. Rodiče podávají přihlášku do buďto do školy, kam chtějí dítě dát, nebo do spádové školy. Rodičům v takovém případě stačí mít nájemní smlouvu, jestliže je ale kapacita školy naplněna, je třeba prokázat trvalé bydliště ve spádové oblasti (Bernkopfová, 2019). Mimo pedagogické diagnostiky se praktikuje i jazyková diagnostika. Tyto dvě složky by měly mít na starosti školy, přičemž jim můžou s provedením a metodikou být nápomoci pedagogicko-psychologické poradny. V rámci jazykové diagnostiky škola zjišťuje, jakou úroveň znalostí českého jazyka žák s OMJ

² Vzhledem k celosvětové pandemické situaci z důvodu onemocnění COVID-19, kvůli němuž došlo k opětovnému uzavření škol v ČR, je od roku 2021 poskytována podpora *adaptačního koordinátora* i žákům, kteří přišli na území ČR dříve a vyžadují individuální podporu, ale z důvodu nynější situace nemohou docházet do školy (NPIČR, 2021).

³ Centra na podporu integrace cizinců - <http://www.integracnicentra.cz/zlinsky-kraj/>

má – diagnostikujeme čtení, psaní, mluvenou řeč a poslech s porozuměním, mj. se všemi složkami prolínají i jazykové roviny (pragmatická, morfologicko-syntaktická) (Titěrová a kol., 2019).

Docházíme k velmi časté situaci, a tou je, jestliže je dítě staršího věku a zařazujeme ho do průběhu plnění povinné školní docházky. Otázkou tedy je, do jakého ročníku dítě zařadíme. Dle Bernkopfové a kol. (2019) není správné zařazovat žáka do nižších ročníků, než by odpovídal jeho věk – učivo není ani v nižších ročníku zlehčené či jednodušší – bariéra bývá většinou v jazykových kompetencích a k tomu nám zařazení žáka do nižšího ročníku nepomůže. Proto především doporučuje individuální zacházení a nepřetržitou podporu jazyka. Na základě zjištěných informací (věk dítěte, stupeň předešlého vzdělání a neméně důležitá složka je samotný zájem dítěte) zařadíme žáka do ročníku – nejvýše však o dva roky, a to u takových žáků, kteří jsou ve věku posledního ročníku základních škol a potřebují, byť minimální, znalost jazyka.

2.3 Český jazyk jako druhý jazyk

Na začátek této kapitoly je potřeba si vysvětlit několik zásadních pojmů, abychom spatřovali rozdílnosti mezi následujícími pojmy. Prvním pojmem je *český jazyk* (dále čeština) *jako mateřský jazyk*. Mateřský jazyk je takový jazyk, který si osvojujeme v našich životech jako první (Hartl, Hartlová, 2010). Disponuje ním každý člověk, který se narodil do české mluvčí rodiny, jehož znalosti se učíme postupně a spontánně, přirozeně. Mimo jazyk mateřský, můžeme užít spojení: rodný jazyk, referenční jazyk či výchozí jazyk. Opakem jazyka mateřského můžeme považovat jazyk cizí (taktéž nemateřský). Ve většině případů se takový jazyk učíme z vlastního potěšení, např. kvůli cestování aj. Když bychom se zaměřili na spojení *čeština jako jazyk cizí*, můžeme ho uchopit ze dvou perspektiv – buďto jako studium českého jazyka tam, kde není čeština mateřským komunikačním kódem, anebo studium češtiny jako cílový jazyk, ve kterém se budeme vzdělávat a komunikovat – v takovém mluvíme již o tzv. druhém jazyce – tedy pro nás zmiňované a důležité pro tuto kapitolu spojení *čeština jako druhý jazyk* (dále ČDJ) (Cvejnová a kol., 2008; inkluzivní škola, 2021). Mluvíme tedy o akademickém jazyku, ve kterém se žáci s OMJ vzdělávají, musí mu rozumět a přijat ho za svůj jazyk (Brychnáčová, rok neuveden).

V našem kontextu budeme používat spojení *čeština jako druhý jazyk*, jelikož nám dle výše vysvětlení přijde jasnější a srozumitelnější, nicméně je důležité podotknout, že česká legislativa používá termín *Český jazyk jako jazyk cizí* (viz kapitola 3.2.).

Pro žáky s OMJ je velmi důležité začít intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka co nejdříve. To nám napomůže nejen k rychlejšímu si osvojování jazyka, ale i k rychlejší socializaci a integraci. Realizování ČDJ je na území školy a vyučujícím může být asistent pedagoga, výchovný poradce, speciální pedagog, či ve většině případů ním bývá učitel, který učí cizí jazyk. Ve škole se může vypracovat *plán jazykové podpory* (dále PJP), Kendíková (2016) pojmenovává *plán jazykové podpory* jako *vyrovnávací plán*. Tento dokument by měl sloužit jako průvodce k ČDJ – plánování a organizace výuky. Zmiňujeme zde základní informace o žákovi, pedagogickou diagnostiku, úroveň znalosti jazyka, jaké jsou cíle při vzdělávání, metody výuky, organizace výuky, hodnocení, pomůcky apod. PJP se vyhodnocuje za tři měsíce a zvažuje se, zda funguje či by potřeboval pozměnit. Slouží nám k organizaci výuky češtiny jako druhého jazyka, a to právě z důvodu, kdy nemáme v rukou vyjádření z pedagogicko-psychologické poradny (Bernkopfová a kol., 2019; Inkluzivní škola, 2019).

Dle paragrafu 50 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), odstavce 2, může ředitel školy, na základě žádosti zákonného zástupce žáka, z důvodu zdravotních či jiných závažných uvolnit žáka z vyučování některých předmětů, a to buď jen zčásti anebo z celého rozsahu. Na tomto základě může ČDJ probíhat během jiných vyučovacích hodin (Bernkopfová, 2019). Jestliže se jedná o uvolnění z předmětů výchov, které jsou vícekrát za týden, měl by žák alespoň na jednu z nich být, aby nepřišel jak o učivo, tak o kontakt se třídou/spolupráci ve specifických předmětech (Nosálová, 2018).

2.4 Hodnocení žáka s OMJ

Co se týče hodnocení žáků s OMJ, je důležité přistupovat velmi individuálně. Dle školského zákona může postoupit do dalšího ročníku jen takový žák, který prospěl ve všech předmětech, které jsou povinné a stanovené školním vzdělávacím programem (dále ŠVP) (vyjma předmětů, které jsou stanoveny ŠVP a předmětů, ze kterých je žák uvolněn) (zákon č. 561/2004 Sb.).

U žáků s OMJ by se měli učitelé snažit o hodnocení pokroků a snažit se neporovnávat jeho výkon s ostatními žáky. Doporučuje se používat hodnocení slovní – je motivační, a navíc se zde nepopisují jen nedostatky, ale i úspěchy a pokroky žáka. V tomto kontextu je ale důležité zmínit poznatek, že je důležité si ověřit, aby dítě hodnocení rozumělo (Bernkopfová, 2019; Kendíková 2016). V kontextu slovního hodnocení se vyjadřuje i vyhláška č. 48/2005 Sb. Při jeho použití se hodnotí úroveň vzdělání, přičemž se přihlíží k jeho věku, vzdělávacím a osobnostním předpokladům. Obsahuje hodnocení výsledků a přístup ke vzdělávání, také zahrnuje doporučení o př. předcházení neúspěchů žáka. Slovní hodnocení se může použít souhrnně pro všechny vyučovací předměty. Vyhláška také dodává, směrem k žákům-cizincům, že *„při hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje jejich výkon“* (vyhláška č. 48/2005 Sb., § 2 odst. 6).

Dle Šindelářové je hodnocení velkým úskalím u žáků s OMJ, a to nejen u českého jazyka, ale i u ostatních předmětů. Je přesvědčena, že spoluprací mezi školami, učiteli, kolegy i všemi organizacemi zabývajících se tímto tématem dojde k lepšímu začleňování a usnadní pedagogickým pracovníkům práci (Šindelářová in Bulletin, 2018).

3 Žák s OMJ – žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V následující kapitole budeme nahlížet na žáka s OMJ jako na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výše v kapitolách jsme zmiňovali problematiku terminologie. Nejen žáci-cizinci potřebují podporu ve vzdělávání, a to zejména tu jazykovou. Skupina žáků je o hodně širší, např. děti, které mají české (či zdvojené) občanství, ale jsou z rodiny migrantů, děti, jež jsou děti tzv. krajanů apod. Učitelé tedy mohou žáky s odlišným mateřským jazykem řadit do žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby (dále SVP) (Kendíková, 2016).

Žáci s OMJ mívají hodně vzdělávacích potřeb (a nejen vzdělávacích), které jsou jiné, než mají jejich spolužáci. Tyto vzdělávací potřeby ovlivňují žáka v jeho úspěšné integraci a začlenění do školního kolektivu či úspěšného vzdělávání. V tomto kontextu se proto bavíme o žácích, kteří potřebují ke svému vzdělávání podporu (Titěrová a kol., 2019).

Ukotvení žáků se SVP najdeme v novele školského zákona 82/2015 Sb. v § 16, odst. 1 se jedná o *„dítě, žáka či studenta, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.“* V našem případě se bavíme o žákovi s kulturními či jinými životními podmínkami – obecně řadíme žáky s OMJ do žáků se sociálním znevýhodněním (Ibid.).

Když bychom se bavili o žákovi s odlišným mateřským jazykem jako o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, pomůže nám k tomu vyhláška č. 27/2016 Sb. o *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.

3.1 Poradenské služby ve školství

Školské poradenské služby ve vztahu k žákům se SVP jsou v České republice rozděleny do dvou skupin, a to na školní poradenská pracoviště, která jsou na území škol, a školská poradenská zařízení, mezi které řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Služby jsou poskytovány bezplatně (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

3.1.1 Školská poradenská zařízení

Jak jsme již řekli, do školských poradenských zařízení řadíme PPP a SPC. Obě tyto instituce mají v kompetencích zhodnotit obtíže žáka a dopady jeho obtíží do vzdělávání, využívají při tom diagnostiku jak psychologickou, tak speciálně pedagogickou, dále zhodnocují podmínky školy a zdravotní stav žáka. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

S příchodem novely školského zákona přišly změny, a to v přidání další skupiny žáků do kompetence školských poradenských zařízení (dále ŠPZ), konkrétněji pedagogicko-psychologických poraden (dále PPP). Skupinou žáků jsou *žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. Do této skupiny nově řadíme žáky s OMJ, jelikož jejich neznalost či nedostatečná znalost českého jazyka je překážkou ve vzdělávání, a tudíž se jedná o speciální vzdělávací potřeby. To ale neznamená, že tito žáci do kompetence PPP dříve nepatřili – patřili, ale obraceli se na poradenskou pomoc v PPP jen v případě posouzení právě SVP. Nyní v novele přibylo jako podpůrné opatření výuku *češtiny jako druhého jazyka*, a proto se obracejí školy i rodiče na PPP, a to z důvodu diagnostiky úrovně jazyka, ve kterém se dítě má vzdělávat nebo se už vzdělává a z důvodu získání podpory pro výuku *češtiny jako druhého jazyka* (Titěrová a kol., 2019).

Ovšem se zmíněným faktem přicházely i problémy a neinformovanost pedagogicko-psychologických poraden. Kladly se otázky, zda se můžou poradny řídit a získávat podporu jak dle §20 tak i dle §16 školského zákona. To mělo za následek odmítávání vyšetření na základě *„pouhé“* jazykové neznalosti žáků-cizinců. Na základě těchto nesrovnalostí si organizace *Meta o.ps.* vyžádala stanoviska z MŠMT, NÚV a ČŠI. V závěru se jejich vyrozumění shodlo na:

- Školská poradenská zařízení mají, na základě žádosti zákonného zástupce, povinnost poskytnout žákovi s OMJ poradenskou službu
- Žákovi s OMJ náleží podpora dle § 16 zákona 561/2004 Sb.,
- Žákovi s OMJ náleží podpora dle § 16 a paralelně i dle § 20 školského zákona (MŠMT, 2019; Titěrová a kol., 2019).

Pedagogicko-psychologická poradna je tedy klíčovou institucí pro žáky s OMJ. Hlavní cílovou skupinou poraden jsou žáci s poruchami učení, poruchami chování, žáci z kulturně či sociálně znevýhodněného prostředí, žáci s OMJ, žáci nadaní či žáci, kteří potřebují vyšetření

např. školní zralosti (Růžička a kol., 2020). Činnosti PPP jsou vypsány v § 5 vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jsou především zaměřeny na komplexní diagnostiku, pracovníci na základě vyšetření píšou zprávu a doporučení. Vzhledem k žákům s OMJ nabízí poradny mj. i poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí či s odlišnými životními podmínkami.

V začátcích přijetí žáka do školy s OMJ je nezbytně důležitá spolupráce PPP a školy. Otázkou však je, zda zjišťování úrovně znalostí českého jazyka žáka, tedy jazyková diagnostika, je v kompetenci škol anebo poraden – neboť tato činnost není legislativně upravena. Z praxe nám vyplývá, že škola je první institucí, se kterou se žák setkává a nastavuje podporu žákovi neprodleně po příchodu do školy – jazyková i pedagogická diagnostika by tedy měla být provedena na půdě školy. Mimo jiné víme, že čekací lhůty na vyšetření v poradnách mohou být delší. Jestliže jazyková diagnostika proběhne u žáka již na půdě školy, PPP pak provede pouze zjednodušené vyšetření znalostí jazyka a vydá doporučení s nastavenými podpůrnými opatřeními (Titěrová a kol. 2019).

Titěrová a kol. (2019) se domnívají, že podpora žáků s OMJ není adekvátně vyřešena. Školy komunikují s PPP hlavně z důvodu finanční podpory na realizování výuky češtiny jako druhého jazyka. Pracovníci poraden navíc namítají, jak mohou vyšetřovat žáka bez jeho znalosti jazyka diagnostickými nástroji, které vyžadují onu znalost češtiny. Systém by měl po příchodu dítěte s OMJ do školy fungovat tak, aby mohla škola neprodleně vyučovat *češtinu jako druhý jazyk* bez nutnosti doporučení z PPP. Na základě diagnostiky na školní půdě by pak škola dostala finanční podporu.

Do školského poradenského zařízení patří i speciálně pedagogické centrum nabízející pomoc a poradenství při vzdělávání dětí se zdravotním postižením (mentální, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, poruchy autistického spektra) (vyhláška 72/2005 Sb.). V našem případě, u dětí s OMJ, se tedy obracíme na SPC jen v případě, jestliže má dítě navíc i nějaký druh zdravotního postižení.

3.1.2 Školní poradenská pracoviště

Poradenské služby na půdě škol je upraveno § 7 vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V rámci školního

poradenského pracoviště (dále ŠPP) figurují dvě hlavní role, a těmi je výchovný poradce a metodik prevence – zabezpečení těchto pozic je v kompetenci ředitele školy. Do ŠPP dále může být zapojen školní psycholog a speciální pedagog, kteří ale už nejsou povinni. Poradenské služby ve škole mají v kompetenci primární prevence sociálně-patologických jevů a také prevenci v oblasti neúspěchů ve škole, podporu v kariérovém poradenství, spolupracují taktéž s rodiči a se školskými poradenskými zařízeními, podporu žáků nadaných a v neposlední řadu metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům (Knotová, 2014).

S ohledem na žáky s OMJ vymezuje § 7 vyhlášky 72/2005 Sb. jako jeden z bodů činností ŠPP také *„podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami“*. V přílohách vyhlášky najdeme výčet činností poskytujících pracovníky ŠPP. Mezi základní činnosti výchovného poradce, vzhledem k žákovi s OMJ, je zprostředkování pomoci při kariérovém poradenství s přihlédnutím k jeho SVP. Metodik prevence má v kompetenci zapojení prvků multikultury, aby se předcházelo jevům jako je rasismus, xenofobie aj. Taktéž multikulturní prvky napomáhají lepší začlenění a přijetí žáků jak s OMJ, tak především žáků pocházejících ze zcela odlišných zemí (příloha č. 3 k vyhlášce 72/2005 Sb.).

Školní poradenské pracoviště může nabídnout pomocnou ruku v začátcích dítěte s OMJ ve škole. Dle Bernkopfové a kol. (2019), jak jsme již jednou zmiňovali, by se měl ještě před příchodem žáka do školy určit tzv. koordinátor/patron ze stran pedagogického pracovníka, který pomůže a povede žáka v jeho prvních týdnech v novém prostředí. Právě tuto roli může zastat výchovný poradce anebo školní psycholog či speciální pedagog, jestliže jsou přítomni na škole.

3.2 Podpůrná opatření ve vztahu k žákům s OMJ

Jak jsme již uváděli, podpůrná opatření jsou úpravy ve vzdělávacím procesu či školských službách, které jsou nezbytné a odpovídají jak zdravotnímu stavu žáka, tak i kulturním i životním podmínkám. Jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou poskytovány zdarma. Podpůrná opatření jsou dělena do pěti stupňů dle hloubky individuálních potřeb ve vzdělávání žáka, dle stránky finanční či pedagogické pomoci. Obecně platí, že podpůrná opatření prvního stupně jsou v kompetenci školy. Máme na mysli taková podpůrná opatření, která přihlíží k individuálním potřebám každého žáka,

který má mírné obtíže ve vzdělávání. V návaznosti na první stupeň můžeme zmínit Plán pedagogické podpory (dále PLPP). Tento plán se zpracovává na půdě školy. Novelizací vyhlášky již PLPP nemusí být písemnou formou, může se realizovat i po ústní dohodě, nicméně v praxi se osvědčilo, že je písemná forma efektivnější, a to hlavně tam, kde žáka učí více učitelů (typické pro druhý stupeň základní školy). Obsahuje popis obtíží a SVP žáka, cíl a vyhodnocení naplnění plánu (vyhláška 27/2016 Sb.; Růžička a kol., 2020).

Jestliže nepostačují podpůrná opatření prvního stupně nastavené školou, doporučuje škola zákonnému zástupci kontaktovat školské poradenské zařízení (již zmíněné PPP a SPC). Se souhlasem zákonného zástupce ŠPZ vydává zprávu a doporučení z vyšetření. Zpráva je určena pro zákonné zástupce, doporučení náleží především škole. V doporučení najdeme výčet doporučených podpůrných opatření. Jednotlivá podpůrná opatření jsou popsána v příloze č.1 vyhlášky 27/2016 Sb. (Ibid.).

Dostáváme se k naší cílové skupině, a to žákům s OMJ. Dle vyhlášky 27/2016 Sb., která upravuje poskytování PO a obsahuje jejich výčet, se zde o žácích s OMJ zmiňujeme jako o *žácích s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami*. Nicméně, v konkrétním výčtu podpůrných opatření shledáváme terminologii *výuka českého jazyka jako jazyka cizího*. Tímto docházíme k mírně zmatečné situaci a jsme v rozporu s výše zmíněným (viz kapitola 2.3) vysvětlením pojmů. V kontextu podpůrných opatření budeme tedy používat termín *čeština jako jazyk cizí* i přesto, že námi výše popsaný termín zní *čeština jako druhý jazyk*, ale jedná se o totéž.

Žákům s OMJ nastavujeme podpůrná opatření prvního až třetího stupně, a to především na základě znalosti vyučovacího jazyka. Přiblížíme si a popíšeme jednotlivé stupně pro žáky základních škol: první stupeň podpůrných opatření je tedy v kompetenci školy, tudíž není potřebné doporučení ze ŠPZ. První stupeň podpůrných opatření nastavujeme u žáků s pokročilou úrovní vyučovacího jazyka, kde komunikace je přijatelná – žák potřebuje především podporu a rozvoj. V takovém případě se vytváří PLPP, který vymezuje cíle, jejich plnění a vyhodnocení. Můžeme využít i pedagogickou intervenci⁴.

Ve druhém stupni PO se jedná o takového žáka, který má nedostatečné znalosti v českém jazyce na úrovni B1-B2. Pro žáky základního vzdělání se jedná, dle přílohy

⁴ Pedagogická intervence – do konce roku 2020 byla pedagogická intervence (dále PI) součástí druhého stupně PO, bylo tudíž potřeba doporučení ze ŠPZ. S účinností od 1.2.2021 je pedagogická intervence přesunuta již do 1.stupně PO, a to z důvodu poskytnutí PI, kdy to žák opravdu potřebuje. Tato skutečnost odlehčí zátěž ŠPZ a podpora tohoto podpůrného opatření může být realizována ihned (MŠMT, Metodický pokyn, 2021).

podpůrných opatření v sekci *úprava obsahu a výstupů vzdělávání*, o podporu tří hodin *výuky češtiny jako jazyka cizího* za týden, avšak maximálně 120 hodin *výuky češtiny jako cizího jazyka* (taktéž ČDJ) za rok. Dále podpora ve druhém stupni PO může být formou pomůcek⁵ či speciálních učebnic pro žáky-cizince. Také přizpůsobujeme metody výuky a organizační záležitosti. ŠPZ může doporučit i individuální vzdělávací plán (dále IVP), ve kterém škola stanoví cíle jednotlivých předmětů s přihlédnutím na jazykovou bariéru dítěte (vyhláška č. 27/2016 Sb.; Bernkopfová, 2021).

Ve třetím stupni se jedná o žáky, kteří mají znalosti češtiny na velmi nízké úrovni. Jazyk nemají osvojený ani pro jednoduchou komunikaci a pohybují se na úrovni jazykových dovedností v rozptylu A0-A2 (Titěrová, 2019). V podpůrných opatření náleží podpora *výuky češtiny jako cizího jazyka* na tři hodiny týdně s maximálním počtem hodin 200 za celý rok. Taktéž zde může být vypracován IVP, úpravy jsou doporučovány i v organizaci a metodách výuky. Žák z odlišných kulturních podmínek má také nárok, jestliže to jeho SVP vyžadují, na prodloužení vzdělávání o jeden rok (vyhláška č. 27/2016 Sb.; Bernkopfová, 2021; Titěrová, 2019). Velkou podporu ve třetím stupni PO může být podpora dalšího pedagogického pracovníka – asistent pedagoga. S ohledem na žáka s OMJ je jeho náplní práce pomáhat při začleňování do nového prostředí i do výuky. Na pozici asistenta pedagoga je možné zaměstnat osobu, která ovládá jak jazyk český, tak mateřský jazyk žáka s OMJ, a to především z důvodu žákovi jazykové bariéry a neznalostí češtiny – organizace *Meta o.p.s.* nazývá takového asistenta pedagoga pojmem *dvojjazyčný asistent pedagoga*. Tato pozice má být nápomocna nejen žákovi, ale i učiteli, spolupráci mezi nimi a také při komunikaci s rodiči. Ve Velké Británii je tento fenomén v praxi velmi běžný (Chmelíková, 2020).

⁵ Pomůcky jsou součástí přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb., novelizací vyhlášky jsou od 1.1.2020 pomůcky děleny dle postižení (dříve děleno dle stupňů podpory). Pro naši cílovou skupinu můžeme zmínit např. didaktické pomůcky pro rozvoj ČJ, čtení či matematiky; knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu apod. (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

4 Organizace, věnující se žákům s odlišným mateřským jazykem

Pro naši odbornou práci je důležité zmínit i organizace a instituce, které se podílejí na systému žáků s odlišným mateřským jazykem. Napomáhají nejen vydáváním různých publikací, metodik, pracovních listů, ale fungují i osvětově.

První a asi nejnámější organizaci v České republice zmíníme neziskovou organizaci *Meta o.p.s.* Funguje od roku 2004 a jejím posláním je podpora cizinců, v jejich rovném přístupu ve vzdělávání a taktéž v začlenění do pracovního procesu. Nejen rodiče a žáci s jiným mateřským jazykem, než je čeština jsou cílovou skupinou, také jsou to pedagogové potýkající se s problematikou OMJ. Pro tyto pedagogické pracovníky slouží webový portál www.inkluzivniskola.cz, který nabízí velké spektrum metodických materiálů, výukových prospektů, aktualit, a v neposlední řadě i aktuality či teoretické poznatky. Meta vydává i publikace, které jsou opřeny o praktické zkušenosti autorů (Meta o.p.s., 2020).

Ve spolupráci MŠMT a *Národního pedagogického institutu České republiky* (dále NPI ČR) vznikl *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince*. Tento portál slouží zejména pedagogům (ale i široké veřejnosti) k informovanosti, k dispozici metodických a výukových materiálů, v rámci portálu jsou pořádány webináře a konference, na kterých se řeší neustálé zlepšování organizace vzdělávání žáků s OMJ. Každý kraj má při krajském pracovišti NPI ČR své kontaktní *centrum podpory pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/žáky cizinci*. Mezi jejich kompetence patří metodické vedení, tvorba metodických materiálů a služby poradenství, realizování setkání za účelem zjištění potřeb pedagogů a škol, nabídka vzdělávacích programů pro pedagogy aj. V centrech krajů zajišťují tyto činnosti krajsí koordinátoři, kteří jsou pracovníky NPI ČR. Ve Zlínském kraji je momentálně koordinátorem Mgr. Zdeněk Duša (NPI ČR, 2020).

V návaznosti na kontaktní centra na podporu pedagogů při práci s žáky-cizinci, je důležité zmínit i zasíťované organizace, které napomáhají této problematice ve Zlínském kraji. Skupině cizinců se věnují *Centra na podporu integrace cizinců* – taktéž pro každý kraj zvlášť. Cílem centra je především podpora začlenění cizinců do naší společnosti. Z toho vyplývá, že se zde nejedná primárně o vzdělávání ale celkový koncept podpory nově přicházejících cizinců do naší země. Poskytují poradenství (jak sociální, tak právní), nabízejí tlumočnické služby a kurzy češtiny a také pořádají vzdělávací a společenské aktivity. Mj. od 1.1.2021 vlivem novelizace zákona č. 326/1999 Sb. *o pobytu cizinců na území České*

republiky Centra mají v kompetenci pořádat adaptačně-integrační kurzy, které jsou povinné absolvovat do jednoho roku od povolení pobývat na území ČR (zákon č. 326/1999 Sb.; Integrační centra).

Co se týká Zlínského kraje, můžeme využít pomoc z Krajského úřadu, kde se problematice žáků-cizinců a administrativní činnosti (zejména rozvojovým programům) věnuje Mgr. Olga Vallová. A nesmíme opomenout ani základní školu, která vzdělává žáky-cizince, a tou je Základní škola UNESCO v Uherském Hradišti (NPI ČR, rok neuveden). Dalším pracovníkem, na kterého se můžeme obrátit v rámci Zlínského kraje je pracovnice pedagogicko-psychologické poradny věnující se žákům s OMJ, Mgr. Alena Koláčková (Ibid.).

V České republice existují i malé organizace zabývající se touto cílovou skupinou. Můžeme zmínit například organizaci *Most pro o.p.s.*, která sídlí v Pardubicích a nabízí podporu žákům v tomto kraji. Výčet jejich služeb spočívá v komplexních službách formou sociálního a terénního poradenství, nabídkách kurzů jazyka českého, službách tlumočnictví a také nabízí vzdělávací aktivity. V rámci služby je zřízena sociálně-aktivizační služba pro rodinu s dětmi dle zákona o sociálních službách (zákon č. 18/2006 Sb). Služby jsou bezplatné, a navíc mohou poskytovat pomoc i anonymním žadatelům (Most pro o.p.s., 2021).

Dalším důležitým institutem je *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (dále AUČCJ), která existuje od roku 2003. Ta sdružuje nad tři stovky pedagogických pracovníků z ČR i ze zahraničí věnujících se češtiny jako cizího jazyka. Jedná o zájmovou organizaci, jejichž cílem je vyměňování zkušeností v této oblasti, zlepšování didaktických a metodických postupů. Nabízí vzdělávání pedagogů a pořádá různá setkání a semináře (AUČCJ, 2020).

V neposlední řadě nám může být nápomocen portál www.cizinci.cz – *Cizinci v České republice* pod záštitou Ministerstva práce a sociálních věcí (dále MPSV). Vytváří nám aktuální informační portál o osobách-cizincích. Tato webová doména slouží především odborníkům či organizacím, nicméně zde najdou potřebné informace i právě cizinci (cizinci si mohou přepnout webovou stránku na svůj mateřský jazyk). Na stránkách můžeme nalézt informace o statistikách, integrační politice, financování, další odkazy na instituce zabývající se touto problematikou apod. (MPSV, rok neuveden).

5 Žák s OMJ v zahraničí

V následující kapitole si přiblížíme, jak funguje problematika žáků s odlišným mateřským jazykem v jiných zemích.

Ve Slovenské republice je situace okolo žáků s OMJ podobná jako u nás. Aktuální odborné literatury již taktéž pracují s pojmem žák s OMJ – přesněji v jejich jazyce *děti s odlišným materinským jazykom*. Zuzana Bánovčanová popisuje stejná specifika, která se promítají i v našich odborných dílech. Problematika žáků s OMJ je velmi široká a pojem žák-cizinec je nedostačující, jelikož podporu vyžadují a potřebují mnohem širší skupiny žáků s tímto specifíkem. Ve slovenské legislativě najdeme podporu žáků-cizinců, ale o žácích, kteří podporu vyžadují a mají slovenské občanství, se zákony nezmiňují. Podpora žáků-cizinců spočívá v systematické podpoře vzdělávání na úrovni jazykové podpory pomocí vzdělávacích kurzů. Obtíže nastávají, jestliže není dostatek žáků-cizinců. V takovém případě se v praxi kurzy většinou ani neotevřou. Jazykové kurzy z odborné a finanční stránky zabezpečuje *Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky a vzdelávaní učiteľů*, jejich odborné vedení a financování zajišťuje *Ministerstvo školstva vedy výskumu a športu SR*. Dalšími opatřeními jsou například nehodnocení žáka dvou po sobě hodnotících obdobích, zařazování žáka do nižšího ročníku. *Štátny pedagogický ústav* vydává metodické pokyny pro podporu vzdělávání žáků-cizinců (Bánovčanová in Danišková a kol., 2020). I Slovensko má několik neziskových organizací, které se problematice cizinců věnují. V rámci vzdělávání to je třeba *Nadácia Milana Šimečku*, která vydává metodické příručky. Tato nadace se ale nevěnuje jen vzděláváním, ale celkovými tématy jako je inkluze, demokracie, kultura a tolerance (NMŠ, 2021). Dalšími organizacemi působící na Slovensku a zabývající se otázkou cizinců a menšinové politiky jsou *Marginal*, *Centrum pre výskum etnicity a kultury CVEK* či *Liga za ľudské práva* (Bánovčanová in Danišková a kol., 2020).

V souvislosti se systémem Slovenské republiky, věnovala článek Denníku N Lubica Vyšná, která žije několik let ve Finsku. Chtěla se podělit se svými poznatky a popsat systém dětí s odlišným mateřským jazykem ve Finsku. V tomto státě jsou děti rozděleny do dvou skupin – jednu skupinu tvoří děti, kterých je finština jejich mateřský jazyk, druhou skupinu tvoří děti, kteří mají buďto odlišný mateřský jazyk, anebo děti, kteří mají obtíže v osvojování si finštiny, např. z důvodu specifických poruch učení, špatného sociálního zázemí či z důvodu nižšího intelektu. Na tyto dvě skupiny jiné nároky. V praxi ale nikdo není separovaný či rozdělován, děti jsou vzdělávány dohromady. Děti jsou pravidelně ‚testovány‘ a mohou se tak

i přemístit do skupiny, kdy bude finština považována jako jejich mateřský jazyk na základě dosažené znalosti finského jazyka. Ve školách mají podporu zajištěnou o hodiny finštiny navíc, zároveň se ve Finsku dbá i na jejich mateřský jazyk. Tvoří se skupinky po šesti dětech stejného mateřského jazyka a město má v kompetenci zajistit těmto dětem výuku v jejich rodném jazyce (Vyšná in Denník N, 2020).

Ve Švédsku je systém obdobný. Žáci, kteří mají jiný mateřský jazyk, než je švédština, se mohou vzdělávat ve švédštině jako druhém jazyce. Tento předmět má vlastní parametry a má stejnou kvalitu či rovnocennost s předmětem švédštiny. Na školách s vysokým procentem žáků-cizinců funguje výuka některých předmětů v jejich rodném, mateřském jazyce (European commission, 2018).

V anglicky mluvících zemích mluvíme o žácích s OMJ jako o EAL students (English as an additional language). Školy si samy mohou vybrat směr, kterým se budou ubírat. První možností je, že jsou děti inkluzivně začleněny mezi majoritu. Druhou možností jsou specializovaná pracoviště s učiteli, kteří pomocí jazykových kurzů učí děti angličtině, aby se mohly co nejdříve začlenit do hlavního vzdělávacího proudu (Twinkl, rok neuveden).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Metodologie výzkumu

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na zjišťování zkušeností pedagogických pracovníků působících ve Zlínském kraji se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách.

6.1 Vymezení cílů a hypotéz

Hlavní cíl: Zjistit, jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) na základních školách ve Zlínském kraji.

Na základě hlavního cíle, který jsme si vymezili, byly stanoveny **cíle dílčí** (taktéž v textu výzkumné otázky):

- Zjistit, zda se pedagogičtí pracovníci setkali během své praxe s žákem s OMJ.
- Zjistit, zda v současnosti pedagogičtí pracovníci vzdělávají (anebo školu navštěvují) žáka s OMJ na škole, kde právě působí.
- Zjistit, zda si pedagogičtí pracovníci sami o sobě myslí, že jsou kompetentní ke vzdělávání žáků s OMJ.
- Zjistit, čeho se pedagogičtí pracovníci obávají při vzdělávání žáků s OMJ.
- Zjistit, jaké procento pedagogických pracovníků má absolvovaný kurz či školení na téma žáků s OMJ.
- Zjistit, zda škola, ve které pedagogičtí pracovníci působí, spolupracuje s jinou organizací či školou.
- Zjistit, jací žáci s OMJ se v průměru nejvíce vyskytují na základních školách ve Zlínském kraji.

Na základě zvoleného hlavního cíle a dílčích cílů byly sestaveny hypotézy:

1) Relační problém

Je souvislost mezi délkou praxe pedagogických pracovníků a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ?

Hypotéza č. 1: Pedagogičtí pracovníci s ve školství se domnívají, že jsou více připraveni vzdělávat žáka s OMJ.

$H_{(0)}$: Mezi délkou praxe pedagogických pracovníků a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ není statistická souvislost.

$H_{(A)}$: Mezi délkou praxe pedagogických pracovníků a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ je statistická souvislost.

2) Relační problém

Je souvislost mezi umístěním základní školy (město/vesnice) a zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ?

Hypotéza č. 2: Pedagogičtí pracovníci působící na základních školách situovaných ve městě mají větší zkušenost se vzděláváním žáků s OMJ.

$H_{(0)}$: Mezi umístěním základní školy (město/vesnice) a zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ není žádná souvislost.

$H_{(A)}$: Mezi umístěním základní školy (město/vesnice) a zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ je statistická souvislost.

3) Relační problém

Je souvislost mezi absolvováním školení/kurzu pedagogickým pracovníkem o žácích s OMJ a mírou obav z jejich vzdělávání?

Hypotéza č. 3: U pedagogických pracovníků, kteří prošli kurzem/školením o vzdělávání žáků s OMJ je nižší míra obav ze vzdělávání žáků s OMJ než u ostatních pedagogických pracovníků.

$H_{(0)}$: Mezi absolvováním školení/kurzu o vzdělávání žáků s OMJ a mírou obav ze vzdělávání žáků s OMJ není žádná souvislost.

$H_{(A)}$: Mezi absolvováním školení/kurzu o vzdělávání žáků s OMJ a mírou obav ze vzdělávání žáků s OMJ je statistická souvislost.

6.2 Metodika výzkumu a průběh výzkumné části

Pro vypracování empirické části diplomové práce byl zvolen kvantitativní způsob vypracování dat. Kvantitativně orientovaný výzkum je charakterizován jako činnost, jenž je systematická a dělaná se záměrem. Při této činnosti zkoumáme (ověřujeme, verifikujeme a testujeme) hypotézy, které vypovídají o vztazích mezi jevy v pedagogice (Chrásková, 2016).

Z výzkumných metod kvantitativního rázu byl zvolen dotazník, který je velmi často využíván právě v pedagogických výzkumech. Je to nejčtenější výzkumná metoda. Při výběru výzkumné metody dotazníku bychom měli dávat pozor na rozdíl mezi dotazníkem, dotazováním a anketou. Dotazování se využívá zejména při rozhovorech, anketa se zase liší od dotazníků tím, že se odpovídající osoby přihlašují k anketě sami. Specifikem dotazníků je, že jsou cílené přímo na danou skupinu lidí a distribuovány přímo jim. Zúčastněný jedinec se nazývá respondent a člověk, který provádí výzkum, se nazývá výzkumník (Svoboda, 2012). Tuto terminologii budeme využívat i v následující empirické části práce.

Dotazník, který byl sestaven pro tento výzkumný proces, se skládá dohromady ze čtrnácti otázek. Otázky mohou být konstruovány jako *otevřené*, kdy respondenti odpovídají volnou odpovědí – ve většině případů píšou celé věty. Dále rozlišujeme otázky *polouzavřené* – ty se vyznačují výpisem připravených odpovědí, nicméně respondent může libovolně odpovědi doplnit. Otázky uzavřené mají odpovědi dané a neměnné, respondenti vybírají odpověď z uvedených možností (Ibid.). V našem dotazníku se objevují 2 otevřené otázky (otázky č. 12,14), 4 otázky polouzavřené (otázky č. 2,3,11,13) a 8 otázek uzavřených (zbývající otázky). U jedné uzavřené otázky je využita Likertova škála – posuzovací škála (otázka č. 10), u které respondenti vybírali z pěti stupňů (1 – neobávám se vůbec, 5 – zcela se obávám), v jaké míře se obávají vzdělávání a specifík typických pro žáky s OMJ (uvedená specifika nám vyšla z teoretické části). Dotazník je koncipován logicky – v první části jsme zjišťovali informace o respondentovi (otázky č. 1-5), začínající hlavním kritériem celého výzkumu, a sice zda je pedagogický pracovník, jenž tento dotazník vyplňuje, ze Zlínského kraje, pokračujícími otázkami na vzdělání, délku praxe či umístění základní školy, ve které respondent působí. V druhé části (otázky č. 6-10) měl respondent odpovídat na otázky o zkušenostech se vzděláváním žáků s OMJ, o jeho obavách a kompetencích vzhledem k žákům s OMJ. V části třetí (otázky č. 11-14) se objevují otázky na absolvované kurzy/školení, spolupráci s jinými organizacemi či školami, národnostní zastoupení žáků s OMJ v základních školách, kde působí a poslední, velmi cenná otevřená otázka na poznatky a

sdělení. Pro dotazníkové šetření byl zvolen webový portál www.survio.cz, podoba dotazníku je přílohou č.2 této práce.

V realizování výzkumu jsme postupovali dle Chrásky (2016), který ve své knize definuje jednotlivé fáze pedagogických výzkumů. Dodává, že každý výzkum může být provedený v jiné posloupnosti, nicméně v obecném pojetí je postup platný pro všechny kvantitativní výzkumy. Prvním bodem je *stanovení problému a jeho formulace*. Pro náš výzkum jsme zanalyzovali současnou problematiku z pohledu teoretických poznatků a výzkumů, které již jsou na toto téma provedeny. Byl stanoven cíl a také cíle dílčí. V další fázi jsme pracovali na formulacích hypotéz, poté proběhlo samotné výzkumné šetření – tedy testování a v neposlední řadě samotné zpracování získaných poznatků a vyvození závěrů.

Před samotnou realizací výzkumu a sbírání dat byl proveden *předvýzkum*. Dle Svobody (2012) se jedná o zmenšenou podobu výzkumu, jehož cílem je ověření funkčnosti dotazníku. V rámci předvýzkumu můžeme dojít k chybám ve výzkumné metodě, špatně položeným otázkám, nejasnostem ve formulacích otázek. Vzhledem k tomu můžeme dotazník ještě upravit a popř. změnit i znění hypotéz. Předvýzkum byl realizován s deseti respondenty, kteří se problematice žáků s OMJ věnují a také s pedagogickými pracovníky, se kterými se autorka práce zná. Z předvýzkumu bylo zjištěno, že některé otázky či odpovědi nejsou jasně formulovány, a dokonce byly některé otázky i doplněny. Dotazníky, které byly vyplněny v rámci předvýzkumu, nejsou zařazeny do celkového výzkumu.

Po realizaci předvýzkumu byl zformulován dotazník v poslední, platné verzi. Autorkou bylo zkontaktováno všech 294 základních škol ve Zlínském kraji – k seznamu základních škol ve Zlínském kraji využila webovou stránku Atlas školství (2020). E-maily ve znění přílohy č.1 byly adresovány ředitelům, výchovným poradcům a náhodně vybraným učitelům. Na každou školu byly v průměru odeslány tři e-maily. Po sesbírání dat byla zpracována empirická část předkládané práce.

Harmonogram diplomové práce:

- Leden 2020 – zvolení si tématu diplomové práce
- Jaro 2020 – analýza současného stavu problematiky, získávání teoretických poznatků
- Zář 2020 – vyhledávání odborné literatury, odborných článků, časopisů apod., tvorba cílů/dílčích cílů, hypotéz

- Listopad 2020 - leden 2020 – vypracování teoretické části diplomové práce
- Únor 2021 - tvorba dotazníku, realizování předvýzkumu
- Únor/březen 2021 – kontaktování základních škol ve Zlínském kraji formou e-mailů, samotné výzkumné šetření
- Březen/duben 2021 zpracování empirické části diplomové práce

Je důležité podotknout, že dotazník byl zcela anonymní – dbali jsme na etický kodex a obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR). Byl zasílán respondentům na jejich e-mailové adresy s odkazem na dotazník v elektronické podobě. Ani jedna položka v dotazníku nebyla směřována na jakýkoli osobní údaj, tudíž nebylo možno spojit pedagogického pracovníka (či školy, kde působí) s konkrétním dotazníkem.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem byli zvoleni pedagogičtí pracovníci, kteří museli splňovat dvě kritéria: jejich působnost je na základních školách, a to na území Zlínského kraje. Dotazníky byly rozesílány e-mailovou poštou do schránek ředitelů základních škol, výchovným poradcům, náhodně vybraným učitelům/učitelkám, asistentům pedagoga a popř. speciálním pedagogům, pokud byli zastoupeni na konkrétních školách. Dotazník tedy mohl vyplnit kdokoli z dané školy, kdo spadá do zákona č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Složení výzkumného vzorku z pohledu pracovních pozic jsou popsány v kapitole 7 – vlastní šetření a interpretace výsledků.

6.4 Limity vypracování empirické části

Limitem ve vypracovávání výzkumné části diplomové práce byla především epidemie COVID-19, která způsobila uzavření základních škol a s tím přišla větší vytíženost ředitelů a učitelů základních škol ve smyslu přechodu prezenční výuky na distanční. Původně měly být dotazníky vyplňovány řediteli, ale právě z tohoto důvodu byl výzkumný vzorek rozšířen na všechny pedagogické pracovníky. S COVID-19 souviselo i zastavení návratnosti dotazníků, a

to právě z důvodu rozvolnění opatření, a sice návrat žáků do škol. Pedagogičtí pracovníci byli vytíženější a připravovali se na opětný přechod na prezenční výuku.

Dalším limitem v naší práci byl fakt, že jsou v dnešní době dotazníky často využívané a momentálně tato skutečnost platí dvojnásobně (opět z důvodu pandemie – bezkontaktní způsob výzkumu). Několik pedagogických pracovníků na zasláný e-mail odpovědělo, že bohužel dotazník vyplnit nemohou, jelikož jim takových dotazníků chodí mnoho. Většinou argumentovali, že vyplňují dotazníky pouze žákům spojených s jejich školou (bývalý žák, známost pedagogického pracovníka apod.).

7 Vlastní šetření a interpretace výsledků

V následující kapitole jsou interpretovány výsledky z výzkumného šetření, představeny a otestovány hypotézy a odpovědi na hlavní cíl a cíle dílčí.

7.1 Interpretace výsledků

Sběr dat pro výzkumnou část této práce proběhl, jak jsme již zmiňovali, pomocí dotazníků. Dotazník byl zpřístupněn on-line formou na webovém portále www.survio.cz, a to po dobu 20 dnů. Úspěšnost vyplnění byla 63,4 % - celkově navštívilo odkaz 276 osob, z toho za zmíněný časový údaj bylo vráceno 175 vyplněných dotazníků, dva z nich byly vyřazeny z důvodů nesplněných kritérií. Našeho výzkumu se tedy platně, po splnění hlavních kritérií (tj. respondent je pedagogický pracovník na základní škole ve Zlínském kraji), zúčastnilo 173 respondentů.

V této kapitole si interpretujeme výsledky z výzkumné části. V popisu postupujeme chronologicky dle posloupnosti otázek. U každé otázky najdeme graf, který nám znázorní výsledky v grafickém provedení, ten je vždy popsán a vysvětlen. V textu jsou výsledky interpretovány číselně i procentuálně, grafy znázorňují pouze počty respondentů, procenta nikoli.

V první části dotazníku jsme se zaměřovali na informace o respondentovi. První, nejdůležitější otázkou byla otázka, **zda je respondent pedagogickým pracovníkem působícím na základní škole ve Zlínském kraji**. Dle této otázky jsme poté vyřadili (a do výsledků se nezapočítávají) dva dotazníky, které toto kritérium nesplnily. Na odpověď *ANO* tedy odpovědělo 173 respondentů (dále 173 - 100 %).

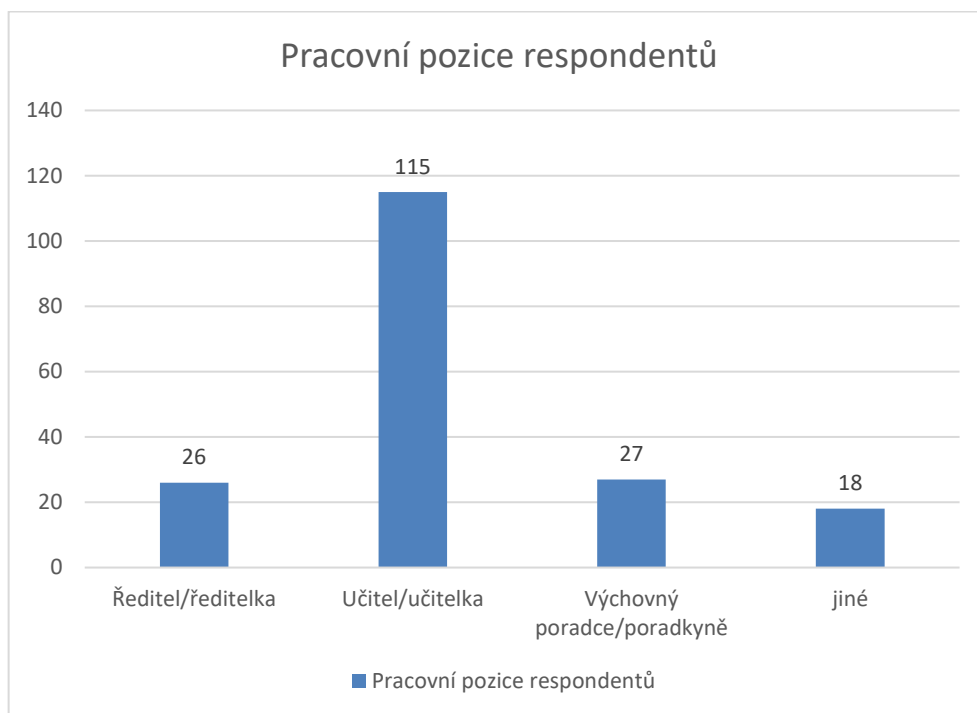
Graf 1 - Pedagogický pracovník na ZŠ ve Zlínském kraji



Zdroj: autorka

Druhou otázkou našeho průzkumu byla, **z jaké pracovní pozice respondent vyplňuje dotazník**. U této otázky se nám dostalo zpět 186 odpovědí od 173 respondentů z důvodu možnosti vybrat více než jednu odpověď. Ve velké většině případů šlo o vyplnění současně odpovědi ředitel/ředitelka a učitel/učitelka. Na grafu 2 můžeme vidět zastoupení respondentů – nejpočetnější skupinou jsou učitelé/učitelky, ze 173 jedinců označilo tuto odpověď 115, to je 66,5 %. druhou v pořadí tvoří výchovní poradci či poradkyně zastoupením 27 (15,6 %) respondentů. Ředitelů/ředitelky základních škol označilo odpověď 26 osob, tj. 15 %. Co se týče odpovědi *jiné*, zde mohli respondenti napsat jinou pracovní pozici, která se v odpovědích neobjevovala. Po analýze otázky došlo k závěru, že nejvíce zastoupenou skupinou, která nebyla v nabídce odpovědí, je odpověď zástupce ředitele/ředitelky (6 respondentů) a asistent pedagoga (5 respondentů). V odpovědích se také v malém počtu objevil/a vychovatelka, speciální pedagog, školní psycholog, školní asistent – celkově odpověď *jiné* tvořila 10 % z celkových odpovědí.

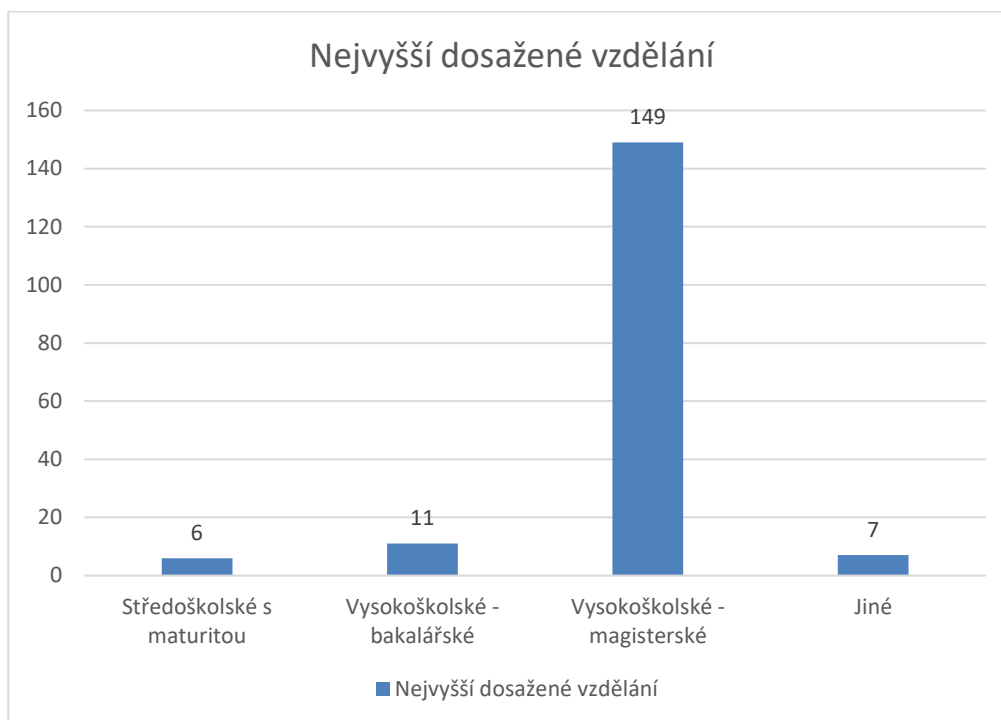
Graf 2 – Pracovní pozice respondentů



Zdroj: autorka

V třetí otázce dotazníku jsme se respondentů ptali **na nejvyšší dosažené vzdělání**. Zde byla možnost označit jen jednu odpověď, ale jednalo se o otázku polootevřenou, tudíž mohl respondent dopsat jinou odpověď, než byla v nabídce. Z grafu 3 můžeme jednoznačně vyčíst největší zastoupení absolvovaného vzdělání, kterým je vysoká škola s dosaženým magisterským titulem (v poměru 86,1 %, tj. 149 respondentů). V ostatních odpovědích již neshledáváme velký rozdíl, dalším v pořadí je vysokoškolské vzdělání bakalářské v procentech 6,4 % (tj. 11 respondentů). V odpovědi *jiné* se nejvíce objevovalo vysokoškolské inženýrské vzdělání, doktorské a také absolutorium vyšší odborné školy. V nabídce bylo i vzdělání středoškolské s maturitou, kdy tuto možnost zaškrtno 6 respondentů.

Graf 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Zdroj: autorka

Ve čtvrté otázce „**jaká je délka vaší celkové praxe ve školství?**“ zodpovědělo 128 respondentů, že mají praxi ve školství delší jak 11 let (tj. 74 %). O jednoho respondenta se liší výsledek u délky praxe 1-5 let (20 respondentů, 11,6 %) a délky praxe 6-10 let (19 respondentů, tedy 11 %). Nejméně respondentů máme ve výzkumu u celkové délky praxe ve školství s méně jak rokem (zodpovědělo 6 osob, tj. 3,5 %). Tuto otázku vidíme graficky znázorněnou na grafu 4.

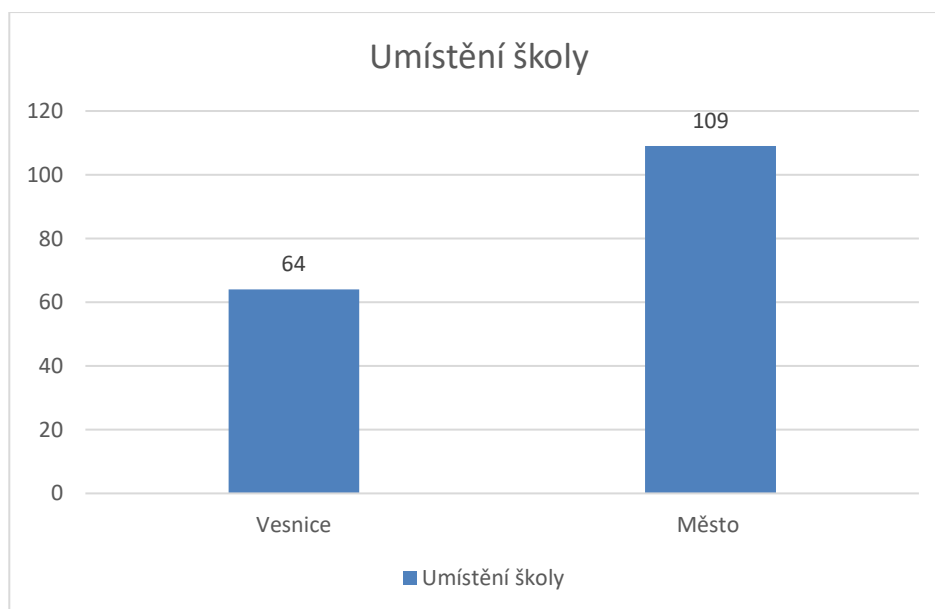
Graf 4 – Délka praxe ve školství



Zdroj: autorka

Poslední otázkou první části jsme zjišťovali, kde se nachází škola, ve které respondent působí. Z výsledků vyplývá, že ze 173 dotazovaných působí ve městech více jak polovina, přesněji 109 respondentů (tj. 63 %) a 64 (37 %) respondentů odpovědělo, že jejich působiště je na vesnických školách. Grafické znázornění můžeme vidět na grafu 5.

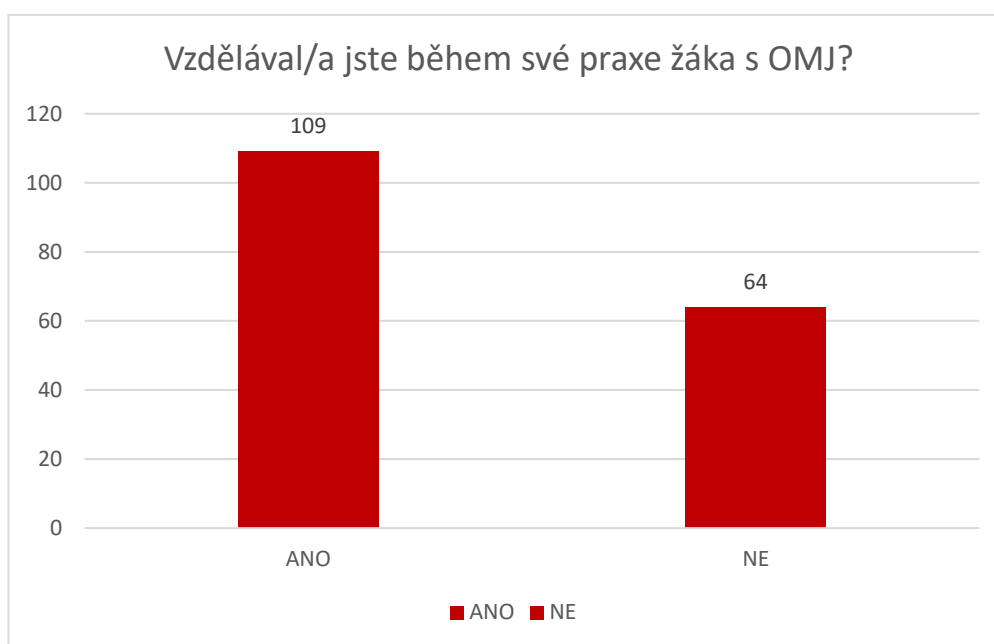
Graf 5 – Umístění školy



Zdroj: autorka

Druhá část dotazníku byla zaměřena na zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ. První otázkou této části (otázka č. 6) je: **vzdělával/a jste během své praxe žáka s OMJ?** Z výpovědí respondentů jsme se dozvěděli, že 63 % (109) pedagogických pracovníků, kteří byli zapojeni do tohoto výzkumu, zkušenost se vzděláváním žáků s OMJ mají. Zbýlých 64 (tj. 37 %) odpovědělo, že během své praxe žáka s OMJ nevzdělávali.

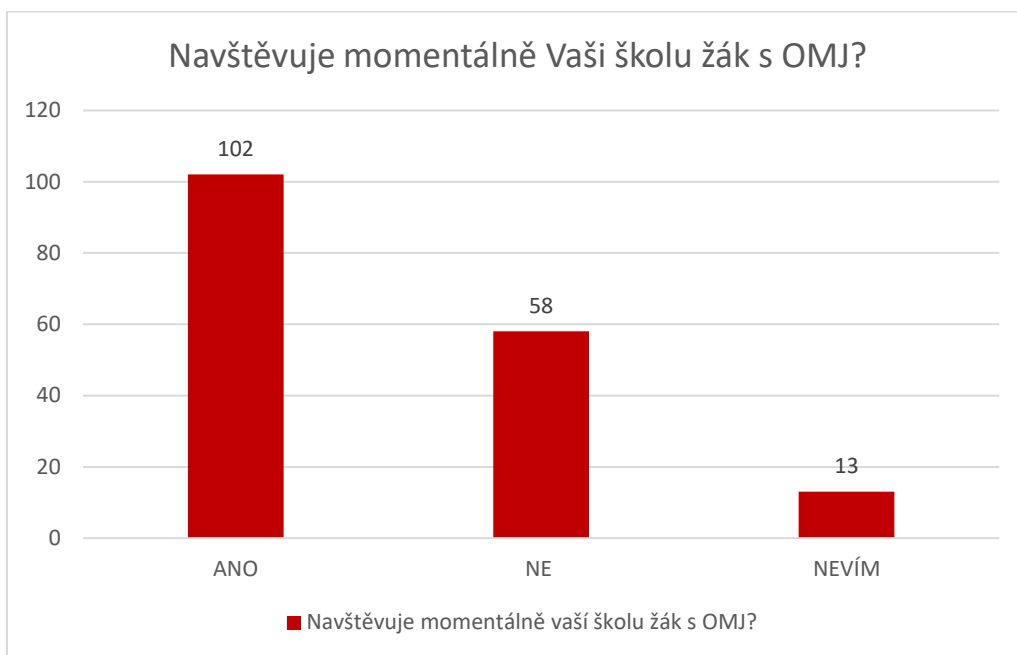
Graf 6 – *Vzdělával/a jste během své praxe žáka s OMJ?*



Zdroj: autorka

Otázka č. 7 byla mířena na to, zda **navštěvuje momentálně žák s OMJ základní školu, kde respondent působí.** Na výběr byly zvoleny odpovědi ANO, NE a NEVÍM. Byla zvolena i neutrální odpověď *nevím*, jelikož pedagogičtí pracovníci nemusejí znát všechny žáky na jejich škole, anebo jsou na pracovišti noví a nestačili se ještě se žáky seznámit. Z výsledků vyplývá, že 102 respondentů ví o tom, že jejich školu navštěvuje žák s OMJ, to je v přepočtu 59 %. 58 (33,5 %) pedagogických pracovníků odpovědělo *ne* a pouhých 13 (7,5 %) zvolilo odpověď *nevím*. Grafické znázornění vidíme na Grafu 7.

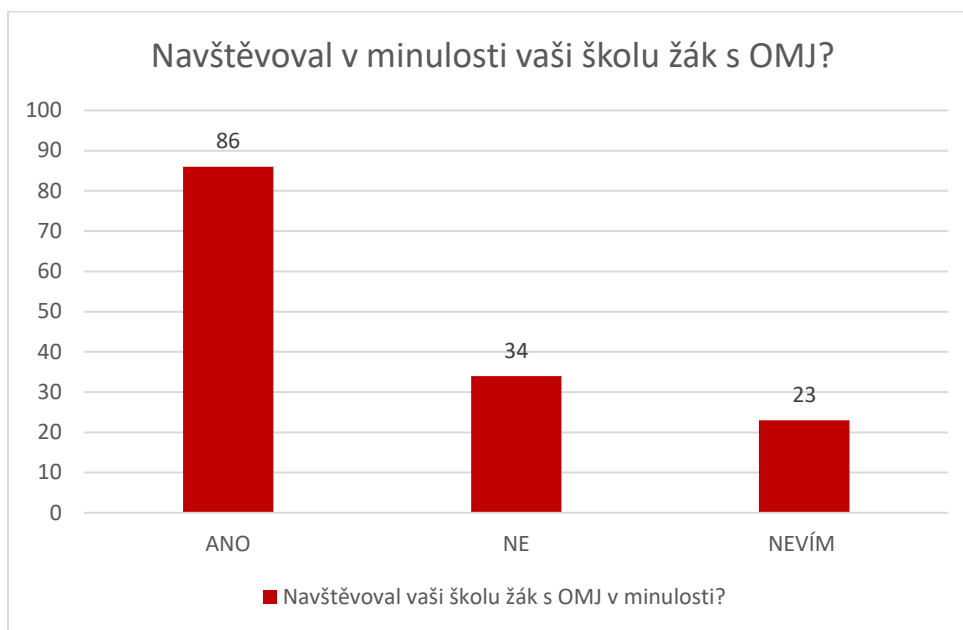
Graf 7 – Navštívuje momentálně Vaši školu žák s OMJ?



Zdroj: autorka

Osmá otázka se zněním: **„pokud ne, navštěvoval v minulosti vaši školu žák s OMJ?“** zjišťovala, zda navštěvoval žák s OMJ jejich školu v minulosti, jestliže dal respondent odpověď *NE* na předešlou otázku. Opět byla přidána odpověď *NEVÍM*, a to z toho důvodu, že pedagogický pracovník, který odpovídal na dotazník, nemusí na škole působit dlouho a tuto skutečnost tedy nemusí vědět. Otázku nebylo povinné vyplňovat. U této otázky sledujeme chybu na straně autora dotazníku – otázka měla být skrytá pro ty respondenty, kteří dali v předešlé otázce svou odpověď na *ANO*. Otázku zodpovědělo 143 respondentů i přesto, že na předchozí otázku odpovědělo *NE* pouze 58 pedagogických pracovníků či *NEVÍM* 13 respondentů. Ze 143 odpovědí bylo 86 (60,1 %) jako *ANO*, 34 (23,8 %) jako *NE* a 23 (16,1 %) respondentů odpovědělo *NEVÍM*.

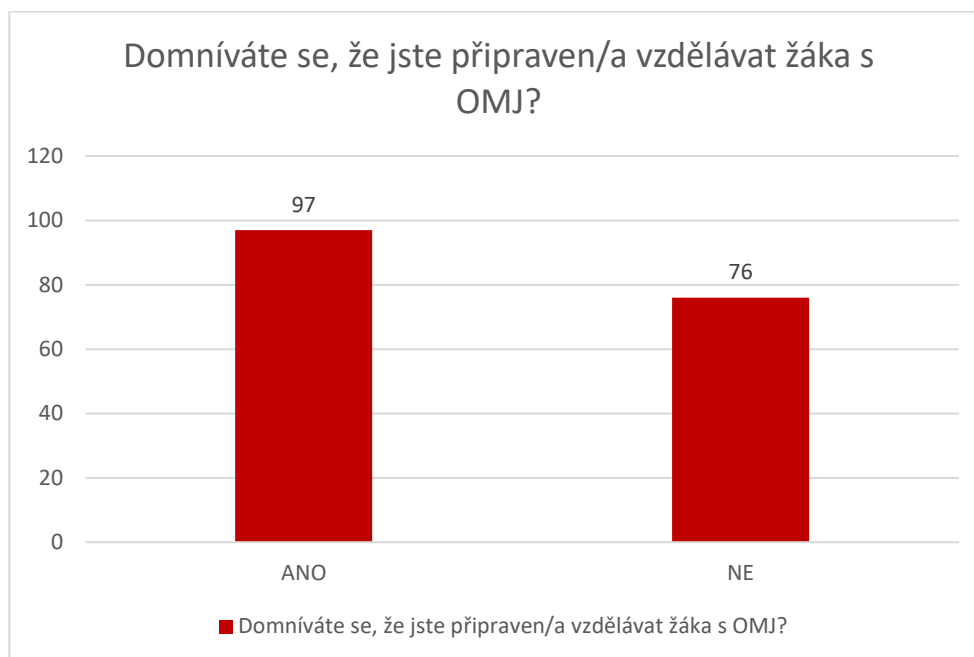
Graf 8 – Navštěvoval v minulosti vaši školu žák s OMJ?



Zdroj: autorka

Devátou otázkou bylo zjišťováno, zda se **pedagogičtí pracovníci domnívají, že jsou připraveni vzdělávat žáka s OMJ**. Otázka byla povinná a na výběr bylo ze dvou možností, *ANO/NE*. z analýzy těchto výsledků plyne, že více jak polovina respondentů se domnívá, že jsou připraveni vzdělávat žáka s OMJ. Přesněji odpověď *ANO* zaznamenalo 97 jedinců (tj. 56,1 %) a odpověď *NE* 76 osob (tj. 43,9 %).

Graf 9 – Domníváte se, že jste připraven/a vzdělávat žáka s OMJ?



Zdroj: autorka

10. otázka byla formulována ‚**čeho se obáváte při vzdělávání žáků s OMJ?**‘, kde byla využita technika Likertovy škály. Pomocí ní jsme zjistili nejen postoj, ale i míru tohoto postoje. V otázce jsme tedy zjišťovali, čeho a v jaké míře se pedagogičtí pracovníci obávají při vzdělávání žáků s OMJ. Likertova škála obsahuje 5 stupňů: v našem kontextu stupeň 1 znamená *neobávám se vůbec*, stupeň 5 *zcela se obávám* (dále stupeň + číslo). Tato skutečnost byla respondentům u otázky vysvětlena a vyplnění oné otázky bylo povinné. Kategorie, které respondenti posuzovali, byly zvoleny po zpracování teoretické části. Jedná se o kategorie obtíží, které jsou u vzdělávání žáků s OMJ běžné a nejvíce obávané – vytváří učitelům překážky ve vzdělávání těchto žáků. V tabulce 1 jsou interpretovány počty zvolených odpovědí v různých stupních, v tabulce 2 pak nalezneme převod těchto počtů odpovědí na procenta. Pro vizuální podporu nalezneme grafické znázornění výsledků z této otázky v grafu 10.

V první kategorii nazvané ‚*vzdělávání žáků s OMJ celkově*‘ jsme zjišťovali stupeň obav ze vzdělávání žáků s OMJ jako celek. Z výsledků (viz tabulka 1 a 2) nám vyplynulo, že nejvíce respondentů označilo stupeň tři, přesněji 70 ze 173, to je 40,5 %. Stupeň 5, tedy zcela se obávám vzdělávání žáků s OMJ označilo jako svou odpověď pouze 8 (4,6 %) respondentů a

se stupněm 1 se ztotožnilo 26 našich respondentů. Tato otázka je výchozí pro jednu z našich hypotéz.

V kategorii druhé *„odlišnost jazyka“* jsme shledali, dle výsledků, nejvyšší míru obav ze všech předložených kategorií. Stupeň 5 (zcela se obávám) označilo 27 (15,6 %) pedagogických pracovníků. V této kategorii byl nejvíce zastoupen stupeň 3, a to 66 (38,2 %) odpovědí, poté stupeň 4 třiceti respondenty, po něm již zmiňovaný 5. stupeň a nejméně četným stupněm v této kategorii skončil stupeň 1 s 13 (7,5 %) respondenty.

„Odlišnost kultury“ dle našich výsledků není výrazně obávanou kategorií. 58 (33,5 %) respondentů označilo jako svou odpověď stupeň 1, 45 (26 %) respondentů zvolilo stupeň 2, 43 (24,9 %) dotazovaných zvolilo třetí stupeň, čtvrtý stupeň byl zastoupen 17 hlasy a 10 respondentů označilo, že se zcela obávají odlišnosti kultury žáka s OMJ.

Kategorie *„nutnost používat jiné didaktické postupy“* jsme dle výsledků vyhodnotili jako nejméně obávanou, a sice stupeň 5 v této kategorii dalo 5 dotazovaných, tj. necelých 3 % ze všech 173 respondentů. Stupeň 4 potom dalo jen 6,4 % - 11 jedinců, stupeň 3 označilo jako svou odpověď 42 (24,3 %) pedagogických pracovníků. 69 (39,9 %) respondentů označilo jako svou odpověď stupeň 2 a 46 respondentů označilo, že se nutnosti používat jiné didaktické postupy, než jsou zvyklí neobávají vůbec.

Jelikož v každém státě na světě je jiný systém školství, nesměli jsme vynechat kategorii *„odlišnost vzdělávacího systému, na který je žák zvyklý“*. Po sečtení odpovědí od respondentů jsme došli k závěru, že tato kategorie taktéž není výrazněji obávaná. 28 (16,2 %) pedagogických pracovníků odpovědělo, že se odlišnosti vzdělávacího systému neobávají. Stupeň 2 označilo 72 (41,6 %) respondentů, stupeň 3 zaškrtnulo 54 (31,2 %), čtvrtý stupeň byl zastoupen 12 (6,9 %) respondenty a 7 (4 %) respondentů se zcela obávají odlišnosti vzdělávacího systému.

V další oblasti jsme zjišťovali, v jaké míře jsou obavy pedagogických pracovníků v jejich *kompetencích v práci se žákem*. Zde měly nejvyšší zastoupení stupně 2 a 3 – 59 (34,1 %) a 57 (32,9 %) respondentů. Stupeň 1 označilo 33 (19,1 %) pedagogických pracovníků, stupeň čtyři 17 dotazovaných a v pátém stupni, nejvyšší stupeň obav dalo 7 (4 %) osob.

V následující kategorii jsme se zaměřili na hodnocení žáků s OMJ. V kategorii s názvem *„Mé kompetence v hodnocení žáka“* jsme po analýze dat došli k závěru, že 45 (26 %) dotazovaných se neobává vůbec a v hodnocení žáka s OMJ jsou kompetentní. Ve stupni 2 se cítilo 67 (38,7

%) respondentů, v polovině Likertovy škály se objevilo 39 (22,5 %) jedinců, ve čtvrtém stupni 16 (9,2 %). Úplné obavy z hodnocení žáků s OMJ má 6 (3,5 %) z našich respondentů.

V poslední kategorii ‚odlišnost náboženství‘ bylo po zpracování dat zjištěno, že je to kategorie s nejmenšími obavami – 73 (42,2 %). ve stupni 2 odpovědělo 44 (25,4 %) dotazovaných, ve stupni 3 32 (18,5 %), ve čtvrtém stupni to bylo 14 (8,1 %) a nejvyšší míra obav byla označena 10 (5,8 %) pedagogickými pracovníky.

Tabulka 1 – Míra obav při vzdělávání žáků s OMJ

Odpověď	1	2	3	4	5
Vzdělávání žáků s OMJ celkově	26	50	70	19	8
Odlišnost jazyka	13	37	66	30	27
Odlišnost kultury	58	45	43	17	10
Nutnost používat jiné didaktické postupy	46	69	42	11	5
Odlišnost vzdělávacího systému, na který je žák zvyklý	28	72	54	12	7
Mé kompetence v práci se žákem	33	59	57	17	7
Mé kompetence v hodnocení žáka	45	67	39	16	6
Odlišnost náboženství	73	44	32	14	10

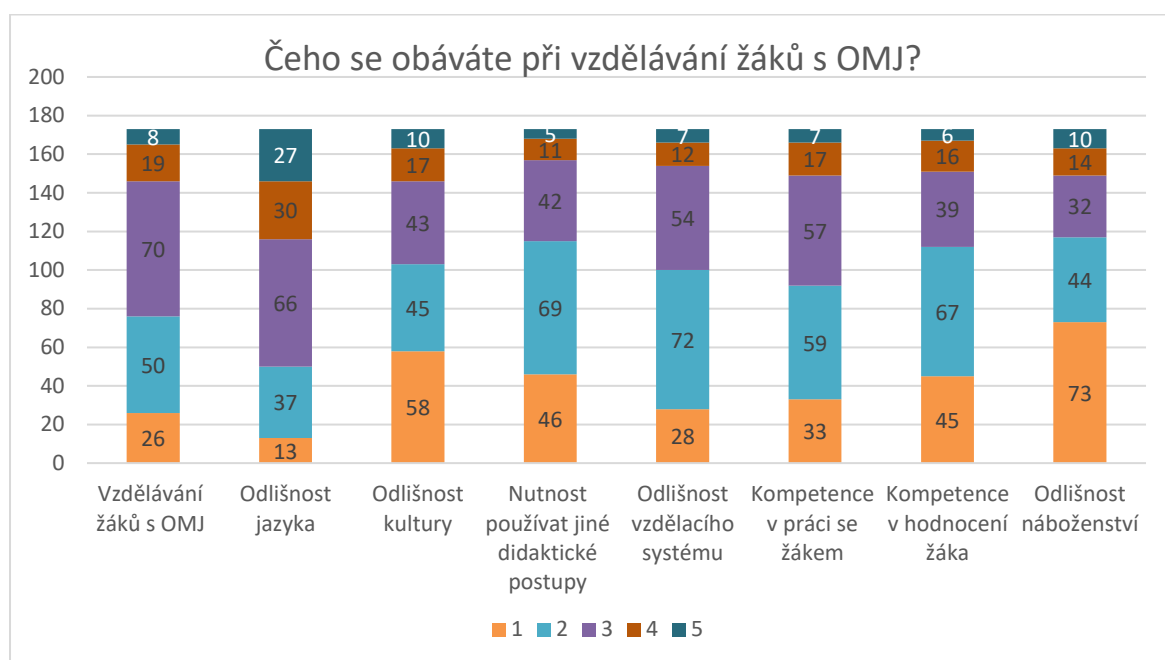
Zdroj: autorka

Tabulka 2 – Míra obav při vzdělávání žáků s OMJ, procentuálně

Odpověď	1	2	3	4	5
Vzdělávání žáků s OMJ celkově	15 %	28,9 %	40,5 %	11 %	4,6 %
Odlišnost jazyka	7,5 %	21,4 %	38,2 %	17,3 %	15,6 %
Odlišnost kultury	33,5 %	26 %	24,9 %	9,8 %	5,8 %
Nutnost používat jiné didaktické postupy	26,6 %	39,9 %	24,3 %	6,4 %	2,9 %
Odlišnost vzdělávacího systému, na který je žák zvyklý	16,2 %	41,6 %	31,2 %	6,9 %	4 %
Mé kompetence v práci se žákem	19,1 %	34,1 %	32,9 %	9,8 %	4 %
Mé kompetence v hodnocení žáka	26 %	38,7 %	22,5 %	9,2 %	3,5 %
Odlišnost náboženství	42,2 %	25,4 %	18,5 %	8,1 %	5,8 %

Zdroj: autorka

Graf 10 – Čeho se obáváte při vzdělávání žáků s OMJ?

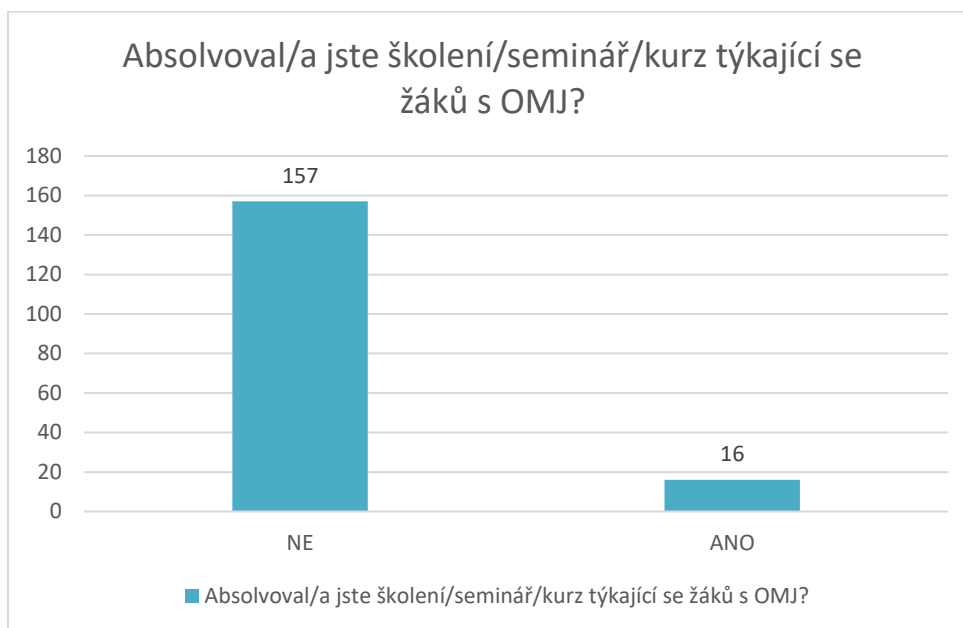


Zdroj: autorka

Třetí část dotazníku byla věnována otázkám na absolvování školení či kurzu, zda škola či pedagogický pracovník spolupracuje s jinou školou nebo organizací, dále na zastoupení žáků s OMJ a volnou odpověď a vlastní sdělení.

Otázkou č. 11 **„Absolvoval/a jste školení/seminář/kurz týkající se žáků s OMJ?“** jsme zjišťovali, zda pedagogičtí pracovníci absolvovali různá školení či kurzy, které se věnovali žákům s OMJ. Otázka byla polootevřená, na výběr bylo z odpovědí: *NE*, *ANO* a *pokud ano, jaké*. Z analýzy dat bylo zjištěno, že 157 (90,8 %) respondentů neabsolvovalo školení ani kurz a zbylých 16 (9,2 %) respondentů školení/kurz absolvovali. Graficky znázorněno nalezneme v grafu 11. Ze 16 pedagogických pracovníků, kteří odpověděli ANO, pouze 9 využilo volné odpovědi a vepsalo, jaký typ školení/semináře/kurzu absolvovali. Dva respondenti odpověděli, že o žácích s OMJ mají vědomosti ze studií – jeden respondent dokonce speciální pedagogiku stále studuje. Další dvě odpovědi se shodly v absolvovaném webinaru na téma žáků s OMJ. V rámci Národního pedagogického institutu ČR proběhlo (a pravidelně probíhají) školení, které jeden z našich respondentů absolvoval. Dalšími školeními prošli dva respondenti s názvem: *„Cizinec ve škole“* a *„Podpůrná opatření pro žáky s OMJ“*.

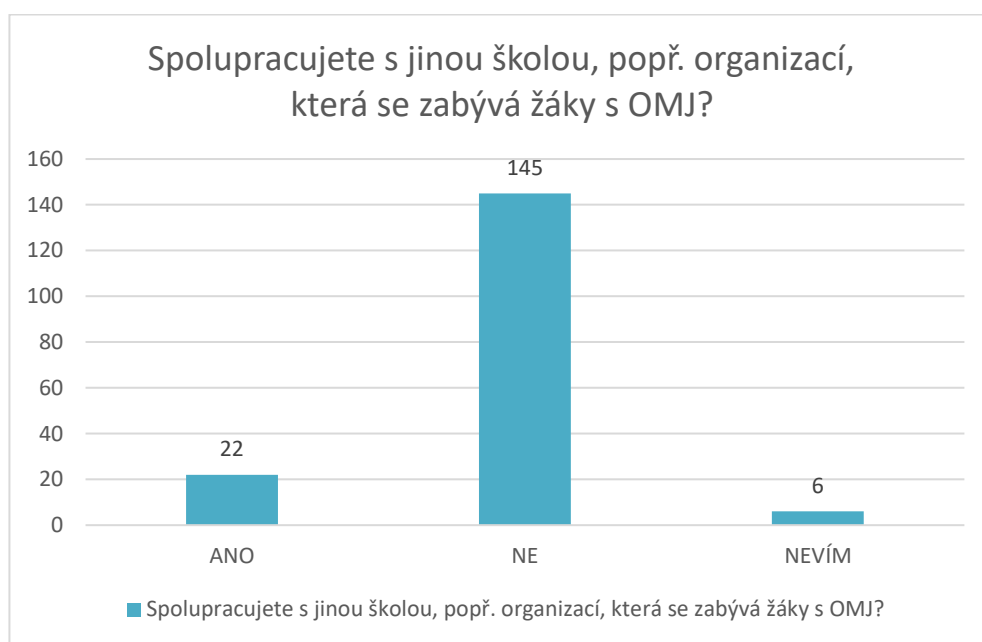
Graf 11 – Absolvoval/a jste školení/seminář/kurz týkající se žáků s OMJ?



Zdroj: autorka

Otázka č. 12 – ‚Spolupracujete s jinou školou, popř. organizací, která se zabývá žáky s OMJ?‘ byla koncipována jako otázka otevřená a její vyplnění bylo povinné. Po sesbírání dat a analýzy odpovědí bylo zjištěno, že 145 (83,8 %) respondentů či škol, kde působí, nespolupracuje s jinou školou či organizací, která by se zabývala žáky s OMJ. Šest (3,5 %) respondentů odpovědělo, že si toho nejsou vědomi. 22 (12,7 %) respondentů odpovědělo ANO. (graficky znázorněno viz graf 12). Někteří napsali *ano* a dále větu nerozvinuli. Někteří respondenti napsali konkrétně s jakou organizací či organizacemi spolupracují. Z analýzy konkrétních odpovědí vyplynulo, že nejvíce (dohromady 6 odpovědí ze zmíněných 22) spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními – 5x se v odpovědích objevila pedagogicko-psychologická poradna, 1x speciálně pedagogické centrum. Ve čtyřech případech jsme shledali spolupráci s jinou školou – většinou s takovou, která má stejné zaměření (př. jazykové školy). Třikrát se v odpovědích objevilo *Centrum na podporu integrace cizinců* ve Zlínském kraji a pak několik samostatných odpovědí, např. respondent spolupracuje s kamarádkou, která se věnuje žákům s OMJ či škola, ve které respondent působí, spolupracuje s organizací *Diakonie*.

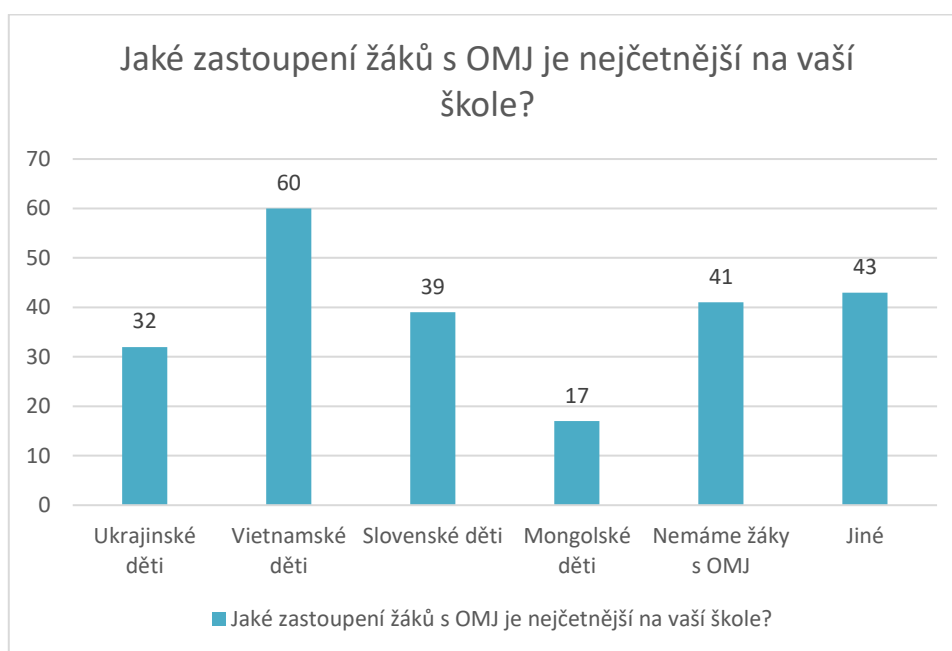
Graf 12 – Spolupracujete s jinou školou, popř. organizací, která se zabývá žáky s OMJ?



Zdroj: autorka

13. otázka se zněním „**Jaké zastoupení žáků s OMJ je nejčtenější na vaší škole?**“ měla v nabídce odpovědí 4 skupiny dětí s jinou než českou národností. Nebyly zvoleny náhodně, při sestavování dotazníku se vycházelo ze statistik, které jsou detailně popsány v teoretické části (podkapitola 1.3). Další možností výběru byla *nemáme žáky s OMJ* a opět možnost odpovědi *jiné*, kde respondent mohl dopsat jinou možnost, která nebyla na výběr. Na otázku bylo povinno odpovědět a respondent mohl zaškrtnout více než jednu odpověď. Z tohoto důvodu nebudeme v tomto popisu pracovat s procenty. Dle našeho průzkumu je nejčtenější skupina vietnamských dětí v počtu 60, druhou nejčtenější jsou děti ze Slovenské republiky (39), třetí ukrajinští žáci a čtvrtou skupinou z nabídky možností jsou děti mongolské (17). 41 respondentů odpovědělo, že žáky s OMJ na škole nemají a 43 osob využilo možnosti *jiné* a vepsali svou odpověď (tento údaj ale není validní, jelikož několik z nich, konkrétně pět respondentů napsalo, že neví, jací žáci to jsou anebo neví, zda takové žáky mají). Poměr počtů zaškrtnutých možností můžeme vidět v grafu 13.

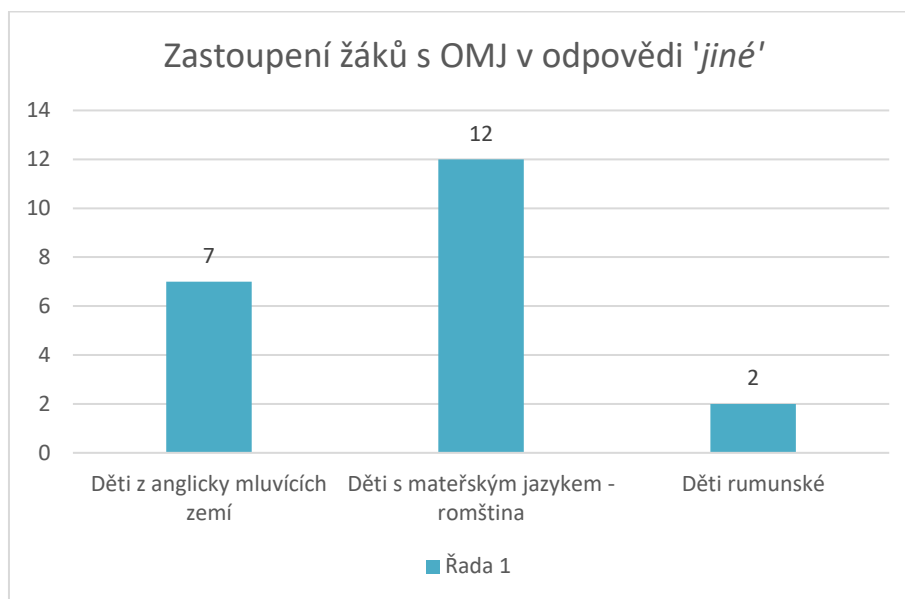
Graf 13 – Jaké zastoupení žáků s OMJ je nejčtenější na vaší škole?



Zdroj: autorka

Pod volnou odpovědí *jiné* jsme shledali tyto žáky s odlišným mateřským jazykem: nejčtenější byly děti, jejichž mateřským jazykem je romština – tato odpověď se objevila u 12 respondentů. Druhou nejčtenější skupinou byly uvedeny děti z anglicky mluvících zemích (Velká Británie, USA), a to v zastoupení 7 odpovědí. V několika rezponzích bylo vypsáno více národností za sebou. Dva respondenti napsali, že jejich školu navštěvují žáci s mateřským jazykem rumunštinou. Následující státy byly vypsány v zastoupení jedné odpovědi a těmi jsou: Gruzie, Maďarsko, Polsko, Filipíny, Kambodža, Rusko, Rakousko, Holandsko, Belgie, Čína, Barma a Německo. V grafu 13 jsou zaznamenány nejčtenější odpovědi, které byly vepsány do možnosti *jiné*.

Graf 14 – Zastoupení žáků s OMJ v odpovědi ‚jiné‘



Zdroj: autorka

V poslední otázce (č. 14) byla dána respondentům možnost **vyjádřit se volnou odpovědí k problematice žáků s OMJ**. Otázka byla tudíž otevřená a taktéž nepovinná. Ze 173 dotázaných osob zodpovědělo otázku písemnou formou 54 (tj. 31,2 %). Po rekapitulaci výsledků se zhruba v polovině případů objevila spolupráce. Jak na straně rodiny zákonných zástupců, tak i institucí jako je PPP. V odpovědích jsme se dočetli, že rodiče v několika případech nemají ani zájem, nebo náš jazyk neznají vůbec (třebaže se ho naučit nechtějí) a obtíže nastávají především v komunikaci s nimi. Příkladem odpovědi: *‚Pokud funguje spolupráce ve škole, není problém pracovat s cizojazyčným žákem v jakémkoliv předmětu. U nás naštěstí spolupráce ve škole funguje skvěle, také spolupráce s rodiči, sociálními pracovníky, překladateli‘*. (anonymní respondent). 7 respondentů poukázalo na důležitost včasné intervence, spolupráci s adaptačním koordinátorem či podchytit jazyk hned v začátku, tzn. dítě by mělo do škol nastoupit po absolvování kurzu češtiny nebo alespoň nějakou přípravou. Příkladem této oblasti z výzkumu: *‚Bylo by lepší, aby děti s OMJ měli nejdříve kurz českého jazyka a pak přicházeli do školy, je pro ně opravdu těžké se zároveň učit nový jazyk a vzdělávat se‘*. Ve dvou případech se objevil názor, že neexistují dostatečné materiály pro práci se žáky s OMJ, výukových pomůcek je málo, příklad odpovědi: *‚Vadí mi, že neexistují žádné podpůrné materiály k práci s dětmi, zejména pak vzdělávací dvoujazyčné programy na tablety nebo chytré telefony, které by usnadnily komunikaci a vzdělávání nových*

slov'. Dále je důležité podotknout, že pedagogičtí pracovníci, kteří vyučují cizí jazyk, mají ve většině případů větší kompetence ke vzdělávání právě žáků s OMJ, a to z důvodu, že znají didaktiku učit jazyk jako jazyk cizí a ne mateřský (v častém případě se právě stává, že ČJD vyučují učitelé cizích jazyků) – tento koncept se objevil ve dvou našich odpovědích: *„Moje odpovědi jsou možná zkreslené tím, že jsem angličtinářka, takže s komunikací s použitím jiného jazyka nemám problém, znám i kulturní odlišnosti a multikulturní přístup, takže skutečně v tomto směru nemám žádné obavy“*. Jeden pedagogický pracovník se zmínil o skutečnosti, že dříve působil na základní škole v Praze, kde bylo ve třídě více jak polovina žáků s OMJ – ve Zlínském kraji, dle jeho slov, se jedná spíše o výjimečnou situaci. Na základě ojedinělosti každé odpovědi jich bylo několik vybráno k interpretaci. Z tohoto důvodu také nebyl zpracován graf k této otázce.

Anonymní respondenti:

„Nejsložitější je vzájemné porozumění, co se týče výuky, učiva, požadavků, a to i přes jejich částečnou znalost anglického jazyka. Chce to čas, než si zvyknou, přizpůsobí se, zvládnou do určité míry češtinu.“

„Pracuji na malotřídní škole, kde se tento školní rok vzdělávají dva žáci s OMJ (konkrétně anglicky mluvící). Jednou z výzev pro mě je zorganizovat výuku českého jazyka pro dva ročníky zároveň (4. a 5.ročník) a výuku pro žáka s OMJ, který aktuálně ovládá ČJ v základech. Je to ale moc pěkná práce vidět veliké pokroky u těchto žáků (v porozumění, mluvení, zapojení do kolektivu apod.).“

*„Je nutný individuální přístup, hodně pomůže asistent, zvláště, když dítě neumí téměř nic česky. Rodiče také mnoho neuměli. Byla nutná spolupráce s Centrem pro integraci cizinců ve Zlíně, a následná spolupráce byla s Národním pedagogickým institutem ve Zlíně – tam to měl na starosti pan **. Díky této spolupráci, byla práce jednodušší.“*

„Důležitá je trpělivost a porozumění. Také je důležité žáka pro český jazyk nadchnout, aby měl žák sám zájem se jej učit a zdokonalovat. Oblíbená forma je forma hrou se slovy.“

„Děti jsou úžasné bytosti a když se jim důvěřuje zvládnou vše.“

„Trpělivost! To je to nejvíce důležité a také snaha pomoci žákovi 😊“

7.2 Testování hypotéz

Před zahájením výzkumného šetření byly zvoleny tři hypotézy. V následující kapitole si ukážeme jejich výsledky, které byly zjištěny pomocí testu nezávislosti – chí kvadrátu. Hladina významnosti je určena na 5 %.

Hypotéza č.1: Pedagogičtí pracovníci s delší dobou praxe ve školství se domnívají, že jsou více připraveni vzdělávat žáka s OMJ.

$H_{(0)}$: Mezi délkou praxe pedagogických pracovníků a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ není statistická souvislost.

$H_{(A)}$: Mezi délkou praxe pedagogických pracovníků a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ je statistická souvislost.

Tabulka 3 – Tabulka výsledků, hypotéza č.1

Připravenost vzdělávat žáka s OMJ	DÉLKA PRAXE				
	Méně jak rok	1-5 let	6-10 let	11+	Σ
ANO	3	9	12	73	97
NE	3	11	7	55	76
Σ	6	20	19	128	173

Zdroj: autorka

Jelikož spojení *delší doba praxe* není jednoznačně definována, zredukovali jsme v kontingenční tabulce tato pole: méně jak rok s 1-5 let a poté 6-10 let s 11+. Po této redukci tedy myslíme ‚delší dobou praxe‘ více jak 6 let.

Tabulka 4 – Tabulka výsledků, hypotéza č. 1, redukce polí

Připravenost vzdělávat žáka s OMJ	Doba praxe		
	0-5 let	6+	Σ
ANO	12	85	97
NE	14	62	76
Σ	26	147	173

Zdroj: autorka

Tabulka 5 – Testovací kritérium, kritická hodnota; hypotéza č.1

Testovací kritérium	1,223
Kritická hodnota	3,841

Zdroj: autorka

Po porovnání vypočítaných hodnot – testovacího kritéria s kritickou hodnotou docházíme k závěru, že zde není statisticky významný rozdíl, přijímáme tedy hypotézu (0). Mezi délkou praxe pedagogických pracovníků a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ není statistická souvislost.

Hypotéza č.2: Pedagogičtí pracovníci působící na základních školách situovaných ve městě mají větší zkušenost se vzděláváním žáků s OMJ.

$H_{(0)}$: Mezi umístěním základní školy (město/vesnice) a zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ není žádná souvislost.

$H_{(A)}$: Mezi umístěním základní školy (město/vesnice) a zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ je statistická souvislost.

Tabulka 6 – Tabulka výsledků, hypotéza č. 2

Zkušenost se vzděláváním žáka s OMJ	Umístění základní školy		
	Vesnice	Město	Σ
ANO	32	77	109
NE	32	32	64
Σ	64	109	173

Zdroj: autorka

Tabulka 7 – Testovací kritérium, kritická hodnota; hypotéza č.2

Testovací kritérium	7.365
Kritická hodnota	3,841

Zdroj: autorka

Na hladině 5 % významnosti zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme $H_{(A)}$ a sledujeme statistickou souvislost.

Hypotéza č.3: U pedagogických pracovníků, kteří prošli kurzem/školením o vzdělávání žáků s OMJ je nižší míra obav ze vzdělávání žáků s OMJ než u ostatních pedagogických pracovníků.

$H_{(0)}$: Mezi absolvováním školení/kurzu o vzdělávání žáků s OMJ a mírou obav ze vzdělávání žáků s OMJ není žádná souvislost.

$H_{(A)}$: Mezi absolvováním školení/kurzu o vzdělávání žáků s OMJ a mírou obav ze vzdělávání žáků s OMJ je statistická souvislost.

U proměnné v hypotéze ‚nižší míra obav‘ vycházíme z otázky č. 10 z kategorie ‚vzdělávání žáků s OMJ celkově‘. Pro naši hypotézu došlo ke sloučení stupňů 1 s 2 a 4 s 5. Třetí stupeň do této hypotézy začleněn nebyl z důvodu nejistoty respondentů (zda se více obávají, či se spíše neobávají vzdělávání žáků s OMJ), tudíž pro tuto hypotézu bylo vyřazeno 70 dotazníků.

Tabulka 8 – Tabulka výsledků, hypotéza č. 3

Obavy ze vzdělávání žáků s OMJ	Absolvování Kurzu/školení		
	Ano	Ne	Σ
1-2	10 (9,59)	66 (66,41)	76
4-5	3 (3,41)	24 (23,59)	27
Σ	13	90	103

Zdroj: autorka

Tabulka 9 – Testovací kritérium, kritická hodnota; hypotéza č. 3

Testovací kritérium	0,076
Kritická hodnota	3,841

Zdroj: autorka

Po porovnání vypočítaných hodnot – testovacího kritéria s kritickou hodnotou docházíme k závěru, že zde není statisticky významný rozdíl, přijímáme tedy $H_{(0)}$. Mezi absolvováním školení/semináře/kurzu a mírou obav ze vzdělávání žáků s OMJ není statistická závislost.

7.3 Výsledky výzkumu

V následující kapitole si zrekapitulujeme výsledky, které jsme zjistili pomocí metodologické metody dotazníku. Odpovíme si na dílčí cíle (taktéž výzkumné otázky) a v neposlední řadě nás bude zajímat hlavní cíl celé předkládané práce.

Před samotným výzkumným procesem byly stanoveny tyto dílčí cíle:

1. Zjistit, zda se pedagogičtí pracovníci setkali během své praxe s žákem s OMJ.
2. Zjistit, zda v současnosti pedagogičtí pracovníci vzdělávají žáka s OMJ na škole, kde právě působí.
3. Zjistit, zda si pedagogičtí pracovníci sami o sobě myslí, že jsou kompetentní ke vzdělávání žáků s OMJ.
4. Zjistit, čeho se pedagogičtí pracovníci obávají při vzdělávání žáků s OMJ a v jaké míře.
5. Zjistit, jaké procento pedagogických pracovníků má absolvovaný kurz či školení na téma žáků s OMJ.
6. Zjistit, zda škola, ve které pedagogičtí pracovníci působí, spolupracuje s jinou organizací či školou.
7. Zjistit, jací žáci s OMJ se v průměru nejvíce vyskytují na základních školách ve Zlínském kraji.

V následující části si na výše zmíněné cíle odpovíme:

1. Zjistit, zda se pedagogičtí pracovníci setkali během své praxe s žákem s OMJ.

Touto výzkumnou otázkou reagujeme na otázku č. 6 v našem dotazníku (Vzdělával/a jste během své praxe žáka s odlišným mateřským jazykem?). Z výsledků vyplynulo, že 109 pedagogických pracovníků se žáky s OMJ mají předešlé zkušenosti či se s nimi setkali, 64 pedagogických pracovníků se žáky s OMJ zkušenost nemají. Po procentuálním vyčíslení nám vyšlo, že více jak polovina (přesněji 63 %) pedagogických pracovníků se setkala během své praxe ve školství s žákem či žáky s OMJ.

Domníváme se, že kdyby byla v otázce na výběr možnost neutrální odpovědi, někteří respondenti by ji zvolili – tímto jsme se tedy docílili, že respondenti nad otázkou zapřemýšleli a pravdivě odpověděli.

2. Zjistit, zda v současnosti pedagogičtí pracovníci vzdělávají (anebo školu navštěvují žáci s OMJ) žáka s OMJ na škole, kde právě působí.

V interpretaci dat jsme se mohli dočíst, že 102 respondentů odpovědělo možností *ANO*, 58 respondentů vybralo odpověď *NE* a 13 dalo *NEVÍM*. Zde dle autorky bylo nutno neutrální odpověď zařadit do možností odpovědí, jelikož tuto informaci pedagogičtí pracovníci nemusí vědět. Po procentuálním výpočtu vzdělává žáka s OMJ (či žák navštěvuje školu, kde působí) nad 50 % pedagogických pracovníků, kteří byli zapojeni do našeho výzkumného šetření.

3. Zjistit, zda si pedagogičtí pracovníci sami o sobě myslí, že jsou kompetentní ke vzdělávání žáků s OMJ.

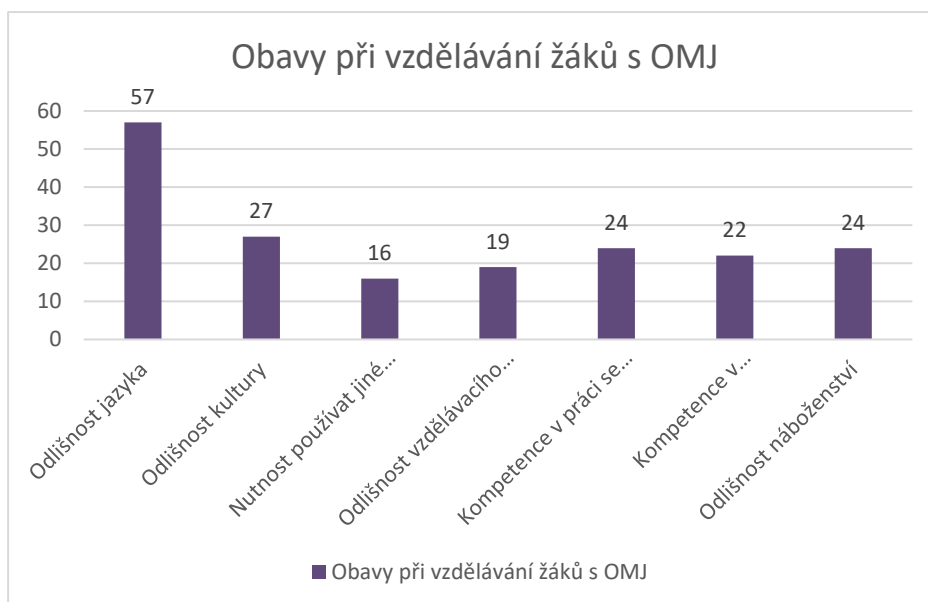
Zmíněným dílčím cílem jsme chtěli reagovat na odpovědi z otázky č. 9 – ‚Domníváte se, že jste připraven/a vzdělávat žáka s OMJ?‘ zjistili jsme, více jak polovina našeho výzkumného vzorku odpověděla, že se domnívají, že jsou připraveni vzdělávat žáka s odlišným mateřským jazykem. Ta menší polovina, přesněji 43,9 % zvolilo odpověď *NE*, tedy že se domnívají, že nemají dostatečné kompetence ke vzdělávání žáků s OMJ. U tohoto bodu je důležité zmínit i hypotézu (viz hypotéza č. 1), ve které jsme zjistili, že délka praxe ve školství nemá vliv na domněnku pedagogických pracovníků o jejich připravenosti na vzdělávání žáků s OMJ.

4. Zjistit, čeho se pedagogičtí pracovníci obávají při vzdělávání žáků s OMJ.

Tento dílčí cíl jsme zjišťovali pomocí otázky č. 10, ve které jsme se ptali, čeho se pedagogičtí pracovníci obávají při vzdělávání žáků s OMJ (viz tabulka 1, tabulka 2, graf 10). Byla zde použita metoda Likertovy škály, která nám nejen odpoví na otázku ohledně obav, ale ukáže nám i míru těchto obav, a to pomocí stupnice 1-5, kdy stupeň 1 znamenal *neobávám se vůbec* a stupeň 5 *zcela se obávám*. Abychom odpověděli na námi zvolený dílčí cíl, budeme se bavit o stupních 4 a 5, u kterých jsme sečetli výsledné počty odpovědí dohromady – výsledky po sečtení můžeme vidět v grafu 15. Zjevným rozdílem a nejobávanější kategorií (které byly zvoleny dle zpracované teoretické části této práce) je odlišnost jazyka. Tento fakt je pochopitelný, jelikož někteří žáci, kteří přicházejí do

českých škol, neumí češtinu ani v základech a činí velkou překážkou pedagogickým pracovníkům, kteří mají žáky s OMJ vzdělávat. Tato skutečnost se nám tedy dle našeho průzkumu potvrdila.

Graf 15 – Obavy při vzdělávání žáků s OMJ



Zdroj: autorka

5. Zjistit, jaké procento pedagogických pracovníků má absolvovaný kurz či školení na téma žáků s OMJ.

Otázkou 11 jsme zjistili odpověď na tuto výzkumnou otázku. Ptali jsme se, zda mají respondenti absolvovaný školení, seminář či kurz na téma žáků s OMJ. Výsledná podoba této otázky nás překvapila. Pouhých 9 % ze všech respondentů má absolvovaný kurz/seminář či školení, který se týkal žáků s OMJ. 91 % pedagogických pracovníků zapojených do tohoto výzkumu odpovědělo *NE*. Mj. jsme se respondentů, kteří absolvovaný kurz na toto téma mají, ptali, o jaký typ školení/kurzu či semináře šlo. Ze 16 respondentů s odpovědí *ANO* využilo kolonku s volnou odpovědí pouhých 9. Konkrétní odpovědi nalezneme v podkapitole 7.1 – interpretace dat (str. 48).

6. Zjistit, zda škola, ve které pedagogičtí pracovníci působí, spolupracuje s jinou organizací či školou.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda škola, ve které pedagogický pracovník působí, spolupracuje s jinou školou či organizací v kontextu žáků s OMJ. Dohromady jsme dostali 22 konkrétních odpovědí, ve kterých jsme se dozvěděli, že školy nejčastěji spolupracují se školskými poradenskými zařízeními. Čtyřikrát se ve výpovědích shodla odpověď spolupráce s jinou školou. Ve většině případů šlo o školy se stejným zaměřením či stejným typem základní školy, např. školy jazykové. Vícekrát jsme shledali odpověď Centrum na podporu integrace cizinců.

7. Zjistit, jací žáci s OMJ se v průměru nejvíce vyskytují na základních školách ve Zlínském kraji.

K odpovědi na tento cíl nám posloužila otázka č. 13. našeho dotazníku. Ptali jsme se, jaké zastoupení žáků s OMJ je na škole, kde pedagogický pracovník působí, nejčtenější. Na výběr bylo z několika možností, a to: *ukrajinské děti, vietnamské děti, slovenské děti a mongolské děti*, dále možnost odpovědi *nemáme žáky s OMJ a jiné*. Výběr možností nebyl zvolen náhodně, vycházeli jsme ze statistik, které jsou detailněji popsány v teoretické části (podkapitola 1.3). Právě tyto skupiny dětí jsou nejčteněji zastoupené v České republice. A není tomu jinak ani v odpovědích našich respondentů. Dle výsledků největší zastoupení jsou žáci z Vietnamu, poté Ukrajiny a v neposlední řadě žáci ze Slovenska. Potvrzujeme tedy souvislost mezi teoretickými poznatky a našim praktickým výzkumem.

V odpovědi *jiné* se shodovalo hned několik odpovědí. Nejvýše zastoupenou byly ty děti, které mají jako svůj mateřský jazyk romštinu. Několikrát se také objevily děti z anglicky mluvících zemích. Hned několik států, které byly vepsány do možnosti *jiné*, nás ovšem překvapili, např: Barma, Gruzie, Kambodža, Filipíny aj.

V následující části se zaměříme na výzkumné problémy, které byly stanoveny před realizací výzkumu:

1) Je souvislost mezi délkou praxe pedagogických pracovníků a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ?

K výzkumného problému byla stanovena hypotéza č.1: *Pedagogičtí pracovníci s delší dobou praxe ve školství se domnívají, že jsou připraveni vzdělávat žáka s OMJ.*

Zjišťovali jsme, zda je souvislost mezi délkou praxe ve školství pedagogického pracovníka (otázka č.4) a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ. Před testováním hypotézy jsme vydefinovali spojení *délka praxe* a zredukovali pole *méně jak rok s 1-5 let a 6-10 let s 11 let a více*. Po redukci odpovědí jsme došli k závěru, že *délka praxe* je v našem smyslu chápána delší jak 6 let. Po porovnání vypočítaných dat jsme došli k závěru, že u těchto dvou proměnných není statistický rozdíl, a tudíž jsme přijali hypotézu (0) – mezi délkou praxe pedagogických pracovníků a domněnkou připravenosti vzdělávat žáka s OMJ není statistická souvislost.

2. Je souvislost mezi umístěním základní školy (město/vesnice) a zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ?

Zde jsme pracovali s hypotézou č.2: *Pedagogičtí pracovníci působící na základních školách situovaných ve městě mají větší zkušenost se vzděláváním žáků s OMJ*. Zde jsme pracovali s otázkami č.5, *„kde se nachází škola, ve které působíte?“* a č.6: *„vzdělával/a jste během své praxe žáka s OMJ?“* Po vypočítání hypotézy jsme přijali alternativní hypotézu, a sice mezi umístěním základní školy (město/vesnice) a zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ je statistická souvislost.

3. Je souvislost mezi absolvováním školení/kurzu pedagogickým pracovníkem o žácích s OMJ a mírou obav z jejich vzdělávání?

Ke zmíněné souvislosti byla sestavena hypotéza č.3: *U pedagogických pracovníků, kteří prošli kurzem/školením o vzdělávání žáků s OMJ je nižší míra obav ze vzdělávání žáků s OMJ než u ostatních pedagogických pracovníků*. U tohoto výzkumného problému jsme použili otázku č. 10, která se tázala na absolvování kurzů zaměřených na žáky s OMJ a otázku č. 11, jenž nám ukázala, jaká je míra obav ze vzdělávání žáků s OMJ. Tato otázka se skládala z několika kategorií, při čemž nás zajímala při této výzkumné otázce kategorie *„vzdělávání žáků s OMJ celkově“*. Jelikož byla použita Likertova škála, zredukovali jsme pro vyčíslení hypotézy stupně 1 s 2 a 4 s 5. Na základě tohoto sloučení bylo vyřazeno 70 dotazníků, které se objevili ve stupni 3. Po procesu výpočtu jsme přijali nulovou hypotézu, která nám odpověděla na otázku: mezi absolvováním školení/semináře/kurzu a obavami ze vzdělávání žáků s OMJ statistická souvislost není.

8 Diskuse

Téma *„Zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách ve Zlíně“* přibližuje problematiku žáků s OMJ, a to jak z teoretického, tak i praktického pohledu. V Empirické části diplomové práce jsme se zaměřili na zjišťování zkušeností pedagogických pracovníků právě se vzděláváním žáků s OMJ, a to pomocí kvantitativně orientovaného výzkumu metodou dotazníků. Námětem k vypracování tématu nebylo jen teoretické ucelení předkládané problematiky, ale i výzkumnou metodou zjistit, jaká je situace se žáky s OMJ ve Zlínském kraji. Žáci s OMJ jsou velkou skupinou žáků na školách každého typu a neměli bychom na ně zapomínat - jsou to právě oni, kteří potřebují podporu.

Je důležité zmínit, že Zlínský kraj není místem, kde by se cizinci a přistěhovalci objevovali ve velkém počtu, proto je třeba myslet během čtení práce na to, že bychom výsledky neměli globalizovat na celou Českou republiku. Jsme si vědomi toho, že by se výsledky ve velkých městech výrazně lišily. Tuto domněnku potvrzuje i jeden respondent, který ve výpovědi uvedl svou zkušenost, a sice jeho působnost byla i v Praze, kde žáků s OMJ bylo v jedné třídě více jak polovina – ve Zlínském kraji je to spíše výjimečné a ojedinělé.

Hlavním cílem celé předkládané práce bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ na základních školách ve Zlínském kraji. Z výsledků vyplynulo, že více jak polovina, 63 % pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu má zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ ve smyslu, že během své praxe ve školství vzdělávali žáka s OMJ, 37 % pedagogických pracovníků odpovědělo, že v minulosti jedince s OMJ nevzdělávali. Jaké konkrétní zkušenosti pedagogičtí pracovníci mají, jsme zjistili v menším měřítku ve volné odpovědi otázky poslední, zda by respondent rád něco sdělil či dodal. V přibližně 90 % byly odpovědi kladné a ve většině případů se jednalo o výpovědi, jaké by měly být nastaveny podmínky a jací by pedagogičtí pracovníci i rodina měli být, aby se docílilo správné integrace. Ale také se několik odpovědí shodlo ve skutečnosti, že neexistuje mnoho materiálů a učebnic pro žáky s OMJ či že je nikdo na žáky s OMJ nepřipravuje. Dle autorky by se měly pořádat pro pedagogické pracovníky pravidelně semináře na toto téma, kde by se praktickým způsobem mohly rozebírat metodiky práce a předávat zkušenosti a nápady.

Po srovnání teoretických východisek a praktických poznatků docházíme k závěru, že systém vzdělávání žáků s OMJ není tak propracovaný a funkční, jako je například v severských zemích. To přisuzujeme tomu, že v České republice (konkrétně tedy ve Zlínském kraji) není vysoká četnost populace cizinců. Právě z toho důvodu není tato problematika tolik probíraná a středem zájmu. Domníváme se, že se pedagogičtí pracovníci setkávají se žáky s OMJ (a zmíněnou problematikou celkově) až ve chvíli, kdy dítě do školy nastoupí. Jak již bylo zmíněno, bylo by vhodné a přínosné pořádat povinné a pravidelné semináře na vzdělávání žáků s OMJ, aby se předcházelo neinformovanosti a zajistilo připravenosti pedagogických pracovníků. Dalším bodem, který jsme shledali shodný s teorií, je četnost skupin žáků s OMJ. V teoretické části jsme se zabývali statistikou a zjistili jsme, že v ČR jsou nejčetnějšími skupinami vietnamské děti, ukrajinské děti a děti ze Slovenska – a to se nám potvrdilo v praktické části.

Domníváme se, že tématem jsme zkompletovali teoretické poznatky a dotkli se v kvantitativní formě problematiky žáků s OMJ a zkušenostem pedagogických pracovníků s nimi. V další odborné práci by mohlo být smyslem práce podrobně zjistit kvalitativní formou jaké zkušenosti se žáky s OMJ pedagogičtí pracovníci mají a popř. navrhnout, jakým způsobem by se dalo této problematice ve školách věnovat.

Závěr

Téma *„Zkušenosti pedagogických pracovníků se vzdáváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách ve Zlíně“* přiblížilo problematiku současnosti, a tou jsou žáci s odlišným mateřským jazykem. V práci jsme zabrali pohled jak teoretický, tak i praktický.

Cílem závěrečné práce bylo zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci působící na základních školách ve Zlínském kraji se žáky s odlišným mateřským jazykem, a to způsobem kvantitativního výzkumu metody dotazníku. Na základě hlavního cíle a dílčích cílů byly stanoveny tři hypotézy.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. Úvodní kapitola vymezuje terminologii ohledně žáků s OMJ, jejich specifika a také statistické údaje v České republice. Z důvodu zaměření lokalizace práce na Zlínský kraj byla zpracována i statistika tohoto kraje. V kapitole druhé jsme se zabývali samotnému vzdávání žáků s OMJ v České republice. Vymezili jsme zde platné legislativní ukotvení, začlenění žáka s OMJ do vzdělávacího procesu, dále se kapitola zabývá přípravou na příchod a samotné přijetí žáka s OMJ. Čtenář se dozvěděl informace o češtině jako druhém jazyce a jak správně hodnotit žáka s OMJ. V následující kapitole pohlédneme na žáka s OMJ jako na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – tzn. kapitola vymezuje poradenské služby, které jsou k dispozici ve školství a podpůrná opatření vzhledem k žákům s OMJ. Čtvrtá kapitola teoretické vymezila organizace, které se věnují žákům s OMJ v České republice. V poslední, páté kapitole práce jsme přiblížili problematiku žáků s OMJ v zahraničí, jak je systém nastaven v jiných státech.

V empirické části byly představeny výzkumné metody, jakými jsme pracovali, hlavní cíl, dílčí cíle a vymezení hypotéz. Poté byly interpretovány výsledky, otestovány hypotézy a popsané odpovědi na dílčí cíle. K výsledným datům jsme došli pomocí dotazníku, který byl složen ze 14 otázek mířící na zkušenosti pedagogických pracovníků se žáky s OMJ. Výzkumným vzorkem pro nás tedy byli pedagogičtí pracovníci, a to takoví, kteří pracují na základních školách ve Zlínském kraji – do výzkumu se jich zapojilo 175, přičemž dva dotazníky musely být vyřazeny z důvodu nesplnění kritérií. Z výzkumného šetření jsme došli k závěru, že zkušenosti se vzdáváním žáků s OMJ má více jak polovina pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu, přesněji 109 respondentů, tj. 63 %.

Díky hypotézám jsme zjistili, že mezi tím, zda je základní škola situována na vesnici či ve městě a zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s OMJ je souvislost – více pedagogických pracovníků působících na základních školách situovaných ve městě má zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ. Naopak hypotéza, ve které jsme testovali vztah mezi délkou praxe ve školství pedagogického pracovníka a domníváním se, že jsou připraveni vzdělávat žáky s OMJ, se statisticky zamítla – délka praxe nemá vliv na to, zda se pedagogičtí pracovníci domnívají, že jsou připraveni vzdělávat žáka s OMJ. A hypotéza třetí, ve které jsme testovali proměnné absolvování školení/kurzu/semináře a míru obav ze vzdělávání žáků s OMJ, se také zamítla, tzn. že to, zda pedagogický pracovník absolvoval školení/kurz/seminář nemá vliv jeho obavy ze vzdělávání žáků s OMJ.

Problematika žáků s odlišným mateřským jazykem je aktuálním tématem a vlivem migrace a stěhování bude aktuální (a možná i aktuálnější) i v nadcházejících několika letech. Je tedy potřeba se tomuto tématu věnovat a zdokonalovat systém podpory pro žáky s OMJ.

Seznam použité literatury a elektronických zdrojů

Bibliografické citace:

BÁNOVČÁNOVÁ, Z. in DANIŠKOVÁ, Z. a kol, 2020. *Inšpirácie na prácu s deťmi s odlišným materinským jazykom v ranom detstve. Zborník z vedecko-odborného seminára.* Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-568-0326-4.

BERNKOPFOVÁ, M., NOSÁLOVÁ B., TITĚROVÁ K., VÁGNEROVÁ T., VÁVROVÁ J. 2019. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy.* [Praha]: Meta. ISBN 978-80-88171-23-2.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

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

GROSJEAN, F. in GROSJEAN, F., LI, P., BIALYSTOK, E. 2013. *The psycholinguistics of bilingualism.* Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník.* Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vzdělávání žáka s SVP.* Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KNOTOVÁ, D. 2014. *Školní poradenství.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLMAN, L. 2001. *Komunikace mezi kulturami: psychologie interkulturních rozdílů.* Praha: Česká zemědělská univerzita. ISBN 80-213-0735-8.

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

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

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

NOSÁLOVÁ, B. a kol., 2018. *Učíme češtinu jako druhý jazyk průvodce pro učitele*. Praha: META o.p.s. ISBN 978-80-88171-15-7.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2013 *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. A rozš. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RADOSTNÝ, L. a kol., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.p.s. ISBN 978-80-254-9175-1.

RŮŽIČKA, M., PASTIERIKOVÁ, L., SMOLÍKOVÁ, M., FIALOVÁ, K., BASLEROVÁ, P. 2020. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5704-8.

SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, L. 2016. *Český žák-cizinec: metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou dětí/žáků-cizinců*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-87-9.

SVOBODA, P. 2012. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3068-3.

Legislativní normy:

104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte. Zákony pro lidi-Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 07.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 07.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

561/2004 Sb. Školský zákon. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 07.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 15.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zákony pro lidi [online]. Aktuální znění od 1. 1. 2020 [cit. 13.3.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 12.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a j.... Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 14.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

326/1999 Sb. Zákon o pobytu cizinců na území ČR. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 21.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

Internetové zdroje a publikace:

ATLAS ŠKOLSTVÍ, 2020. *Základní školy v Zlínském kraji*. [online], [cit. 14.04.2021] dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?region=zlinsky-kraj>

AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2020. *O nás*. [online] [cit. 21.03.2021]. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/o-nas/>

BERNKOPFOVÁ, M. 2021. *Úvodní informace pro PPP*. [online]. Poslední aktualizace článku: 03.03.2021. [cit. 18.03.2021] dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uvodni-informace-pro-pedagogicko-psychologicke-poradny>

BRYCHNÁČOVÁ, I. *Čeština jako cizí jazyk versus čeština jako druhý jazyk – co je správně?*. [online]. Národní pedagogický institut ČR – cizinci [cit. 12.3.2021] Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/cestina-jako-cizi-jazyk-versus-cestina-jako-druhy-jazyk-spravne/>

CVEJNOVÁ, J., 2008. *Čeština pro cizince: metodická příručka k výuce češtiny pro cizince na úrovni A1 podle Společného evropského rámce pro jazyky* [online]. V Praze: Výzkumný pedagogický ústav, [cit. 2021-03-11]. ISBN 978-80-87000-24-3.

ČSÚ - Český statistický úřad. *Cizinci: Počet cizinců* | ČSÚ [online]. [cit. 06.03.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

ČSÚ: Český statistický úřad, 2021. [online]. [cit. 06.03.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu#cr>

ČŠI - Česká školní inspekce ČR - Home [online], 2015. Tematická zpráva – Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Copyright © [cit. 06.03.2021]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2015_Vzdelavani_s_odlisnym_materskym_jazykem.pdf

CHMELÍKOVÁ, K. 2020, *Dvojjazyčný asistent – podpora dětí s OMJ a pedagoga*. [online], Meta o.p.s, [cit. 18.03.2021], dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/dvojjazycny-asistent-podpora-deti-s-omj-pedagoga>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA, *Co je čeština jako druhý jazyk*. [online]. publikováno: 04.02.2021. Meta o.p.s. [cit. 12.3.2021] dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-co-je-cdj>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Plán jazykové podpory (PJP) – příloha k PLPP*. Publikováno: 2019. [online]. Meta o.p.s. [cit. 12.3. 2021] dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/plan-jazykove-podpory-pjp-priloha-plpp>

INTEGRAČNÍ CENTRA, *Centra na podporu integrace cizinců*. [online] [cit. 21.03.2021], dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz/>

NMŠ - Nadácia Milana Šimečku, 2021. [online] [cit. 21.03.2021]. dostupné z: <https://www.nadaciamilanasimecku.sk/>

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. *Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). [online]. Copyright © [cit. 28.02.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

EUROPEAN COMMISSION, 2018. *Sweden, Support measures for learners in early childhood and school education*. [online], publikováno: 09.09.2018, [cit. 20.03.2021], dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-71_pt-pt?fbclid=IwAR32tZLvGwT-n1z-ZUMyEJTIIcIKjWSlx0H4oiZjiBk7BX355QvHuVwrQDM

META o.p.s. 2020. *Společnost pro příležitosti mladých migrantů*. [online], [cit. 02.03.2021]. dostupné z: <https://meta-ops.eu/>

MOST PRO o.p.s., 2021. *Komplexní služby pro cizince*. [online] [cit. 21.03.2021]. Dostupné z: <https://mostpro.cz/>

MPSV – *Portál Cizinci v České republice*. [online] [cit. 21.03.2021]. dostupné z: <https://www.cizinci.cz/web/cz/uvod>

MŠMT, 2019. *Vzdělávání dětí a žáků cizinců*. [online], Publikován: 31.01.2019. [cit. 14.03.2021]. dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49597/>

MŠMT, 2021. *Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence*. [online] Praha, 14.1.2021. [cit. 17.3.2021]. dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Metodicky_pokyn_Pedagogicka_intervence.pdf

MRÁZKOVÁ I. in URBANCOVÁ, M., HRUŠKOVÁ, H., KRNÁČOVÁ, A., MRÁZKOVÁ I., KREJČOVÁ, L. 2014. *Metodika pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [cit. 05.03.2021]. Dostupné z: <https://m.praha8.cz/file/qLp/Metodika-pro-praci-se-zaky-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami.pdf>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2020. Konference 2020. [online]. *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince*. [cit. 17.03.2021]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/konference/konference-2020/>

NPI ČR - Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince. www.cizinci.npi.cz [online]. [cit. 08.03.2021]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/krajska-pracoviste/zlinsky-kraj/>

NPI ČR - Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, 2020. *O projektu*. [online] [cit. 21.03.2021]. portál: www.cizinci.npi.cz, dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/o-projektu/>

NPI ČR - Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince. *Zasíťované organizace podporující cizince ve Zlínském kraji*. [online]. [cit. 21.03.2021]. dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/09/Zasitovane-organizace-Zlinsky-kraj.pdf>

TITĚROVÁ, K. a kol., 2019. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. [online] META o.p.s. [cit. 9.3. 2021] Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ppruvodce_pro_ppp_deti_s_omj_meta_ops.pdf

TITĚROVÁ, K. a kol., 2021. *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021-2022*. [online] Meta o.p.s. [cit. 13.03.2021] dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta_policy-paper_2021-1.pdf

TWINKL, *EAL (English as an additional language)*. [online], [cit. 20.03.2021], dostupné z: <https://www.twinkl.cz/teaching-wiki/eal-english-as-an-additional-language>

VYŠNÁ, L. 2020. *Inšpirácie z Fínska: niečo pre deti, ktoré nemajú Slovenčinu jako materinský jazyk*. [online], Publikováno: 10.07.2020, [cit. 20.03.2021], Denník N. dostupné z: <https://dennikn.sk/blog/1963958/inspiracie-z-finska-nieco-pre-deti-ktore-nemaju-slovincinu-ako-materinsky-jazyk/>

Časopisy, odborné články:

ŠINDELÁŘOVÁ, J. 2018. *Problematika začleňování a vzdělávání žáků cizinců v základních a středních školách v České republice*. Bulletin NIDV– zpravodaj nejen pro pedagogické pracovníky. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Str. 11.

Seznam zkratek

Aj. – a jiné

Apod. – a podobně

AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

ČDJ – čeština jako druhý jazyk

ČR – Česká republika

ČSI – Česká školní inspekce

ČSÚ – Český statistický úřad

EU – Evropská unie

IVP – individuální vzdělávací plán

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

Např. – například

NPIČR – Národní pedagogický institut České republiky

NÚV – Národní ústav vzdělávání

Odst. - odstavec

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PJP – plán jazykové podpory

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PŠD – povinná školní docházka

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Sb.– sbírka

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

ZK – Zlínský kraj

Seznam grafů, obrázků, tabulek

Grafy:

Graf 1 - Pedagogický pracovník na ZŠ ve Zlínském kraji	38
Graf 2 – Pracovní pozice respondentů.....	39
Graf 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	40
Graf 4 – Délka praxe ve školství	41
Graf 5 – Umístění školy	41
Graf 6 – Vzdělával/a jste během své praxe žáka s OMJ?.....	42
Graf 7 – Navštěvuje momentálně Vaši školu žák s OMJ?	43
Graf 8 – Navštěvoval v minulosti vaši školu žák s OMJ?.....	44
Graf 9 – Domníváte se, že jste připraven/a vzdělávat žáka s OMJ?	45
Graf 10 – Čeho se obáváte při vzdělávání žáků s OMJ?.....	48
Graf 11 – Absolvoval/a jste školení/seminář/kurz týkající se žáků s OMJ?	49
Graf 12 – Spolupracujete s jinou školou, popř. organizací, která se zabývá žáky s OMJ?.....	50
Graf 13 – Jaké zastoupení žáků s OMJ je nejčtetnější na vaší škole?	51
Graf 14 – Zastoupení žáků s OMJ v odpovědi ‚jiné‘	52
Graf 15 – Obavy při vzdělávání žáků s OMJ	60

Tabulky:

Tabulka 1 – Míra obav při vzdělávání žáků s OMJ.....	47
Tabulka 2 – Míra obav při vzdělávání žáků s OMJ, procentuálně	47
Tabulka 3 – Tabulka výsledků, hypotéza č.1	54
Tabulka 4 – Tabulka výsledků, hypotéza č. 1, redukce polí	55
Tabulka 5 – Testovací kritérium, kritická hodnota; hypotéza č.1	55
Tabulka 6 – Tabulka výsledků, hypotéza č. 2	56
Tabulka 7 – Testovací kritérium, kritická hodnota; hypotéza č.2	56
Tabulka 8 – Tabulka výsledků, hypotéza č. 3	57
Tabulka 9 – Testovací kritérium, kritická hodnota; hypotéza č. 3	57

Obrázky:

Obrázek 1 – Žáci s odlišným mateřským jazykem.....	9
--	---

Seznam příloh

Příloha č.1: e-mail zasílaný pedagogickým pracovníkům na základních školách ve Zlínském kraji.

Příloha č.2: dotazník

Přílohy

Příloha č.1: e-mail zasílaný pedagogickým pracovníkům na základních školách ve Zlínském kraji.

Dobrý den,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci oboru Speciální pedagogika – poradenství a ve své diplomové práci se věnuji problematice žáků s odlišným mateřským jazykem. Cílem závěrečné práce je zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách ve Zlínském kraji.

Dotazník je tedy určen pro pedagogické pracovníky působících na základních školách ve Zlínském kraji. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní. Dotazník můžete vyplnit vy, či jakýkoli pedagogický pracovník u vás na škole (vyplněných dotazníků za školu může být i více). Je krátký a jeho vyplnění zabere maximálně 5 minut.

<https://www.surveio.com/survey/d/O2T4R2E4D2N2S8B4R>

Děkuji za Váš čas,

Bc. Alexandra Dočkalová

Příloha č. 2: dotazník

Zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách ve Zlínském kraji

1. Jsem pedagogický pracovník působící ve Zlínském kraji:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

2. Dotazník vyplňuji z pracovní pozice:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ředitel/ředitelka
- Učitel/učitelka
- Výchovný poradce/poradkyně

Jiné:

3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Středoškolské s maturitou
- Vysokoškolské – bakalářské
- Vysokoškolské – magisterské

Jiné:

4. Jaká je délka vaší celkové praxe ve školství?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Méně jak rok
- 1-5 let
- 6-10 let
- 11 let a více

5. Kde se nachází škola, ve které působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vesnice
- Město

6. Vzdělával/a jste během své praxe žáka s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

7. Navštěvuje momentálně vaši školu žák s OMJ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne
- Nevím

8. Pokud ne, navštěvoval v minulosti vaši školu žák s OMJ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne
- Nevím

9. Domníváte se, že jste připraven/a vzdělávat žáka s OMJ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

10. Čeho se obáváte při vzdělávání žáků s OMJ?

Nápověda k otázce: *1 - neobávám se vůbec, 5 - zcela se obávám*

	1	2	3	4	5
Vzdělávání žáků s OMJ celkově	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odlišnost jazyka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odlišnost kultury	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nutnost používat jiné didaktické postupy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odlišnost vzdělávacího systému, na který je žák zvyklý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mé kompetence v práci se žákem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mé kompetence v hodnocení žáka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odlišnost náboženství	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Absolvoval/a jste

školení/seminář/kurz týkající se žáků

s OMJ? Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více*

odpovědí

- Ne Ano Pokud ano, jaké:

12. Spolupracujete s jinou školou, popř. organizací, která se zabývá žáky s OMJ?

13. Jaké zastoupení žáků s OMJ je nejčetnější na vaší škole?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Ukrajinské děti Vietnamské děti Slovenské děti

Mongolské děti Nemáme žáky s OMJ

Jiné:

14 Co důležitého k problematice žáků s OMJ chcete ještě sdělit?

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Alexandra Dočkalová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách ve Zlínském kraji
Název v angličtině:	Experiences of teachers in the education of pupils with a different mother tongue at primary schools in the Zlín region
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá zkušenostmi pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách ve Zlínském kraji. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů a souvislostí, a to pomocí odborné literatury. Empirická část, která je kvantitativně orientovaná, interpretuje výsledky z realizovaného výzkumu.
Klíčová slova:	Odlišný mateřský jazyk, základní škola, speciální vzdělávací potřeby, žák-cizinec, Zlínský kraj

Anotace v angličtině:	This thesis deals with the experiences of teachers in the education of pupils with a different mother tongue at primary schools in the Zlín region. The theoretical part focuses on the definition of basic concepts and contexts, using professional literature. The empirical part, which is quantitatively oriented, interprets the results of the research using questionnaires.
Klíčová slova v angličtině:	Different mother tongue, primary school, special educational needs, pupil-foreigner, Zlín region
Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	76 + dvě přílohy
Jazyk práce:	Český