



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami  
ve waldorfské škole**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Renata Ela Trávníčková

**Vedoucí práce:** Mgr. Ing. Renata Švestková, Ph.D.

České Budějovice 2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve waldorfské škole*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. července 2020

.....

*Podpis*

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Ing. Renatě Švestkové, Ph.D. za odborné vedení, její cenné rady, ochotu a komunikaci. Mé poděkování míří i k pedagogickým pracovníkům základní školy waldorfské za spolupráci. Také děkuji celé své rodině za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

# **Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve waldorfské škole**

## **Abstrakt**

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v prostředí české základní školy typu waldorfského školství.

Teoretická část definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) tak, jak o něm hovoří § 16 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon. Tito žáci k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření (PO). Dále je charakterizována waldorfská pedagogika se svými specifiky a principy. Ta si všímá zákonitostí proměn a rozvoje jedince a jeho vztahu ke světu a schopnosti učit se. Učební plány, metody a obsahy výuky waldorfských škol jsou od tohoto poznání odvozeny. Ve waldorfském školství platí zásada, že spolupráce žáků převažuje nad soutěživostí.

Výzkumná část bakalářské práce byla realizována s využitím kvalitativního typu výzkumu. Výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci, kteří se přímo účastnili edukačního procesu žáků s OMJ. Na základě rozhovorů bylo dospěno k závěrům, že při vzdělávání žáků s OMJ existují metodické a organizační nedostatky. Školy a jejich pedagogové jsou často ponecháni v situacích, kdy se musí spoléhat na své individuální přístupy a pedagogické zkušenosti, které mnohdy nevycházejí ze zkušeností s prací s žáky s OMJ. Získaná zjištění mohou být podnětem pro základní školy, nejen waldorfského typu, pro tvorbu vlastních metodik pro práci se žáky s OMJ, kteří nastoupí do vzdělávacího procesu bez jakékoliv znalosti českého jazyka. Informace také mohou posloužit studentům středních pedagogických škol, pedagogických fakult, ředitelům nejen waldorfských škol, rodičům dětí cizinců a také široké veřejnosti.

## **Klíčová slova**

podpůrná opatření; speciální vzdělávací potřeby; žák s odlišným mateřským jazykem; waldorfské školství; druhý jazyk

# **Education of Pupils with Special Educational Needs at Waldorf Schools**

## **Abstract**

The bachelor thesis addresses the issue of educating students with a different mother tongue in the environment of a Czech elementary Waldorf-type school.

The theoretical part defines a student with special educational needs as described in Section 16 of Act No. 561/2004 Coll., the Education Act. Such students require support measures to be able to fulfil their educational possibilities or to exercise or use their rights on an equal basis with others. Next, Waldorf education with its particularities and principles is described. This method pays attention to regularities in the transformations and development of an individual and their relationship to the world and the ability to learn. The curricula, methods and contents of Waldorf education are then derived from that insight. One of the principles of Waldorf education is that student cooperation outweighs competitiveness.

The research part of the bachelor thesis was implemented using a qualitative type of research. The research group included teaching staff who directly participated in the educational process of DMT students. Based on the interviews, it was concluded that there are methodological and organisational deficiencies in the education of DMT students. Schools and their teachers often find themselves in situations in which they must rely on their own individual approaches and teaching experience, and these are frequently not based on experience in working with DMT students. The findings could be an impetus for elementary schools, not only of the Waldorf type, to create their own methodology for working with DMT students who start the educational process without any knowledge of the Czech language. The information may also serve students of secondary pedagogical schools, faculties of education, headteachers of Waldorf and other schools, foreign parents, and also the general public.

## **Keywords**

support measures; special educational needs; a student with a different mother tongue; Waldorf education; second language

## Obsah

Úvod .....	7
I Teoretická část.....	8
1 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami .....	8
1.1 Legislativní vymezení .....	8
1.2 Podpůrná opatření u žáků se SVP .....	9
2 Žák s odlišným mateřským jazykem .....	10
2.1 Podpora žáků s OMJ.....	11
2.2 Metodická podpora pedagogům při edukaci žáků s OMJ .....	12
2.3 Čeština jako druhý jazyk .....	13
3 Waldorfské školství v České republice .....	14
3.1 Historie waldorfské pedagogiky .....	14
3.2 Principy a zásady waldorfské pedagogiky .....	16
3.3 Organizace výuky ve waldorfské škole .....	17
3.4 Role pedagoga ve waldorfské pedagogice .....	18
II Praktická část.....	20
4 Cíl práce a výzkumné otázky .....	20
4.1 Cíl práce.....	20
4.2 Výzkumné otázky .....	20
5 Metodika.....	21
5.1 Použité výzkumné metody a technika sběru dat.....	21
5.2 Výzkumný soubor .....	21
5.3 Vyhodnocení dat.....	22
5.4 Etika výzkumu a harmonogram.....	22
6 Výsledky výzkumu .....	24
7 Diskuze .....	36
8 Závěr.....	39
Seznam použitých zdrojů .....	42
Seznam příloh.....	49
Seznam tabulek a obrázků .....	50
Seznam zkratk.....	51

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) se zaměřením na waldorfské školství. Práce si klade dva základní cíle. Prvním je zmapování procesu adaptace žáků s OMJ mladšího školního věku na prostředí české waldorfské školy. Druhým cílem je zjistit, jakým způsobem probíhá edukační proces těchto žáků ve waldorfské základní škole. Téma práce bylo zvoleno z důvodu mého pracovního působení na pozici asistenta pedagoga ve waldorfské základní škole. I když žáci s OMJ se v řadách žáků objevují vzácně, tak právě proto jsem se na tuto problematiku zacílila, abych prozkoumala, jak vzdělávací proces žáků s OMJ český vzdělávací systém uchopuje a podporuje a co do tohoto procesu vnáší waldorfská pedagogika.

České školy se často setkávají s požadavky na vzdělávání žáků s OMJ díky postupující globalizaci, otevřeností hranic v rámci Schengenského prostoru i zvýšenou migrací osob mimo něj. Nově přicházející žáci často přicházejí bez znalosti českého jazyka, který je dle zákona č. 561/2004 Sb. Školský zákon § 13 jazykem vyučovacím. Vzdělávání žáků s OMJ vyžaduje speciální přístup, jak na straně managementu školy, tak i ze strany pedagogů. Tito žáci mohou být zařazeni dle § 16 školského zákona do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a tak využívat některé z podpůrných opatření. Také stát a neziskový sektor nabízí řadu podpůrných iniciativ zaměřených na pomoc při adaptaci žáků s OMJ v českých školách.

Jak již bylo uvedeno výše, tato práce se zabývá vzděláváním žáků s OMJ v prostředí waldorfské základní školy. Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie filosofa a zakladatele antroposofické společnosti Rudolfa Steinera (1861-1925). Všímá si zákonitostí vývoje jedince, jeho proměn, rozvoje a jeho vztahu ke světu a schopnosti učit se. Učební metody, obsahy a plány jsou od tohoto poznání přímo odvozeny. K základním charakteristikám waldorfského školství patří, že žáci nejsou motivováni známkovým hodnocením, ale živým zájmem o probíranou látku. Vysvědčení mají formu slovního hodnocení. Pouze v 8. a 9. třídě je slovní hodnocení ještě navíc převedeno do ekvivalentu známek pro účely přijímacích zkoušek na střední školy. Pro práci ve waldorfských školách je platí zásada, že spolupráce převládá nad soutěživostí. Tento fakt může působit suportivně při adaptaci žáků s OMJ na prostředí české školy.

# I Teoretická část

## 1 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami

V současnosti je nejčastějším tématem českého školství žák se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP). Veřejnost vnímá toto označení často nepřesně. Proto v úvodu této práce bude pojem žák se SVP definován z hlediska legislativního. Následně budou charakterizována podpůrná opatření, která jsou pro ně určena. Celá oblast týkající se žáků se SVP a inkluzivního vzdělávání je upravena právními předpisy (Čeledová, Holčík, 2018).

### 1.1 Legislativní vymezení

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání společně s vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných prošel novelizací. S ní se objevily změny týkající se žáků, kteří při výuce potřebují nějaký druh podpory. Změny se tedy týkají i žáků s OMJ (inkluzivní škola.cz, ©2019).

V § 16 odst. 1 školského zákona je žák se SVP jasně definován jako dítě, žák a student se speciálně vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Zákon dále definuje podpůrná opatření jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Dále lze dle zákona 561/2004 Sb. rozlišit žáky s potřebou podpory ve vzdělávání na žáky s tělesným, mentálním, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, autismem, souběžným postižením více vadami či vývojovými poruchami chování a učení, také jde o žáky pocházející z odlišných kulturních a životních podmínek, o žáky nadané a žáky, jejichž mateřským jazykem není jazyk český. Vyhláška 27/2016 Sb. charakterizuje koncept



pěti stupňů podpůrných opatření (PO). Přílohu této vyhlášky tvoří detailní přehled a popis těchto PO v konkrétních stupních (Titěrová, ©2016).

## **1.2 Podpůrná opatření u žáků se SVP**

Podpůrná opatření (PO) je legislativním termínem, který zastřešuje rozsáhlou škálu organizačních a pedagogických postupů, rozmanitých úprav, které jsou vždy spojeny s finanční náročností. PO jsou děleny do pěti stupňů. Závisí na rozsahu podpory poskytnuté konkrétnímu žákovi (Michalík, Felcmanová, ©2019). Podpora žákovi se SVP musí být individualizovaná, směřovat k danému žákovi s jeho vlastními specifiky. Je nutné se vyhnout jednotnému přístupu, který je uplatňován na všechny stejně (Pipeková, 2010).

PO vycházejí z § 16, odst. 2 školského zákona a spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Zákon č. 561/2004 Sb., s. 1384-1385).*

## 2 Žák s odlišným mateřským jazykem

Území dnešní České republiky (ČR) bylo ještě ve druhé polovině dvacátého století etnicky homogenní. Díky silící migraci v posledních dvaceti letech bývají ve třídách českých škol děti nově příchozích. Ty se často narodily mimo ČR a jejich mateřský jazyk není čeština (Jarkovská et al., 2015). Hovoříme o žácích s OMJ.

Žáci s OMJ jsou dle platné legislativy vnímáni jako žáci se SVP. Toto tvrzení má oporu ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a jeho vyhlášce č. 27/2016 Sb., která uvádí tuto definici: *Na podpůrné opatření ve smyslu § 16 odst. 1 školského zákona má nárok osoba (dítě, žák nebo student), která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje jeho poskytnutí (zákon č. 561/2004 Sb., s. 1384). V případě osoby, jejímž mateřským nebo základním dorozumívacím jazykem je jiný jazyk než český, lze identifikovat speciální vzdělávací potřeby mimo jiné i s přihlédnutím k jejímu kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám (včetně pobytu a vzdělávání v jinojazyčném prostředí než českém). Sama jiná státní příslušnost než česká však není důvodem podpůrných opatření podle (MŠMT, ©2018, s. 2).*

Žáci s OMJ mají s nárok na podporu dle již zmiňovaného § 16 školského zákona, který určuje pět stupňů PO. S přihlédnutím ke znalosti vyučovacího jazyka mohou být žáci podpořeni ve třech stupních. První stupeň se týká žáků, kteří mají mírné obtíže ve vzdělávání, např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže s koncentrací aj. Zde je počítáno s tím, že důsledná domácí příprava a mírné úpravy ve výuce zajistí zlepšení. Druhý stupeň poskytuje oporu žákům z odlišného kulturního prostředí s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. V tomto je přistoupeno k individuálnímu přístupu ve vzdělávání. Změněna je organizace a forma výuky a je upraveno hodnocení žáka (vyhláška 27/2016 Sb.).

PO třetího stupně se týkají žáků s odlišným kulturním prostředím a s OMJ. Jsou to ti, kteří jsou bez znalosti vyučovacího jazyka (Národní ústav pro vzdělávání, ©2019). Znalost českého jazyka, který je jazykem vyučovací, je předpokladem pro úspěšnost ve školním vzdělávání. Proto je nutné věnovat pozornost výuce ČDJ. Tu zajistí po příchodu žáka škola (Jiroutová, ©2019).

## 2.1 Podpora žáků s OMJ

Podpora žáka s OMJ bezprostředně souvisí se stupněm PO, do kterého daný žák patří (Jiroutová, ©2019). První stupeň PO je spojen s plánem pedagogické podpory, ve kterém jsou zohledněny individuální potřeby žáka v průběhu vzdělávání (vyhláška 21/2016 Sb.). Vyhláška 27/2016 Sb. dále uvádí, že ve druhém stupni PO je již pracováno s individuálním vzdělávacím plánem (IVP), který obsah vzdělávání upravuje. Je užíváno speciálních učebnic a pomůcek. Druhý stupeň PO žáku s OMJ nabízí 3 hodiny češtiny jako druhého jazyka (ČJD) týdně, 1 hodinu týdně pedagogické intervence, 1 hodinu týdně speciální pedagogické péče (speciální pedagog, psycholog) (Jiroutová, ©2019). Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher (2014) konstatují, že IVP je závazným dokumentem, který je vypracován na základě doporučení školského poradenského zařízení a je součástí žákovy dokumentace. Autoři dále uvádějí, že za jeho zpracování je zodpovědný ředitel školy. S IVP je následně seznámen zákonný zástupce žáka (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014).

Ve vzdělávání žáků s OMJ zaujímá významnou úlohu asistent pedagoga (AP). Pokud je jím někdo, kdo hovoří jazykem žáků, situaci může tato skutečnost ulehčit. Tito asistenti jsou pak nazýváni dvojjazyční AP. Zapojení dvojjazyčných AP je přínosem v integračním procesu nejen žáků s OMJ ale i jejich rodičů (Benda, Vodňanská, Titěrová, 2016). Dle vyhlášky 27/2016 Sb. v příloze č. 1 je asistent pedagoga podpůrným opatřením č. 3. O jeho přidělení je rozhodováno poradenským školským zařízením. Vychází ze speciálně pedagogické diagnostiky konkrétních žáků. Především se toto týká žáků, kteří jsou zcela bez znalosti vyučovacího jazyka (Benda, Vodňanská, Titěrová, 2016). Též třetí stupeň PO pracuje s IVP upravujícím obsah vzdělávání a v tomto případě i výstupy, speciální učebnice a pomůcky, 3 hodiny ČDJ za týden, 3 hodiny za týden pedagogické intervence (Jiroutová, ©2019).

K financování výuky ČDJ může škola využít několik způsobů: Rozvojový program MŠMT; Operační program – výzkum, vývoj a vzdělávání, tzv. Šablony; PO na základě školského poradenského zařízení; Projekty obcí na integraci cizinců MVČR; Výzvu č. 49 hl. m. Prahy – Začleňování a podpora žáků s OMJ (Inkluzivní škola.cz, ©2019). Neznalost vyučovacího jazyka, který je v našich podmínkách uvažován i jako jazyk majority, může vést k dočasnému vyloučení žáků s OMJ z hlavního vzdělávacího proudu do doby než se jazyk naučí. Tato skutečnost je rizikovým faktorem úspěšné integrace (Kostelecká, Hána, Hasman, 2017).

## 2.2 *Metodická podpora pedagogům při edukaci žáků s OMJ*

Příchod žáka bez znalosti českého jazyka je velkou výzvou nejen pro vyučujícího pedagoga, který se s tímto žákem bezprostředně setká, ale i pro celý pedagogický tým. Škola ovlivňuje jeho zařazení do vzdělávacího procesu. Často také zásadně ovlivní i jeho začlenění do společnosti. Mnohdy se toto dítě stává spojovacím článkem mezi jeho rodiči, kteří neovládají český jazyk, a majoritní společností, úřadů a dalších institucí. Přítomnost žáka, který přichází z odlišného jazykového a historicko-kulturního prostředí, je pro pedagogické pracovníky příležitost, jak se naučit s citem pracovat v multikulturním prostředí třídy a školy (Slavíková-Boucher, 2016).

Šindelářová (2012) a Škodová (2012) ve své metodice zaměřené na práci s žáky-cizinci zmiňují zohlednění ovládnutí nemateřského jazyka, které je spojeno se sociální interakcí. Průcha (2011) uvádí důležitý postřeh na zařazování žáka s OMJ do ročníku školy. Doporučuje umístění do ročníku, který ve své rodné zemi již ukončil. V tomto případě bude jediný problém český jazyk, obsah učiva mu bude znám. Dále Průcha (2011) k jazykové problematice uvádí, že vnímaný jazyk je tvořen několika prvky, mezi které patří kromě výrazu tváře nebo různé hlasitosti i gesta, které napomáhají k osvojování nového jazyka.

Odbornou podporu pedagogickým pracovníkům, kteří s žáky s OMJ pracují, nabízí v České republice Národní institut pro další vzdělávání. Tato organizace vznikla v roce 2004. Je řízena přímo MŠMT. Pedagogům a vzdělávacím institucím nabízí služby v podobě konzultací, odborné a metodické podpory. Cílem jeho činnosti je naplňování státní vzdělávací politiky (NIDV, ©2019).

Další organizací, na kterou se mohou pedagogičtí pracovníci či vzdělávací instituce obracet je společnost pro příležitosti mladých migrantů META, o.p.s. Nezisková organizace založená v roce 2004 nabízí pomoc a podporu jak pedagogům a školám tak cizincům. Pro pedagogické pracovníky jsou pořádány vzdělávací semináře. Svým klientům cizincům nabízí kurzy češtiny, doučování a poradenství (META, ©2019). Společností META, o.p.s. je provozován internetový portál Inkluzivní škola.cz. Ten je určen pedagogům, ředitelům škol, asistentům pedagoga, psychologům a sociálním pracovníkům, kteří se podílejí na začleňování dětí s OMJ do českých škol (Inkluzivní škola.cz, ©2019).

Vzdělávání žáků s OMJ se také setkává s různými úskalími. Lucie Soukupová (©2019) z organizace META, o. p. s. uvádí v jednom ze svých publikovaných článků, že české školy obecně volají především o okamžitý nárok na hodiny výuky ČDJ odborníky, sdílené učitele ČDJ pro více škol, více mzdových prostředků a více prostředků pro AP. Autorka dále uvádí, že v roce 2018 bylo z rozvojových programů MŠMT podpořeno jen 3 588 žáků z celkového počtu 21 992 cizinců navštěvující české základní školy. Dle autorky je důvodem této situace především administrativní zátěž, kterou sebou čerpání dotací nese. Školám s menším počtem žáků se údajně nevyplatí, aby tento proces podstupovaly.

### 2.3 *Čeština jako druhý jazyk*

Pojem druhý jazyk se začal objevovat v didaktických materiálech až v 90. letech 20. století. Je charakterizován jako jazyk, který není mateřský, ale pro uživatele je jeho užívání zásadní v běžném životě. U dětí to je jazyk, který užívají ve výuce během školní docházky. Při osvojování druhého jazyka je třeba si uvědomit rozdíl mezi učením se cizímu jazyku a jazyku druhému. Výuka v hodinách cizího jazyka žáka připravuje na případné situace, které mohou nastat. Zatímco výuka druhého jazyka připravuje žáka na reálné životní situace. Při jeho výuce musí být znatelná aktuálnost a jasné uvědomění žákem, proč se jazyk učí (Škodová, Cvejnová, 2017). Neznalost jazyka majoritní společnosti tvoří velkou bariéru v integraci. Proto za zmínku stojí i jazyková politika vůči cizincům v ČR. Přímo v legislativních předpisech jsou pak zakotveny jazykové zkoušky cizinců. Škodová, Cvejnová (2017, s. 10) uvádí, že *povinnost konat zkoušku z českého jazyka za účelem trvalého pobytu je stanovena v zákoně č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců, ve znění pozdějších předpisů, povinnost konat zkoušku z českého jazyka za účelem získání občanství je stanovena v zákoně č. 186/2013 Sb., o státním občanství a o změně některých zákonů.*

### 3 Waldorfské školství v České republice

V historickém kontextu vývoje waldorfského školství konstatovali autoři Svobodová, Jůva (1996), že Waldorfské školy jsou v ČR nejrozšířenějším typem alternativních systémů. K jejich vzniku docházelo až po listopadu 1989, po změně politického systému. Prvních šest základních škol bylo založeno v letech 1990-1992. Postupem času vznikaly též mateřské školy, střední školy a škola speciální (Dvořáková, ©2019). V současnosti na našem území působí 15 základních waldorfských škol, 3 waldorfské třídy v rámci běžných základních škol, 10 waldorfských mateřských škol, 5 waldorfských tříd při běžných mateřských školách, 5 waldorfských středních škol, 1 waldorfská škola speciální (iwaldorf.cz, ©2019).

První ucelená definice a charakteristika waldorfských škol v ČR byla provedena v roce 1994 prof. Rýdlem, který přehledně popsal WŠ pro české prostředí. Waldorfské školy si zakládají na tom, že jsou otevřené pro všechny děti bez ohledu na jejich náboženské vyznání, barvu pleti, pohlaví nebo jazyk. Když rodiče zvolí pro své dítě tuto školu, požádají o přijetí dítěte do školy ještě před zahájením školního roku. Proběhne rozhovor s kolegiem učitelů. Potom je vysloveno, zda dítě přijato do vzdělávání je či není. Pokud má žák sourozence, počítá se s tím, že i ten do školy nastoupí. Ve chvíli, kdy dojde k přijetí žáka do waldorfské školy, mají rodiče povinnost podílet se na financování prostřednictvím pravidelných měsíčních příspěvků. V případě odchodu ze školy, musí rodiče splnit veškeré závazky, které vůči škole mají. Týká se to vyrovnání nedoplatků, ale i vrácení vypůjčených materiálů (Rýdl, 1994).

#### 3.1 *Historie waldorfské pedagogiky*

Pokud bychom hledali stručnou a zároveň co nejpřesnější charakteristiku myšlenky waldorfské pedagogiky, nalezneme ji ve slovech jejího zakladatele Rudolfa Steinera (1861-1925). „*Waldorfské vzdělávání není pouhý pedagogický systém, ale umění – umění probouzet to, co je ve skutečnosti uvnitř lidské bytosti.*“ – Rudolf Steiner (Stanciu, ©2017, s. 32). Celým jménem Rudolf Joseph Laurence Steiner se narodil 25. února 1861 v malé vesnici Kraljevec na chorvatském pomezí Rakouska-Uherska. Během svého života se věnoval několika profesím. Byl spisovatelem, filosofem, architektem, pedagogem a společenským reformátorem (McCormick, ©2019).

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie. Jde o filosoficko pedagogickou soustavu názorů vybudovanou Steinerem, která se oddělila od theosofie. Antroposofie je složitá filosofie a věda o podstatě člověka. Obsahuje prvky křesťansky orientované, prvky východních filosofí, egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku a okultismus (Svobodová, Jůva, 1996). Antroposofie nahlíží na člověka ze tří rovin. Tuto triádu představuje tělo, duch a duše. Smyslově nejnižším stupněm je tělo, vztahuje se k okolním jevům a reálnému světu. Duši patří oblast myšlení a cítění. Pomocí duše se propojují okolní vjemy s vlastním bytím. Následkem je pociťování chutě i nechutě, libosti či nelibosti, radosti, bolesti. Steiner byl přesvědčen, že člověk není tvořen pouze z tělesných a duševních sil, ale zmiňoval ještě sílu vyšší. Tato síla je utvářena ihned od narození a má zásluhu na tom, že se zjevuje podstata věcí samotných. Tuto sílu nazval duchem (Ronovský, 2011).

Aby mohl Steiner vzdělávat žáky v duchu svých ideí, zakládá ve Stuttgartu v roce 1919 první waldorfskou školu. Založena je na popud Emila Molta. Tehdejšího majitele továrny na tabákové výrobky Waldorf-Astoria (Pol, 1995). Molt požádal Steinera, aby vyvinul nový přístup ke vzdělání. Přístup, který podpoří hluboké a pozitivní změny ve společnosti a aby vytvořil školu pro děti dělníků jeho továrny (De Souza, ©2012). Steinerova snaha byla vytvořit školu, ve které by rodiče z akademického zázemí a rodiče z dělnické třídy našli místo, kde by se jejich děti vzdělávaly společně (Randoll, Peters, ©2015). Německo bylo v chaosu – revoluce následovala po skončení první světové války – a nová škola byla zamýšlena jako korekce drsné disciplíny tradičních škol (New Yorker, ©2014). V začátcích na ní působilo 8 učitelů na 175 žáků. Během pouhých sedmi let se počet žáků zvýšil na 1000 a učitelů bylo již 60. Velký zájem o tento typ školy způsobil, že se myšlenka waldorfských škol začala šířit i za hranice Německa. První byla založena v holandském Haagu roku 1923. Následoval vznik škol ve Velké Británii, v Norsku, ve Švýcarsku, v Portugalsku i Maďarsku. V roce 1928 vznikla první waldorfská škola v New Yorku (Pol, 1995). Vzniká hnutí zvané Waldorfské vzdělávání. To se snaží o vzdělávání a výchovu každého dítěte, včetně zdravotně postižených. Zdůrazňuje praktické činnosti a kreativní hru. Snaží se umožnit žákům umělecké vyjádření, společenskou spolupráci a kritické myšlení při řešení společenských problémů (McCormick, ©2019).

Nelehké časy pro waldorfské školy v Německu nastaly s nástupem nacismu ve 30. letech 20. století. Bylo zabráněno otevírání prvních tříd, byli vyhnáni učitelé neárijského původu. Roku 1938 došlo k uzavření všech waldorfských škol. Stejný osud potkal i školy ve státech, které

se dostaly pod německou nadvládu. Po druhé světové válce začaly postupně opět školy vznikat. V SRN jich bylo v roce 1952 již 25. Zatímco v NDR jediná waldorfská škola v Drážďanech zanikla roku 1949 (Pol, 1995).

Steinerova myšlenka žije a pokračuje stále dál. V současnosti působí 1600 mateřských škol a 994 svobodných waldorfských škol nebo škol Rudolfa Steinera v 60 zemích světa (McCormick, ©2019).

### **3.2 *Principy a zásady waldorfské pedagogiky***

Podle waldorfské perspektivy děti se vyvíjejí v cyklech trvajících přibližně sedm let. Každé toto období má po celou dobu určitou charakteristiku, kterou je třeba respektovat, pokud chceme podpořit rozvoj jejich různých potenciálů. Waldorfské pedagogové věří, že od narození do sedmého roku života (první stadium vývoje) jsou životní síly dítěte (energie, která nás udržuje naživu) zaměřeny na jeho tělesný vývoj. Také věří, že v tomto období konání dítěte je poháněno především vůlí. Obvykle dělají věci, protože chtějí, a ne protože je mají či musí udělat. Mezi sedmým a čtrnáctým rokem, jsou dle waldorfské pedagogiky, životní síly zaměřeny na citový či pocitový život. Během této fáze se učitelé snaží optimalizovat rozvoj pocitů a představitosti žáků. Waldorfské pedagogové věří, že rozvoj představitosti je extrémně důležitý pro výživu našeho citového života a pomáhá zakládat pevné vztahy s okolním světem (De Souza, 2012). Třetí vývojový stupeň vnáší do duševního života mladého člověka nový prvek – cit lásky. Pedagog hledá kompromis mezi působením rozumu a citu. Pomáhá mladému člověku nalézat odpovědi na jeho otázky. Ústřední myšlenkou této fáze je: Svět je pravdivý (Svobodová, Jůva, 1996). Vědění, které většinou tradiční školy preferují, bylo Steinerem vnímáno jako hodnotné pouze, když se podílí na všestranném vývoji žáka a je podporována jeho lidská přirozenost. Cílem waldorfské pedagogiky je vyvážení inteligenční a emoční stránky (Steiner, 2017).

Důležitým rysem waldorfské pedagogiky je, že své žáky nehodnotí známkovacím systémem jako běžné školy. Využívá se možnosti slovního hodnocení. Známkové hodnocení poprvé žáci obdrží až v osmé třídě. Důvodem jsou náležitosti, které musí splnit při podávání přihlášek na střední školy. Waldorfské školy nechápou hodnocení jen jako nástroj, který odráží kvalitu práce žáka. Slovní hodnocení tedy spíše obsáhne vše, co waldorfská



pedagogika požaduje. Jde především o podporu potenciálu každého žáka. Číselná známka nikdy nemůže obsáhnout rozmanitost žákovy osobnosti v celé šíři (Kozlová, 2011).

Specifikem každé waldorfské školy jsou průpovědi. Jejich cílem vychází z celostního přístupu, který usiluje o rozvoj žáků v rovině tělesné, duševní i duchovní. Společně pronesenou průpovědí je každý den ve třídě zahajován. Průpověď by měla být v souladu s duševní náladou žáků (Richter, 2013).

### **3.3 Organizace výuky ve waldorfské škole**

Běžná waldorfská škola má 12 ročníků, jež se rozdělují na nižší a vyšší. Nižší ročníky jsou od prvního do osmého ročníku, vyšší od devátého do dvanáctého. Dle Steinera toto dělení ladí s vývojovým obdobím dítěte. Dále je někdy zařazen třináctý maturitní ročník. V ČR waldorfské školy fungují v souladu s platným školním systémem. Základní školy jsou devítileté a následují čtyřleté školy střední (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Škola je obvykle řízena kolegiem učitelů, které se schází každý týden. Celý chod školy mohou ovlivňovat také rodiče, kteří jsou členy rodičovské rady. Třetím článkem, který zásadní měrou ovlivňuje fungování školy, je žakovské fórum (Svobodová, Jůva, 1996).

I uspořádání rozvrhu hodin je v souladu s přirozeným biorytmem žáků. Při příchodu do školy se ráno žáci pozdraví s učitelem podáním ruky. Denní rozvrh začíná ranním epochovým vyučováním. Jedná se o dvou až šesti týdenní blok jednoho předmětu. Zásadou toho by se mělo podařit zabývat se intenzivněji daným předmětem a hlouběji do něj proniknout. Mezi epochové předměty patří matematika, mateřský jazyk, zeměpis, dějepis, přírodopis, chemie a fyzika. Žáci nemají učebnice, ale sami si utvářejí epochové sešity, které vycházejí z výkladu učitele (Carlgren, Klinborg, 2013).

Podoba epochy je přizpůsobena věku žáků. Proto například v první třídě jsou epochy pouze mírně diferencované. Je v nich obsaženo živé vyprávění o přírodě, o ročních dobách. Je na učiteli, aby vycítil, kdy je vhodné od některé činnosti upustit a přejít k jiné. Epocha jako organizační forma dovoluje také zachování rytmu vyučování, v němž dochází ke střídání napětí a uvolnění (Svobodová, Jůva, 1996).

Tato dvouhodinová ranní výuková jednotka je nazvána jako hlavní vyučování. Její úvodní částí je část rytmická. V nižších ročnících trvá až dvacet minut. Žáci si během této části uvědomí společenství třídy a naladí se na vyučování, které bude následovat. Rytmická část zahrnuje zpěv, hru na flétnu, recitaci říkadel a básní, tleskání a dupání do rytmu. Jsou praktikována řečová cvičení na rozvoj mluveného projevu. Poté následuje opakování učiva z minulého dne. Učitel následně naváže další nový výklad. Pak přichází na řadu činnost v podobě zápisu nebo kreslení do epochového sešitu. Hlavní vyučování je zakončeno vyprávěním. Téma vyprávění jsou pro jednotlivé ročníky různá (např. pohádky, bajky, biblické příběhy, legendy, mýty a ságy o bozích a hrdinech atd.) (Carlgren, Klinborg, 2013).

Ve waldorfských školách se setkáváme i se specifickými předměty. K nim patří eurytmie nebo kreslení forem. Eurytmie je druh umění, ve které dochází k propojení zvuků a tónů s pohybem. Při vyslovení určité hlásky dochází totiž v nitru každého člověka k neviditelnému gestu, jež se posléze dráží v eurytmickém pohybu. Základ eurytmie představuje zpěv nebo hudba a každá hláska formuje specifický pohyb. Zvuky slov a hlásek mají vlastní specifickou hodnotu, na kterou reaguje naše podprahové vnímání. Eurytmie je specifická v tom, že u ní dochází k zapojení duševních sil a celého těla. Zakládá si na tom, že neexistuje jiný vyučovací předmět, kde by bylo lidské tělo a duševní stránka stimulovány do takové výše. Jelikož se eurytmie na jiných školách nevyučuje, může dojít k situaci, kdy je nedostatek učitelů tohoto předmětu. Pokud jich je dostatek, je vyučována ve všech ročnících. V prvním ročníku si žáci osvojují nejjednodušší rytmy. Později jsou cvičení složitější. Vytvářejí se různá hudební a dramatická vystoupení (Carlgren, Klinborg, 2013).

Dalším zajímavým předmětem je kreslení forem. V nižších ročnících je určen především k procvičení dětské ruky před tím, než začnou žáci psát. Kreslení forem představuje základ pro psaní písmen, číslic i pro geometrii. Také slouží k rozvoji představivosti. Obtížnost jednotlivých forem je opět v souladu s vývojovým stupněm žáků (Carlgren, Klinborg, 2013).

### **3.4 *Role pedagoga ve waldorfské pedagogice***

Waldorfstí učitelé věří, že jsme zde proto, abychom plně rozvinuli náš potenciál, abychom se stali lepšími jedinci, sloužili lidskosti nejlépe, jak umíme a užívali všechny naše zdroje zodpovědným způsobem (De Souza, 2012). Randoll uvádí, že častá odpověď na otevřené

otázky v jeho výzkumu na téma, *proč si učitelé volí waldorfskou pedagogiku*, byla, že je to právě holistický přístup k žákovi a jeho celkový rozvoj (Randoll, 2015).

Keller (2018) uvádí pojem integrita ve spojení pedagogická či osobní. Ta je důležitým činitelem v rozvoji spirituality v životě dětí. Žáci se denně ve škole setkávají s učební látkou, která je jim předávána pedagogickým přístupem. Setkávají se však i s dospělým, který je vyučuje. Učitelova zásadní úloha je inspirovat a motivovat žáky, sledovat jejich individuální vlohy a rozvíjet je. Zároveň však musí udržet celou třídu jako jednu sociální skupinu. Pedagog má zásadní vliv na vyvážený rozvoj intelektové a citové složky žáků. Z tohoto vyplývá, že učitel zastává roli vyučujícího, vychovatele i rádce (Steiner, 2011).

Keller (2018) dále konstatuje, že vnímají, jaký má tento dospělý vztah ke světu, ke škole a k ostatním lidem. Právě toto setkání zanechá v dětské mysli ty nejhlubší stopy. Učitel se pro žáka stává vzorem, ať chce či ne. Pedagog, který v praxi popírá svá slova anebo děti učí něco, v co on sám nevěří, podkopává u dětí svoji důvěryhodnost a vytváří předpoklad pro nedůvěru ve svět. V intelektové rovině mohou žáci docházet ke správným závěrům, ale v rovině duchovní pro ně není důvěryhodný. Naopak učitel s osobní integritou ve svých žácích postupně buduje důvěru ve svět, upevňuje jejich sebedůvěru a vnímají život jako smysluplný. Obzvláště v období dospívání jsou tyto kvality pro vývoj žáka důležité Keller (2018).

## **II Praktická část**

### **4 Cíl práce a výzkumné otázky**

#### ***4.1 Cíl práce***

Tato bakalářská práce je zaměřena na dva cíle:

1. Zmapovat proces adaptace žáků s odlišným mateřským jazykem na prostředí české základní školy typu waldorfského školství.
2. Zjistit, jakým konkrétním způsobem probíhá edukační proces u žáků s OMJ ve waldorfské škole.

#### ***4.2 Výzkumné otázky***

Od stanovených cílů se odvíjí formulace výzkumných otázek:

Vo<sub>1</sub> Do jaké míry využívá waldorfská škola podpůrná opatření zaměřená na vzdělávání žáků s OMJ?

Vo<sub>2</sub> Jakým způsobem probíhá edukace žáků mladšího školního věku s OMJ ve waldorfské škole?

## 5 Metodika

### 5.1 *Použité výzkumné metody a technika sběru dat*

Praktická část této bakalářské práce byla provedena s využitím postupů kvalitativního výzkumu. Jako výzkumné metody sběru dat bylo použito dotazování ve formě rozhovoru s otevřenými otázkami. Získaná data z rozhovorů byla analyzována metodou tvorby trsů. Cílem bylo shrnutí poznatků získaných během rozhovorů s oslovenými informanty.

Kvalitativní přístup byl zvolen, jelikož se svou podstatou pokouší interpretovat bádáné jevy očima informanta nebo zkoumané osoby, nikoliv na základě vlastních názorů badatele (Gavora, 2010). Kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi široký sběr dat a tím získat co největší množství informací o zkoumaném jevu. Na počátku takového výzkumu nestojí žádné základní proměnné či hypotézy (Švaříček et al., 2007).

Dalším důvodem, proč byl zvolen výzkum kvalitativní, je skutečnost malého vzorku zkoumání. Žáci s OMJ nejsou zcela běžným jevem v každé české základní škole. Jsou více zastoupeni spíše ve větších městech. Pro kvantitativní výzkum by bylo problémem sehnat dostatečné množství respondentů, nebo jsou těžce dosažitelní (Mioviský, 2006).

Analýza dat metodou vytváření trsů slouží k seskupení a konceptualizaci výroků do skupin. Skupiny (trsy) vznikají na základě vzájemné podobnosti či překryvu výroků mezi identifikovanými jednotkami. Shodným znakem trsů mohou být tematické podobnosti, prostorové podobnosti atd. Tímto postupem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, které jsou řazeny do určité skupiny (trsu), ve kterém se určité znaky opakují. Pomocí této metody ze základních jednotek vznikají jednotky obecnější (Mioviský, 2006).

### 5.2 *Výzkumný soubor*

Výzkumný soubor byl zvolen metodou záměrného výběru. Jde o postup, při kterém jsou cíleně vyhledáváni účastníci dle určitých požadovaných vlastností (Mioviský, 2006).

V tomto případě výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci, kteří ve výuce přímo pracují s žáky s OMJ. Původní počet oslovených bylo šest pedagogů. Přičemž z důvodu

ukončení pracovního poměru jednoho učitele, poskytlo rozhovor pět z nich. Pedagogičtí pracovníci, kteří se výzkumu účastnili, byli na pozici třídního učitele, učitelů cizích jazyků, učitele eurymie a asistenta pedagoga. Průměrná délka praxe všech pěti pedagogů ve waldorfské škole je 2,5 roku. Jeden z pedagogů, učitel cizího jazyka, působí ve škole nejdéle, a to sedm let.

### **5.3 *Vyhodnocení dat***

Výsledky výzkumu jsou vyhodnoceny v samostatné kapitole. Získaná a přepsaná data byla pro účely této bakalářské práce zpracovávána tak, že všechny rozhovory byly vytištěny. Podobnosti a překryvy ve výrocích byly barevně rozlišeny, zaznamenávány na archy papírů o velikosti A4.

Každý arch byl věnován jedné otázce. Byly postupně připisovány výroky. Takto vznikající trsy, byly průběžně doplňovány poznámkami a postřehy ze zpracování odpovědí informantů. Ke každé otázce byl vypracován přehledný diagram. V každém diagramu je žlutou barvou zvýrazněna podstata kladené otázky. Zelenou barvou jsou označeny trsy vzniklé na základě podobností a překryvů.

### **5.4 *Etika výzkumu a harmonogram***

Před zahájením realizace této bakalářské práce byl záměr, zpracovat zvolené téma, konzultován s vedením školy. Poté byli osloveni vybraní pedagogičtí pracovníci. Oslovení proběhlo nejdříve osobně a po vzájemné domluvě později obdrželi připravené otázky rozhovoru e-mailem. Následně proběhlo osobní setkání v jedné ze tříd základní waldorfské školy, kde byl rozhovor realizován. Odpovědi byly zaznamenávány písemně do textového editoru Word pomocí přenosného počítače MacBook Air. Doba trvání jednotlivých rozhovorů byla 45 min – 60 min. Přepis rozhovoru měl rozsah 16 stran při velikosti písma 12 bodů a řádkování 1,5. Podrobný rozpis realizací jednotlivých rozhovorů je uveden v tabulce č. 1.

**Tab. č. 1 – Harmonogram rozhovorů**

<b><u>Informant č.</u></b>	<b><u>Pozice</u></b>	<b><u>Datum realizace rozhovoru</u></b>
I1	Třídní učitel	25. 2. 2020
I2	Učitel cizího jazyka 1	27. 2. 2020
I3	Učitel cizího jazyka 2	26. 2. 2020
I4	Učitel eurytmie	24. 2. 2020
I5	Asistent pedagoga	29. 2. 2020

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Všichni zúčastnění byli ujištěni o anonymitě výzkumu, že v celé práci nebudou uveřejněna jména jejich, ani žáků, ani identifikační údaje školy. Zpracován byl informovaný souhlas, který je uložen u autorky této bakalářské práce. V příložením testu žáků A a B (přílohy 2, 3) byla s písemným souhlasem autorky použita ilustrace domečku.

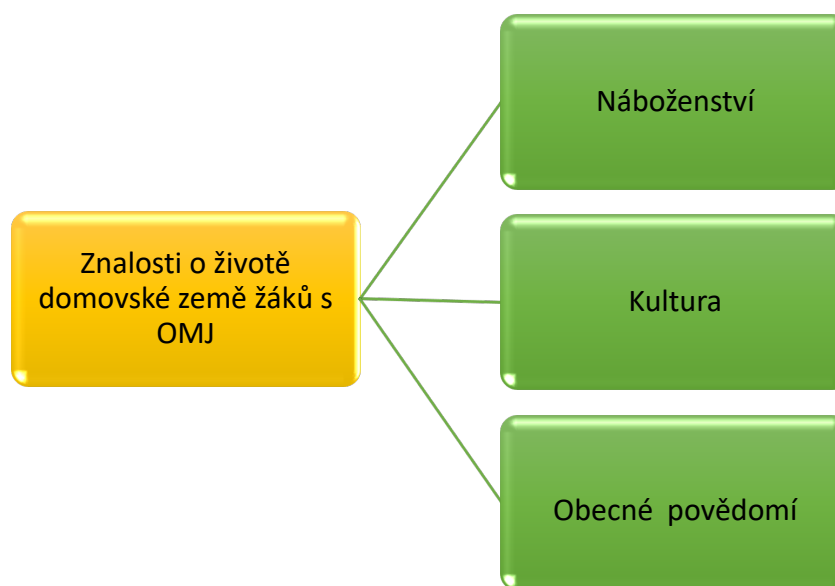
Jedním z pedagogů byly poskytnuty test z českého jazyka žáků s OMJ se svolením ke zveřejnění. Tyto testy jsou uvedeny v přílohách č. 2 a č. 3. Tito žáci v době vypracování zadaných úkolů absolvovali na základní waldorfské škole již celý jeden školní rok a necelé čtyři měsíce dalšího ročníku.

## 6 Výsledky výzkumu

Realizací rozhovorů bylo zjištěno, jakým způsobem pracují pedagogové s žáky s OMJ ve waldorfské škole. Specifikum žáků s OMJ, se kterými oslovení pedagogové pracovali přímo ve výuce, je nulová znalost českého jazyka.

Pedagogové se při svých odpovědích na první otázku: „*Když jste se poprvé setkal/a s žáky s OMJ, věděl/a jste něco o tom, jak žijí lidé v zemi, ze které přichází?*“ shodují na tom, že v okamžiku, kdy začali své žáky učit, byly jejich znalosti o zemi a o životě v domovské zemi žáků s OMJ spíše obecné (I2, I3, I4, I5). Několikrát bylo v odpovědích zmíněno náboženství (I1, I5) a kultura (I1, I5), viz obrázek č. 1.

**Obrázek č. 1 – Znalosti o domovské zemi žáků s OMJ**

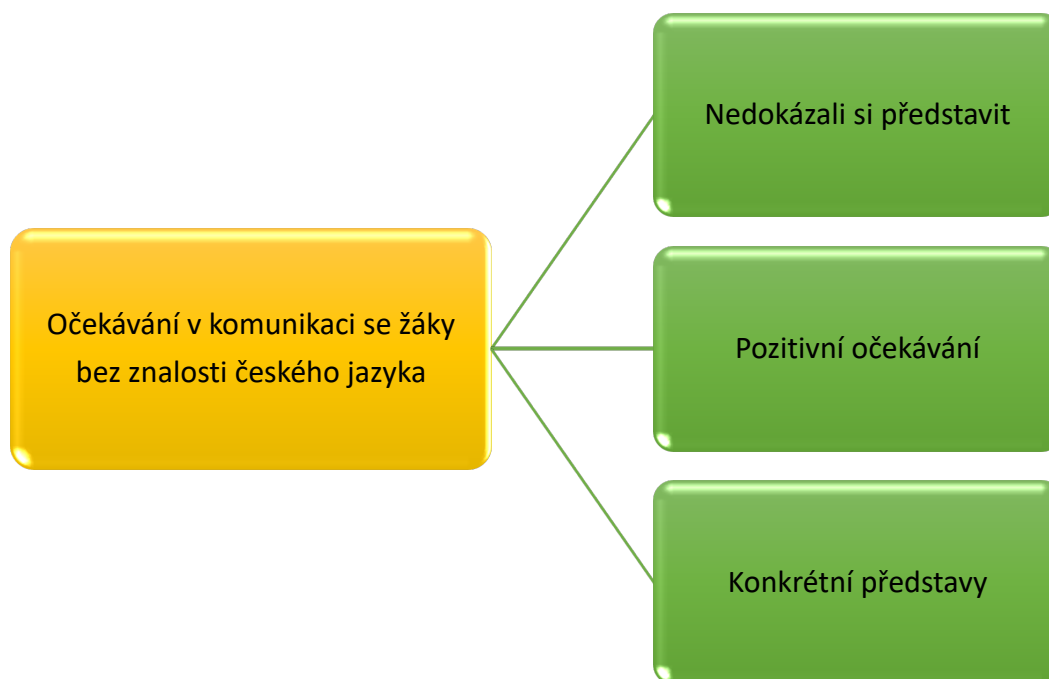


Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Další otázkou bylo zjišťováno „*Jaké byly Vaše subjektivní představy o komunikaci?*“. Nejčastější odpověď, která zazněla, byla, že si komunikaci nedokázali představit (I1, I4, I3). Pozitivní očekávání měl pouze informant I5. Dále výpověď upřesňuje tím, že pozitivní očekávání se silně rozešlo s realitou. Zato konkrétní představu měl informant I2 na základě pětiletého působení na mezinárodní škole, viz obrázek č. 2.



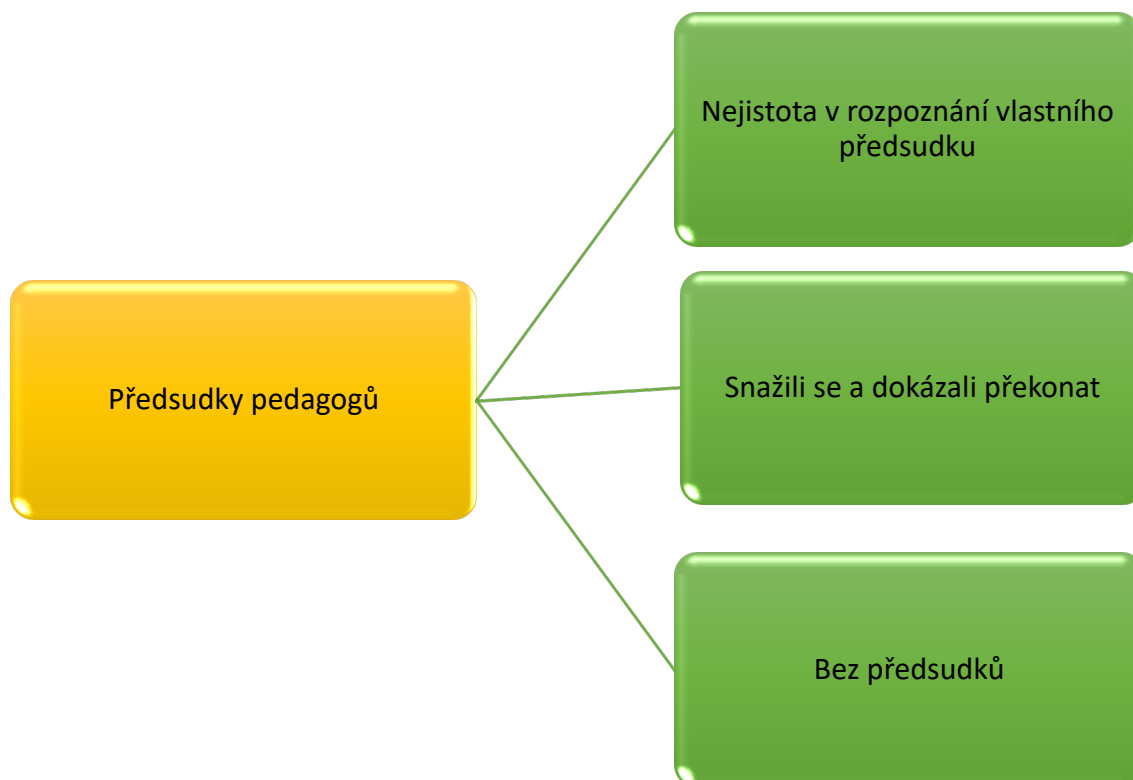
Obrázek č. 2 – Očekávání v komunikaci



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Jedna z otázek se dotýkala problematiky předsudků v komunikaci s žáky s OMJ. Zněla: „Dokázal/a jste překonat předsudky, které jste měl/a na základě prvního dojmu?“ Zde se někteří pedagogové vyjádřili tak, že jejich přístup byl bez předsudků (I2, I3). Informant I1 měl obavy, zda vůbec rozpozná, zda jde o vlastní předsudek nebo o charakterový rys a temperament žáka. Díky svému profesionálnímu pedagogickému přístupu a uvědomění pedagogického poslání dokázal předsudky překonat I5. Informant I4 uvedl, že se předsudky snažil překonávat, viz obrázek č. 3.

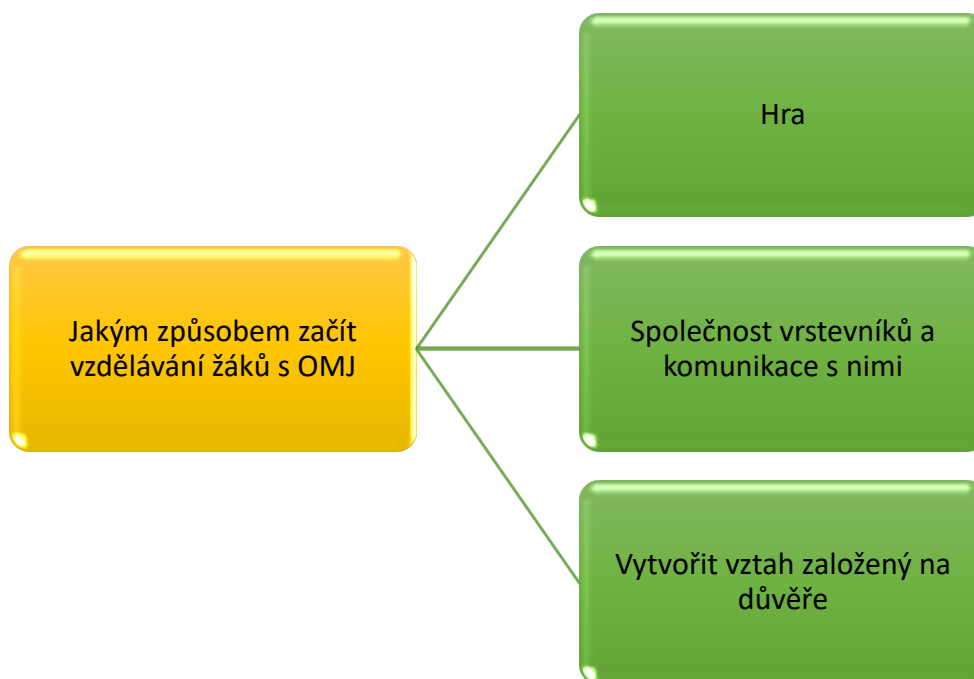
Obrázek č. 3 – Předsudky



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Při zjišťování „Čím je podle Vás nejlepší začít při vzdělávání dětí s OMJ, které nedisponují ani základy českého jazyka?“ byla jedním z přístupů dvěma informanty uvedena hra (I1, I2). Velmi důležitým aspektem byla zmíněna komunikace s vrstevníky a jejich společnost (I2, I4). Jako odrazový můstek pro vzdělávání byl uveden i kvalitní vztah mezi žákem a pedagogem vybudovaný na vzájemné důvěře (I5). Informant I3 se k dotazu vyjádřil tak, že se ho to jako oborového učitele netýká, viz obrázek č. 4.

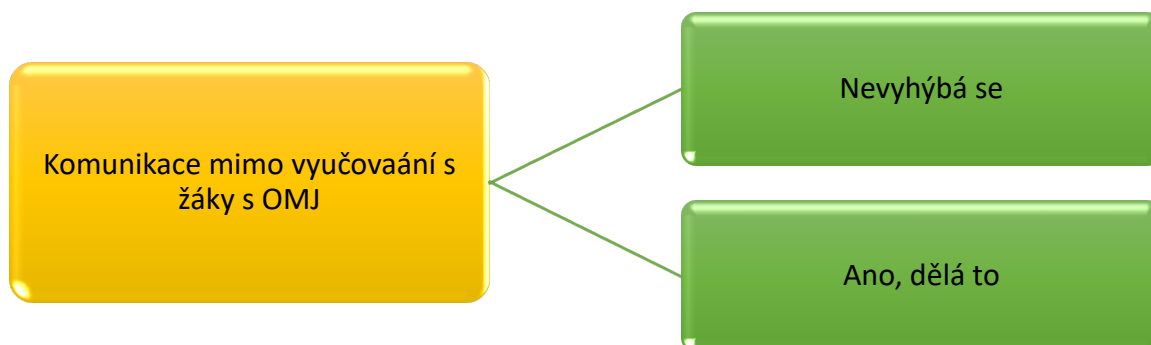
**Obrázek č. 4 – Jak začít vzdělávání**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Pedagogům byla položena otázka: „*Když potkáte o přestávce s žákem s OMJ, popovídáte si s ním s cílem podpořit ho v komunikaci v českém jazyce? Snažíte se o to cíleně? Nebo pokud byste měl/a na výběr, tak byste se takové situaci vyhnul/a?*“ Všichni informanti (I1 – I5) odpověděli shodně, že se takové komunikaci nevyhýbají, nebo s nimi komunikují záměrně, viz obrázek č. 5.

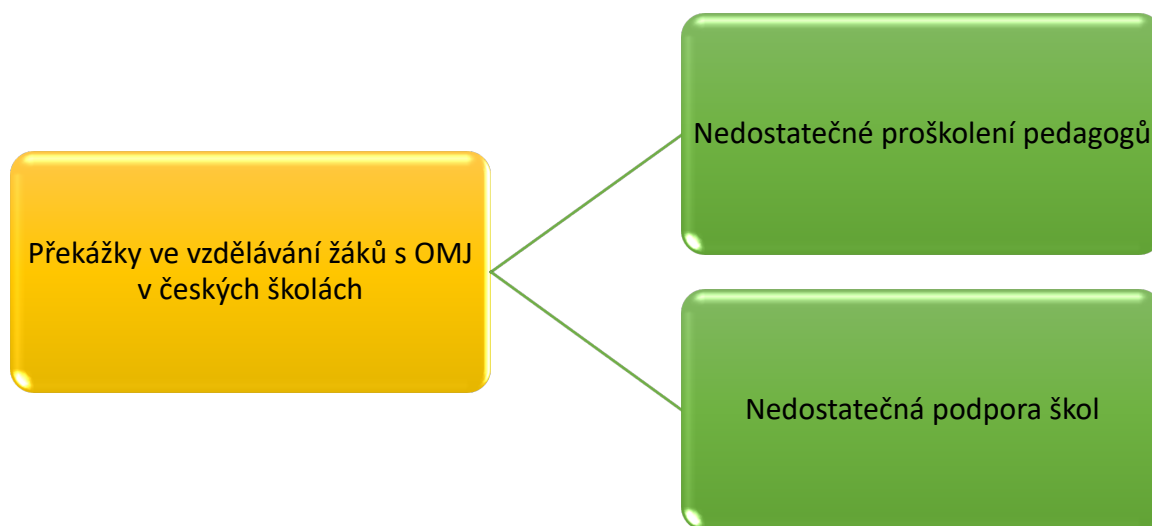
**Obrázek č. 5 – Komunikace mimo výuku**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

V rozhovoru bylo třeba se dotknout i negativních stránek ve vzdělávání žáků s OMJ. Tohoto se týkala otázka: „*Co vnímáte jako největší překážky spojené s výchovou a vzděláváním dětí s OMJ v českých školách?*“. Opět zde informanti téměř shodně odpovídali. Slabé stránky vidí v nedostatečném proškolení pedagogů (I1, I2, I3) a v nedostatečné podpoře škol (I1, I5), viz obrázek č. 6.

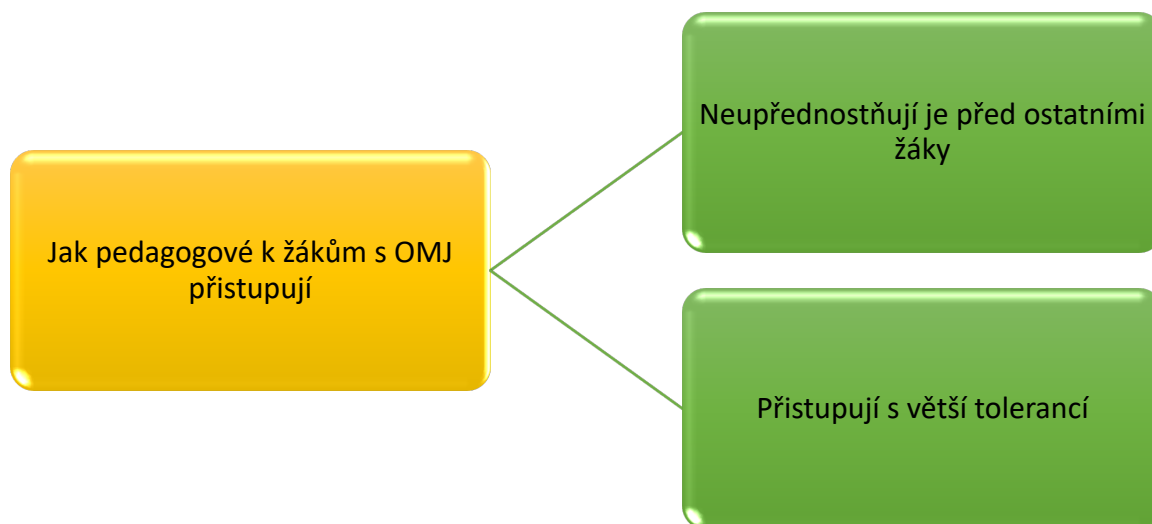
**Obrázek č. 6 – Překážky**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Svůj subjektivní přístup v komunikaci k žákům s OMJ hodnotili oslovení pedagogové dvěma způsoby. Na otázku: „*Přináší Vám komunikace s takovým žákem nějaké potíže? Domníváte se, že k takovému žákovi přistupujete stejně jako k ostatním?*“ odpověděli takto. Buď to tyto žáky neupřednostňují před ostatními (I1, I3, I4, I5), nebo k nim přistupují s větší tolerancí (I1, I2, I5). Dva z informantů (I1, I2) uvedli obě varianty. Ve svých odpovědích upřesnili to, že k těmto žákům přistupovali s větší tolerancí po jejich příchodu ze zahraničí. V době realizace rozhovorů k nim již přistupovali stejně jako k jejich českým spolužákům, viz obrázek č. 7.

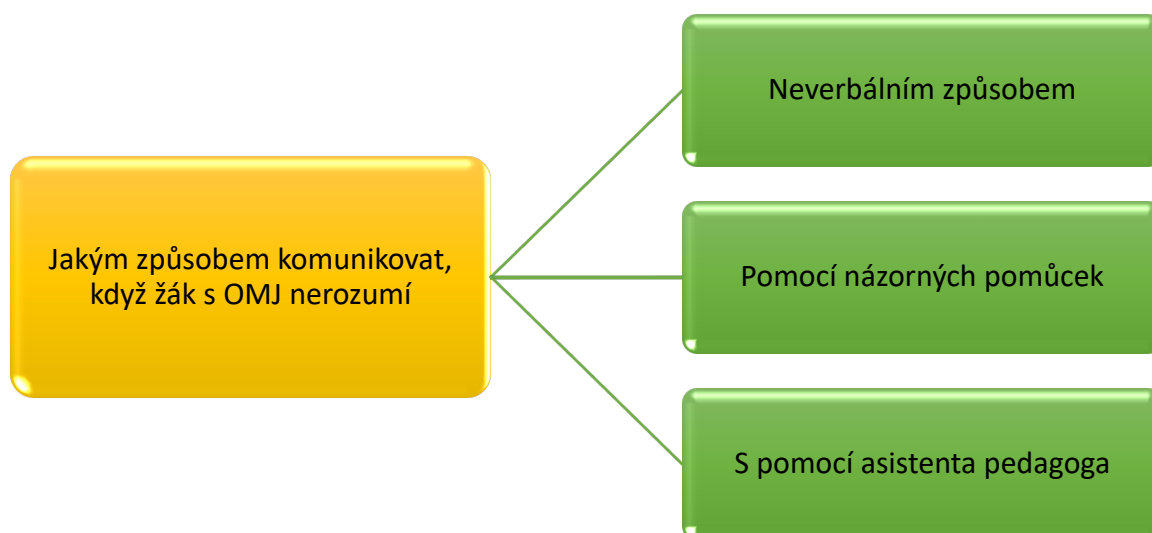
**Obrázek č. 7 – Přístup k žáků s OMJ**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

V odpovědích na otázku „*Jaké způsoby komunikace je vhodné v začátku použít/uplatnit, když děti s OMJ učitelé příliš nebo vůbec nerozumí?*“, doporučují pedagogové různé způsoby komunikace. I3, I5, I4 uvedli neverbální způsob. Pomocí názorných pomůcek si dopomáhají pedagogové I1, I2, I5. Jako důležitou v komunikaci s dětmi s OMJ považují osobu AP (I2, I5), viz obrázek č. 8.

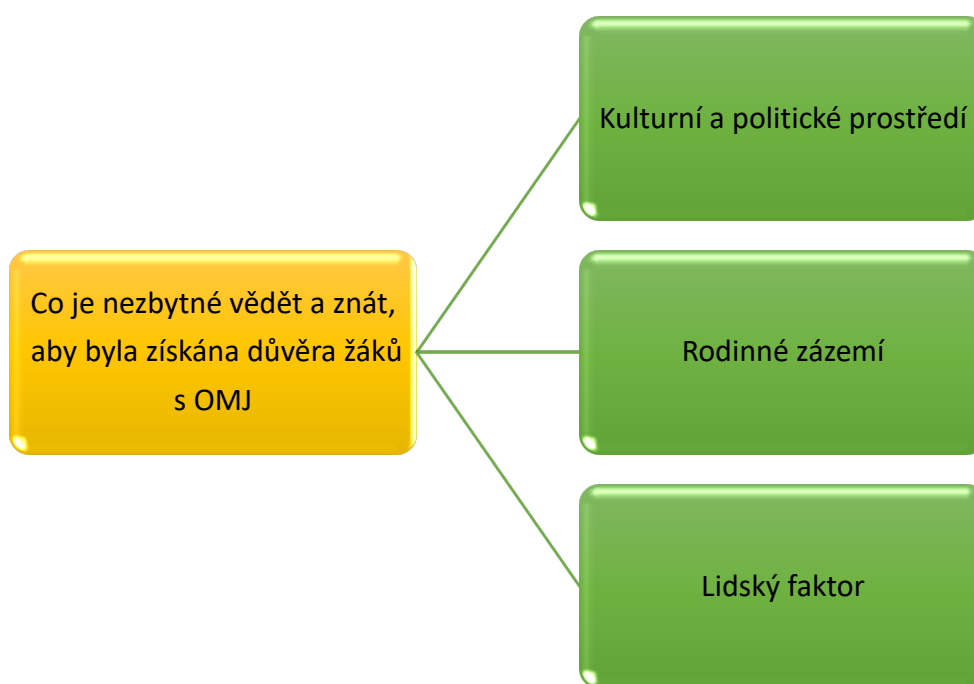
**Obrázek č. 8 – Způsoby komunikace**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Pro vytvoření vztahu a důvěry se žákem, který přichází z ciziny, je nezbytné znát i některá specifika daného národa. „*Jaké jsou nezbytné znalosti národnostních specifíků o dítěti nutné k tomu, aby byla získána jeho důvěra?*“ zněla další položená otázka. Tři z dotazovaných (I1, I4, I5) uvedli, že je důležité mít znalosti o kulturním a politickém prostředí země původu žáků. Neméně důležitá je i informovanost o jejich rodinném zázemí a např. o stylu výchovy (I1, I2, I4, I5). Dva z informantů (I2, I3) zmínili i lidský faktor. Konkrétně, že je třeba přistupovat s otevřeným srdcem, viz obrázek č. 9.

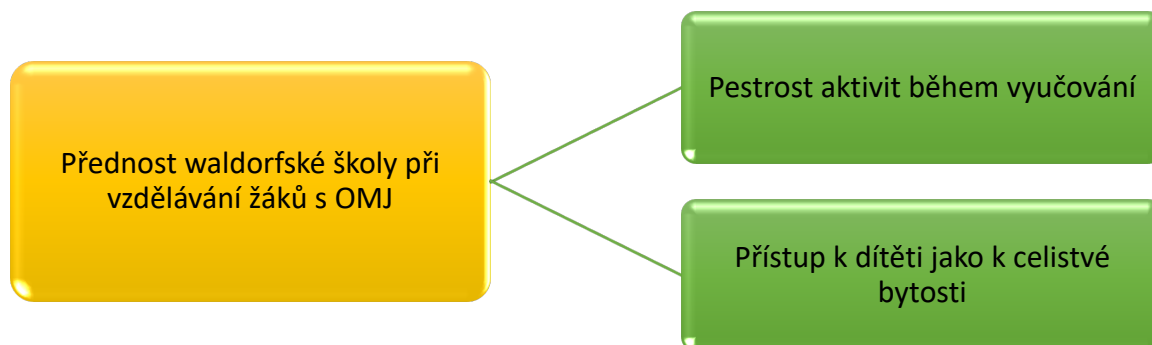
**Obrázek č. 9 – Znalosti důležité pro získání důvěry**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Zásadní pro tuto práci bylo porovnání waldorfských škol a běžných škol při vzdělávání dítěte s OMJ. Otázka zněla: „*V čem vidíte přednosti waldorfské školy při vzdělávání dítěte s OMJ v porovnání s klasickými školami?*“ Vyzdvížena byla pestrost aktivit během vyučování (I2, I3, I5). Tato pestrost zahrnuje rytmická cvičení, učení nápodobou říkadel a básní, názornost výuky, vyprávění. Jako důležitý prvek k přednostem byl zmíněn i přístup k dětem jako k celistvým bytostem (I4, I5). Kdy není přetěžována jen rozumová a paměťová složka žáka, viz obrázek č. 10.

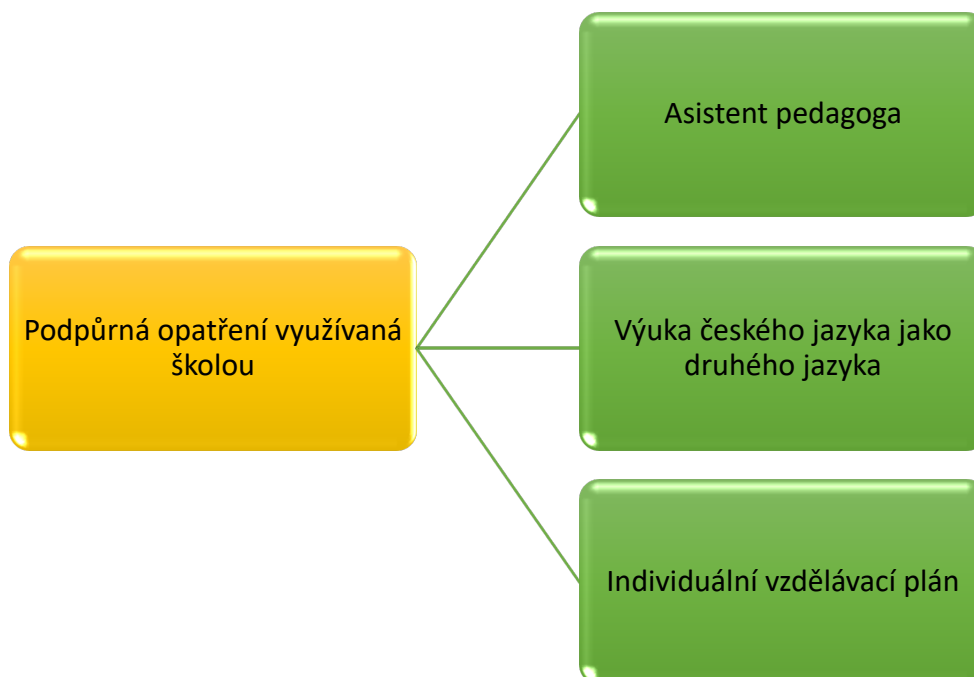
**Obrázek č. 10 – Přednosti waldorfské školy**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Žáci s OMJ patří do skupiny žáků se SVP. Mají tedy možnost získat některá z podpůrných opatření. Zjišťováno další otázkou bylo: „*Která podpůrná opatření orientovaná na vzdělávání žáků s OMJ využívá vaše škola?*“ V odpovědích informantů zazněla tato PO: asistent pedagoga (I1, I2, I3, I4, I5), výuka českého jazyka jako druhého jazyka (I1, I2, I5) a individuální vzdělávací plán (I2, I3, I5), viz obrázek č. 11.

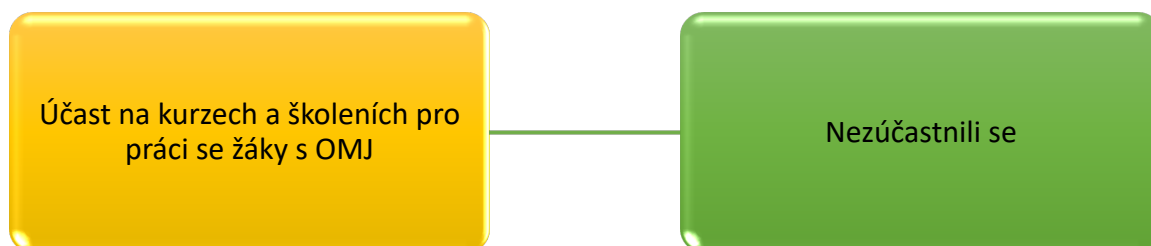
**Obrázek č. 11 – Podpůrná opatření**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

S ohledem na zkoumané téma bylo závažnější zjištění, že žádný z informantů se nezúčastnil kurzů či školení týkajících se vzdělávání žáků s OMJ. Na otázku „Zúčastnil/a jste se nějakých kurzů či školení, která se týkala přímo edukace dětí s OMJ? Pokud ano, jakých? Odpověděli všichni dotazovaní negativně (I1 – I5), viz obrázek č. 12.

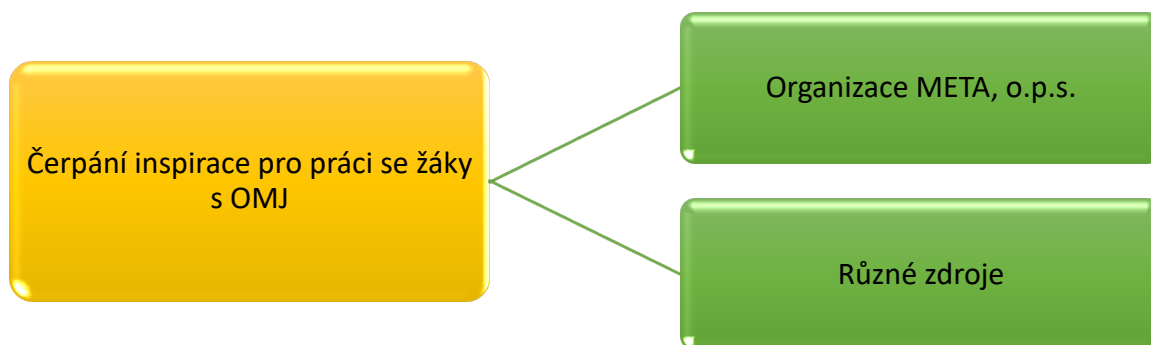
**Obrázek č. 12 – Účast na kurzech a školeních**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Pokud pedagogové nenavštívili žádný kurz či školení, byla zcela na místě následující otázka „Kde nejčastěji čerpáte inspiraci pro vlastní práci s dětmi s OMJ?“. Zde shodně odpověděli pouze dva informanti (I1, I5), kteří čerpali v dostupných informacích nestátní neziskové organizace META, o.p.s. Ostatní odpovědi byly různorodé. I2 čerpá z vlastních zkušeností. I3 dokonce inspiraci nečerpá vůbec. I4 načerpal nějakou inspiraci při setkání s rodiči žáků s OMJ, viz obrázek č. 13.

**Obrázek č. 13 – Čerpání inspirace**

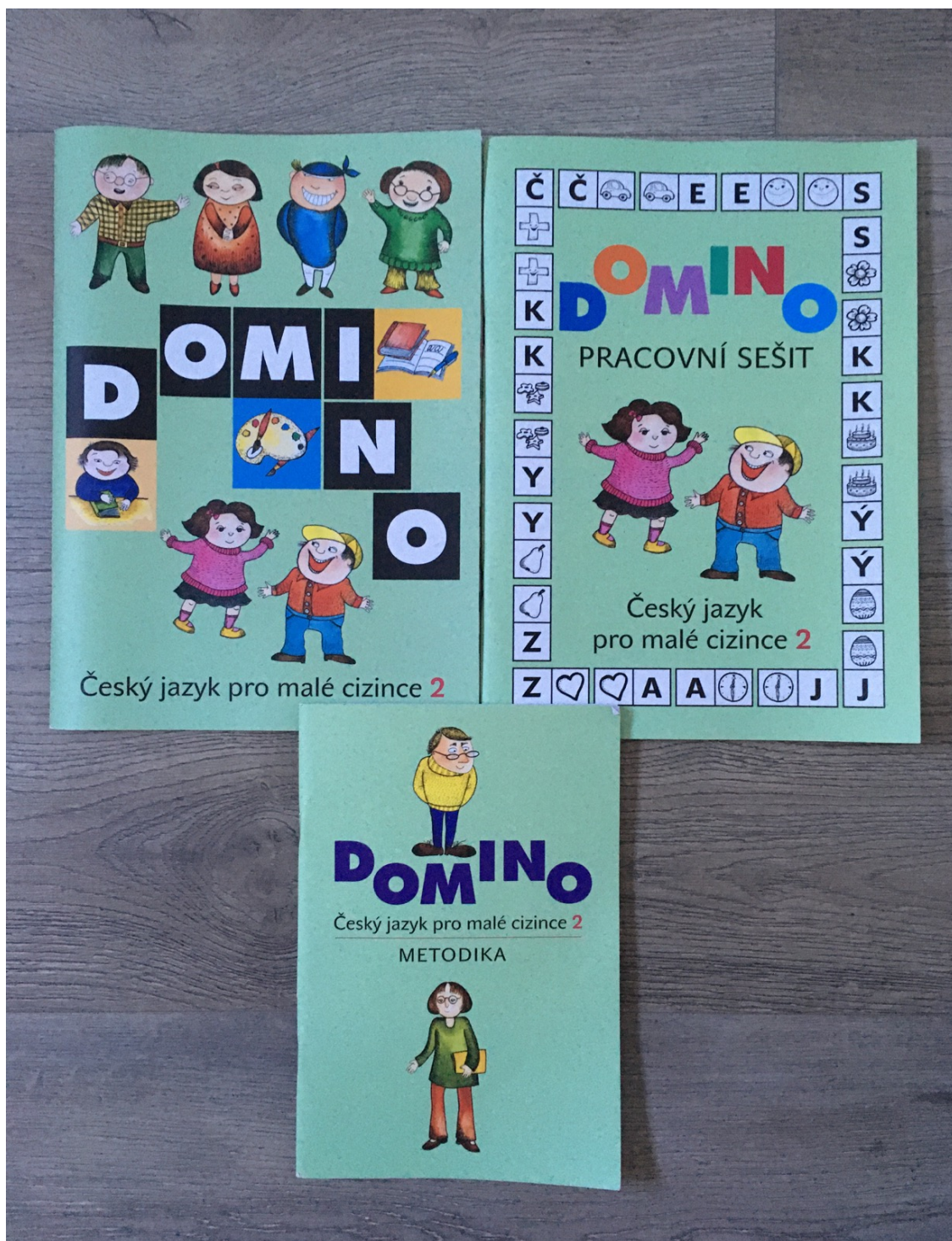


Zdroj: vlastní výzkum, 2020



Informant I1, který je třídním učitelem žáků s OMJ a také jejich vyučujícím ČDJ, čerpá inspiraci pro práci s nimi z výukových materiálů Domino – Český jazyk pro malé cizince 2. Jedná se o soubor tří svazků: učebnice, pracovní sešit a metodika (obrázek č. 14). Tyto materiály jsou běžně na trhu dostupné.

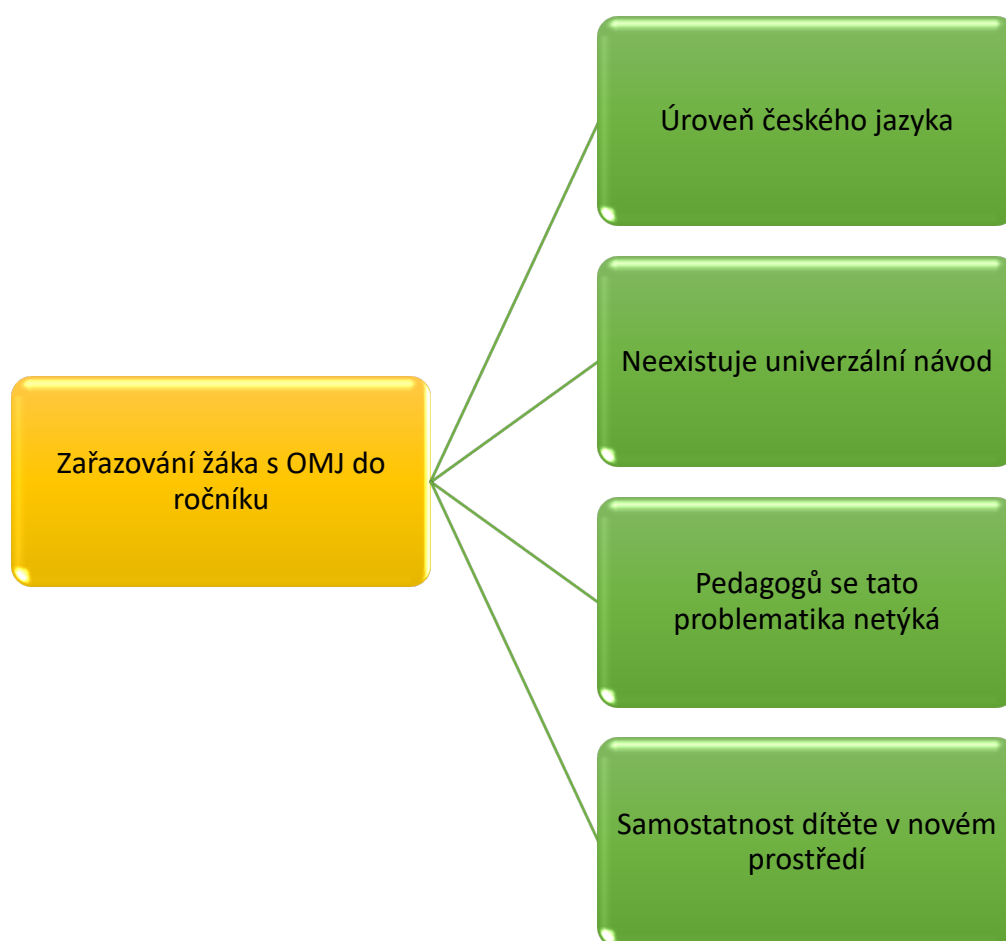
Obrázek č. 14 – Domino – Český jazyk pro malé cizince 2



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Důležitou fází po příchodu žáka s OMJ do školy, je jeho zařazení do ročníku. Na otázku „*Co vnímáte jako klíčové při zařazování žáka s OMJ do ročníku ve vaší škole?*“ odpověděli především třemi způsoby. Za důležitý faktor, tři z informantů (I1, I4, I5), považují úroveň znalosti českého jazyka. Dva z informantů (I2, I5) zastávají názor, že univerzální návod na zařazení neexistuje. Informanti I3 a I4 uvedli, že se jich tato problematika netýká. Důležité je také, jak je dítě schopno zvládnout samostatný pobyt v novém cizojazyčném prostředí (I1, I2), viz obrázek č. 15.

**Obrázek č. 15 – Zařazení do ročníku**

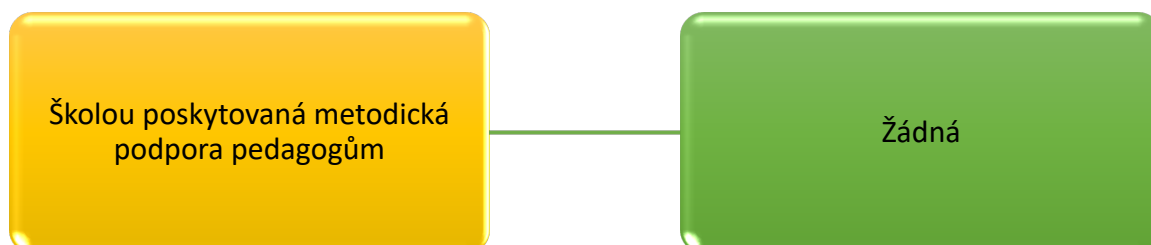


Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Další otázka se dotkla metodické podpory pedagogů poskytované školou. Této problematice se týkala otázka: „*Jaká metodická podpora je na vaší škole poskytována pedagogům při edukaci žáků s OMJ?*“ Odpověď všech informantů (I1 – I5) byla shodná, že metodická

podporu není poskytována. Jak uvedl informant I4 „...zatím žádná nebyla vytvořena“, viz obrázek č. 16.

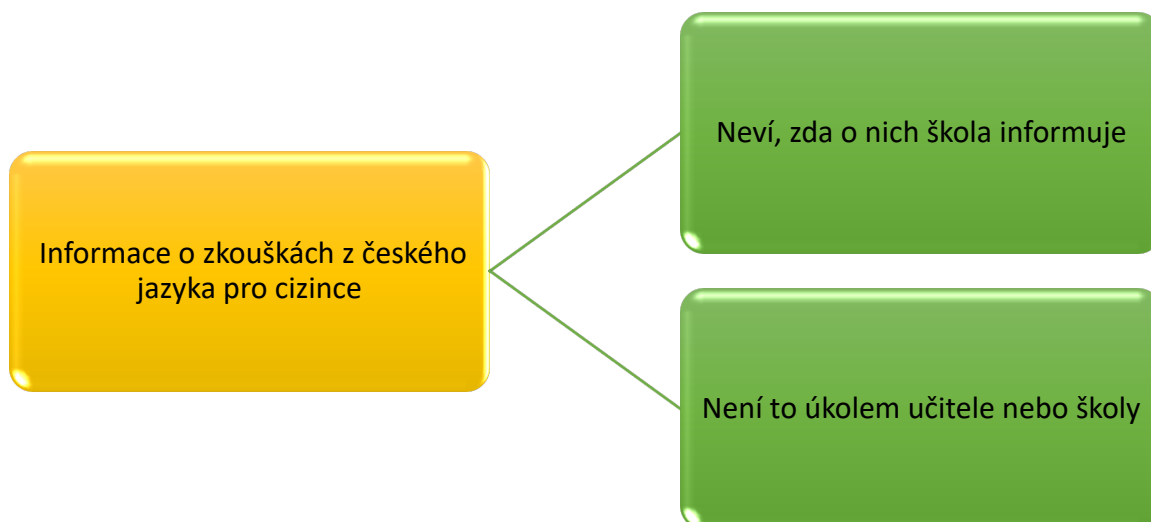
**Obrázek č. 16 – Metodická podpora**



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Poslední otázka se týkala tématu zkoušek z českého jazyka pro cizince za účelem pobytu nebo občanství v České republice. „V České republice je povinnost konat zkoušku z českého jazyka za účelem získání trvalého pobytu nebo občanství. Je o této skutečnosti rodina žáků s OMJ informována ze strany školy?“ Někteří oslovení (I1, I3, I4) neví, zda tuto informaci škola poskytuje. Někteří (I2, I3) zastávají názor, že toto není úkolem učitele nebo školy, viz obrázek č. 17.

**Obrázek č. 17 – Zkouška z českého jazyka**



Zdroj: vlastní zdroj, 2020

## 7 Diskuze

Tato bakalářská práce je zaměřena na edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve waldorfské škole, kde se primárně zajímá o edukaci žáků s odlišným mateřským jazykem. Hlavním cílem bylo zjistit a shrnout, jakým konkrétním způsobem probíhá edukační proces u žáků s OMJ ve waldorfské škole. K prozkoumání tohoto procesu byl použit kvalitativní výzkum. Na připravené otevřené otázky rozhovoru poskytovali odpovědi pedagogové, kteří přímo s těmito žáky ve výuce pracují. Prostřednictvím nasbíraných dat je v některých případech možné rozeznat rozdíly mezi teoretickými ideály a každodenní praxí.

V teoretické části práce na základě odborné literatury a na základě platné legislativy České republiky byli žáci se SVP charakterizováni. Definována byla také podpůrná opatření, kterých je ve vzdělávání těchto žáků využíváno. Na základě rozhovorů s oslovenými pedagogy jsem zjistila, že na dané škole jsou žákům s OMJ poskytnuta PO dle platné vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Konkrétně se jedná o individuální vzdělávací plán, výuka českého jazyka jako druhého jazyka a služba asistenta pedagoga. S IVP byli následně seznámeni zákonní zástupci žáků. Jak také uvádějí Fischer, Škoda, Zilcher (2014), že tato informace musí být školou předána. V tomto případě informace byli rodičům předány v anglickém jazyce pracovníkem školy.

Benda, Vodňanská, Titěrová (2016) zmiňují pojem dvojjazyčný asistent pedagoga. I když podmínkou pro přiřazení AP k těmto žákům byla znalost anglického jazyka, nelze zde v pravém slova smyslu hovořit o dvojjazyčném AP. Ten je charakterizován jako někdo, kdo hovoří rodným jazykem žáků s OMJ. Anglický jazyk sloužil jako komunikační jazyk mezi školou a rodiči žáků. Nikoliv ke komunikaci s žáky samotnými.

MŠMT (©2018) v jednom ze svých dokumentů uvádí, že lze také žáka se SVP identifikovat i jako někoho, kdo nejen že neovládá český jazyk, ale také pochází a žije v odlišném kulturním prostředí. Z rozhovorů je zřejmé, že dotazovaní pedagogové o kulturním prostředí země, ze které žáci přicestovali, alespoň základní informace měli. Země jejich původu leží v oblasti Blízkého východu (Kolektiv pracovníků MZV, 2009), bylo tedy žádoucí nějaké znalosti o kultuře a způsobu života dané země mít.

Dalším využívaným PO je výuka českého jazyka jako druhého jazyka. Tito žáci přijeli do České republiky bez jakékoliv znalosti českého jazyka. Jak uvádí Jiroutová (© 2019), je nutné věnovat pozornost výuce ČDJ, jelikož čeština je jazyk vyučovací a její znalost je předpokladem pro úspěšnost ve vzdělávání. Pro cizince, kteří chtějí získat trvalý pobyt v České republice nebo české občanství, je nutné, aby složili zkoušku z českého jazyka (Škodová, Cvejnová, 2017). O této skutečnosti dotazování neměli ponětí, ani zda škola rodiny žáků s OMJ o této podmínce informuje.

Odbornou podporu mohou pedagogové nalézt u nestátní neziskové společnosti META, o. p. s. Někteří dotázaní z tohoto zdroje inspiraci pro práci s dětmi s OMJ čerpali. Žádosti o realizaci návštěvy pracovníka z této organizace ale vyhověno nebylo. Jako důvod byl uveden, že škola leží mimo oblast jejího působení. Co se týče poskytované metodické podpory samotné školy, tak žádná vytvořena nebyla. V rozhovorech nebyly uvedeny důvody neexistence takové podpory. I tak se lze v tomto případě obrátit na článek Lucie Soukupové (©2019) z výše zmiňované organizace META, o. p. s., která ukazuje tento problém, jako problém týkající se českých škol obecně. Ve svém článku zmiňuje nedostatek odborníků na výuku ČDJ, nedostatek mzdových prostředků pro učitele a asistenty pedagogů a v neposlední řadě administrativní zátěž, která je s procesem čerpání dotací spojena. Nedostatečnou připravenost škol i pedagogů shledávali všichni oslovení pedagogové jako jednu z největších překážek při vzdělávání žáků s OMJ v českých školách. Z jedné odpovědi vyplynulo, že pokud je potřeba nějaké podpory, je postačující rada zkušeného kolegy.

V jednom z rozhovorů zaznělo, že bariérou při začleňování žáků s OMJ je určitá uzavřenost české společnosti a nízká míra komunitního života. K tomuto lze zmínit, jak uvádí Vojtíšková (2012), že cizinci mají minimálně rozvinuty přátelské vztahy s Čechy. Někdy je obtížné, aby probíhala akulturace. Pouze v případech, kdy má rodina vzdělání postavené vysoko v hodnotovém žebříčku, je dítě více vedeno k učení, a i velmi odlišný jazyk si je schopno osvojit rychle. Důležitým krokem je zařazení žáka s OMJ do ročníku. Jako nejdůležitější kritérium je podle dotazovaných pedagogů znalost českého jazyka. Toto tvrzení nalezneme také u Šindelářové (2012) a Škodové (2012), které se k tomuto zohlednění znalosti nematěřského jazyka přiklání. Jeho znalost je úzce spojena se sociální interakcí. Tento postřeh týkající se sociální interakce také v odpovědích zazněl. Při zařazení do ročníku je třeba zohlednit předpoklad dítěte zvládnout samostatně pobyt v cizojazyčném prostředí.

Jako způsob, kterým komunikovat s žáky s OMJ, kteří český jazyk neovládají, byl v odpovědích často zmiňován neverbální způsob. AP svou komunikaci s žáky popsal, jako dorozumívání „rukama nohama“. Toto zjištění lze porovnat se slovy Průchy (2011), který uvádí, že jazyk je tvořen několika prvky. Patří mezi ně výraz tváře a gesta.

Provedené rozhovory ukázaly, jaké přednosti při edukaci žáků s OMJ nabízí waldorfská škola. Především forma výuky, která nabízí pestrost aktivit. Tato výukový přístup zahrnuje rytmickou část, ve které děti hrají na flétny, učí se opakováním a nápodobou od učitele různé básně, písně a říkadla, učí se vnímat rytmus pomocí tleskání, dupání atd., jak také uvádějí v literatuře Carlgren (2013) a Klinborg (2013). Právě učení nápodobou a cítění rytmu se ukazuje jako účinné při seznamování žáka s OMJ s novým jazykem a osvojováním tohoto jazyka. Další předností takovéto výuky je ohled na přirozený biorytmus žáků mladšího školního věku (Carlgren, Klinborg, 2013). Na dítě je pohlíženo jako na celistvou bytost.

Z vlastní zkušenosti s prací s žáky OMJ zastávám názor, že velmi důležitým faktorem k navázání úspěšné spolupráce je vybudování vztahu založeném na vzájemné důvěře. S tímto názorem se bylo možno setkat i v odpovědích pedagogů. Také Kellner (2018) faktor důvěry zmiňuje. Jde o konkrétně o integritu učitele. Do jeho pedagogické praxe předává to, v co věří. Pro učitele na waldorfské škole je tento prvek zásadním specifíkem.

Nutné je zmínit fakt, že výzkumná část této práce byla realizována před zavedením mimořádných vládních opatření v souvislosti s epidemií COVID-19 v březnu 2020. Od 11. března 2020 byl vydán zákaz účasti na výuce v základních, středních, vyšších i vysokých školách. Tato vzniklá situace ještě více zviditelnila celkovou nepodporu a nepřipravenost vzdělávacího systému na online výuku žáků s OMJ. Vzhledem k tomu, že jsem byla v kontaktu s některými rodiči těchto žáků, informace, které se mi dostávaly, byly alarmující. Rodiny s těmito dětmi během nouzového stavu pocítovaly svou izolovanost více než české rodiny. V souvislosti s výukou českého jazyka byla pro rodiče situace velmi obtížná, jelikož ani jeden z nich češtinu neovládá. Jedinou výhodou jedné z matek byl její slovanský původ, i když většinu svého života prožila v zemi hovořící semitským jazykem. Dokázala alespoň se svými dětmi číst české knihy pro děti, aby byly v kontaktu s jazykem. Porozumění čteného textu ale nebylo. Touto mou reakcí na aktuální situaci chci zdůraznit i skutečnost, že při neexistenci odporné podpory pedagogů, je spoléháno jen na samotné učitele, kteří stojí v první linii této problematiky a jsou nuceni si poradit sami.

## 8 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem žáků s OMJ a jejich vzděláváním na waldorfské škole. Tematika vzdělávání těchto žáků se ukazuje jako aktuální v českých školách obecně.

Teoretickou částí jsem přiblížila tematiku vzdělávání žáků s OMJ v rámci legislativy, která na ně pohlíží jako na žáky se SVP. Dále vzhledem k tématu jsem popsala charakteristiku waldorfské pedagogiky. Liší se od běžných škol strukturou vyučovacích hodin a klade nároky na osobnost učitele v rovině osobní a pedagogické integrity. Především je nutno uvést, že waldorfská pedagogika byla vystavěna na základech filosoficko-pedagogických myšlenek antroposofie Rudolfa Steinera.

Praktická část byla realizována pomocí kvalitativního výzkumu. Za účelem získání potřebných dat bylo osloveno pět pedagogů, kteří odpovídali na otevřené otázky rozhovoru. Pedagogové přímo pracovali s žáky s OMJ ve svých hodinách.

Většina pedagogů při příchodu dětí s OMJ měla všeobecné povědomí o jejich zemi, kultuře a náboženství. Obecně nikdo netrpěl předsudky vůči nově příchozím žákům. V případě, kdy žáci český jazyk neovládají, je pro pedagogy těžké vůbec si představit komunikaci s těmito dětmi. Jako osvědčená se ukázala neverbální komunikace pomocí gest, posunků nebo pomocí názorných pomůcek, např. obrázků v knihách. V případě, kdy očekávání v komunikaci jsou pozitivní, mohou se následně s realitou rozejít. Žáci vždy podle představ nespolupracují. Jako důležitý prvek pro vybudování kvalitního vztahu mezi žákem a učitelem je považován vztah založený na důvěře žáka k pedagogovi. V případě waldorfského učitele je akcentována integrita, která se týká shody osobních a pedagogických názorů a přístupů. Vzdělávání žáků s OMJ se ale setkává i překážkami. Obecně školy a pedagogové nejsou dostatečně metodicky a legislativně podporováni. Pro mnohé školy je přítomnost cizojazyčných žáků zcela nová zkušenost, proto metodika ještě vypracována nebyla. Inspiraci pro svou práci pedagogové často čerpají od nestátní neziskové organizace META, o. p. s. I když tento zdroj nepovažují vždy za dostačující. Jako bariéru lze vnímat i nedostatečnou jazykovou vybavenost učitelů. Potřeba komunikace se netýká pouze žáků, ale i jejich zákonných zástupců, kteří ovládají krom vlastního jazyka i některý ze světových jazyků, např. angličtinu. Tato jazyková vybavenost může být tedy vyžadována od AP, který

má být k žákům s OMJ přiřazen. Přístup k těmto žákům je obecně stejný jako k žákům ostatním, i když je někdy více tolerantní. Jako přednost waldorfské školy ve vzdělávání žáků s OMJ se ukazuje struktura běžného vyučování, kde se střídají různé aktivity a je ve velké míře využíváno rytmiky a nápodoby. Dále je to přístup k dítěti, jako k celistvé bytosti. Je respektován přirozený biorytmus žáků. Vzhledem k tomu, že žák s OMJ patří dle platné legislativy mezi žáky s SVP, tak i waldorfská škola využívá PO z ní vycházející. Jde o službu asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán a výuku českého jazyka jako druhého jazyka.

Na základě zjištěných dat lze waldorfskou školu ke vzdělávání žáků s OMJ bez znalosti českého jazyka doporučit. Pedagogové se i bez dostupné metodické podpory o situaci žáka s OMJ aktivně zajímají a tím úspěšně napomáhají k jeho adaptaci na české prostředí. Waldorfská pedagogika stojící na antroposofických myšlenkách klade dítě na čelní místo svého zájmu a tím dává pedagogovi nástroje a prostor k individuálnímu přístupu i k žákům s OMJ, kteří procházejí náročnou životní situací.

Tato práce vznikala před nouzovým stavem, tudíž výzkum nereflektuje aktuální stav online vzdělávání dětí s OMJ, ale v praxi se jasně ukázalo, že chybí pro takovéto situace, ale i pro běžnou praxi jasná podpora jak metodická tak organizační ať už od MŠMT nebo od Agentury pro sociální začleňování (Ministerstvo pro místní rozvoj), která jasně definuje, že *každé dítě bez výjimky má Ústavou ČR, českými zákony a mnohými mezinárodními smlouvami a deklaracemi přiznané právo na nediskriminující přístup ke vzdělání, a právo na vzdělávání spolu s ostatními dětmi bez segregace do speciálních tříd, oddělení, či institucí. Je úkolem státu (vzdělávacího systému), aby specifická znevýhodnění dítěte plynoucí z jeho zdravotního stavu či sociálního, kulturního a rodinného zázemí tomuto právu nebránila* (Agentura pro sociální začleňování, ©2018).

Aktuální situace spojená s opatřeními v souvislosti s epidemií COVID-19, na kterou reagují, zviditelnila nedostatky, které má český vzdělávací systém ve vzdělávání žáků s OMJ. Během celého trvání nouzového stavu ministerstvo školství ani ministerstvo pro místní rozvoj na tyto žáky nepamatovaly. Ukázalo se, že na ně dostatečně nepamatovaly ani před nouzovým stavem. Nebyla vydána metodika, jak pracovat s těmito dětmi během online výuky. Vyvstává zde také otázka. Jak se projeví u žáků s OMJ izolovanost od českého jazyka a českého prostředí? Bude v budoucnu věnováno více pozornosti tvorbě metodik pro online



výuku těchto žáků? Budou to opět jen učitelé, kteří si budou muset poradit sami až se projeví dlouhodobá jazyková izolovanost dětí? Ve vztahu k waldorfské škole lze říci, že ta má díky svým myšlenkám přístupy, ale chybí nástroje. Ty by měly být poskytnuty ze strany státu, především od MŠMT.

## Seznam použitých zdrojů

1. BENDA, M., VODŇANSKÁ, Z., TITĚROVÁ, K, et al. 2016. *Dvojjazyční asistenti pedagoga: příběhy úspěšné integrace*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. 49 s. ISBN 978-80-88171-07-2.
2. CARLGREN, F., KLINBORG, A., 2013. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. 276 s. ISBN 978-80-905222-4-4.
3. ČELEDOVÁ, L., HOLČÍK, J, 2018. *Nové kapitoly ze sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví*. Praha: Charles University in Prague, Karolinum Press. 204 s. ISBN 978-80-2463-809-6.
4. ČERMÁK, F., 2001. *Jazyk a jazykověda*. 3. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 341 s. ISBN 978-80-246-0154-0.
5. DOLEŽÍ, L., 2017. *Hrajeme si s říkankami. Metodický materiál k jazykové podpoře dětí/žáků-cizinců*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-7578-003-4.
6. FISCHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L., 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
7. GAVORA, P., JŮVA, V., HLAVATÁ, V., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido: Brno. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
8. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.
9. JARKOVSKÁ, L., et al., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.

10. KELLER, G., 2018. *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Praha: Malvern. 128 s. ISBN 978-80-7530-130-7.
11. Kolektiv pracovníků MZV, 2009. *Zpráva o zahraniční politice České republiky: za období od ledna 2008 do prosince 2008*. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí v nakladatelství ÚMV. 406 s. ISBN 978-80-86345-72-7.
12. KOSTELECKÁ, Y., HÁNA, D., HASMAN, J., 2017. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. 187 s. ISBN 978-80-7290-896-7.
13. KOZLOVÁ, K., Slovní hodnocení respektuje vývoj žáka a vytváří prostor pro jeho kvalitní růst. *Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. 14(3), 12-14. ISSN 2464-5680.
14. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
15. PIPEKOVÁ, J. et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
16. PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. vydání. Praha: Triton. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
17. PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-3181-0.
18. RICHTER, T. et al., 2013. *Vzdělávací plán pro 1. – 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. 361 s. ISBN 978-80-905222-5-1.
19. RONOVSÝ, V., 2011. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula. 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.

20. RÝDL, K., 1994. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
21. SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, L., 2016. *Český žák-cizinec: metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou dětí/žáků cizinců*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. 11 s. ISBN 978-80-86956-87-9.
22. STEINER, R., 2011. *Anthroposofie a pedagogika: články z let 1919-1924*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. 78 s. ISBN neuvedeno.
23. STEINER, R., 2017. *Filosofie svobody: základy moderního světového názoru: výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*. Hranice: Fabula. 184 s. ISBN 978-80-87635-55-1.
24. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V., 1996. *Alternativní školy*. 2. vydání. Brno: Paido. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
25. ŠKODOVÁ, S., CVEJNOVÁ, J., 2017. *Jazyková integrace a komunikace s cizinci: (úroveň A2)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 142 s. ISBN 978-80-7481-199-9.
26. ŠVAŘÍČEK, R. et al, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

#### **Elektronické zdroje:**

27. Agentura pro sociální začleňování, ©2020. *Právní nárok na nesegregační přístup*. [online]. [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/>
28. Class Consciousness, ©2014. [online]. *New Yorker*. 89(47), 34–1. [cit. 2019-10-06]. Dostupné z:  
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=12&sid=41a188d4-b154-4640-905f768a875176a0%40sessionmgr102&bdata=Jmxbmc9Y3Mmc210ZT11ZHMtbG12ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=94510402>

29. DE SOUZA, D., L., 2012. Learning and Human Development In Waldorf Pedagogy and Curriculum. *Encounter* [online]. 25(4), 62-50. [cit. 2019-10-06]. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=41a188d4-b154-4640-905f-768a875176a0%40sessionmgr102>
30. DVOŘÁKOVÁ, K. ©2019. *Vznik a rozvoj waldorfského školství*. [online]. [cit. 2019-10-06]. Dostupné z: <http://www.waldorfb.cz/skola/vznik-a-rozvoj-waldorfskeho-skolstvi-ve-svete-i-u-nas.html>
31. CHALOUPKOVÁ, T., ©2020. Houses and animals. *Veselá Chaloupka*. [online]. [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.vesela-chaloupka.cz/klicove-slovo/anglicky-jazyk/>
32. Inkluzivní škola.cz, ©2019. *Financování kurzů češtiny*. [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/financovani-kurzu-cestiny>
33. Inkluzivní škola.cz, ©2020. *Materiály a tipy do výuky*. [online]. [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/materialy-tipy-do-vyuky>
34. Inkluzivní škola.cz, ©2019. *Novela ŠZ 2016*. [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/novela-SZ-2016>
35. Inkluzivní škola.cz, ©2019. *Úvod do tématu*. [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uvod-do-tematu>
36. JIROUTOVÁ, M., ©2019. *Možnosti podpory na SŠ*. [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/moznosti-podpory-na-ss>
37. JIROUTOVÁ, M., ©2019. *Podpora žáků v praxi*. [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/podpora-zaku-v-praxi>

38. McCORMICK, E. R. M., ©2019. Rudolf Steiner. *Salem Press Biographical Encyclopedia*. [online]. [cit. 2019-10-6]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89408970&lang=cs&site=eds-live>
39. META, o.p.s., ©2019. *O nás*. [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz>
40. MICHALÍK, J., FELCMANOVÁ, L., ©2019. *Podpůrná opatření v novele školského zákona*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/4-pravni-uprava-podpurnych-opatreni/4-1-podpurna-opatreni-v-novele-skolskeho-zakona/>
41. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2018. *Informace ke vzdělávání dětí a žáků – cizinců a osob, které pobývali dlouhodobě v zahraničí*. 10 s. [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/46902/>
42. Národní ústav pro vzdělávání, ©2019. *Cizinci – podpůrná opatření*. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni>
43. NIDV.cz, ©2019. *Rozcestník pro pedagogické pracovníky*. [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/82?idCategory=82>
44. POL, M., 1996. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*[online]. Brno: Masarykova univerzita. 165 s. [cit. 2019-10-06]. ISBN 80-210-1097-5 Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132166/VedaDoKapsy\\_009-1995-1\\_3.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132166/VedaDoKapsy_009-1995-1_3.pdf?sequence=1)
45. RANDOLL, D., PETERS, J., ©2015. Empirical research on Waldorf education. *Educar em Revista*. [online]. (56), 33-47. [cit. 2019-10-07]. ISSN: 1984-0411. Dostupné z: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000200033&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200033&lng=en&tlng=en)

46. SOUKUPOVÁ, L., ©2019. *META: Debaty v regionech potvrdily potřebu ukotvení jazykové podpory cizinců v legislativě.* [online]. [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/meta-debaty-v-regionech-potvrdily-potrebu-ukotveni-jazykove-podpory-cizincu-v-legislative/>
47. STANCIU, M. V. G., ©2017. The revolutionary evaluation techniques in waldorf schools. *Knowledge Horizons / Orizonturi ale Cunoasterii.* [online]. 9(4), 32-35 [cit. 2019-10-06]. ISSN 20661061. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=5260d706-4bac-41d6-915f-af92cbc83ff1%40sessionmgr4008>
48. ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S., ©2012. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole.* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>
49. TITĚROVÁ, K., ©2019. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s OMJ.* [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora\\_vzdelavani\\_zomj\\_-\\_zmena\\_legislative\\_2016.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislative_2016.pdf)
50. VOJTÍŠKOVÁ, K., ©2012. Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. *Naše společnost.* [online]. 12(2). 19-10. [cit. 2020-04-17]. ISSN 1214-438x. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c3/a1437/f28/Vzděláv%C3%AD%20dět%C3%AD%20cizinců%20na%20pražských%20základn%C3%ADch%20školách.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a1437/f28/Vzděláv%C3%AD%20dět%C3%AD%20cizinců%20na%20pražských%20základn%C3%ADch%20školách.pdf)
51. Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 2019-10-20]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 10, s. 312 – 234. Dostupné z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=27/2016%20&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=27/2016%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

52. *Waldorfské školy*. ©2019. [online]. Asociace waldorfských škol České republiky.[cit 2019-10-6]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>
53. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2015. [online]. [cit. 2019-10-20]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37, s. 1395 – 1384. Dostupné z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=37&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_castky](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=37&typeLaw=zakon&what=Cislo_castky)



## **Seznam příloh**

<b>Příloha č. 1</b>	Seznam otázek pro rozhovor s pedagogy
<b>Příloha č. 2</b>	Test žák A (list č. 1A až 5A)
<b>Příloha č. 3</b>	Test žák B (list č. 1B až 5B)
<b>Příloha č. 4</b>	Pracovní obrázky č.1 až č.4 k testům

## Seznam tabulek a obrázků

<b>Tabulka č. 1</b>	Harmonogram rozhovorů
<b>Obrázek č. 1</b>	Znalosti o domovské zemi žáků s OMJ
<b>Obrázek č. 2</b>	Očekávání v komunikaci
<b>Obrázek č. 3</b>	Předsudky pedagogů
<b>Obrázek č. 4</b>	Jak začít vzdělávání
<b>Obrázek č. 5</b>	Komunikace mimo výuku
<b>Obrázek č. 6</b>	Překážky
<b>Obrázek č. 7</b>	Přístup k žákům s OMJ
<b>Obrázek č. 8</b>	Způsob komunikace
<b>Obrázek č. 9</b>	Znalosti důležité pro získání důvěry
<b>Obrázek č. 10</b>	Přednosti waldorfské školy
<b>Obrázek č. 11</b>	Podpůrná opatření
<b>Obrázek č. 12</b>	Účast na kurzech a školeních
<b>Obrázek č. 13</b>	Čerpání inspirace
<b>Obrázek č. 14</b>	Domino – Český jazyk pro malé cizince 2
<b>Obrázek č. 15</b>	Zařazení do ročníku
<b>Obrázek č. 16</b>	Metodická podpora
<b>Obrázek č. 17</b>	Zkouška z českého jazyka

## Seznam zkratk

<b>AP</b>	Asistent pedagoga
<b>ČDJ</b>	Český jazyk jako druhý jazyk
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>IVP</b>	Individuální vzdělávací plán
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<b>OMJ</b>	Odlišný mateřský jazyk
<b>PO</b>	Podpůrná opatření
<b>SVP</b>	Speciální vzdělávací potřeby

- 1) Když jste se poprvé setkal/a s žáky s OMJ, věděl/a jste něco o tom, jak žijí lidé v zemi, ze které přichází?
- 2) Jaké byly Vaše subjektivní představy o komunikaci?
- 3) Dokázal/a jste překonat předsudky, které jste měl/a na základě prvního dojmu?
- 4) Čím je podle Vás nejlepší začít při vzdělávání dětí s OMJ, které nedisponují ani základy českého jazyka?
- 5) Když potkáte o přestávce s žákem s OMJ, popovídáte si s ním s cílem podpořit ho v komunikaci v českém jazyce? Snažíte se o to cíleně? Nebo pokud byste měl/a na výběr, tak byste se takové situaci vyhnul/a?
- 6) Co vnímáte jako největší překážky spojené s výchovou a vzděláváním dětí s OMJ v českých školách?
- 7) Přináší Vám komunikace s takovým žákem nějaké potíže? Domníváte se, že k takovému žákovi přistupujete stejně jako k ostatním?
- 8) Jaké způsoby komunikace je vhodné v začátku použít/uplatnit, když děti s OMJ učitelé příliš nebo vůbec nerozumí?
- 9) Jaké jsou nezbytné znalosti národnostních specifik o dítěti nutné k tomu, aby byla získána jeho důvěra?
- 10) V čem vidíte přednosti waldorfské školy při vzdělávání dítěte s OMJ v porovnání s klasickými školami?
- 11) Která podpůrná opatření orientovaná na vzdělávání žáků s OMJ využívá vaše škola?
- 12) Zúčastnil/a jste se nějakých kurzů či školení, která se týkala přímo edukace dětí s OMJ? Pokud ano, jakých?
- 13) Kde nejčastěji čerpáte inspiraci pro vlastní práci s dětmi s OMJ?
- 14) Co vnímáte jako klíčové při zařazování žáka s OMJ do ročníku ve vaší škole?
- 15) Jaká metodická podpora je na vaší škole poskytována pedagogům při edukaci žáků s OMJ?
- 16) V České republice je povinnost konat zkoušku z českého jazyka za účelem získání trvalého pobytu nebo občanství. Je o této skutečnosti rodina žáků s OMJ informována ze strany školy?

List č. 1

Datum: 19. Prosinec

1) Co je na obrázku? Která česká slova znáš a umíš je napsat?

Použij pastelku nebo tužku.

Liška Jabko Děba Kost  
Kitka List Ježek Myš  
Žalut Strom Holka Kos  
Košík Okno

List č. 2A

List č. 2

Datum: 19. Prosinec

1) Přečti básničku a napiš čísla, která jsi poznal(a).

Měla babka čtyři jabka,  
A dědeček jen dvě.  
Dej mi, babko, jedno jabko,  
Budeme mít stejně.

4, 2, 1,

2) Co měli babka a dědeček? Nakresli obrázek.



jabka

3) Napiš čísla: 14, 40, 17, 3, 4, 34, 28, 32, 17, 20,

.....  
.....  
.....

List č. 3

Datum: 19. Prosinec

1) Napiš slova:

Tričko

PLOT

Tučňák

KOSTKY

LÍST

OSEL

SLUNCE

ŠÍPEK

DVEŘE

LABUŤ

List č. 4

Datum: 19. prosinec

1) Seřaď dny v týdnu, jak jdou za sebou.

PONDĚLÍ

ÚTERÝ

STŘEDA

ČTVRTEK

PÁTEK

SOBOTA

NEDĚLE



List č. 5

Datum: 19. Prosinec

1) Namaluj kolečko:

- a) Vpravo vedle domečku
- b) V okně domečku

2) Namaluj trojúhelník:

- a) Na střeše domečku
- b) Pod domečkem

3) Namaluj hvězdičku

- a) Vlevo vedle domečku
- b) Na dveřích domečku



List č. 1

Datum: 19.12.

1) Co je na obrázku? Která česká slova znáš a umíš je napsat?

Použij pastelku nebo tužku.

SLUNCE PTAČEK LIST  
LIŠKA BĚRKOŠKA  
ŠNEK STROM MÍŠKA  
PES KOST OKNO KAMIN  
JABKO OCAS NOS

List č. 2B

List č. 2

Datum: 19.12

1) Přečti básničku a napiš čísla, která jsi poznal(a).

Měla babka čtyři jabka,  
A dědeček jen dvě.  
Dej mi, babko, jedno jabko,  
Budeme mít stejně.

4 2 1

2) Co měli babka a dědeček? Nakresli obrázek.



3) Napiš čísla: .....

14, 40, 17, 34, 34, 28, 32, 17, 20

List č. 3B

List č. 3

Datum:

1) Napiš slova:

TRÍČKO

PLOT

TOČNĚ

KOSKY

LIST

OSLEL

SLUNCE

ŠIPEK

DVERE

LABUT

List č. 4B

List č. 4

Datum:

1) Seřad' dny v týdnu, jak jdou za sebou.

PONDĚLÍ

ÚTERÝ

STŘEDA

ČTVRTEK

PÁTEK

SOBOTA

NEDĚLE

List č. 5

Datum:

1) Namaluj kolečko:

- c) Vpravo vedle domečku
- d) V okně domečku

2) Namaluj trojúhelník:

- c) Na střeše domečku
- d) Pod domečkem

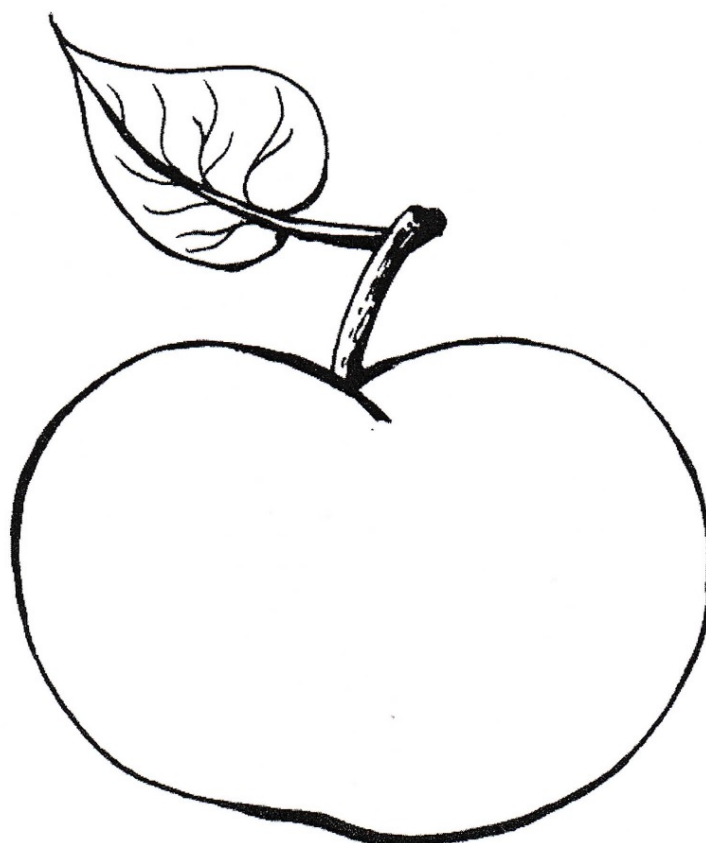
3) Namaluj hvězdičku

- c) Vlevo vedle domečku
- d) Na dveřích domečku





Obrázek č. 2



---

Zdroj: Doleží, 2017



Obrázek č. 3



Zdroj: Doleží, 2017

Obrázek č. 4



Zdroj: Doleží, 2017