

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Svobodová

**Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem
na 1. stupni základní školy**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a použila jsem prameny, které jsou řádně citovány a zapsány v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Kateřina Svobodová

Poděkování

Velice děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Bc. Marcelé Otavové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady, podněty a vstřícný přístup, které mi v průběhu zpracovávání této práce poskytovala. Poděkování rovněž patří všem spolupracujícím informantkám, které mi ochotně poskytly rozhovory, a také mé rodině a partnerovi za jejich podporu během studia.

Abstrakt

Tato diplomová práce na téma „Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy“ je zaměřena na adaptaci a socializaci těchto žáků a na způsob jejich vzdělávání s využitím různých podpůrných opatření. Teoretická část práce definuje pojmy, které se týkají výchovy a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, a to zejména v souvislosti s migrací, platnou legislativou, podmínkami inkluzivního vzdělávání a možnostmi začleňování do výuky.

Praktickou část práce tvoří výzkumné šetření, jehož hlavním cílem je zjistit zkušenosti pedagogů v práci s žáky s odlišným mateřským jazykem, charakterizovat aspekty socializace žáků s odlišným mateřským jazykem a popsat probíhající výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni vybraných základních škol.

Abstract

The diploma thesis on the topic "Educational Process of Pupils with Different Mother Tongue at Primary School" is focused on the adaptation, socialization of these pupils and on their education using various support measures. The theoretical part of the thesis defines the terms that relate to the education of pupils with different mother tongues, especially in connection with migration, applicable legislation, the conditions of inclusive education and the possibilities of inclusion in teaching.

The practical part of the work consists of a research survey, the main goal of which is to find out and describe the experience of teachers with pupils with different mother tongue, characterize aspects of socialization of pupils with different mother tongue and finally describe the ongoing educational process of pupils with different mother tongue at the 1st stage of selected primary schools.

Obsah

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 MIGRACE	9
1.1 Migrace	9
1.2 Druhy migrace	10
1.3 Migranti v České republice	11
1.4 Integrace migrantů	12
2 LEGISLATIVA PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ	14
2.1 Platná legislativa	14
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školy	15
2.3 Podpůrná opatření	16
2.4 Pomáhající organizace se vzděláváním žáků s OMJ	17
3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ	19
3.1 Inkluze žáků s OMJ do výuky	20
3.2 Postup školy – metodické pokyny k začleňování žáků s OMJ	21
3.3 Individuální vzdělávací program	22
3.4 Vyrovnávací plán	23
3.5 Specifika komunikace s žáky s OMJ	24
3.6 Výuka češtiny jako cizího jazyka	25
3.7 Hodnocení žáků s OMJ	26
4 ROLE UČITELE PŘI ZAČLENĚNÍ ŽÁKA S OMJ DO VÝUKY	29
4.1 Přípravenost učitele na vzdělávání žáků s OMJ	29
4.2 Profesní kompetence učitele	30
4.3 Specifika managementu třídy s žákem s OMJ	31
4.4 Výukové metody a formy práce učitele	32
4.5 Plánování výuky	34
4.6 Spolupráce s asistentem pedagoga	34
4.7 Tandemová výuka	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	37
5.1 Stanovení výzkumného problému	37

5.2	Cíle výzkumného šetření	38
5.3	Metodologie práce	38
5.4	Charakteristika výzkumného šetření	39
5.5	Interpretace výsledků	40
5.5.1	Interpretace výsledků z pozorování	40
5.5.2	Otevřené kódování rozhovorů.....	46
6	DISKUSE.....	64
	ZÁVĚR	71
	POUŽITÉ ZDROJE	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	78
	SEZNAM TABULEK.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH	80
	ANOTACE	101

ÚVOD

V současné době není začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem (dále také „OMJ“) na mnoha školách nic nového, stejně jako se rozšířily možnosti škol reagovat na potřeby těchto žáků. V souvislosti s tímto tématem se nabízí otázka týkající se vymezení pojmu *žák s odlišným mateřským jazykem*. Nejcharakterističtějším znakem těchto žáků je odlišnost jejich mateřského jazyka od vyučovacího jazyka a potřeba se vyučovací jazyk postupně dobře naučit (Bernkopfová a kol., 2019).

U těchto žáků není důležité jejich občanství ani místo narození. Důležitá je čeština, která je pro ně druhým jazykem. Termín OMJ zahrnuje žáky, kteří mají pouze omezenou znalost češtiny, nebo ji neovládají vůbec. Těmito žáky jsou děti rodičů jak s cizí státní příslušností, tak i s českou státní příslušností, kteří však nějakou dobu pobývali v zahraničí, nebo se jedná o děti žijící v ČR, avšak v rodině komunikují jiným jazykem (NÚV, online, cit. 15. 2. 2022).

A právě zkušenosti pedagogických pracovníků s těmito žáky, samotný proces adaptace a socializace žáků s OMJ do školního prostředí a třídního kolektivu a v neposlední řadě také samotný vzdělávací proces se pro mě staly inspirací při hledání vhodného tématu diplomové práce.

Hlavním cílem této diplomové práce je popsat výchovně vzdělávací proces žáků s OMJ na 1. stupni vybraných základních škol. Pomocí dílčích cílů, které byly stanoveny podle zkoumaných oblastí, je mou snahou posoudit úroveň interakce žáků s OMJ se spolužáky a třídním učitelem, zjistit zkušenostech učitelů v práci se žáky s OMJ a charakterizovat rysy socializace a adaptace žáků s OMJ na 1. stupni vybraných základních škol. První čtyři kapitoly práce jsou teoretické, a jsou v nich vymezeny základní pojmy, situace a potřeby těchto žáků v kontextu migrace, legislativy a inkluzivního vzdělávání a taktéž specifikovány praktické roviny z pohledu učitele při začleňování žáků s OMJ. Pro potřeby praktické části diplomové práce, která se věnuje nastaveným výchovně vzdělávacím procesům žáků s OMJ ve vybraných základních školách, je využita metoda zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Při pozorování se zaměřuji na mluvený projev žáků s OMJ a přístup ke školním povinnostem, na komunikaci a vztah těchto žáků s třídními učiteli a s ostatními spolužáky, na celkové začlenění do vyučovacího procesu a kolektivu třídy. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru popisují dosavadní praktické zkušenosti třídních učitelů se žáky s OMJ, využívané zdroje a nástroje podpory, preferující organizační formy a metody výuky a dále charakterizují

spolupráci a komunikaci s rodiči, spolužáky či vedením škol při samotném vzdělávání žáků s OMJ.

V rámci diskuse a rozboru závěrů diplomové práce jsou všechny získané informace ohledně vzdělávání, adaptace a socializace žáků s OMJ shrnuty a obohaceny o osobní postřehy a doporučení.

Je nutné si uvědomit, že škola pro žáky s OMJ představuje bránu k porozumění, a to nejen na úrovni jazyka, ale také jako soubor kulturních praktik, což vyžaduje od obou stran jistou odvahu a toleranci (Radostný a kol., 2011).

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MIGRACE

Je patrné, že žáci s OMJ si prošli nebo právě prochází jistou migrační zkušeností. Většinou strávili velkou část svého života v jiné zemi, nebo se třeba narodili v České republice, avšak rodičům jiné národnosti než české a doma používaným jazykem není čeština (Bernkopfová a kol., 2019).

Začátek práce se věnuje vymezení pojmu migrace a dále pokračuje seznámením s druhy migrace a situací migrantů v České republice.

1.1 Migrace

Migraci lze vysvětlit pomocí slova stěhování. Lidé se pohybují v prostoru, aby změnil své místo pohybu. Někdy to bývá změna pozitivní, občas zase změna proti vůli člověka. Migrace má zpravidla tři rozměry: bydlení, zaměstnání a proměny v sociálních vztazích. Migrace celý život zasahuje do společenského dění a zůstane součástí lidského bytí (Uherek, 2016).

Průcha ve svém slovníku hovoří o migraci jako o „... *přesídlování lidí uvnitř jedné země nebo do jiné země z důvodů ekonomických, politických aj.*“ (Průcha, 2003, str. 155).

V České republice tuto problematiku řeší Ministerstvo vnitra, které na svých webových stránkách nabízí také definici slova migrace „... *přesun jednotlivců i skupin v prostoru, který je spolu s porodností a úmrtností klíčovým prvkem v procesu populačního vývoje a výrazně ovlivňuje společenské a kulturní změny obyvatel na všech úrovních*“ (MVČR, online, cit. 15. 2. 2022).

V současné době je migrace celosvětově rozšířený a přirozený jev. Tak jako čeští občané míří do jiných států Evropy nebo do zámoří, tak i do naší republiky přijíždějí lidé z ostatních států, ať už z důvodu zlepšení ekonomické situace rodiny či jednotlivce, tak i za lepším životem v zemi, kde není nikdo pronásledován kvůli svým náboženským či politickým přesvědčením (Radostný, 2011).

Termínu migrace je blízký pojem migrant. Jedná se o takového člověka, který žije mimo svou zemi déle než 1 rok, svou zemi opouští víceméně dobrovolně a od příchodu do jiného státu si slibuje vyšší výdělek, chce dosáhnout lepšího vzdělání nebo se stěhuje kvůli rodině (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

Rozlišujeme tři hlavní skupiny migrantů:

- **přistěhovalci:** lidé, kteří opustili svou zemi z různých příčin, mají vyřízené oprávnění k pobytu, tzv. vízum, a pokud chtějí i pracovat, mají vyřízené pracovní povolení;
- **neregulární migranti:** lidé, kteří přišli do nové země bez oprávnění nebo o oprávnění v průběhu pobytu přišli, avšak v zemi nadále zůstali;
- **žadatelé o mezinárodní ochranu (azyl) a uprchlíci:** lidé, kteří v hostitelské zemi potřebují ochranu před pronásledováním nebo diskriminací, které působilo v domovské zemi (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

1.2 Druhy migrace

Stěhování obyvatel na nové území má mnoho důvodů. Společnost META uvádí několik kritérií, podle kterých lze migraci dělit. Jedním ze základních kritérií dělení migrace je dělení podle směru migrace, tj. zda se jedná o emigraci, nebo imigraci. Emigrací rozumíme to, že člověk odchází z území pryč (vystěhování), zatímco imigrací rozumíme příchod člověka na nové území (přistěhování). Společnost META dále na svých webových stránkách zmiňuje rozdíl mezi migrací vnitřní a migrací mezinárodní. Migrací vnitřní rozumíme přesun člověka v rámci jednoho politicko-územního celku, zatímco migrací mezinárodní rozumíme překročení vlastních hranic politicko-územního celku (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

Dále rozlišujeme, zda se jedná o migraci dobrovolnou, nebo nedobrovolnou. V případě dobrovolné se člověk většinou řídí výhodami, které se mu v daném státě nabízí. Jedná se především o podobný či společný jazyk, dopravní dostupnost, zázemí vybudované přáteli nebo příbuznými. Samostatnou skupinu pak tvoří zaměstnanci zahraničních firem, kteří přijíždí do České republiky pracovně i se svými rodinami. Mezi důvody nucené migrace patří přírodní katastrofy nebo válečné či náboženské konflikty (Radostný, 2011).

V literatuře se setkáme i s mnoha dalšími kritérii, která migranty vedou k opuštění své země. Patří mezi ně rozdělení migrace podle příčin a času.

Migrace podle příčin:

- **Ekonomické příčiny:** jedná se o nejčastější druh migrace, kdy migranti odchází z méně vyspělých zemí za lépe placenou práci a za celkově vyšší životní úroveň.
- **Sociální příčiny:** migranti opouští svoji zemi například kvůli vzdělávání, které může být v jejich státě z finančních či sociálních důvodů nepřístupné. Do České

republiky často přicházejí Arabové či Afričané, aby získali titul doktora medicíny. Do této skupiny patří také lidé, kteří si v zahraničí najdou partnera a do své země se už nevrátí. Mezi sociální příčiny patří rovněž odchod ze země svého původu kvůli pronásledování z důvodů náboženských, národnostních či rasových.

- **Politické příčiny:** patří mezi nedobrovolnou migraci, kdy jsou jedinci stíháni pro svá politická přesvědčení a domov opouští ze strachu o svůj život.
- **Ekologické příčiny:** důvody odchodu do zahraničí související se zhoršujícím se stavem životního prostředí, zejména s globálním oteplováním, změnou klimatu a z toho plynoucími ztrátami zdrojů obživy.
- **Demografické příčiny:** lidé opouští svoji zemi kvůli přelidnění a strádání po stránce sociální a ekonomické.

Migrace podle času:

- **Krátkodobá migrace:** pojímá výjezdy za prací či studiem do zahraničí nebo rekreační cestování. Jedinci tak získávají zkušenosti, znalosti a dovednosti, které po návratu do domovské země uplatňují.
- **Dlouhodobá migrace nebo trvalá změna pobytu:** člověk není ve svém rodném státě spokojený, a proto se rozhodne odejít. V nové zemi se usadí natrvalo nebo se do ní často vrací (hovoříme tedy o trvalé nebo opakované migraci) (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

1.3 Migranti v České republice

Do České republiky začali migranti nejvíce přijíždět z evropských zemí po pádu komunistického režimu v roce 1989. V České republice žije aktuálně podle informačních údajů Ministerstva vnitra 672 145 cizinců s povoleným pobytem. Čtvrtinu celkového počtu tvoří Ukrajinci, početná je také skupina Slováků, Vietnamců a Rusů (MVČR, online, cit. 15. 2. 2022).

Migranti v České republice především směřují do hlavního města Prahy, kde žije asi třetina celkového počtu přistěhovalců. Velkým počtem cizinců se vyznačuje také Brno. Dalšími oblíbenými destinacemi cizinců jsou Plzeň, Pardubice, Mladá Boleslav a Karlovy Vary (Rákoczyová a kol., 2009).

Podle § 1 odst. 2 zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, se cizincem rozumí: „fyzická

osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občane Evropské unie.“ Cizinci přicházející na naše území musí dodržovat podmínky vstupu a pobytu, které jsou stanoveny ve výše uvedeném zákoně.

Příručka pro učitele uvádí, že cizinci jsou v České republice rozděleni na dvě skupiny. Do první skupiny patří občané z Evropské unie, Norska, Švédska, Islandu a Lichtenštejnska a jejich rodinní příslušníci a ve druhé skupině jsou potom cizinci nepocházející z členských států Evropské unie, kterým se říká občané třetích zemí. Tito cizinci, na rozdíl od první skupiny, potřebují platná víza. Povolení pro vstup cizinců na území České republiky je v gesci Ministerstva vnitra, Ministerstva zahraničních věcí a Policie ČR (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

1.4 Integrace migrantů

Pojem integrace se za poslední dobu jak v literatuře, tak i v médiích hodně rozšířil. Abychom problematice výchovně vzdělávacího procesu žáků s OMJ v českém školství dobře porozuměli, je nutné si tento pojem vysvětlit. V literatuře se vyskytuje celá řada definic, jejichž společným rysem je začlenění či zapojení osoby nebo skupin do celku. Celek postihuje například společnost, stát nebo konkrétní obec (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

Integrační proces cizinců je složitý proces, na který působí mnoho faktorů. Autoři Bosswick a Heckmann definují integraci jako *„interaktivní proces mezi přistěhovalci a hostitelskou společností. Pro přistěhovalce znamená integrace proces učení se nové kultuře, nabývání práv a povinností, získávání přístupu k pozicím a sociálnímu statusu, budování osobních vztahů se členy hostitelské společnosti a vytváření pocitu přináležitosti a identifikace se společností. Pro hostitelskou společnost integrace znamená otevření institucí a garanci rovných příležitostí pro přistěhovalce“* (Rákoczyová a kol., 2009, str. 24–25).

Heckmann (1999 in Tollarová, 2006) uvádí tři možnosti, jak slovu integrace lépe porozumět. Jedná se o:

- vytváření nové struktury z jednotlivých částí;
- zlepšování vztahů v rámci struktury;
- přidávání jednotlivých prvků nebo struktur do systémů, se kterými se propojí a vytvoří celek.

Mnohdy se stane, že integrace jedinců není tak zcela úspěšná a vede k netoleranci ve společnosti, vytváření uzavřených komunit cizinců apod. Integrační politika každého státu

by měla podporovat cizince na cestě k důstojnému životu, k plnění práv a povinností, ke komunikaci, k sociální a ekonomické samostatnosti a soběstačnosti (MVČR, online, cit. 15. 2. 2022).

Úspěšnou integraci cizinců Radostný spatřuje v:

- „*znalosti českého jazyka;*
- *orientaci cizince ve společnosti;*
- *ekonomické soběstačnosti cizince;*
- *vzájemných vztazích cizinců a majoritní společnosti*“ (Radostný, 2011, str. 9).

Důležitým faktorem integrace cizinců v České republice je tedy znalost češtiny. Integrační centra a nestátní neziskové organizace cizincům nabízejí jazykové kurzy různých úrovní. Kurzy slouží jako příprava na zkoušku z českého jazyka, která je nezbytná pro získání povolení k trvalému pobytu (MVČR, online, cit. 15. 2. 2022).

Integrace u Slovanů (Rusové, Ukrajinci a Slováci) je vzhledem k blízkosti jejich mateřštiny jiná než u ostatních migrantů. Děti Slovanů se ve škole a ve společnosti zapojují do komunikace rychleji, protože mají lepší dovednost poslechu s porozuměním. Naopak integrace cizinců, jejichž mateřština je od našeho jazyka velice vzdálená, je proces složitější. U těch migrantů, kteří mají děti a přestěhují se s nimi do nové země, tak škola hraje v integračním procesu důležitou roli. Bývá pro ně první institucí, s níž se rodina musí seznámit. Škola je pro dítě místem učení, ale zejména také komunikace důležité při poznávání nové společnosti a navazování sociálních kontaktů (Mlčoch a kol., 2012).

2 LEGISLATIVA PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

V této kapitole jsou objasněny legislativní dokumenty, které upravují školní docházku žáka s OMJ, a jsou zde specifikována podpůrná opatření a také organizace podporující tyto žáky.

Žáci s OMJ mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky. Cizinci studují za stejných podmínek jako žáci české národnosti (Plischke, 2008).

2.1 Platná legislativa

Pro začátek je důležité definovat **Úmluvu o právech dítěte** (1991), která vymezuje jasná práva pro každého žáka. Konkrétně článek 28 říká, že: *„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:*

- a. zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání;*
- b. podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory;*
- c. všemi vhodnými prostředky zpřístupňují vysokoškolské vzdělání pro všechny podle schopností;*
- d. zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání;*
- e. přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí“* (sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte, online, cit. 15. 2. 2022).

Z výše zmíněné Úmluvy o právech dítěte je patrné, že se tato práva týkají i žáků s OMJ. V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), najdeme určitá práva těchto žáků na vzdělání, a to konkrétně v § 20 o vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí. Tento paragraf určuje, za jakých podmínek se mohou vzdělávat občané Evropské unie a jiných zemí v České republice. Stát má povinnost umožnit vzdělávání všem občanům České republiky, a to oprávněného i neoprávněného pobytu. Důležitým bodem tohoto paragrafu, souvisejícím s žáky s OMJ, je

odst. 5, který vymezuje, že: „*Krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka zajistí ve spolupráci se zřizovatelem školy:*

- a. bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,*
- b. podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.“*

Krajský úřad by měl také zajistit přípravu pro pedagoga, který bude vzdělávat žáka s OMJ (§ 20 odst. 5 školského zákona).

Žáci s OMJ podle platné legislativy spadají mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“). Podle **§ 16 odst. 1 školského zákona** se jedná o osobu „*která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. Díky podpůrným opatřením mají žáci právo požádat o asistenta pedagoga, využít poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, využít kompenzační pomůcky, speciální učebnice apod.

Z hlediska financí je integrace žáků s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu považována za problematickou. Žáci s OMJ totiž mnohdy potřebují individuální přístup, intenzivní výuku českého jazyka a doučování. Někteří žáci s OMJ nemusí dobře zvládat situaci v novém prostředí, a proto potřebují také školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Není divu, že je tato integrace pro školy velkou finanční zátěží (Kostecká, 2013).

Radostný (2011) uvádí, že pro podporu žáka s OMJ si může každá škola požádat o finanční příspěvek z rozvojových programů MŠMT. Mezi tyto finanční příspěvky patří:

- dotační program MŠMT na podporu aktivit v oblasti integrace cizinců;
- rozvojový program na podporu vzdělávání multikulturní výchovy;
- rozvojový program na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin;
- program financování asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním.

2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školy

Školský zákon vymezuje rámcový vzdělávací program (dále jen „RVP“), který je základním závazným rámcem pro tvorbu školních vzdělávacích programů všech oborů vzdělávání, a to od předškolního až po střední vzdělávání (NÚV, online, cit. 15. 2. 2022).

Podle § 4 školského zákona RVP vytyčuje konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání a stejně tak určuje podmínky pro vzdělávání žáků se SVP, kam žáci s OMJ rovněž spadají. RVP vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot pro uplatnění člověka ve společnosti.

Pro žáky s OMJ hraje v RVP důležitou roli průřezové téma, jímž je multikulturní výchova. Průřezová témata se zabývají aktuálními problémy světa, které jsou nezbytnou součástí okruhů základního vzdělání. Samotná multikulturní výchova „... *zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti*“ (RVP ZV, 2017, str. 132).

Přínos tohoto průřezového tématu je v RVP pro základní vzdělávání (2017) vymezen ve dvou oblastech sloužících k rozvoji žáka. První oblast vědomostí, dovedností a schopností učí žáky poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních sociálních skupin, rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, respektovat práva druhých, tolerovat odlišné zájmy i schopnosti druhých a uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné. Druhá oblast postojů a hodnot pomáhá žákům vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, uvědomovat si vlastní identitu, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je.

2.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření specifikují „... *podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání*“ (MŠMT, online, cit. 15. 2. 2022).

Smyslem podpůrných opatření při vzdělávání žáků se SVP je rozvinout jejich vzdělávací potenciál. Je třeba vybrat taková podpůrná opatření, která pomůžou překonat nebo minimalizovat dopady znevýhodnění ve vzdělávání a připravit žáka co nejlépe na život v nové společnosti (Baslerová a kol., 2020).

Školský zákon rozděluje podpůrná opatření do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření můžeme různě kombinovat. První stupeň podpůrných opatření uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze užívat pouze s doporučením školského poradenského zařízení.

U žáků s OMJ se zavádí první tři stupně podpůrných opatření. Podpůrná opatření čtvrtého a pátého stupně se u žáků s OMJ zavádí výjimečně, a to v kombinaci se zdravotním postižením.

První stupeň podpůrných opatření je pro žáky s pokročilou znalostí českého jazyka. Žáci potřebují podporu v jednotlivých předmětech, která směřuje k menší úpravě metod a organizaci výuky.

Druhý stupeň podpůrných opatření je pro žáky s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Pro tyto žáky se již zpracovává individuální vzdělávací plán právě na doporučení školského poradenského zařízení. Druhý stupeň podpory dále vyžaduje úpravy v metodách a organizaci výuky, obsahu vzdělávání i hodnocení. Žáci mají nárok na 3 hodiny českého jazyka týdně navíc (maximálně však 120 hodin za školní rok) a dále na speciální učebnice a další pomůcky.

Do třetího stupně podpůrných opatření spadají žáci s nulovou znalostí českého jazyka, tedy s potřebou větších úprav v metodách výuky, organizaci výuky, hodnocení a obsahu vzdělávání, a také se pro ně zpracovává individuální vzdělávací program. Žáci s OMJ mají opět nárok na posílení výuky českého jazyka o 3 hodiny týdně navíc (maximálně však 200 hodin za školní rok). V rámci tohoto stupně je vhodné využít podporu v podobě asistenta pedagoga nebo druhého učitele (Baslerová a kol., 2020).

2.4 Pomáhající organizace se vzděláváním žáků s OMJ

Existují české organizace, které se zabývají jak problematikou vzdělávání žáků s OMJ, tak i zpracováním různých materiálů a metodik, které žákům s OMJ ve škole pomáhají. Tyto materiály a metodiky jsou velmi nápomocné také pedagogům, kteří ke své práci mohou využít pracovní listy, a jsou jim inspirací pro další náměty do výuky.

Nejdůležitějším orgánem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále „MŠMT“), které pomáhá financovat vzdělávání žáků s OMJ. V roce 2020 vyhlásilo toto ministerstvo rozvojový program *Podpora vzdělávání cizinců ve školách*. Kromě podpory financování vzdělávání a integrace těchto žáků podporuje výuku českého jazyka, která je přizpůsobena potřebám dětí a žáků-cizinců (MŠMT, online, cit. 15. 2. 2022).

Další organizací je Národní institut pro další vzdělávání, který je přímo řízen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Odborně pomáhá a poskytuje metodickou pomoc školám a pedagogickým pracovníkům, poskytuje poradenství, umožňuje diskuzní

setkání, pořádá workshopy, poskytuje metodické materiály a organizuje vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky (Národní institut pro další vzdělávání, online, cit. 15. 2. 2022).

Nezisková organizace META, o. p. s., od roku 2004 žáky s OMJ podporuje ve vzdělávání a pracovní integraci. Rodinám těchto žáků pomáhá s orientací v českém vzdělávacím systému, realizuje jazykové kurzy češtiny, doučování a přípravy na zkoušky. Poskytuje poradenství a metodickou podporu pro školy a pedagogické pracovníky. Stále sleduje situaci na poli vzdělávání a integraci žáků s OMJ a upozorňuje na nejrůznější nedostatky (META, online, cit. 15. 2. 2022).

Další zájmovou organizací je Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s., která byla založena v roce 2003. V asociaci působí více než 300 aktivních členů, kteří jsou učiteli češtiny jako cizího jazyka ve všech regionech České republiky i v zahraničí. Asociace tedy usiluje o rozvoj vzdělávání učitelů češtiny, poskytuje učební materiály a programově se zaměřuje na různé semináře, přednášky a workshopy, které se zabývají jazykovými a sociokulturními aspekty při výuce žáků s OMJ (Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, online, cit. 15. 2. 2022).

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

V této kapitole budou nejprve definovány pojmy inkluzivní vzdělávání a inkluze žáků s OMJ do výuky a dále budou specifikovány metodické pokyny a podpůrné nástroje k začleňování žáků s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu.

Inkluzivní vzdělávání znamená, že „běžní“ žáci a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (s různým postižením či znevýhodněním) jsou vzděláváni dohromady. Jedná se o vyšší kvalitu vzdělávání všech žáků. Společným vzděláváním jsou žáci lépe připraveni na život v heterogenní společnosti (Inkluzivní škola, online, 15. 2. 2022).

Spilková popisuje inkluzivní vzdělávání následovně: „*Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací*“ (Spilková, 2005, str. 35).

Dobrá inkluzivní škola spočívá podle Radostného (2011) ve vzájemném pochopení, respektu, rovnosti, dodržování vymezených pravidel a oceňování předností. Podle něj je inkluze vylepšená integrace, přesněji definováno: „*Integrace je (znovu)zařazení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách, kde fungují buď speciální třídy (skupinová integrace), nebo jsou jedinci zařazení do kmenových tříd (individuální integrace)*“ (Radostný, 2011, s. 13).

Inkluze žáků s OMJ probíhá za stejných podmínek jako inkluze jinak znevýhodněných nebo postižených dětí. I přesto, že by měla být výuka na stejné úrovni jako u ostatních žáků, setkáváme se s odlišnými problémy. Žáci s OMJ totiž po příchodu do České republiky nestihnou mnohdy vůbec nebo alespoň v dostatečném rozsahu navštívit přípravné kurzy vyučovacího jazyka. Tato skutečnost pak bývá považována za jednu z největších obtíží na jejich cestě za vzděláním, jelikož často přichází do škol s úplnou neznalostí českého jazyka. Další z obtíží je nedostatek odborníků na výuku českého jazyka jako cizího jazyka nebo nedostatek asistentů. I navzdory tomu je však zařazení žáků s OMJ do běžných škol považováno za správné řešení, protože tím dojde k naplnění rovnosti ve vzdělávání. Školy se otevírají celosvětovým trendům, kdy musí ustát změny celkového školského klimatu a výuku směřovat k naplňování potřeb všech žáků (Radostný, 2011).

3.1 Inkluze žáků s OMJ do výuky

Žáci s OMJ jsou automaticky integrováni do běžných škol, kde podle Radostného často chybí experti na výuku češtiny jako cizího jazyka, ale i asistenti pedagoga. Aby byly vytvořeny příznivé podmínky a naplněna rovnost všech žáků, škola musí být otevřená celosvětovým směrům (Radostný, 2011).

Hlavní zvláštností žáků s OMJ je to, že se při vyučování učí cizí jazyk, jehož prostřednictvím se současně vzdělávají. Pro učitele je to náročná výzva, neboť musí propojit jazykové vzdělávání a učivo jednotlivých předmětů. Do jazykového vzdělávání patří hlavně rozšiřování slovní zásoby, gramatická struktura jazyka, pravidla tvarosloví, nácvik a používání komunikačních dovedností. Žáci si musí zvyknout na nová pravidla vyučování a prostředí. Jestliže rodina pochází z komunity s odlišným chápáním a očekáváním od vzdělávání, o to více mají žáci s OMJ začleňování náročnější (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

Podle Titěrové hrají důležitou roli, kromě vzdělávacích potřeb žáků, i potřeby mimo vzdělávání. Jestliže (ne)budou naplněny, ovlivní to *„pocit bezpečí a pohody těchto dětí, jejich zapojení do školního prostředí a kolektivu a v neposlední řadě také jejich školní úspěšnost“* (Titěrová a kol., 2019, str. 7).

Je důležité mít na paměti, že u žáků musí být naplněny vzdělávací potřeby, ale i potřeby emocionální a sociální. Soth definuje úkoly, jimiž si musí nově příchozí žáci s OMJ projít, následovně: start ze zcela jiného místa, než ze kterého ve vzdělávání vychází ostatní žáci, potřeba naučit se nový jazyk a učivo, které je vyučováno v daném jazyce, získat sociální dovednosti a přizpůsobit se novému životu, hodnotám, kultuře apod. Mnoho věcí musí tito žáci zvládnout za velice krátkou dobu. Celou situaci vedoucí k naplnění výše zmíněných potřeb ovlivňuje proces učení se druhému, novému, jazyku, kognitivní vývoj, sociokulturní pozadí a prostředí, ve kterém vzdělání probíhá (South, 1999).

Jako u všech ostatních žáků, tak i u těch s OMJ hraje důležitou roli rodinné prostředí a samotná osobnost žáka. Ve výuce by proto měli pedagogové vyzdvihovat například inteligenci, schopnosti a dovednosti či motivaci žáků se učit a neustále využívat silných stránek a zkušeností, které žáci doposud získali. Pedagogové, kteří se ve svých třídách setkávají s žáky s OMJ, případně s žáky s různými jinými speciálními potřebami, mají často obavy, že jsou od nich vyžadovány specializované dovednosti (Radostný, 2011).

Chceme-li tyto žáky zapojit do běžné výuky, směřujeme k inkluzivnímu vzdělávání. Škola poskytuje každému jednotlivci individuální přístup podle jeho individuálních potřeb,

nicméně aby inkluzivní vzdělávání fungovalo, musí škola zavést opatření podpory pro žáky a pedagogické pracovníky (Inkluzivní škola, online, 15. 2. 2022).

Podle Meijera je „*zacházení s odlišnostmi jednou z největších výzev v evropských školách a třídách. Inkluse může být organizována různě a na různých úrovních, ale v podstatě je to učitelský tým, který se musí vyrovnat se vzrůstající různorodostí studentských potřeb v jejich škole a třídě a musí adaptovat a připravit kurikulum tak, aby dostatečně vyhovělo potřebám všech studentů – jak těch se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jejich vrstevníků*“ (Meijer, 2005, str. 15).

3.2 Postup školy – metodické pokyny k začleňování žáků s OMJ

Příchod žáka s OMJ do nové školy je velmi náročný jak pro něj samotného, tak i pro celou školu či potažmo třídu. Jak již bylo řečeno, žáci do nové školy často přichází bez znalosti češtiny nebo rozumí jen minimálně, což je při výuce ve škole největší překážkou. Škola by měla být na celou situaci dobře připravená. Měla by výuku plánovat tak, aby vycházela ze zájmů, zkušeností a potřeb těchto žáků. Rámcový vzdělávací program navrhuje zabezpečení těchto podmínek pro úspěšné vzdělávání žáků s OMJ takto: *individuální nebo skupinovou péči, přípravnými třídami, pomocí asistenta učitele, doporučuje menší počet žáků ve třídě, odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pedagogem a jinými odborníky* (Kropáčová, 2006, str. 65).

- Při nástupu do nové školy by se žák s OMJ měl cítit přijatý a v bezpečí. Potřebuje se dobře orientovat v novém prostředí a hlavně si vybudovat sociální vazby.
- Velice důležitá je také psychická pohoda žáka s OMJ. Ostatní žáci by měli mít ke kultuře a mateřskému jazyka tohoto žáka respekt. Žák by měl pociťovat, že jeho kořeny, kultura, historie apod. jsou součástí výuky.
- Ihned po příchodu do školy je důležité žákovi s OMJ poskytnout výuku češtiny jako druhého jazyka. Výuka by měla probíhat individuálně nebo v malé skupině dětí, které s výukou češtiny teprve začínají.
- Specifikem žáka s OMJ je také to, že mu doma s výukou většinou nemá kdo pomoci, a proto je velice důležitá komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči (Titěrová a kol., 2019).

Co všechno by měla mít škola připraveno?

Důležité informace by měly být žákům s OMJ i jejich rodičům předány v mateřském jazyce nebo alespoň v některém ze světových jazyků. Jedná se primárně o organizační věci školy – začátek a konec vyučování, rozpis předmětů, pomůcek, přestávek, družiny, prázdnin, stravování, výletů, mimoškolních aktivit a jiných možností školy. Dále by měly být sepsány povinnosti žáka a rodičů vůči škole – domácí úkoly, zajištění bezpečnosti, omlouvání žáků, podepisování dokumentů či žákovské knížky, kontakt na rodiče, popřípadě na tlumočníka, který bude se školou v akutní situaci komunikovat. Škola by měla žákovi s OMJ poskytnout plán školy s označenými důležitými místy a osobami včetně kontaktů (Infoabsolvent, online, cit. 15. 2. 2022).

S příchodem nového žáka musí být seznámeni všichni zaměstnanci školy, jimž budou sděleny informace o žákovi (o jeho rodinném prostředí, původu, znalosti češtiny apod.). Škola by měla určit pracovníka, který bude zodpovědný za celý inkluzivní proces žáka nebo se spojí se školním metodikem prevence, jež „*zajišťuje metodickou, koordinační a poradenskou činnost v problematice prevence rizikového chování, jako jsou např. šikana, užívání návykových a psychotropních látek, záškoláctví, agresivita, rizikové sexuální chování, rizika školního neúspěchu aj. Zvyšuje všeobecnou informovanost mezi rodiči, učiteli a žáky tak, aby byla zajištěna maximální primární prevence těchto jevů*“ (Národní ústav pro vzdělávání, online, cit. 15. 2. 2022).

Škola rovněž žákovi s OMJ opatří různé materiály, učebnice, pracovní listy a jiné pomůcky. Ulehčující je, když si učitel pro žáky připraví kartičky znázorňující základní potřeby (žízeň, hlad, WC, tužka, jestli je vše v pořádku atd.). Po měsíci jsou zaznamenávány žákovy pokroky a dovednosti, zejména pokroky v českém jazyce. Veškeré výsledky jsou konzultovány mezi pedagogy a rodiči a na základě těchto informací je vypracován individuální vzdělávací plán (Bernkopfová a kol., 2019).

3.3 Individuální vzdělávací program

Termín individuální vzdělávací program (dále jen „IVP“) vychází z pojmu vzdělávací program. Tento program slouží k plánování kurikula a jeho projektování (Kaprálek, 2011).

V pedagogickém slovníku Průcha definuje kurikulum jako „*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“ (Průcha, 1997, str. 243).

IVP je určen a přizpůsoben konkrétnímu žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje IVP jako „jedno z podpůrných opatření, které slouží k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním“ (MŠMT, online, 15. 2. 2022).

Jedná se tedy o dokument, který zajišťuje speciální vzdělávací postup pro žáky s OMJ a je doporučen školským poradenským zařízením od druhého stupně podpůrných opatření. Díky IVP může ředitel školy žákovi prodloužit dobu studia o 1 rok. IVP je založen u žákovy dokumentace ve školní matrice, a obsahuje údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících a druhy a stupně podpůrných opatření v kombinaci s pedagogickým plánem. Informuje o spolupráci se zákonnými zástupci, o cílech vzdělávání žáka, o předmětech, časovém a obsahovém rozvržení učiva, volbě pedagogických postupů, hodnocení žáka a zadávání a plnění úkolů. Důležitou součástí IVP je seznam pomůcek a učebních materiálů, které bude žák potřebovat. Dokument se zpracovává nejpozději do 1 měsíce, kdy škola získá doporučení ze školského poradenského zařízení, a to na základě žádostí zákonných zástupců. Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. IVP může být po celou dobu školního roku upravován. S IVP žáka jsou seznámeni zákonní zástupci žáka, samotný žák a všichni vyučující tohoto žáka. Školské poradenské zařízení alespoň jednou ročně kontroluje efektivitu IVP (Národní ústav pro vzdělávání, MŠMT, online, 15. 2. 2022).

Tento program (plán) je efektivní pomůckou při začleňování žáků s OMJ. Zelinková uvádí, v čem spočívá přínos IVP:

- Žák díky IVP může pracovat podle svého tempa a schopností bez ohledu na učební osnovy. IVP má taktéž motivační charakter.
- IVP umožňuje učiteli pracovat s žákem na momentální dosahující úrovni, aniž by měl učitel cítit obavy z nenaplněných osnov.
- Rodiče žáka se zapojují do výuky a přípravy, a stávají se tak spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte.
- Sám žák se zapojuje do plánování práce, čímž se mění jeho role, kdy přebírá zodpovědnost za své výsledky (Zelinková, 2007).

3.4 Vyrovnávací plán

Jestliže žák nerozumí česky, pak není schopen zvládnout obsahovou náplň učiva. Jak bylo popsáno výše, je namístě mu vytvořit individuální vzdělávací program. Díky tomuto

programu se vyrovnávají a aktualizují jeho vzdělávací potřeby a pedagog tak má uspořádanou práci s žákem ve všech předmětech. Program zabývající se vyrovnáním a aktualizací vzdělávacích potřeb žáků se nazývá vyrovnávacím plánem. Na tvorbě vyrovnávacího plánu se podílí konkrétní osoba, která je zodpovědná za jeho naplnění. Plán obsahuje veškeré informace o žákovi, které jsou pro školu důležité a jsou jí známy, a sice pedagogickou diagnostiku, cíle, kterých je žák schopen dosáhnout v jednotlivých předmětech, a také to, jak lze cílů dosáhnout. Dále obsahuje pomůcky a pedagogické postupy prací, konkrétně popis toho, jak žáka do výuky zapojit, způsob hodnocení a zajištění spolupráce dalších osob, jako například rodičů, a samostatnost žáka. Díky stanoveným cílům ve vyrovnávacím plánu může žák navštěvovat třídu s ostatními spolužáky a současně se nemusí učit látku, které by nerozuměl. Jakmile žák dosáhne úrovně, kdy rozumí jazyku a výkladu v daném jazyce, je možné vyrovnávací plán zrušit (Šindelářová, 2012).

Pro žáky s OMJ, kteří mají minimální nebo žádnou znalost češtiny, je vyrovnávací plán mnohdy tím nejlepším řešením. Vyrovnávací plán vychází z pravidel jako podpůrné opatření, které je určeno pro realizaci a používání individuálního vzdělávacího programu, jež doporučuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (Inkluzivní škola, online, 15. 2. 2022).

3.5 Specifika komunikace s žáky s OMJ

Komunikací dochází k přenosu a předávání informací za využití různých komunikačních médií. Jde o výměnu informací mezi jedinci, tedy mezi odesílatelem a příjemcem. Tato výměna mezi lidmi probíhá prostřednictvím jazyka, ale i jinými prostředky. Ve výchovně vzdělávacím procesu označujeme komunikaci jako pedagogickou komunikaci, kdy výměna informací probíhá mezi účastníky ve výchovně vzdělávacím procesu a cílem této komunikace je formovat žákovu osobnost. Maňák rozděluje formy mezilidské komunikace na komunikaci přímou, neverbální výrazy, obrazovou komunikaci a symbolickou komunikaci (řeč a různé matematické, chemické atd. symboly, určité způsoby chování aj.). Ve výchovně vzdělávacím procesu se samozřejmě nejvíce užívá verbální komunikace, ale u žáků s OMJ je nezbytně nutné využívat také obrazovou a neverbální komunikaci, jež se uplatňuje ve formě signálů (pohledů, mimik, gestik apod.), což je pro žáka nesmírně důležité jako zpětná vazba (Maňák, 2003).

Při komunikaci žáků s OMJ je podstatné najít takové způsoby dorozumívání, které by vedly ke vzájemnému a úspěšnému porozumění. Pro cizince je vždy důležité, aby komunikace

byla jasná, výstižná a srozumitelná. Radostný uvádí tipy, které jsou pro tuto komunikaci vhodné:

- mluvit pomalu, informace podávat postupně, a následně si ověřit, zda došlo k porozumění;
- mluvit v krátkých větách a heslech, ne v dlouhých souvětích;
- být konkrétní a přesný – uvést přesné datum, místo a čas;
- jména a názvy uvádět v prvním pádě;
- informace podávané písemně napsat v bodech, heslech a malým tiskacím písmem (Radostný, 2011).

3.6 Výuka češtiny jako cizího jazyka

Je důležité si uvědomit, že pro žáky s OMJ je čeština cizí jazyk, a proto se při výuce češtiny u žáků s OMJ mluví jako o druhém jazyce, stejně jako je tomu v českém školství v případě, kdy se žáci učí anglický jazyk. Ti potom mají naopak tento jazyk jako druhý – jazyk se pouze učí, ale nemusí jím denně komunikovat nebo se v něm učit jiný předmět (InBáze, online, cit. 15. 2. 2022).

Každý člověk, který se učí nový jazyk, potřebuje delší čas na to, aby se jej pořádně naučil. Pokud žák s OMJ nebude češtinu ani trochu ovládat, ovlivní to jeho výsledky ve škole a sníží se šance na dosažení kvalitního vzdělávání. Neznalost češtiny může také ovlivnit jeho osobní život, a to zejména v případě začlenění do nového kolektivu.

Šindelářová a Škodová uvádí, že: „*Ovládnutí jazyka majoritní společnosti je jednou ze základních podmínek bezproblémové integrace jedince do dané společnosti*“ (Šindelářová a Škodová, 2012, str. 3).

Před začátkem výuky je vhodné provést jazykovou diagnostiku, která pomůže zjistit, jak žák vyučovací jazyk ovládá. Na základě výsledků pak škola stanoví vzdělávací potřeby, vhodné metody práce a vzdělávací cíle, za které bude žák s OMJ hodnocen. Jazyková diagnostika spočívá ve čtyřech základních řečových dovednostech, díky kterým se ucelí pohled na jazykové dovednosti žáka s OMJ:

- mluvení – sleduje se, jakou má žák výslovnost, slovní zásobu a jestli dokáže říct základní informace o sobě;
- poslech – je sledováno, zda žák rozumí jednoduchému dialogu, instrukcím a otázkám, běžné komunikační úrovni jazyka;

- čtení – je pozorováno, jestli se žák orientuje v textu, ovládá latinku a čtení s porozuměním;
- psaní – sleduje se, jak žák ovládá latinku, pravopis, diakritiku, tvary slov a jestli dokáže vytvořit jednoduché věty.

Pro vyhodnocení slouží diagnostické metody, díky kterým se zjistí, v čem žáci chybují, na čem je dobré zapracovat a v čem je třeba je dále rozvíjet. Řečové dovednosti bývají u žáků s OMJ většinou rozvinuté nerovnoměrně, což znamená, že žák může v rámci možností dobře komunikovat ústně, ale písemný projev není dobrý (Titěrová, 2019).

Neexistuje přesný metodický návod, jak správně vyučovat češtinu jako druhý jazyk, pouze existuje pár rad a pokynů, jako například tyto:

- u žáků s OMJ se nepoužívá učebnice českého jazyka nebo slabikář, ale přímo učebnice češtiny jako druhého jazyka;
- v každém probíraném tématu by měly být propojeny všechny řečové dovednosti a je třeba rozlišovat, co je třeba umět aktivně a čemu stačí pouze rozumět;
- nová slova by se měla nejprve uvádět v prvním pádě nebo v infinitivu, aby si je žák mohl vyhledat;
- je dobré ověřovat, zda žák rozumí, nestačí to pouze odkývat; s jazykem by měly být propojené i sociokulturní dovednosti;
- je vhodné, aby měl žák výuku češtiny jako druhého jazyka mimo kmenovou třídu, například v rámci doučování nebo jazykového kurzu, díky čemuž může rychleji dosáhnout jazykové komunikační úrovně a alespoň zčásti se tak zapojit do výuky se svou kmenovou třídou (Nosálová, 2020).

3.7 Hodnocení žáků s OMJ

Hodnocení má pro všechny žáky důležitou výpovědní hodnotu a pro žáky s OMJ a jejich rodiče možná ještě větší. O způsobu, jakým bude žák s OMJ hodnocen, rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Ve školním řádu každé školy najdeme jasně stanovená pravidla hodnocení, která obsahují:

- zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáka ve škole i mimo ni;
- zásady a pravidla pro sebehodnocení žáka;

- stupně hodnocení chování a prospěchu při použití klasifikace a jejich charakteristiku;
- zásady pro použití slovního hodnocení nebo kombinace klasifikace a slovního hodnocení;
- zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení;
- způsoby získání podkladů pro hodnocení;
- způsoby hodnocení žáků se SVP (Lechta, 2010, str. 178).

Jednou z funkcí školního hodnocení je funkce motivační, která je velice důležitá a má na žáka velký vliv. V článku Alice Kourkzi najdeme dva druhy hodnocení, a sice hodnocení sociálně normované a hodnocení individualizované. První typ hodnocení, jakožto klasické známkování, působí v neprospěch žáků s OMJ. U tohoto hodnocení závisí na výkonu samotného žáka, ale i na výkonu jeho spolužáků. Jestliže bude mít žák s OMJ špatné známky hned na počátku své vzdělávací dráhy, ovlivní to jeho další úspěchy, motivaci i sebepojetí. U druhého typu hodnocení, jak sám název napovídá, se sledují individuální progresy žáka, které se srovnávají s jeho předchozími výkony (dobrymi i špatnými). S tímto typem hodnocení není žák s OMJ srovnáván s ostatními žáky. Mezi formy tohoto hodnocení patří například slovní hodnocení, sebehodnocení, portfoliové hodnocení apod. (Kourkzi, 2018).

I Radostný zdůrazňuje, že se žáci s OMJ nemají hodnotit a srovnávat se spolužáky, ale mají se hodnotit žákovy individuální pokroky: „*Tento fakt je nutné z hlediska zdravého třídního klimatu spolužákům dobře a citlivě vysvětlit*“ (Radostný, 2011, str. 11).

Hodnocení žáků s OMJ je jedním z mnoha problémů, se kterým se ve školách potýkáme. Řada učitelů si nedovede představit, jak a za co by hodnotila žáka, který neumí a nerozumí česky. V ustanovení § 52 odst. 2 a 3 školského zákona (v případě základní školy) stojí: „*Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí. Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník, popřípadě znovu devátý ročník*“ (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

Nejlepším východiskem pro klasifikaci žáka s OMJ je výše zmiňovaný vyrovnávací plán, ve kterém je stanoveno, za co je žák hodnocen a jakým způsobem. Žák je podle vyrovnávacího plánu hodnocen na základně stanovených vzdělávacích cílů a kompetencí, které musí v daném předmětu za určité časové období zvládnout. Jako nejvhodnější způsob hodnocení u žáků s OMJ se uvádí slovní hodnocení. To zhodnocuje výsledky ve vývoji vzdělávání žáka, jeho pílí a přístup ke vzdělávání, odůvodňuje hodnocení, naznačuje další krok vedoucí k rozvoji žáka a také doporučuje, jak případně předcházet neúspěchům žáka nebo jak překonat případné obtíže (Inkluzivní škola, online, cit. 15. 2. 2022).

Slovní hodnocení je tedy další alternativní formou hodnocení, kterou pedagog volí na základě vlastního uvážení, avšak se souhlasem ředitele školy, zákonného zástupce žáka a na doporučení poradenského pracoviště. Slovní hodnocení může být použito v pololetním i závěrečném hodnocení žáka. Pedagog tedy slovně hodnotí získané znalosti, dovednosti a schopnosti žáka, jeho přístup ke vzdělávání a zejména to, do jaké míry žák splnil stanovené požadavky z hlediska učebního plánu. Slovní hodnocení by mělo nést pozitivně-motivační, ale i objektivně-kritický charakter (Lechta, 2010).

4 ROLE UČITELE PŘI ZAČLENĚNÍ ŽÁKA S OMJ DO VÝUKY

Učitel je nejdůležitější složkou v celém výchovně vzdělávacím procesu žáka s OMJ. Aby byl zmíněný proces úspěšný, musí učitel plnit spoustu činností. Pro žáka s OMJ je učitel důležitým rádcem a pomocníkem při překonávání překážek.

Tato kapitola se věnuje připravenosti učitele na vzdělávání žáků s OMJ, profesním kompetencím učitele, správnému řízení/managementu třídy, vhodným výukovým metodám a formám pro práci s žákem s OMJ. Dále je pozornost zaměřena na roli asistenta pedagoga, který je velkou pomocí pro učitele a na tandemovou výuku, jež je vhodná pro výchovně vzdělávací proces žáka s OMJ.

4.1 Připravenost učitele na vzdělávání žáků s OMJ

Žáků s OMJ každým rokem přibývá, a proto je velmi důležitá příprava učitele na vzdělávání těchto žáků. Existují různé přednášky, workshopy a kurzy, které pořádají výše zmíněné organizace. Pomáhající organizace vytváří různé materiály a knižní publikace, ze kterých učitelé mohou čerpat nebo se jimi inspirovat. Také vysoké školy se snaží budoucím učitelům nastítnit vzdělávání žáků s OMJ, které je obsaženo ve studijních programech školy. Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se studenti o žácích s OMJ učí v předmětu Multikulturní výchova, v němž získávají informace o různých sociokulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, učí se orientovat v různorodém světě, pěstovat toleranci, respekt a hlavně otevřenost k odlišným skupinám (Plischke, 2008).

V cizích zemích jsou velmi populární tzv. mentorské programy, jejichž náplní je to, že starší pedagog školí mladšího. U nás se tento program objevuje pouze zřídka, ale i tak stojí za to se s ním seznámit a alespoň krátce nastítnit, čeho přesně se týká. U žáka s OMJ se nejprve stanoví úroveň vzdělání a cíle, kterých později dosáhne. Na základě cílů se potom vytvoří strategie pro rozvoj pedagogů, kteří jsou následně seznámeni s určenými cíli, jež poté zavádí do výuky a dané strategie aplikují na žáka. U mentorského programu je velmi důležité, aby se na něm podílelo vedení školy (Reading rockets, online, 15. 2. 2022).

Oblasti, na které mentoři dohlíží a v nichž jsou nápomocní:

- kontrola pedagogických činností a postupů z hlediska dodržování principů inkluze;
- evaluace vzdělávacího programu;
- konzultace s ostatními pedagogy (třídní učitel, metodik atd.);

- hodnocení pedagogické práce;
- plánování projektu třídy/školy;
- pomoc při výběru učebních materiálů;
- pomoc při zavádění nových didaktických pomůcek (Hájková, Strnadová, 2010).

Učitel by si měl být vědom toho, že inkluzivní vzdělávání neprobíhá pouze ve školním prostředí, ale na všech místech, kde se lidé setkávají, společně žijí, pracují nebo tráví volný čas. Pokud toto pedagog bere v potaz, může se podílet na spolupráci školy s jejím okolím a širší veřejností, a tím tak rozvíjet vlastní osobnost (Hájková, Strnadová, 2010).

4.2 Profesionální kompetence učitele

V odborné literatuře není tento pojem jasně definován, neboť jednotliví autoři se v definování tohoto pojmu často rozcházejí, ale jsou patrné určité základní rysy, které se shodují. Kratochvílová a kol. profesionální kompetence vymezuje pomocí teoretických znalostí a praktických zkušeností, které učitel používá, aby se stal tím nejlepším na učení, vyučování, výchovu, hodnocení a diagnostiku (Kratochvílová, Horká, Chaloupková, 2015).

O profesionálních kompetencích učitele se také zmiňuje Hájková, která tyto kompetence nazývá způsobilostí v pedagogické činnosti. Pedagog je v odborné i osobní rovině vybaven kvalitami na různé úrovni, která pak ovlivňuje výkon při jeho profesi. Kompetence v odborné rovině pojednávají o tom, jak pedagog dokáže znalosti a poznatky rozvíjet ve výuce, zatímco kompetencemi osobními rozumíme předpoklady, které má každý pedagog a jež jsou později rozvíjeny v podobě tvořivosti, myšlení a spolupráce (Hájková, 2005).

Jiné rozřazení profesionálních kompetencí učitele nabízí Průcha, který poskytuje seznam profesionálních kompetencí: „*odborně předmětové (vědecké základy předmětu), psychodidaktické (motivace, aktivizace myšlení, vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu, individualizace), komunikativní (s dětmi, rodiči, kolegy, nadřízenými atd.), organizační a třídící (plánování a projektování své činnosti, udržovat řád), diagnostické a intervenční (jak žák myslí, cítí, jedná, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci), poradenské a konzultativní (ve vztahu k rodičům) a kompetence reflexe vlastní činnosti (činnost učitele jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky)*“ (Průcha, 2013, str. 219).

Každý začínající učitel disponuje určitým množstvím zmíněných kompetencí, na základě nichž potom může plnit profesionální standard. Aby byl tento standard plněn kvalitně, je

důležité zvyšovat učitelovy profesní dovednosti, které mohou mít bezprostřední vliv na jeho výkon práce, přesněji řečeno jde o profesní rozvoj učitele. Ten je založen na třech složkách, které se vzájemně doplňují, a sice:

- institucionální vzdělávání;
- sebevzdělávání;
- dovednosti a zkušenosti, které učitel získal svou praxí (Kratochvílová, Horká, Chaloupková, 2015).

4.3 Specifika managementu třídy s žákem s OMJ

Slovo management znamená řízení či vedení. V každé třídě je prostor pro následující činnosti: plánování, organizování, řízení, rozhodování, vedení žáků, hodnocení, kontrolu. Docházíme tak k pojmu třídní management (*classroom management*), což jsou techniky a dovednosti, které umožňují třídu efektivně řídit, rovněž efektivně kontrolovat žáky a vytvořit pozitivní prostředí pro všechny. Být dobrým třídním učitelem znamená být i dobrým manažerem. Lze tvrdit, že se jedná o proces, který se stará o vytváření příznivých podmínek pro zapojení žáků do třídních aktivit. Naopak chaos a stres může způsobit nedostatek efektivního řízení třídy, a vytvořit tak nevhodné vzdělávací prostředí pro studenty. Proto by měl učitel dbát na to, aby výuka probíhala hladce a efektivně a měl by si ve třídě zajistit respekt, řád a disciplínu. Tyto cíle jsou důležitou součástí učitelské role a jednou z podmínek účinné výuky (Václavík, 2018).

Aby ve třídě panoval pocit bezpečí, což je jednou ze základních podmínek učení, je třeba, aby mezi žákem a učitelem panoval vzájemný respekt, který spočívá v aktivním naslouchání ve vztahu mezi učitelem a žákem, dodržování vymezených pravidel všech žáků a efektivní komunikaci mezi učiteli a žáky. Bezpečné prostředí znamená to, že bude příjemná a otevřená atmosféra. Na začátku školního roku je potřeba jasně nastavit kritéria hodnocení, promyslet si cíle výuky. Učitel by měl žákům zajistit vhodné a příjemné učební prostředí, aby se cítili dobře a komfortně, měl by žákům dopřát prostor pro jejich otázky a následně jim poskytnout zpětnou vazbu. Pedagog musí žáky vždy motivovat, a to každý den a při každé hodině. Učitel ovlivňuje kvalitu managementu třídy a následně i kvalitu výuky. Dobrá výchova se pozná podle toho, že přechází v sebevýchovu. Dobrý management se tak vyznačuje tím, že vyvrcholení směřuje od řídicích aktivit učitele až k sebe řídicím činnostem žáka (Kyriacou, 1996).

Podle Mareše a Ježka má škola plnit pět komplementárních úkolů: „*Děti, které do ní přicházejí, má: naučit předepsanému učivu; vychovávat, aby se staly kvalitními lidmi; socializovat, aby mohly bez překážek vstoupit do společenského života; naučit je, jak se učit, aby se samy mohly učit po celý život; a naučit je samostatnosti, aby dokázaly postupně přebírat odpovědnost za svůj život do vlastních rukou*“ (Mareš, Ježek, 2012, str. 6).

U žáků s OMJ se zaměřujeme na klima třídy, které by k takovým žákům mělo být přátelské a otevřené. Před příchodem žáka s OMJ učitel informuje celou třídu, která je obeznámena s tím, kdo a odkud k nim přijde, upozorní na kulturní odlišnosti a možné komplikace kvůli jazykové bariéře. Doporučuje se vybrat dva žáky, tzv. patrony, kteří budou tomuto žákovi nápomocní s každodenními školními povinnostmi. Patroni budou žákovi s OMJ v prvních týdnech pomáhat s orientací ve škole, ve vyučování, s úkoly. Vztahy mezi žáky a učiteli i žáky navzájem jsou důležitým aspektem školního života. Pozitivní školní klima přispívá k lepším studijním výsledkům žáků, k nižšímu počtu problémů ve třídě a souvisí s úspěšnou integrací a vzděláváním žáků s OMJ. Pokud bude s tímto žákem učitel umět pracovat a třída bude nastavená pozitivně, pak tyto faktory zajistí úspěch výchovně vzdělávacího procesu (Radostný, 2011).

4.4 Výukové metody a formy práce učitele

Nejvhodnějším nástrojem učitelovy činnosti je výuková metoda, která zajišťuje dosažení edukačních cílů, ovlivňuje a podmiňuje průběh výuky a zprostředkovává žákům učivo. Výuková metoda je občas chápána jako činnost učitele, který organizuje a řídí žakovu práci a určuje cíle. Výuková metoda je však také chápána jako ztotožnění s učebními aktivitami žáka, kdy úloha učitele je až na druhém místě. Je nezbytně nutné, aby byl učitel facilitátorem, a to zejména pro žáky s OMJ. Učitel žáka vede a pomáhá mu prostřednictvím různých podpůrných zásahů, dílčích úkolů apod. Výuková metoda směřuje k samostatnosti žáka. Díky učiteli si žák vytváří vlastní učební styl a učí se učit. I když je učitel ten, kdo realizuje učební metody, úspěch může být zajištěn jen při vzájemné spolupráci. Vztah mezi žákem a učitelem je proto velmi důležitý (Maňák, 2003).

Maňák metody vyučování klasifikuje logicky a jsou si velmi podrobné:

1. *Didaktický aspekt (metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků)*
 - a. *Metody slovní*
 - i. *Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)*
 - ii. *Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse)*

- iii. *Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)*
- iv. *Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem*
- b. *Metody názorně demonstrační*
 - i. *Pozorování předmětů a jevů*
 - ii. *Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)*
 - iii. *Demonstrace statických obrazů*
 - iv. *Projekce statická a dynamická*
- c. *Metody praktické*
 - i. *Nácvik pohybových a pracovních dovedností*
 - ii. *Laboratorní činnost žáků*
 - iii. *Pracovní činnosti*
 - iv. *Grafické a výtvarné činnosti*
- 2. *Psychologický aspekt (metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků)*
 - a. *Metody sdělovací*
 - b. *Metody samostatné práce žáků*
 - c. *Metody badatelské, výzkumné, problémové*
- 3. *Logický aspekt (charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací)*
 - a. *Srovnávací postup*
 - b. *Induktivní postup*
 - c. *Deduktivní postup*
 - d. *Analyticko-syntetický postup*
- 4. *Procesuální aspekt*
 - a. *Motivační metody*
 - b. *Expoziční metody*
 - c. *Fixační metody*
 - d. *Diagnostické metody*
 - e. *Aplikační metody*
- 5. *Aspekt organizační*
 - a. *Kombinace metod s vyučovacími formami*
 - b. *Kombinace metod s vyučovacími pomůckami*
- 6. *Aspekt interaktivní*
 - a. *Metody diskusní*
 - b. *Metody situační*
 - c. *Metody inscenační*

d. *Didaktické hry*

e. *Metody specifické* (Maňák, 1995, str. 34–35).

U výchovně vzdělávacího procesu je velmi důležité i uspořádání výuky. Kromě forem obsahových, komunikativních apod. má proces i formu organizační, která se soustředí na to, jak jsou činnosti učitele i žáků seřazeny. Tikalská (2008) člení organizační formy následovně:

- *hromadná;*
- *individuální a individualizovaná;*
- *párová;*
- *skupinová;*
- *projektová.*

U žáků s OMJ se, stejně jako u ostatních žáků, doporučuje tyto formy propojit. Učitel volí organizační formy podle vzdělávacího cíle, učiva, potřeb žáků a možností, které mu škola poskytuje.

4.5 Plánování výuky

Plánování výuky je nezbytným opatřením, aby byl výchovně vzdělávací proces efektivní. Cílem plánování a přípravy na výuku je promyšlení využití různých metod a postupů, aby došlo k naplnění daných cílů vyučovací hodiny.

Cangelosi uvádí, jak by měl pedagog postupovat při plánování výuky:

- vymezit potřeby žáka;
- stanovit cíl výuky;
- vybrat vhodné učební činnosti;
- nachystat učební činnosti;
- správně vést učební činnosti;
- vyhodnotit dosažený cíl (Cangelosi, 2009).

4.6 Spolupráce s asistentem pedagoga

Ustanovení § 20 zákona o pedagogických pracovních vymezuje pozici asistenta jako pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve škole, školských zařízeních a v zařízení pro zájmové činnosti. Práce asistenta pedagoga je zaměřená na pomoc při výchovných pracích pro žáky se SVP.

Jak již bylo zmíněno, žáci s OMJ patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP umožňuje řediteli školy, se souhlasem krajského úřadu, obsadit pozici asistenta pedagoga, který pomáhá cizincům integrovat se nejen do výuky, ale i do celkového školního prostředí. Jestliže žák vůbec nerozumí česky, je nejlepší zaměstnat asistenta, který mluví žakovým mateřským jazykem. Komunikace bude jednodušší a žák se nebude cítit tolik frustrovaný. Pokud asistent není ze stejného jazykového prostředí jako žák, i tak je jakákoliv pomoc pro žáka, který dostatečně nerozumí, přínosná. Jak také vyplývá z názvu, asistent pedagoga je „pomocnou rukou“, kterou má učitel ve výuce k dispozici. Učitel se věnuje celé třídě, zatímco asistent pedagoga podává pomocnou ruku konkrétnímu žákovi. Vhodné je, když mezi učitelem a asistentem probíhá skvělá spolupráce. Měli by vždy prodiskutovat náplň vyučování, stanovit si konkrétní cíle a poskytnout si zpětnou vazbu. Asistent pedagoga s učitelem konzultuje pokroky konkrétního žáka, protože s ním tráví nejvíce času (Inkluzivní škola, online, 15. 2. 2022).

Hájková a Strnadová specifikují hlavní činnosti asistenta pedagoga, kterými jsou:

- pomáhat žákům s aklimatizováním do školního prostředí;
- pomáhat pedagogickým pracovníkům při výchově a vzdělávacích činnostech;
- pomáhat s komunikací se žáky, s komunikací a se spoluprací se zákonnými zástupci a společností, ze které žák pochází (Hájková a Strnadová, 2010).

Asistent pedagoga žákům s OMJ poskytuje také individuální doučování (například v odpoledních hodinách, které je zaměřeno na plnění domácích úkolů nebo na doučování). Pokud není možné, aby se žák zapojil do činnosti s ostatními žáky, asistent si pro něj může připravit individuální práci (Radostný, 2011).

4.7 Tandemová výuka

Jedním z chytrých řešení pro třídy s žáky s OMJ je tandemová výuka, nebo také duální či párová, která je v odborné literatuře popisována jako organizační forma výuky, jenž podporuje jednak pedagogický rozvoj učitelů, a také vede k efektivnějším vyučovacím hodinám. Výuka probíhá za přítomnosti dvou i více učitelů (v případě týmové výuky), kteří musí spolupracovat – společně se podílí na plánování učiva, respektive co žáky naučí, jakým způsobem, a následně spolu vyučují, hodnotí a diskutují. V této výuce nedochází k rozdělení postavení ani vymezení pravomocí. Všichni „týmoví“ učitelé mají plnohodnotnou funkci. Podle Košťálové se tímto typem výuky učitel lépe zaměřuje na

jedinečné potřeby žáka, a žák pak může být daleko úspěšnější a mít z učení větší radost (Košťálová, 2012).

Podle Robinsona a Schaibleho existuje šest modelů týmové výuky a určité typy výuky lze v hodinách různě kombinovat. Je ale vhodné vybírat typ podle probíraného učiva, vědomostí a dovedností žáků. Autoři dále doporučují, aby v tandemovém vyučování byli ti učitelé, kterým jde o zkvalitnění výuky, a ne o kontrolu práce kolegů. Měli by spolupracovat kolegové, kteří sdílí podobný postoj k výuce i dětem, jsou tolerantní a navzájem si nápomocní. Jejich schůzky by měly být pravidelné a měli by na nich plánovat průběh a organizaci vyučovacích hodin.

- *Tradiční týmová výuka:* učitelé se podílí na obsahu výuky, předávají nové poznatky žákům (například jeden vyučující vykládá nové učivo, druhý píše na tabuli a po určitém čase dochází k výměně rolí).
- *Spolupráce učitelů během výuky:* tento typ výuky je náročnější a vyžaduje daleko lepší přípravu. Vyučující nevykládají nové učivo, ale o tématu s žáky diskutují. Diskuse pak žáky vede k různým názorům, myšlenkám apod.
- *Doplňková (podpůrná) výuka:* tento typ výuky se používá v případě, kdy je jeden vyučující odpovědný za obsah výuky a druhý za rozšiřující aktivity k danému tématu.
- *Paralelní výuka:* vyučující si společně udělali přípravu na hodinu, ale třída je rozdělena do dvou skupin a každý učitel je odpovědný za výuky ve své skupině. Tento typ výuky je typický pro projektové vyučování nebo pro práci na řešení problémů.
- *Diferencující typ výuky v téže třídě:* žáci jsou rozděleni do menších skupin a mezi sebou spolupracují. Každý pedagog poskytne pomoc kterékoliv skupině.
- *Monitorující učitel:* jeden učitel vede výuku, přednáší výklad a zadává úkoly a druhý učitel dohlíží na pozornost žáků – porozumění žáků, jejich chování, zvládnutí zadaných úkolů, orientace v dané problematice, tempo atd. (Robinson, Schaible, 1995).

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumní otázky a přispět k rozvoji daného oboru“ (Hendl, 2005, str. 30).

Tato část diplomové práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, jenž byl realizován prostřednictvím rozhovorů s pedagogy a pozorování žáků s OMJ na prvním stupni vybraných základních škol. V rámci pozorování byly zjišťovány informace specializované na mluvený projev žáků s OMJ a jejich přístup ke školním povinnostem a komunikaci a taktéž vzájemné vztahy ve vzdělávacím procesu a jejich celkové začlenění. U rozhovorů byl sběr dat orientován na zkušenosti pedagogů, využívané zdroje při vzdělávání žáků s OMJ, na připravenost pedagogů škol, používané vyučovací metody, organizaci výuky a socializaci těchto žáků.

Kvalitativní metoda sběru informací byla zvolena proto, neboť umožňuje více pochopit zkoumanou realitu, popsat zkoumané jevy a vysvětlit jejich jedinečnost a specifické rysy. Důležitý je vztah mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Zaujatost badateli umožňuje účastníkovi výzkumu více porozumět. Co se týče dialogičnosti, ta se opírá o zkoumání daného tématu badatelem a zkoumání reálných subjektů. Prolíná se tak teorie s praxí a výzkumník pracuje zejména se slovy a textem (Švaříček a Šeďová., 2014).

Následující podkapitoly přiblíží výzkumný problém spolu s hlavním cílem a dílčími cíli a dále bude popsána metodologie a organizace výzkumu. Rovněž budou prezentovány výsledky a hledány odpovědi na stanovený výzkumný cíl a jeho dílčí cíle.

5.1 Stanovení výzkumného problému

V České republice se ve školním roce 2019/2020 vzdělávalo na všech typech škol celkem 95 357 cizinců, což je 4,65 % z celkového počtu dětí a žáků. Existuje pár rad, jak učitele na příchod takových žáků připravit. Učitelé většinou musí podle vlastních zkušeností a intuice žáka s OMJ vést stejně kvalitně jako ostatní žáky, což poukazuje na to, že je zapotřebí stále vylepšovat metodické vedení žáků s OMJ (Titěrová, 2011).

Výzkumným problémem je tedy úspěšná adaptace, socializace a vzdělávání žáků s OMJ na 1. stupni základních škol ve spojení s různými nabízenými formami podpory ve výuce.

5.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním výzkumným cílem je tedy **popsat výchovně vzdělávací proces žáků s OMJ na 1. stupni vybraných základních škol.**

Na základě stanoveného výzkumného cíle byly stanoveny dílčí cíle podle zkoumaných oblastí.

- Dílčí cíl: **Posoudit úroveň interakce žáka s OMJ se spolužáky a učitelem.**
- Dílčí cíl: **Prozkoumat zkušenosti učitelů v práci se žáky s OMJ.**
- Dílčí cíl: **Charakterizovat aspekty socializace žáků s OMJ.**

5.3 Metodologie práce

K uskutečnění výzkumného šetření byla vybrána metoda pozorování a přímých rozhovorů.

Pedagogické **pozorování** je vhodnou metodou získávání dat o pedagogické realitě. Chráska pozorování definuje jako cílevědomý a plánovitý proces, přičemž dochází k vnímání výchovných jevů a procesů a k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Pozorování je velice vhodnou diagnostickou metodou, a to pro svou přirozenost a nerušitelnost průběhu vyučování. Touto metodou lze získat mnoho informací, a to zejména o samotném žákovi, který je předmětem pozorování, tedy klíčovou osobou. Před samotným pozorováním žáka je nezbytně důležité si stanovit, co u něj bude pozorováno, co je třeba zjistit, jak to zachytit a jak pozorování zorganizovat. U žáka je vhodné sledovat nejen jeho chování, ale i celý pedagogický proces. Veškerá data a postřehy z pozorování je potřeba důkladně zaznamenávat do záznamového archu (Chráska, 2016).

V rámci našeho výzkumu bylo zvoleno přímé zúčastněné strukturované pozorování, které Švaříček a Šedřová definují jako „*dlouhodobé, systematické a reflexní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“ (Švaříček a Šedřová, 2014, str. 143).

Další metodou kvalitativního výzkumu je rozhovor. Existují rozhovory strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Pro tuto práci byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**. Tato metoda vyžaduje připravený návod, který chceme s účastníkem rozhovoru probrat. Informantkám zároveň umožňuje dostatek prostoru pro jejich výpověď. Během rozhovoru máme možnost odchýlit se od připravených otázek a reagovat tak doplňujícími otázkami na výpovědi tím, co nám přijde v danou chvíli důležité. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je

získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Během rozhovoru můžeme nenuceně více proniknout do tématu a reagovat na verbální i neverbální vyjádření účastníků (Hendl, 2005).

5.4 Charakteristika výzkumného šetření

K **zúčastněnému pozorování** byli vybráni žáci s OMJ, kteří navštěvují vybrané základní školy v Olomouckém kraji. Pozorování se uskutečnilo v 1., 2. a 3. třídě, kde byl vždy jeden žák s OMJ (tabulka č. 1). Pozorování probíhalo v každé základní škole denně, a to jeden celý pracovní týden, konkrétně pak v období od 24. 5. 2021 do 11. 6. 2021. Delší pozorování nebylo umožněno z důvodu pandemické situace.

Pozorování žáka s OMJ probíhalo jednak během vyučování, ale také o přestávkách, kdy bylo možné s ním přímo komunikovat. Při zpracování a analyzování dat bylo vycházeno z informací poznamenaných v pozorovacím archu, který byl veden v písemné podobě, a z poznámek, které byly do archu vpisovány.

Jméno žáka	Třída	Mateřský jazyk	Délka pobytu v ČR
Timofei (Timo)	3.	ukrajinština	druhým rokem
Arthur	2.	ukrajinština	druhým rokem
Hanh	opakování 1.	vietnamština	druhým rokem

Tabulka 1: Základní informace o pozorovaných žácích s OMJ (vlastní zdroj)

U **rozhovorů** byly cílovou skupinou informantky působící na 1. stupni základních škol, jež vyučují žáky s OMJ. Nejprve bylo osloveno vedení dané základní školy formou e-mailové žádosti o poskytnutí anonymního rozhovoru zmíněných informantek. Pro výzkum bylo osloveno 23 základních škol. Zpětnou vazbu poskytlo 12 škol, z nich pouze 4 školy navštěvují žáci s OMJ. V případě kladně vyřízené žádosti škola poskytla kontakt na třídní učitelku, jež vyučuje žáka s OMJ. Poté byla kontaktována přímo třídní učitelka s žádostí o souhlasné stanovisko s výzkumným šetřením. Všechny oslovené informantky (tabulka č. 2) souhlasily s anonymním rozhovorem a jeho nahráváním. Tento souhlas je nedílnou součástí pořízené hlasové nahrávky rozhovoru, který byl nahráván na mobilní telefon a následně doslovně

přepsán. Tři rozhovory proběhly přímo ve vybraných školách v kabinetu informantek, jeden rozhovor proběhl online přes platformu ZOOM, a to z důvodu nepříznivé pandemické situace.

Pedagog	Pohlaví	Délka praxe	Počet žáků s OMJ ve třídě	Země původu žáka s OMJ
A	žena	35 let	1	Vietnam
B	žena	23 let	6	2x Vietnam, 3x Ukrajina, 1x Bulharsko
C	žena	21 let	1	Ukrajina
D	žena	12 let	1	Ukrajina

Tabulka 2: Údaje o informantkách poskytujících rozhovor (vlastní zdroj)

5.5 Interpretace výsledků

5.5.1 Interpretace výsledků z pozorování

Byly určeny kategorie, podle kterých byl daný žák s OMJ sledován:

- mluvený projev a přístup ke školním povinnostem;
- komunikace a vztah s učitelem;
- komunikace a vztah se spolužáky;
- celkové začlenění do vyučovacího procesu a kolektivu.

Tyto kategorie byly u každého žáka popsány na základě získaných údajů z pozorovacího archu, prostřednictvím informací od pedagogů a samotných žáků s OMJ.

Timofei (Timo)

Obecné informace o Timovi

Timovi je 10 let a pochází z Ukrajiny. Do České republiky se přistěhoval s rodinou během druhého pololetí školního roku 2019/2020. Oba Timovi rodiče pochází z Ukrajiny a ani jeden z nich neumí pořádně česky. Rodina do České republiky přišla za prací. Tatínek se věnuje počítačové technice a maminka je v domácnosti. Starší bratr Tima zůstal na Ukrajině a Timovi se po něm často stýská. Timovým koníčkem jsou počítačové hry a také si rád staví z různých stavebnic. Zejména v družině, kam Timo chodí po vyučování, si hraje s Lego kostkami.

Timo po příjezdu do České republiky ihned nastoupil do druhé třídy. Prošel pedagogicko-psychologickou poradnou (dále jen „PPP“) a nyní chodí do 3. třídy. Má individuální vzdělávací program a asistentku pedagoga. Bylo mu diagnostikováno ADHD a přidružená porucha chování. Timo na otázku, zdali rád chodí do školy, neodpověděl – pouze pokrčil rameny. Jeho oblíbeným předmětem je hudební výchova. Rád si pouští hudbu na internetu, a to zejména tu z oblíbených počítačových her. Nejvíce vyniká v angličtině, naopak nejtěžším předmětem je pro něj český jazyk spolu s matematikou.

Mluvený projev žáka s OMJ a jeho přístup ke školním povinnostem

Z pozorování lze potvrdit Timův záporný vztah ke škole. Timo je často znuděný a pomalejší. Paní asistentka mu musí několikrát zopakovat, co má dělat a co si má nachystat. Pokynům v češtině mnohdy nerozumí, tudíž mu je třídní učitelka často opakuje v angličtině. Když chce Timo sám něco říct a nevybavují se mu správná slovíčka, a to jak v češtině, tak v angličtině, použije ukrajinštinu. Během samostatných cvičení často dělá úplně jiné cvičení, než jaké bylo zadáno. Timo má své tempo a nechce se podřizovat ostatním. V každé hodině je vyvolaný, a to i několikrát. Při čtení zadaného textu čte nahlas, nicméně mu není příliš dobře rozumět.

Timo je vzděláván podle doporučení PPP. Obsahem jeho učiva jsou všechny tematické celky jako u ostatních žáků, přesto je však množství snižováno. Timo často vypracovává pouze polovinu zadaných cvičení, píše polovinu diktátu, nedokáže rozeznat a vyslovovat háčky (ř, ž). Po škole má třikrát týdně doučování českého jazyka a matematiky s třídní učitelkou nebo asistentkou pedagoga. Během doučování se hodně snaží a spolupracuje. Na Tima nejvíce platí studium jeden na jednoho – tedy individuální program. I třídní učitelka vnímá, že během doučování se Timo nejvíce zlepšil, více se soustředil, více chápe učivo a je daleko aktivnější.

Komunikace a vztah s učitelem

Timo samozřejmě nejvíce komunikuje s třídní učitelkou nebo asistentem pedagoga. Pokud ve vyučování odpovídá správně a správně reaguje, je explicitně pochválen. Jestliže odpoví špatně, vyučující volí spíše opatrnější frázi typu: „... *je to malinko jinak...*, *jdeš na to dobře, ale ...*, *zkus to ještě trošku jinak apod.*“ Mnohdy se stane, že třídní učitelka Timovi dobře nerozumí, a proto ho požádá o zopakování daného slova či věty. To se však Timovi nechce a cítí se uraženě. Třídní učitelka mu vše vysvětlí a on to zkusí znovu. Když nemá Timo náladu, ostatní se k němu musí chovat, podle třídní učitelky, velice opatrně, nebo si ho raději nevšímat.

Na Timovi je vidět, že má třídní učitelku i asistentku pedagoga hodně rád. S chutí jim svěřuje novinky nebo popisuje své zážitky či problémy. Během přestávek stále chodí za asistentkou pedagoga a nejráději by si s ní hrál, ona se ho však snaží zapojovat mezi ostatní spolužáky.

Komunikace a vztah se spolužáky

Vzájemný vztah mezi Timem a kamarády/spolužáky příliš nefunguje. Timo sedí v lavici se spolužačkou, se kterou vůbec nekomunikuje, spíše se ignorují. Během přestávek je Timo sám nebo svůj čas rád tráví s asistentkou pedagoga. O velké přestávce jde třída na školní dvůr, pokud je příznivé počasí, a i tam je zcela zřetelné, že je Timo rád sám – stojí v koutku nebo se osaměle prochází po školním dvoře. Podle třídní učitelky si s ním spolužáci hrají málo, protože mu často nerozumí, a také proto, že Timo těžko uznává jiné autority a musí být mnohdy po jeho, a to se ostatním spolužákům nelíbí.

O nástupu Tima informovala třídní učitelka celou třídu a také vybrala dvě žákyně, které se samy přihlásily, aby mu pomáhaly se začleněním do třídního kolektivu. Žákyně se stmelovací role zhostily velice dobře, přesto jim však nadšení příliš dlouho nevydrželo, protože se k nim Timo nechoval hezky a nedokázaly se s ním domluvit.

Celkové začlenění žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu

Třídní učitelka se snaží Tima zapojovat do výuky, často je dotazován, a i když mu musí zadání otázky několikrát zopakovat, dokáže nakonec odpovědět správně. Sám od sebe se nehlásí. Během různých her, aktivit a skupinových prací jej třídní učitelka zapojuje do kolektivu a sama rozděluje žáky do skupin, aby se nestalo, že Tima nikdo nebude chtít. V družině, kam Timo chodí po vyučování, si hraje sám, a to nejráději se stavebnicí Lego, u čehož vypadá šťastně. S rodiči bydlí na sídlišti, kde žije většina spolužáků z jeho třídy. Timo si s nimi chodí na hřiště hrát jen zřídka, těžko mezi nimi hledá kamarády, většinou mu musí pomáhat maminka.

Ke konci týdne vypadá Timo velice unaveně. V průběhu hodin vydává zvuky jako malé dítě, vykřikuje, rozčiluje se, bouchá hlavou do zdi nebo si lehá na zem. Třídní učitelka podle situace jeho chování ignoruje nebo na něj zvýší hlas a pomáhá mu posadit se zpět do lavice. Na spolužácích je vidět, že jsou na jeho chování zvyklí. Po incidentu třídní učitelka sama konstatuje, že dříve Timovo chování bylo daleko horší, byl agresivní a ubližoval svým kamarádům. Nyní už se jeho chování v mnoha směrech zlepšilo.

Arthur

Obecné informace o Arthurovi

Arthurovi je 7 let a pochází taktéž z Ukrajiny. Do České republiky se s rodinou přistěhoval na začátku letních prázdnin v roce 2019. Rodina do České republiky přišla za prací. Tatínek je velice zaměstnaný a zabezpečuje rodinu. Podle samotného Arthura není často doma. O děti se stará maminka, která je ženou v domácnosti. Arthur má mladší sestru Alisu. S českým jazykem je na tom rodina velice dobře. Podle vyučujících mají všichni snahu se vzdělávat. Ihned po přistěhování se rodina začala českému jazyku učit formou soukromých lekcí doučování. Toto doučování trvá doposud a nyní je rodina velice dobře jazykově vybavena. Z paní, která rodinu doučuje, se stala rodinná přítelkyně, která často vyřizuje některé záležitosti ve škole za Arthurovu maminku. Vedení školy i třídní učitelce maminka se souhlasem předala na paní „doučující“ kontakt. Maminka má zájem o Arthurovo vzdělání, o jeho pokroky a prospívání. Arthurovým koníčkem je fotbal, jízda na kole a také má rád výlety, na které vyjíždí celá rodina.

Arthur po příchodu do České republiky nastoupil do 1. třídy. Jelikož s rodiči přijel o letních prázdninách, se svými spolužáky začal 1. třídu navštěvovat od začátku školního roku. Prošel PPP a má individuální vzdělávací program. Ve třídě je s třídní učitelkou také asistentka pedagoga. Nyní Arthur navštěvuje 2. třídu. Arthurův vztah ke škole je velmi pozitivní. Chodí do ní rád, ale jak sám dodává, nerad vstává. Mezi jeho oblíbené předměty patří matematika a anglický jazyk. Na otázku, zdali má i nějaký méně oblíbený předmět, neodpověděl a pouze pokrčil rameny.

Mluvený projev žáka s OMJ a jeho přístup ke školním povinnostem

Z pozorování lze potvrdit pozitivní vztah ke škole a zájem o vzdělávání. Během vyučování udržuje pozornost, pokynům třídní učitelky rozumí a zadání úkolů plní sám. Hodně se hlásí, má zájem se zapojovat. Arthur pracuje rychle, je aktivní a nadprůměrný ve srovnání se svými spolužáky. Je vzdělávaný podle plánu PPP. Obsahem jeho učiva jsou stejné tematické celky jako u ostatních žáků. Jeho pravopis je ukázkový, malý problém má pouze ve čtení textu. Špatně rozeznává písmeno ř a ž. Při diktátech a prepisech textů Arthur vyniká. Jeho mluvený projev je vcelku plynulý.

Komunikace a vztah s učitelem

S komunikací nemá Arthur žádné potíže. Často se hlásí i vykřikuje, co už má hotové. Také se rád podělil o pochvaly a ukazoval, co všechno už umí. Třídní učitelka má s Arthurem

od začátku nastavená pravidla a jeho vykřikování toleruje, neboť od něj takto dostává zpětnou vazbu. Přesto je však okřikován spolužáky, jelikož je ruší. Škola pro Artura zavedla doučování z českého jazyka, kam jednou týdně chodí a pracuje individuálně. Zejména si procvičuje témata, která probírají během vyučování. Třídní učitelka s Arthurem pracuje nejvíce na slovní zásobě a vztahových pojmech. Samotnému Arthurovi doučování jednou týdně nevadí. Rád se vzdělává a je chválen za své učební výsledky.

Arthur má s třídní učitelkou pěkný vztah, neboť ví, že se na ni může kdykoliv spolehnout. Asistentku pedagoga Arthur příliš nepotřebuje. Téměř všechny povinnosti zvládá samostatně.

Komunikace a vztah se spolužáky

Arthur sedí v lavici sám. Byl totiž se spolužákem rozesazen, protože se příliš bavili. Práce ve skupině Arthura baví a užívá si ji. Nevadí mu pracovat individuálně ani v kolektivu. Mezi svými spolužáky je oblíbený a při některých skupinových úkolech si ho spolužáci dokonce volí jako kapitána či mluvčího. Během přestávek se zapojuje do konverzace. Ve třídě má dva nejlepší kamarády – Tomáška a Davidka. S těmito chlapci tráví čas i po škole, chodí spolu na fotbal, běhat ven nebo se vzájemně navštěvují ve svých domovech a společně si hrají.

Celkové začlenění žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu

Arthur se do vyučovacího procesu i do kolektivu třídy zapojil bez sebemenších potíží. Jednou z výhod je, že Arthur nastoupil do školy ihned od začátku 1. třídy, a všichni spolužáci se tedy seznamovali navzájem. Arthur se ničeho nebojí, není stydlivý, naopak jde do některých věcí „po hlavě“. Jak již bylo zmíněno výše, v kolektivu je oblíbený a nijak se nestrání. Z pozorování lze usoudit, že se jedná o zcela běžného žáka, který by ani nemusel být zařazen mezi žáky s OMJ.

Hanh

Obecné informace o Hanhovi

Hanh je chlapec, který má 8 let a pochází ze středního Vietnamu. Do České republiky se přistěhoval v polovině školního roku 2019/2020. Bydlí s maminkou, babičkou a sestrou. Maminka a babička vůbec česky neumí, a tak na Hanha doma mluví pouze vietnamsky. Vše potřebné vyřizuje sestra, která trochu česky umí. Hanh rád hraje fotbal a také ho baví počítačové hry.

Do základní školy v České republice nastoupil do druhého pololetí 1. třídy, a to bez znalosti českého jazyka. V této třídě nepůsobil žádný asistent pedagoga. Hanh neprošel PPP, neměl žádný individuální vzdělávací program ani tlumočníka. Hanh vůbec nikomu nerozuměl. Škola se proto rozhodla, že bude znovu opakovat 1. ročník. Na začátku školního roku 2020/2021 prošel PPP, má individuální vzdělávací program a asistentku pedagoga. Na otázku, zdali rád chodí do školy a jaké má oblíbené předměty, neodpovídal. Otázku musela zopakovat asistentka pedagoga, načež za chvíli odpověděl. Bohužel šlo Hanhovi hůře rozumět. Hanh do školy chodí rád. Baví ho výtvarná výchova a matematika. Na druhou otázku, zdali má nějaký předmět méně oblíbený, neodpověděl.

Mluvený projev žáka s OMJ a jeho přístup ke školním povinnostem

Z pozorování je patrné, že Hanhův vztah ke škole je neutrální. Pokynům třídní učitelky rozumí, ale neposkytuje jí zpětnou vazbu. Příliš se nehlásí a nezapojuje se do společné konverzace se třídou. Hanh je chytrý chlapec, úkoly plní bezchybně. Velké úspěchy „slaví“ zejména v matematice, kde exceluje. Je vzdělávaný podle plánu PPP. Obsahem jeho učiva jsou všechny tematické celky jako u ostatních žáků. Největší problémy má v českém jazyce, ve kterém má zjednodušené velké množství učiva, přičemž nejvíce chybí ve čtení a v diktátech. Hanh má třikrát týdně hodinu doučování z českého jazyka, které je zaměřeno na slovní zásobu a opakování učiva z hlavní vzdělávací činnosti. Hanh je velmi pracovitý, a to hlavně při doučování nebo plnění samostatných úkolů. Na doučování i během dopoledního vyučování se mu věnuje asistentka pedagoga, se kterou cvičení konzultuje. Během společných aktivit je Hanh často myšlenkami nepřítomen a mnohdy se mu zadání musí opakovat. Na Hanhovi je zajímavé to, jak si dokáže domyslet smysl věty, aniž by vše chápal a znal všechna slova v českém jazyce. Hanh při komunikaci často používá háčky. Na začátku týdne mu nebylo rozumět, i když se snažil mluvit pomalu a nahlas, ale ke konci týdne se dalo na jeho styl mluvení zvyknout.

Komunikace a vztah s učitelem

Hanh nejvíce komunikuje s asistentkou pedagoga, ke které si vytvořil vřelý vztah a je pro něj velkou, nejen jazykovou, oporou. Povídá si s ní, ukazuje jí hračky či obrázky. Asistentka pedagoga byla často nucena třídní učitelce přetlumočit, co chtěl Hanh říct, ale styděl se nebo přesně nevěděl, jak na to. Je zjevné, že mezi Hanhem a jeho třídní učitelkou nejsou vzájemné sympatie. Třídní učitelka je ráznější povahy a tempo práce nechce pomalejšímu Hanhovi přizpůsobit.

Komunikace a vztah se spolužáky

Hanh ve třídě nemá moc kamarádů. Chtěl by si se spolužáky hrát, ale oni mu nerozumí. Třídní učitelka zmínila, že byl zpočátku agresivní, a zejména ho mrzelo, když si s ním nikdo nechtěl hrát, a tak začal své spolužáky kopat. Nyní už se vše zlepšilo. Během přestávek je sám, v klidu sedí a pozoruje ostatní spolužáky nebo si hraje se svou hračkou. Třídní učitelka Hanha zapojuje do kolektivu, ale musí ostatní spolužáky napomínat, aby byli ohleduplní. Při různých skupinových hrách a aktivitách ho do kolektivu začleňuje asistentka pedagoga nebo třídní učitelka sama stanoví členy skupin.

Celkové začlenění žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu

Jelikož Hanh opakuje 1. ročník, všichni žáci byli na začátku školního roku noví. Začlenění do vyučovacího procesu bylo daleko lepší než rok před tím, jelikož Hanh už věděl, co ho čeká. Nicméně spolužáci Hanha nevyhledávají. Při občasném hraní se zdá, že Hanh dětem rozumí a poskytuje jim zpětnou vazbu, ale spolužáci jemu ne a po čase je veškerá společná aktivita přestane bavit. Po škole chodí do družiny, kde si také hraje sám, a to hlavně s hračkami, které doma nemá, a proto si jich o to víc váží. Hanh má hodně kamarádů ve své komunitě, neboť se svojí rodinou žije ve vietnamské čtvrti, kde jeho rodiče taktéž provozují svůj obchod. Rodina se snaží být důsledná a má zájem o Hanhovo vzdělávání.

5.5.2 Otevřené kódování rozhovorů

V této části práce jsou analyzovány rozhovory s pedagogy metodou systému otevřeného kódování. Jedná se o proces, kdy jsou nahrané rozhovory přepsány, vytisknuty a poté analyzovány. J. Strauss popisuje otevřené kódování jako „*část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebírány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných*“ (Strauss, 1999, str. 43).

Přepsaný rozhovor je následně rozdělen na jednotky (slovo, věta i odstavec), přičemž každé této jednotce je přidělen kód. Při výběru kódů jsou pokládány otázky typu: *Co? Kdo? Jak? Jak dlouho? Kde? Kdy? Jak často? Proč? Kvůli čemu? Pomocí čeho?* (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Analyzování dat z rozhovorů s pedagogy vycházelo z kategorií, které souvisí s výzkumnou otázkou a **navazují na dílčí cíle**. Díky takto rozděleným kategoriím byly získány kódy, jež jsou uvedeny v následující tabulce č. 3.

Kategorie	Kódy
1. Obecné informace	Zkušenosti pedagogů
	Využívané zdroje o vzdělávání a začleňování žáků s OMJ
2. Připravenost pedagogů a školy na žáky s OMJ	Podpůrná opatření
	Vzdělávání pedagogů
	Pomoc školy pedagogům
3. Vzdělávání žáků s OMJ	Výukové metody
	Hodnocení
	Organizační formy
	Pozitiva a úskalí
	Náročnost ve vzdělávání
4. Socializace žáků s OMJ	Nový žák ve třídě
	Začlenění do kolektivu
	Komplikace v kolektivu
	Opatření školy pro dobrou socializaci

Tabulka 3: Přehled kategorií a kódů (vlastní zdroj)

Kategorie č. 1

V této kategorii byly zjišťovány zkušenosti informantek s žáky s OMJ ve výchovně vzdělávacím procesu a také zdroje, jež využívají při vzdělávání a začleňování žáků s OMJ. Záměrem této kategorie bylo posoudit zkušenosti a také využití vhodných zdrojů informací.

Zkušenosti pedagogů

	Minimální	Střední	Bohaté
Informantka A		X	
Informantka B			X
Informantka C			X
Informantka D	X		

Tabulka 4: Zkušenosti pedagogů s žáky s OMJ (vlastní zdroj)

Z uvedených odpovědí informantek A – C je patrné, že mají všechny s výukou žáků s OMJ určité zkušenosti. Ani jedna z informantek při rozhovoru neuvedla nebo nedala najevo, že by byla pro ni výuka těchto žáků překážkou. Jak uvedla informantka A: „*Nevidím žádný zádrhel ve výuce těchto žáků.*“ Nebo informantka C shodně řekla: „*Nevidím problém ve výuce těchto žáků.*“ Každá z informantek učila žáky s OMJ různých národností. Mají zkušenosti s Vietnamci, Bulhary, Ukrajinci a informantka C dokonce učila žáka s OMJ z Moldávie.

Informantka A: „*Již jsem učila tyto žáky ... mé zkušenosti jsou vcelku pozitivní.*“

Informantka B: „*...v minulých 5 letech jsem se setkala s tím, že jsem měla dítě cizince, které v průběhu docházky nastoupilo.*“

Informantka C: „*Řekla bych, že docela bohaté.*“

Informantka D učí žáka s OMJ prvním rokem: „*Tak zkušenosti byly toto září (2020) moje první.*“

Využívané zdroje o vzdělávání a začleňování žáků s OMJ

	PPP	Školení, webináře	Odborná literatura	META, NIDV	Kolegyně
Informantka A	X			X	
Informantka B		X	X		X
Informantka C	X	X		X	X
Informantka D	X			X	X

Tabulka 5: Využívané zdroje o vzdělávání a začleňování žáků s OMJ (vlastní zdroj)

Tři informantky (A, C, D) uvedly, že používají materiály doporučené z pedagogicko-psychologické poradny, jež hraje hlavní roli při vstupu žáka do výchovně vzdělávacího procesu. Z předaných materiálů mohou pedagogové čerpat a při výuce žáků s OMJ se inspirovat. Dalším významným zdrojem vhodným pro získání informací o vzdělávání zmíněných žáků je výměna zkušeností s ostatními kolegy nebo webové stránky „META“ či „Národní pedagogický institut“.

Informantka D také uvádí, že informace o vzdělávání žáků s OMJ získává od kamarádky, taktéž učitelky: *„Já mám štěstí, jelikož mám kamarádku vystudovanou češtinářku, která mi předala nějaké základní know-how a příručky, jak pracovat s cizinci.“*

Informantka B uvádí, že nejvíce informací získává z odborné literatury a také ze: *„... školení, které můžeme absolvovat v rámci celoživotního vzdělávání.“*

Jelikož byl očekáván zájem o školení, která nabízí řada pomáhajících organizací, informantka C uvedla, že mnoho cenných informací si odnesla právě z webinářů: *„... z různých webinářů si odneseme hodně výukových materiálů.“* V rámci těchto školení pedagogové získávají aktuální informace a zároveň zajímavé metodické podpory.

Kategorie č. 2

V této kategorii byly zkoumány podpůrné nástroje, které nabízí škola informantek, tj. zda absolvovaly nějaký přípravný kurz či jiné vzdělávání zaměřené na žáky s OMJ a jaká další pomoc jim byla poskytnuta od vedení školy, kolegů nebo školského poradenského pracoviště.

Podpůrné nástroje školy

	IVP	Asistent pedagoga	Doučování ČJ
Informantka A	X		X
Informantka B	X	X	X
Informantka C	X	X	X
Informantka D	X	X	X

Tabulka 6: Podpůrné nástroje školy (vlastní zdroj)

Každý žák s OMJ, který nastoupí do výchovně vzdělávacího procesu, by měl projít vyšetřením pedagogicko-psychologické poradny. Teprve potom lze sestavit individuální vzdělávací program, což školy daných informantek splňují. Bohužel se někdy objeví problémy

s poradnou. Informantka C zmínila, že má zkušenosti, kdy poradny žáky nechtějí objednávat, jelikož žák vůbec neumí česky a pracovníci PPP si s ním neví rady. Občas se najdou i takoví cizinci, kteří neakceptují pokyny a se svým dítětem do poradny nedorazí: *„Co se týče poraden, tam je někdy problém. Nevědí si úplně rady se žáky, kteří česky nemluví, nechtějí je objednávat, a na druhé straně, někteří rodiče do poradny ani jít nechtějí – například Bulhaři.“*

Důležitým podpůrným nástrojem školy je také asistent pedagoga, kterého oslovené informantky vnímají jako velkou pomoc. Informantka B dokonce uvedla, že v době distanční výuky kvůli pandemické situaci žáci s OMJ chodili do školy, kde pracovali s asistentem pedagoga a udělali velké pokroky.

Informantka C: *„Rozhodně největší pomocí je to, že má žák s OMJ přidělenou asistentku a dále má individuální vzdělávací program ... A třikrát týdně chodí na hodiny češtiny.“*

Informantka D: *„... má přidělenou asistentku pedagoga a má individuální vzdělávací program.“*

Položka týkající se vyučování českého jazyka navíc je zmiňována v odborné literatuře a také odborníci doporučují zavedení nějakého semináře či hodiny českého jazyka pro žáky s OMJ nad rámec běžné výuky. Všechny informantky uvedly, že právě jejich škola poskytuje tyto možnosti a žáci s OMJ mají hodiny českého jazyka navíc, což umožňuje rychlejší začleňování do výchovně vzdělávacího procesu. Možnost podpory vzdělávání žáků s OMJ je tedy v oslovených školách významně zastoupena.

Informantka A: *„Můj žák chodí k paní učitelce českého jazyka jednou týdně, kde s ní má v rámci českého jazyka hodinu.“*

Informantka B také vypovídá: *„... teď prvním rokem máme kroužek – výuka českého jazyka pro cizince.“*

Vzdělávání pedagogů

	Kurz a školení	Další vzdělávání	Individuální vzdělávání
Informantka A			X
Informantka B		X	
Informantka C	X		X
Informantka D			X

Tabulka 7: Vzdělávání pedagogů (vlastní zdroj)

Jak odborná literatura, tak i odborné články týkající se žáků s OMJ nabízí odkazy na podpůrné materiály a poradenství v této oblasti včetně nabízených kurzů. Přesto však informantky v této zkoumané oblasti spíše preferují individuální vzdělávání než potřebu dalšího vzdělávání.

Pouze informantka C absolvovala kurz, který poskytuje organizace „META“, dále kurz, který je přímo nabízen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, prostřednictvím NIDV (Národní institut dalšího vzdělání), a kurz češtiny, který zastřešuje Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni: „Absolvovala jsem kurz META, NIDV a Kurz češtiny pro cizince na Pedagogické fakultě v Plzni. Řekla bych, že mě už život docela naučil. Chce to jít také cestou samostudia.“

Informantka B v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků absolvovala seminář: „Mám v rámci DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) seminář ‚Jak hodnotit a klasifikovat žáky cizince v předmětu českého jazyka na základní škole‘.“

Informantky A i D zdůraznily individuální přístup: „Bylo to hodně cestou samostudia a pátrání.“

Z rozhovorů bylo patrné, že vedení školy v této oblasti potřeby dalšího vzdělávání příliš neřeší.

Pomoc školy pedagogům

	PPP	Zkušenosti kolegů	Peníze na pomůcky a materiály	Pomoc v podobě IVP
Informantka A	X		X	X
Informantka B	X			
Informantka C	X	X	X	X
Informantka D	X			X

Tabulka 8: Pomoc školy pedagogům (vlastní zdroj)

Všechny informantky vidí přínos v doporučení školského poradenského zařízení, podle kterého pedagogové pro žáky s OMJ přizpůsobují metody výuky a sestavují individuální vzdělávací plány. Informantka D uvedla: „*Vedení podporuje individuální vzdělávání těchto žáků. I poradna spolupracuje s třídním učitelem a dostáváme od ní nějaká doporučení, materiály apod.*“

Mezi ostatní možnosti podpory informantky zařadily zkušenosti kolegů a dostatek finančních prostředků na výukové materiály. Informantka A se zmínila o tom, že: „*Jsou vyhrazeny peníze právě na pomůcky, obrázkové materiály.*“ Informantka B na závěr své odpovědi dodala, že délka praxe pedagogů a postupně získané vědomosti a zkušenosti hrají ve vzdělávání žáků s OMJ významnou roli. Inspirativní byla odpověď informantky C: „*S kolegyněmi si dost pomáháme, předáváme si vytvořené materiály pro děti, zejména obrázkové slovníčky.*“

Kategorie č. 3

V této kategorii je zjišťování zaměřeno na samotnou výuku žáků s OMJ, jejich zapojování do výuky pomocí různých metod, hodnocení a organizačních forem. Posuzována je také náročnost vzdělávání těchto žáků a jsou shrnuta pozitiva a úskalí výuky.

Výukové metody pedagogů

	Metoda názorně demonstrační	Didaktické hry	Metody práce s učebnicí, textem
Informantka A	X		
Informantka B	X		X
Informantka C	X	X	X
Informantka D	X		X

Tabulka 9: Výukové metody pedagogů (vlastní zdroj)

Všechny informantky preferují metodu názorně demonstrační, tedy práci s obrazovým materiálem a předvádění předmětů a činností, které nejlépe pomáhají rozvíjet řeč žáků s OMJ a také přispívají k jejich rychlejší integraci. Jak uvedla informantka A: „*U těchto metod je důležitá hlavně názornost, protože oni potřebují pochopit obsah slova a poté návaznost učiva.*“ Informantka B nejraději využívá pracovních listů, kde je učivo rozkreslené, neboť obrázky pojem nejlépe přiblíží. Informantka C taktéž pracuje hlavně s obrázkovým materiálem: „*Žáci se učí nápodobou, což si myslím, že je nejdůležitější... Na internetu si stahuji hodně pracovních listů. Snažím se vše názorně ukazovat. Ráda využívám rytmičné hry, které mají děti rády.*“ Informantka D upřednostňuje střídání metod, a to zejména názorně demonstrační a metodu práce s učebnicí: „*... hlavně využívám obrázkové materiály pro spojení významu slova ... mám nachystané speciální pracovní listy a učebnice pro nižší ročníky.*“

Dále informantka D klade důraz na jasné a srozumitelné pokyny, opakující se jednoduché věty a mluvení nahlas a srozumitelně. Velkou výhodou spatřuje v ovládnutí anglického jazyka, neboť: „*... když nemůže žák najít to správné slovíčko v češtině, domluvíme se pomocí angličtiny.*“

Hodnocení

	Slovní hodnocení	Známky (hodnocení s přihlédnutím)	Hodnocení pomocí obrázků, razítek	První čtvrtletí až pololetí neklasifikován
Informantka A		X		
Informantka B		X	X	X
Informantka C		X	X	X
Informantka D	X	X		

Tabulka 10: Hodnocení žáků s OMJ (vlastní zdroj)

Při hodnocení žáka s OMJ by se mělo postupovat podle § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška č. 48/2005 Sb.“). Žák s OMJ při nástupu do školy není hodnocen během prvního čtvrtletí až pololetí. Žákovi se poskytuje zpětná vazba ve formě slovního hodnocení nebo i formou razítek, obrázků či pochval.

Všechny informantky se v oblasti hodnocení řídí doporučením poraden. Zdůrazňují hodnocení žáka na základě individuálních pokroků, špatné známky za něco, co není v silách žáka s OMJ ovlivnit, neuznávají. Tak alespoň nedochází k demotivaci.

Informantka A: „*Hodnotím to, co oni mají znát, co si osvojili a jaký udělali pokrok... většinou tedy známkami.*“

Informantka B: „*Hodnotím jen dobrou práci. Dětičky jsou rády za jakékoliv razítko.*“

Informantka C: „*V prvním pololetí po příchodu do školy není žák klasifikován. Průběžně hodnotím formou obrázků, chválím za každý sebemenší pokrok, vzájemně si tleskáme a ukazujeme si palec nahoru,*“

Informantka D: „*Pokud má žák nějaké nezdary a není něco v jeho silách, tak aby nedošlo k demotivaci, neznámkuje nebo hodnotíme jen slovně.*“

Organizační formy

	Hromadná	Skupinová	Individuální	Projektová
Informantka A	X	X		X
Informantka B	X	X	X	
Informantka C	X	X	X	
Informantka D	X	X	X	

Tabulka 11: Organizační formy (vlastní zdroj)

Co se týká organizace vzdělávání žáků s OMJ, tak všechny informantky využívají především frontální neboli hromadné organizační formy výuky. Snaží se žáky zapojit do skupinové výuky, neboť vrstevníci si dokážou mezi sebou učivo vysvětlit, navzájem spolupracují a žáci s OMJ učivo mnohdy pochytí nápodobou. Je vhodné organizaci vzdělávání nastavit tak, aby se žák s OMJ dobře cítil a stoupala tak jeho motivace k učení.

Informantka A ohledně nejefektivnější metody uvedla: „*Tak skupinová práce žákům vyhovuje. Žáci musí pracovat ve třídě v kolektivu a ostatní děti ví, že musí žákovi s OMJ pomáhat ... vhodné je i projektové vyučování. Tam je hodně propojen obsah se slovní zásobou.*“

Informantka B zmínila zajímavý poznatek: „*... občas se dítě potřebuje skrýt, takže doopravdy frontální výuku nebo skupinovou práci, kdy si vrstevníci věci vysvětlí. Pokud je potřeba, když dítě opravdu pojmům nerozumí, pracujeme individuálně – buď já, nebo asistentka.*“

Informantka C: „*Využívám hromadné, individuální i skupinové. Je třeba střídat všechny, každá žákovi něco dá.*“

Pro informantku D je nejefektivnější individuální výuka: „*Tak samozřejmě máme nejvíce frontální výuku a hodně skupinové práce, ale nejefektivnější je jeden na jednoho.*“ Podle ní se její žák s OMJ právě během individuálního studia nejvíce soustředí, například během doučování udělá velké pokroky.

Individuální výuku a samostatné práce využívají informantky především při doučování nebo při práci žáka s OMJ a asistenta pedagoga. Pro informantky je doučování velkým přínosem, neboť se žák více rozvíjí než při frontální výuce.

Pozitiva a úskalí

	Výskyt žáka ve třídě	Odlíšnost	Obohacení výuky	Tolerance
Informantka A	X		X	X
Informantka B		X	X	X
Informantka C			X	
Informantka D		X	X	

Tabulka 12: Pozitiva při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu (vlastní zdroj)

Integraci žáků s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu vnímají informantky jako velké pozitivum. Žáci mohou od útlého věku vnímat a registrovat odlišnosti, zejména slyší odlišný jazyk, než je jejich mateřský, seznámí se s novými tradicemi a zvyky žáků s OMJ.

Informantka A reagovala takto: „*Tak pozitivum vůbec je to, že to dítě se v té třídě vyskytuje... Vždy je super z toho udělat zajímavost, že z toho uděláme zábavu. Dozvíme se tak o žákovi, o jeho kultuře apod.*“

Informantka B se k této oblasti vyjádřila: „*Tak plus je určitě to, že se děti učí toleranci k odlišnostem. U dětí se snažím podpořit to, že jsme každý odlišný, individuuum... Pozitivní ale určitě je i to, když jsou nějaké významné svátky. Děti s OMJ dokážou mluvit o zvycích v jejich domovině, pokud je tedy znají, jestli je navštěvují příbuzní atd. Ostatní děti pak vnímají tu odlišnost a poznávají něco jiného.*“

Informantka C uvedla: „*Tak co se týče pozitiv, tak žák s OMJ může obohatit ostatní žáky o jeho zvyklosti, kulturu a zajímavosti z jeho prostředí.*“

Informantka D o žákovi s OMJ vypověděla toto: „*Tak pozitiva jsou už jen to, že je jiný, že mluví jinou řečí, má jiné zvyky, tradice. Ostatní děti jsou zvědavé, koukají, pozorují. Takže nám ty hodiny někdy opravdu zpestří.*“

	Jazyk, přízvuk	Chování	Řešení vzhledu
Informantka A	X		
Informantka B	X		X
Informantka C		X	X
Informantka D		X	

Tabulka 13: Úskali při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu (vlastní zdroj)

Největší překážkou při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu je jazyková bariéra. Žáci s OMJ jsou znevýhodněni nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, proto je důležité jim nabízet doučování a přizpůsobovat metody, formy a hodnocení výuky. Z odpovědí informantek je patrné, že všechno má svůj čas a jazyk, včetně přízvuku, se pro dotyčného žáka s OMJ postupně stává přirozeným.

Jako další negativa informantky uvádí:

Informantka A: „Úskali je v tom, že člověk musí vysvětlit těm ostatním dětem například to, že jeho slovník zní jinak.“

Informantka B: „... bohužel, jestli má dítě i další problémy kromě jazyka, je důležité dbát na to, aby děti nebyly na sebe ošklivé, protože mnohokrát dokážou být hodně zlé a musí se jim několikrát opakovat, že jsou hodnoty, které bychom měli uznávat.“

Informantka C: „... bohužel v dnešní době se čím dál více řeší vzhled a žák s odlišným vzhledem může u ostatních dětí vyvolat různé pocity.“

Informantka D: „... porucha chování, porucha pozornosti ... samotář, individualista, to bych vypíchla jako negativní – je třeba to hlídat.“

Důležitým prvkem v procesu začleňování jsou taktéž zákonní zástupci těchto dětí. Klíčové je vzájemné porozumění a podpora žáků s OMJ, kam patří také dodržování docházky. Informantka C jako překážku v úspěšné adaptaci žáků s OMJ označuje: „... že některé národnosti nedodržují pravidelnou docházku.“

Náročnost ve vzdělávání žáků s OMJ

	Bezpečné prostředí	Udržet tempo třídy	Komunikace s rodiči	Udržení motivace	Zpětná vazba od žáků
Informantka A	X				X
Informantka B		X			X
Informantka C			X		
Informantka D	X			X	

Tabulka 14: Náročnost ve vzdělávání žáků s OMJ (vlastní zdroj)

Jak již bylo zmíněno výše, za nejobtížnější je považována příprava žáka s OMJ na to, aby dostatečně rozuměl vyučovacím jazyku, tedy jej co nejrychleji naučit češtině. Mezi další oblasti náročnosti bylo zařazeno získání zpětné vazby od těchto žáků.

Informantka B k tomuto uvedla: „... člověk má učivo nějak nastavené a tohle to zpomaluje. Ty děti se třeba usmívají a člověk má pocit, že vše pochopily, ale ony přitom nerozumí, co po nich chci.“

Informantky A i D považovaly za náročné zajistit, aby se samotný žák s OMJ cítil ve třídě dobře, v bezpečí.

Informantka A: „... zajistit, aby se cítil bezpečně, aby se vždy zeptal.“

Pro informantku D je u těchto žáků také těžké udržet vnitřní motivaci ke studiu, když zcela nerozumí vyučovacím jazyku. Tedy je důležité naplánovat výuku tak, aby bylo žákovi umožněno dosáhnout individuálních cílů, aby byl zapojen do všech aktivit: „... držet tu snahu z jeho strany, aby měl vnitřní motivaci.“

Všechny informantky dbají na kontakt se spolužáky, na začlenění do kolektivu. Škola předává rodičům informace o volnočasových aktivitách, aby se jich žáci mohli účastnit, přesto však k tomu informantka C uvádí, že: „... je velice náročné se domluvit s rodiči, přemluvit je ke spolupráci a podpoře dítěte... a pokud se rodiče nesnaží spolupracovat, je to vždy náročná a trnitá cesta.“

Kategorie č. 4: Socializace žáků s OMJ

Kategorie Socializace žáků s OMJ zjišťuje informace o prostředcích, které informantky využily pro lepší socializaci žáků s OMJ, o tom, jak informantky sledují a vyhodnocují klima třídy, a jak posilují vazby mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky.

Nový žák s OMJ ve třídě

	Nový žák s OMJ od 1. třídy (zkušenosti)	Příprava spolužáků	Aktivity na posílení vazeb
Informantka A	X		X
Informantka B	X		X
Informantka C	X		X
Informantka D		X	X

Tabulka 15: Nový žák s OMJ ve třídě (vlastní zdroj)

U informantek A–C žáci s OMJ nastoupili do 1. třídy od začátku školního šoku, proto příprava třídy na příchod žáka s OMJ neproběhla, ale v rámci seznamování bylo na tyto žáky upozorněno. Konkrétně informantka C uvedla, že v rámci vzájemného představování na žáka s OMJ sama upozornila s tím, že ostatní žáky obeznámila s faktem, že pochází z jiné země a nepůjde mu rozumět. Následně si domovinu žáka s OMJ ukázali na mapě a povídali si o tom, jak to má do České republiky daleko, jaké má země jeho původu tradice, zvyky apod. Dále informantka poukázala na to, že se ve třídě vždy setkala s empatickými dětmi, které se snažily žákovi s OMJ pomáhat: „... vždy se někdo takový najde.“

Informantka D uvedla, že i když žák s OMJ nastoupil později, využila multikultury zejména v anglickém jazyce, kde se bavili o různých národnostních rozdílech.

Informantky A i B se podělily o zkušenosti z minulých let, kdy u nich žák s OMJ nastoupil uprostřed školního roku. Své žáky tehdy s příchodem nového spolužáka s OMJ dopředu seznámily, prodiskutovaly s nimi zemi původu, odlišnosti, jazyk apod. Snažily se u nich od začátku podporovat empatii, dbaly na výběr patrona pro tyto žáky s OMJ, stanovily si pravidla a s dětmi probraly možné obtíže. Je velice důležité žáky s OMJ ve třídě neignorovat a zapojovat je jak do výuky, tak i do mimoškolních aktivit.

Informantka A: „S dětmi jsme si řekli předem, co budeme dodržovat, že to bude trochu jiné, že nový žák bude jinak mluvit, že budou nějaké odlišnosti, ale je třeba si i z toho vzít zajímavosti.“

Informantka B: „... v minulých letech, kdy nastoupila holčička během školního roku, tak jsme o tom s dětmi mluvili. Snažila jsem se je vést cestou, aby jí pomáhaly, aby jí během vyučování radily, že to nebudu brát jako podvádění, ale jako pomoc pro mě.“

Začleňování do kolektivu

	Dlouhodobá záležitost	Individuální přístup	Důraz na skupinové práce	Trpělivost, tolerance, pomocná ruka
Informantka A			X	X
Informantka B	X		X	X
Informantka C		X	X	
Informantka D			X	

Tabulka 16: Začleňování žáků s OMJ do kolektivu (vlastní zdroj)

Informantky v rámci začleňování upřednostňují skupinové plnění úkolů. Žáci jsou často rozděleni podle schopností a žákovi s OMJ je přidělen spolužák, který mu s vypracováním pomůže.

Informantka C: „... dávám si záležet na adaptaci do školního prostředí a společné činnosti, hodně jsem míchala dvojice a skupinky. Podporovala jsem společné zájmy, chválila jsem.“

Informantky B a C vnímají proces začleňování žáka s OMJ do kolektivu třídy následovně:

Informantka B: „Je to dlouhodobá záležitost, kde se s tím v podstatě musí pracovat.“

Informantka C: „Je to individuální. Každý se zapojí jinak.“

Informantky se snaží u všech žáků budovat empatii, tolerantní chování, učí je umět pomáhat, nelitovat, přijmout žáka s OMJ takového, jaký je, a zajímat se o něj.

Informantka A: „Většinou mám opravdu pozitivní zkušenosti ... protože ve třídě se vždy najde někdo, kdo má takové sklony, že se s ním chce přátelit, podá pomocnou ruku. Těchto dětí je třeba využít a žáka s OMJ vtáhnout do kolektivu a pak je bez problémů.“

Informantka B: „... nejen učitel musí mít trpělivost, ale i ty děti. Je důležité pozvolné přestování tolerantního chování, učím je umět pomáhat, nelitovat, přijmout dítě takové, jaké je, zajímat se o prostředí, ve kterém žilo a žije. Nesnažím se děti za každou cenu k pomoci nutit, pokud nechtějí, raději pomohu já.“

Informantky C a D uvedly překážky, které mnohdy začleňování brání. U informantky C je žák s OMJ, který: „... nepracuje, odmítá cokoli dělat, straní se kolektivu, nechce komunikovat ani se mnou, ani s ostatními dětmi, dělá naschvály.“ U informantky D má žák s OMJ diagnostikovanou poruchu chování a sám od sebe kolektiv příliš nevyhledává.

Komplikace v kolektivu

	Strach	Neznalost češtiny	Spolupráce rodiny	Získání důvěry a kamaráda
Informantka A	X			X
Informantka B	X		X	X
Informantka C	X	X		
Informantka D				X

Tabulka 17: Komplikace při začleňování žáků s OMJ v kolektivu (vlastní zdroj)

Jak již bylo řečeno, je třeba vytvářet přátelské vazby a respektující prostředí ve třídě s žákem s OMJ. Informantka A k tomuto uvedla, že vidí největší zádrhel ve strachu samotného žáka s OMJ. Žák s OMJ má obavy z nového prostředí, z porozumění. Je důležité s těmito pocity žákovi pomoci: „... je třeba rozptýlit strach, aby se cítil bezpečně, aby si našel kamaráda. Je třeba žáka uklidnit, ubezpečit, že ve třídě zapadne dobře. Udělat mu tam prostor.“

Odpověď s obavami žáka se objevila i u informantky B, která komplikace žáka s OMJ spatřuje ve strachu z odmítnutí kolektivu, z posměšků: „... komplikované při začlenění do kolektivu je získání si důvěry, strach, že kvůli odlišnostem některé děti spolužáka nepřijmou, bude terčem jejich naschvály.“

Informantka B vidí také problém v rodinném zázemí. Rodina žáka s OMJ je jedním z aktérů, který se podílí na jeho úspěšném začlenění. Jednak jsou rodiče, kteří neumí český

jazyk, často pracovně vyčizení, a zároveň nejeví patřičný zájem o vzdělávání svého dítěte: „... mají jiné kulturní vnímání, a ne vždy je prioritou škola.“

Pro informantku C je největší překážkou nulová znalost českého jazyka: „... dítě přiletí do České republiky a hned nastupuje do vzdělávání. Některé děti nesou změnu velice těžko, nechtějí zde být, takže je těžké s nimi navázat kontakt a pak začleňování déle trvá. Měly by nastoupit do školy až po nějaké adaptaci a třeba i po nějakém úvodním kurzu češtiny.“

Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb. určuje krajský úřad konkrétní školy, v nichž bude probíhat bezplatná jazyková příprava pro cizince. Tato příprava je pro žáky zcela zdarma. Bohužel většina žáků této přípravy nevyužije, neboť rodiče jako jejich zákonní zástupci nepodají žádost. Délka jazykové přípravy trvá 6 měsíců a pro každého žáka je stanovena podle jeho potřeb. Kdyby žák nastoupil do výchovně vzdělávacího procesu už s určitými základy českého jazyka, bylo by to jednodušší jak pro samotné pedagogy, tak i pro žáka s OMJ v začleňování.

Informantka D opět zmínila, že největší komplikace vidí v tom, že její žák s OMJ nevyhledává kolektiv, že je samotář. Proto se ho sama snaží do kolektivu více zapojovat, a to pomocí společenských her, společných aktivit či projektů.

Opatření školy pro dobrou socializaci žáka s OMJ

	Dbát na pocit bezpečí	Kroužky, družina	Kontakt s rodinou
Informantka A	X		
Informantka B		X	X
Informantka C	X	X	X
Informantka D	X		

Tabulka 18: Opatření školy pro dobrou socializaci žáka s OMJ (vlastní zdroj)

Pro každou školu je nesmírně důležité, aby se všichni žáci, včetně žáků s OMJ, cítili příjemně, aby byla vytvořena taková atmosféra, ve které bude žák s OMJ vítán a pociťovat bezpečí. Vyskytnou-li se problémy, je třeba přijmout účinná opatření. Informantka A k tomuto tématu dodala: „Hlavně, aby se cítil dobře. Je to potřeba hlídat hned od začátku i o přestávkách.“

Informantka B shrnula opatření školy takto: „... nabízí kroužek češtiny pro cizince ... dbá na osobní kontakt s rodinou a informovanost o všech důležitých věcech, jako jsou pravidla a řády, organizace školního roku, úkoly, možnosti aktivit apod. Posléze dbáme na ověření, zda daným informacím rozumí.“

Informantka C uvádí, že s touto problematikou mohou oslovit speciálního pedagoga nebo výchovného poradce. Mezi opatření vedoucí k dobré socializaci žáků s OMJ zařadila družinu, kroužky a také: „... pořádáme tvůrčí dílny pro rodiče s dětmi.“ Jako jediná informantka uvedla, že jejich škola zajišťuje překlad důležitých dokumentů pro rodiče, neboť se školou spolupracuje překladatelka, která je v případě nutnosti k dispozici.

Informantka D poskytla pouze krátkou odpověď, a to z toho důvodu, že začalo zvonit na další vyučovací hodinu: „Dáváme mu hodně na výběr, opravdu se snažíme.“

6 DISKUSE

Cílem výzkumu bylo zjistit skutečnost, zda je nastavený výchovně vzdělávací program žáků s OMJ na vybraných základních školách úspěšný. V této části práce jsou shrnuty informace, které byly získány na základě pozorování tří žáků s OMJ, jež chodí na 1. stupeň základních škol, a dále z rozhovorů s jejich třídními učitelkami. U pedagoga B byl proveden pouze online rozhovor, neboť školu, kde vyučuje žáka s OMJ, nebylo možné navštívit z důvodu nastavených protiepidemických opatření. U každého shrnutí bylo poukázáno na další nástroje podpory a opatření, kterých lze využít k tomu, aby výchovně vzdělávací proces žáků s OMJ dosahoval větší míry úspěšnosti.

Pozorovací činnost byla zaměřena na mluvený projev žáků s OMJ, na jejich adaptaci a socializaci, tedy na celkové začlenění do vyučovacího procesu a kolektivu třídy.

Nejlépe nastavený výchovně vzdělávací systém byl v případě **Arthura**, který je příkladem dobré integrace žáků s OMJ v praxi. Arthur je nadaným, cílevědomým žákem, vyučovací hodiny ho baví a je v nich aktivní, i když je občas tvrdohlavý a neuznává jiné názory či náměty na práci. Arthurovi škola umožnila jednou týdně doučování z českého jazyka, kde se zdokonaluje v mluveném projevu, zejména si rozšiřuje slovní zásobu a opakuje si probraná témata z ostatních vyučovacích předmětů, tak aby byly naplněny jeho cíle z individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídě pomáhá třídní učitelce asistentka pedagoga. U vyučující byly pozorovány zkušenosti s výukou žáků s OMJ. Velmi zajímavá je také zpětná vazba, kterou jí Arthur poskytuje během vyučování. Učitelka si s ním dohodla určitá pravidla, která Arthur dodržuje, například se okamžitě hlásí, zda zadanému úkolu rozumí, či nikoliv, a jestli už má úkol hotový, či ne. Když Arthura nenapadnou ta správná slova, vyučující má po ruce obrázky nebo počítač s interaktivní tabulí, kde mu může vše ukázat. Velice pozitivně je hodnoceno to, jak třídní učitelka zapojovala Arthurovy spolužáky, aby mu pomáhali nebo vysvětlili různé významy slov. Mezi vzdělávací činnosti **by bylo vhodné** zařadit individuální četbu knih s tím, že by si Arthur založil vlastní deník, do kterého by zaznamenával neznámá slova, která by potom během vyučování nebo odpoledního doučování s vyučujícím prodiskutoval. Lépe by si tak zapamatoval souvislosti mezi jednotlivými neznámými slovy, a především jejich význam. Dále by bylo dobré do výuky včlenit různé rébusy, doplňování slov do vět, křížovky a jiné pracovní listy, které na svých webových stránkách doporučuje společnost META.

Další promyšlený způsob vzdělávání žáků s OMJ byl i v případě **Tima**, kterému škola poskytla asistentku pedagoga, individuální vzdělávací program a doučování z českého jazyka

a matematiky. Asistentka pedagoga i třídní učitelka na Tima mluvily velice pomalu, srozumitelně, nechávaly mu prostor k vyjadřování a pomáhaly mu se začleňováním do kolektivu. Přestože byl Timův mluvený projev špatný, v hodinách byl často znuděný a neudržel pozornost, třídní učitelka i asistentka pedagoga s ním měly velkou trpělivost. Timo byl v každé hodině vyvolaný, a to i několikrát, a musel nahlas číst zadaný text. Výhodou byla Timova angličtina, ve které vynikal, proto tento jazyk také využívala třídní učitelka, pokud si s ním potřebovala ujasnit některé úkoly či zadání a v českém jazyce jim to nešlo. Jindy zase třídní učitelka využívala názorně demonstrační pomůcky v podobě různých obrázků, kartiček apod. U Tima je působení ve škole těžší, neboť mu bylo diagnostikováno ADHD. Kolektiv spolužáků nevyhledává, o přestávkách se do aktivit se spolužáky nezapojuje. Přesto třídní učitelka zhodnotila, že se Timo během doučování hodně snaží, spolupracuje, je aktivnější a nejvíce „na něho platí“ studium jeden na jednoho, tedy individuální program. Vzhledem k tomu, že Timo rád hraje počítačové hry, tak se jako **doporučení** nabízí různé e-learningové výukové programy, které na svých webových stránkách zveřejňuje společnost META nebo Národní pedagogický institutu České republiky. Díky těmto programům může Timo procvičovat český jazyk i matematiku zábavnou formou. U Tima by bylo vhodné více zařadit multikulturní výchovu, více skupinových her a netradičních úkolů, které by mu pomohly se zapojit do kolektivu třídy a rozvíjet potřebné sociální dovednosti, jako je komunikativnost, spolupráce, řešení problémů, pomáhání druhým apod.

Na základě pozorování je nejhůře hodnocen výchovně vzdělávací proces u **Hanha**. Hanhovo začlenění do výchovně vzdělávacího procesu bylo od samého počátku provázeno komplikacemi. Nejprve nastoupil do 1. třídy během druhého pololetí, kde starší třídní učitelka neměla příliš znalostí ani zkušeností s žáky s OMJ, neměl asistenta pedagoga ani IVP. Tento krok se příliš nepovedl a Hanh musel opakovat 1. ročník od začátku nového školního roku. Nyní má Hanh asistentku pedagoga, vzdělává se podle IVP a škola mu umožnila doučování z českého jazyka. Přesto však nová třídní učitelka Hanha příliš nemotivuje, mluví poměrně rychle a pomůcky využívá ojediněle. Když si Hanh nevzpomene na určité slovo, poskytne mu menší prostor na přemýšlení, pak ale slovo řekne za něj a pokračuje ve výuce. Asistentka pedagoga Hanhovi alespoň ukáže obrázek na mobilním telefonu, aby pochopil význam slova. Celá práce je tedy spíše na asistenci, která se Hanhovi věnuje naplno a Hanh s ní má hezký vztah. Přestože Hanh v mluveném projevu často chybuje, třídní učitelka ho nijak neopravuje. Hanh je ukázkou toho, že integrace žáků s OMJ je náročná a dlouhá cesta. Jak je zmíněno i v odborné literatuře, k úspěšnější integraci žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu by

měla pomáhat i rodina tohoto žáka. Bohužel na Hanha doma mluví pouze vietnamsky, nemá soukromé doučování, jako je tomu u Arthura, a na pochopení učiva je mnohdy sám. Během pozorování se také stalo, že byl Hanh vynechán ze společných aktivit při výuce se svými spolužáky a dělal individuální práci s asistentkou pedagoga, což by se stávat nemělo. Žák s OMJ by neměl být vynecháván ze společných činností se třídou. Pokud je potřeba individuální práce, doporučila bych poskytnout Hanhovi více odpoledního doučování. **Doporučení** v případě Hanha jsou velmi podobná jako u Arthura. Hanh rád maluje, vyniká v matematice, proto by bylo rovněž vhodné využít individuální četbu s vytvářením vlastního obrázkového slovníku. Dále by v případě Hanha bylo vhodné zavést komunikační výchovu, a to v podobě přípravy krátkého vypravování na určité téma a poté hlasitého přednesu. S tímto úkolem nemusí být spojován pouze Hanh, ale nepochybně celá třída. Do výuky by jednoznačně bylo vhodné zařadit multikulturní výchovu, která by Hanhovi mohla pomoci k větší aktivitě a k prohloubení vztahů se svými spolužáky.

Odpovědi informantek se vztahovaly k hlavnímu výzkumnému cíli a dílčím cílům, kterým odpovídaly výzkumné otázky.

Kategorie 1 – Zkušenosti informantek s žáky s OMJ; Použité zdroje k získávání informací o vzdělávání těchto žáků.

U první kategorie týkající se zkušeností pedagogů s výukou žáků s OMJ jsou odpovědi informantek podobné. Oslovené informantky mají zkušenosti s výukou žáků s OMJ, jen pro jednu informantku je výuka žáka s OMJ novinkou. Přesto všechny uvedly, že jim nečiní problémy tyto žáky vzdělávat. Zdrojem informovanosti o žácích s OMJ jsou pro všechny informantky předané materiály z pedagogicko-psychologické poradny. Dalším zmíněným zdrojem informací jsou pro ně webové stránky META a NIDV, školení a webináře a jedna z informantek uvedla měsíčník Učitelské listy. Informantky problematiku vzdělávání žáků s OMJ také často řeší se svými kolegy, se kterými si vyměňují zkušenosti a materiály. U této kategorie byl očekáván větší zájem o školení či kurzy, na nichž pedagogové získávají aktuální informace a zároveň zajímavé pracovní materiály, jež mohou využít při vyučování. Žádná z informantek neuvedla webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, webové stránky jednotlivých krajů nebo Inkluzivní školy, které pedagogům také nabízí metodickou oporu a poradenství při řešení individuálních potřeb dětí a žáků s OMJ.

Kategorie 2 – Podpůrná opatření; Vzdělávání pedagogů; Pomoc školy pedagogům.

Co se týká podpůrných nástrojů vybraných škol, jsou vcelku stejné. Žáci informantek mají vypracovaný individuální vzdělávací plán, přiděleného asistenta pedagoga a doučování zacílené na rozvoj českého jazyka jako druhého jazyka. Těmto žákům jsou také poskytnuty speciální pomůcky v podobě atlasů či slovníků. Největší pomoc informantky spatřují v asistentovi pedagoga, který s žákem s OMJ neustále pracuje, a to včetně odpoledního doučování. Je vhodné také zmínit, že existuje podpůrné opatření v podobě prodloužení délky základního vzdělání o 1 rok. Bylo by určitě velice vhodné, aby školy i pedagogové vyhodnocovali efektivnost podpůrných opatření, a pokud zjistí nějaký nedostatek, žák s OMJ by měl být znovu objednan do pedagogicko-psychologické poradny.

U otázky týkající se vzdělávání se informantky shodly v tom, že většinou šly cestou samostudia. Samy si hledaly články, odbornou literaturu a sdílely zkušenosti se svými kolegy. Dvě informantky absolvovaly kurzy k dané tematice. Opět je žádoucí zdůraznit webové stránky META a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které nabízí semináře a workshopy poskytující aktuální informace, publikace a metodické listy pro práci s žáky s OMJ.

Jako největší pomoc škol informantky zmiňují zprostředkovanou spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, která pedagogům nabízí doporučení a pracovní listy, jedna z informantek uvedla podporu od speciálního pedagoga, psychologa, logopeda. Další podporou pro informantky je zpracovaný IVP pro žáka s OMJ, kterým se řídí. Dvě informantky okrajově uvedly, že pomoc školy závisí na finančních možnostech – pokud má škola dostatek finančních prostředků, poskytne pedagogům potřebné výukové materiály, v opačném případě si pedagogové pomůcky vyrábí a financují sami. Zde je vhodné podotknout, že finanční prostředky na podporu žáků s OMJ mohou ředitelé škol získat z rozvojových programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Otázky financování, vzdělávání a začleňování žáků s OMJ by bylo vhodné zahrnout mezi témata pravidelně probíraná na pedagogických poradách.

Kategorie 3 – Výukové metody; Hodnocení; Organizační formy; Pozitiva a úskalí; Náročnost ve vzdělávání žáků s OMJ.

Nejoblíbenější výukovou metodou u informantek je metoda názorně demonstrační, při níž je základem práce s obrázkovými pomůckami, zejména jejich předvádění, pozorování, malování. Žákům s OMJ různé obrázky, modely a schémata usnadňují porozumění ve výuce.

Využití slovníků a on-line překladačů bylo informantkami také zmíněno. Vhodné by bylo do výuky zařadit také pracovní listy přizpůsobené jazykovým možnostem žáků s OMJ nebo zjednodušené texty.

V oblasti hodnocení byly opět odpovědi informantek totožné. Informantky se řídí zejména doporučením pedagogicko-psychologických poraden, žáky s OMJ klasifikují za jejich osobní pokroky. Většinou kombinují slovní hodnocení se známkou, razítky či obrázky. Slovní hodnocení využívají zejména v počátcích výuky. Je třeba si uvědomit, že úroveň znalostí českého jazyka ovlivňuje výsledky dosažené ve vzdělávání, a jak nepěkné známky, tak i nehodnocení může být pro žáky s OMJ demotivující. Taktéž rodiče by měli být pravidelně informováni o pokrocích svého dítěte, tedy žáka s OMJ.

Co se týká organizačních forem, informantky uvedly, že každý žák s OMJ má různé schopnosti, dovednosti, zkušenosti, rodinné zázemí, a to vše ovlivňuje organizaci výuky. Informantky nejvíce využívají formu hromadnou a skupinovou, které žákovi s OMJ umožní se zapojit do výuky, porozumět danému tématu a zároveň navázat kontakt se spolužáky. Pokud žák s OMJ neovládá učivo, informantky využívají individuální práci s asistentem pedagoga. Přesto by však tyto aktivity neměly být využívány často, protože nijak neposilují vazby mezi žáky s OMJ a zbytkem třídy.

Největším pozitivem pro informantky je samotná přítomnost žáků s OMJ, neboť svými zkušenostmi, tradicemi a zvyky obohatí běžnou výuku. Vhodné jsou diskuse či vyprávění o okolnostech spojených s migrací. Naopak nejzávažnější problém informantky spatřují v neznalosti českého jazyka, neboť pokud se ve třídě žák s OMJ nachází, tempo výuky se zpomalí. Pro informantky je také mnohdy náročné vybudovat u žáka s OMJ pocit bezpečí a důvěru v okolí. Začlenění do kolektivu hraje u žáka s OMJ důležitou roli ve vývoji jeho osobnosti. Jako vhodný krok pomoci je přidělení tzv. patrona z řad spolužáků, který žákovi s OMJ pomáhá.

Nejnáročnější je pro informantky opět jazyková příprava žáků s OMJ a přizpůsobení obsahu výuky jejich jazykovým možnostem. K tomuto informantky dodaly, že někdy je těžké získat od žáků s OMJ zpětnou vazbu potvrzující porozumění úkolu či zadání. Zde lze také pouze zdůraznit, že je důležité, aby si pedagog ověřoval pochopení úkolu a pokynu, a to tak, že udělá například první krok s žákem, tj. napíše třeba pár řádků, a žák s OMJ jako odpověď namaluje obrázek či použije slovník. Je třeba neustále vymýšlet aktivity zaměřené na osvojování českého jazyka. Informantky rovněž považují za náročné vyvolat u žáků s OMJ pocit bezpečí, neboť po

příchodu do školy často působí vystrašeně. V tomto případě je žádoucí zjišťovat záliby a silné stránky žáka s OMJ, což prospěje komunikaci v českém jazyce a také urychlení adaptace ve školním prostředí.

Kategorie 4 – Nový žák ve třídě; Začlenění do kolektivu; Komplikace v kolektivu; Opatření školy pro dobrou socializaci.

Všechny informantky uvedly, že v rámci představování žáka s OMJ s ostatními žáky prodiskutovaly zemi původu, jazyk, kterým se tam mluví, odlišnosti, tradice, zvyky, vzhled. Taktéž se snažily s žáky s OMJ stanovit pravidla komunikace, zpětné vazby a ve třídě určit konkrétní žáky, kteří by se alespoň na začátku žáka s OMJ ujali a pomáhali mu. V rámci usnadnění procesu socializace je žádoucí promyslet umístění žáka s OMJ, tedy s kým a kde bude ve třídě sedět.

Co se týká začlenění žáka s OMJ do kolektivu, všechny informantky mají docela pozitivní zkušenosti a jak uvádí, každý žák s OMJ je jedinečný a potřebuje jiný přístup. Všechny informantky jsou zvyklé zapojovat žáky s OMJ na základě jejich jazykových možností do výuky, společných aktivit s ostatními žáky, určovat jasné úkoly, individuální cíle a pravidelně vyhodnocovat pokroky žáků s OMJ. V rámci začlenění žáka s OMJ do třídního kolektivu by bylo dobré do výuky zařadit multikulturní výchovu, tj. zejména povídání o cestování, kultuře či svátcích dodržovaných v domovině žáka s OMJ, nebo vytvořit multikulturní kalendář, kde budou vyznačeny všechny významné dny a svátky a potom se v rámci diskuse na určitou událost podívat z různých úhlů pohledu.

Při začleňování žáka s OMJ do třídního kolektivu informantky vnímají komplikace především ve strachu žáků s OMJ z nového prostředí, že si nenajdou kamarády, a dále ve spolupráci s rodinou, přesněji zákonnými zástupci. Zde je vhodné zdůraznit, že pedagog by měl pravidelně sledovat a vyhodnocovat klima třídy například v rámci třídnických hodin a následně přijmout případná efektivní opatření, což se týká také zapojení rodiny do úspěšné adaptace žáků s OMJ (je třeba dbát na osobní kontakt s rodinou, znát její zpětnou vazbu).

Do zdařilé socializaci žáků s OMJ se školy podle informantek zapojují tím, že nabízí spoustu činností a aktivit, ale také zdůrazňují, že z velké části je na rodičích žáka s OMJ, zda aktivity vůbec využijí. Mezi hlavní podpůrné kroky školy v rámci socializace informantky uvádí možnost výchovného poradce, školního psychologa, možnost docházet do školní družiny, kroužky či tvůrčí dílny pro rodiče s dětmi. Ani jedna z informantek nezmínila fungování tzv. adaptačního koordinátora, jehož úlohou je poskytnout žákům s OMJ během prvních čtyř

týdnů výuky pomoc při adaptaci na nové prostředí, a to zejména při seznamování se školními pravidly a s orientací po škole. Na některých školách tuto funkci plní speciální pedagogičtí pracovníci.

ZÁVĚR

Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy byl tématem této diplomové práce. Hlavní cíl práce byl zaměřen na popis výchově vzdělávacího procesu těchto žáků, tedy procesu, při kterém dochází k osvojování si vědomostí, dovedností a návyků, jenž umožní těmto žákům se co nejdříve zapojit do společenského života, navazovat vztahy, chápat souvislosti a uplatnit své schopnosti. Dílčí cíle, které představovaly zkoumané oblasti v rámci výzkumného šetření – úroveň **interakce žáků s OMJ se spolužáky a třídním učitelem, zkušenosti učitelů v práci se žáky s OMJ a charakteristické rysy socializace a adaptace žáků s OMJ na 1. stupni vybraných základních škol**, byly převedeny jak u zúčastněného pozorování, tak i polostrukturovaného rozhovoru na jednotlivé kategorie sledování a otázek, které směřovaly k naplnění cíle mé diplomové práce. Při stanovení dílčích cílů jsem vycházela z toho, že u žáků s OMJ je největší komplikací jazyková a komunikační bariéra a pro učitele těchto žáků existují zdroje podpory, doporučované metody výuky, organizační formy a hodnocení, přesto je mnoho úskalí, komplikací, ale i pozitiv, které třídní učitelé při vzdělávání těchto žáků zaznamenávají.

Získané informace z výzkumného šetření byly analyzovány propojením znalostí z teoretické a praktické části diplomové práce. Teoretická část práce byla zaměřena na odborné pojmy, situace a potřeby žáků s OMJ v souvislosti s migrací, legislativou, inkluzivním vzděláváním, a dále byly bližší specifikovány role učitele v souvislosti s adaptací a socializací těchto žáků. V praktické části bylo účelem analýzy identifikovat podstatné informace z pozorování konkrétních žáků s OMJ a z rozhovorů s třídními učiteli těchto žáků. Získané údaje vedly k naplnění dílčích cílů a tím ke splnění hlavního výzkumného cíle, jímž je **popis výchovně vzdělávacího procesu žáků s OMJ na 1. stupni vybraných základních škol**.

Pozorováním se potvrdilo, že ke každému žákovi s OMJ je třeba přistupovat individuálně, tedy podle možností, znalostí a dovedností, kterými konkrétní žák disponuje. Dále bylo zjištěno, že nabízené podpory ve formě odpoledního doučování, individuálních vzdělávacích plánů a asistentů pedagoga jsou u všech pozorovaných žáků s OMJ využívány a také pro tyto žáky nejvíce prospěšné z hlediska začlenění do výuky a kolektivu třídy. Co se týká rozhovorů s informantkami, téměř u všech byl zaznamenán promyšlený způsob vzdělávání, organizace výuky, jazyková podpora žáků s OMJ a vhodné podpůrné kroky ze strany vedení školy pro zapojení žáků s OMJ do vzdělávání a do třídního kolektivu, tudíž lze konstatovat, že nastavený výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni vybraných základních škol je příznivý.

Na zakončení této diplomové je mou snahou shrnout doporučení pro praxi na základě pozorování a rozhovorů, aby výchovně vzdělávací proces žáků s OMJ dosahoval ještě větší úspěšnosti:

- Zpracovat jednotnou metodickou podporu pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, která by byla návodem pro pedagogy, jak postupovat v celém výchovně vzdělávacím procesu žáků s OMJ.
- Zvýšit informovanost škol a pedagogických pracovníků o aktuálních seminářích, školeních a webinářích na téma socializace, adaptace a výuka žáků s OMJ. I když se ve škole nevyskytuje žák s OMJ, pedagogové by měli o této problematice vědět a být na ni připraveni, protože se s žáky s OMJ setkáváme stále častěji a vlivem ukrajinské migrace bude toto téma ještě palčivější.
- Umožnit pedagogům další vzdělávání orientované na výchovně vzdělávací proces žáků s OMJ a výuku češtiny jako druhého jazyka. Také by byla žádoucí větší informovanost o této problematice na vysokých školách, tj. seznámit budoucí učitele s tímto tématem, zejména jim doporučit, jak pracovat s žáky s OMJ, jak stanovit jazykové cíle, aby bylo dosaženo co nejlepších výsledků.
- Zavést jednotné testy různých stupňů pro jazykovou diagnostiku žáků s OMJ. Tyto testy by ukázaly pokroky žáků s OMJ, na základě kterých by mohl být aktualizován individuální vzdělávací program nebo vyrovnávací plán.
- Pedagogům doporučit ve své výuce více realizovat projektovou výuku s průřezovým tématem multikulturní výchovy, osobnostní a sociální výchovy. Žáci by tak mohli více vnímat odlišnosti žáků s OMJ a učit se toleranci. Denně potkáváme jedince různých národností, proto je třeba tímto směrem vést i žáky a učit je empatii k těmto jedincům.
- Posledním doporučením je navýšit finanční prostředky zejména pro ty školy, kde se žáků s OMJ vyskytuje více. Škola by tak mohla zavést speciální semináře pro tyto žáky ve formě zábavného učení českého jazyka jako druhého mateřského jazyka nebo tandemovou výuku, která umožňuje lépe rozpoznávat individuální potřeby žáků s OMJ.

POUŽITÉ ZDROJE

Literární zdroje

1. BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.
2. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.
3. HÁJKOVÁ, V.: *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005.
4. HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I., *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
7. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.
8. KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
9. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; HORKÁ, Hana; CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita, 2015.
10. KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: VUP, 2006. ISBN 80-244-1511-9.
11. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
12. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

13. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
14. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.
15. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
16. MLČOCH, Miloš. *Komunikační výchova a školská praxe*. V Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3017-1.
17. NOSÁLOVÁ, Barbora. *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele*. 2. vydání. Praha: Meta, 2020. ISBN 978-80-88171-27-0.
18. PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: VUP, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.
19. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
20. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
21. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
22. RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
23. RÁKOCZYOVÁ, Miroslava, Robert TRBOLA a Ondřej HOFÍREK. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-023-0.
24. ROBINSON, B. SCHAIBLE, R. *Collaborative teaching: Reaping the benefits*. *College Teaching*, 1995.
25. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
26. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999.
27. ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava BOYON ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-559-9.
28. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

29. UHEREK, Zdeněk, Věra HONUSKOVÁ, Šárka OŠTÁDALOVÁ a Vladislav GÜNTER. *Migrace: historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT, 2016. Moderní dějiny (Občanské sdružení Pant). ISBN 978-80-905942-9-6.
30. VÁCLAVÍK, Marek. *Management třídy a školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7599-058-7.
31. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

Internetové zdroje

1. BERNKOPFOVÁ, Michala a kolektiv. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem. Pro základní školy*. [online]. Praha: META, o. p. s., 2019 [cit. 15. 2.2022]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-pro-zakladni-skoly/>.
2. *Děti/žáci – cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>.
3. TITĚROVÁ, Kristýna a kolektiv. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, o. p. s., 2019 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-pro-poradny-pri-praci-s-detmi-a-zaky-s-omj/>.
4. MVČR: *Slovníček pojmů* [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/slovnicek-pojmu.aspx>.
5. *Principy inkluzivního vzdělávání*. In: Inkluzivní škola [online]. Praha: META [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>
6. *Migrace – příručka pro učitele*. In: Inkluzivní škola [online]. Praha: META, 16. 2. 2021 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/news_431.pdf.
7. MVČR: *Statistiky – cizinci s povoleným pobytem*. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/cizincispovolenympobytem.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d>.
8. *O migraci*. In: Inkluzivní škola [online]. Praha: META, 16. 2. 2021 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/o-migraci>.
9. *Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem*. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-4-17>

10. TOLLAROVÁ, B. (2006): *Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? Biograf* (39): 107 odst. [cit. 15. 2.2022]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v3902>.
11. MVČR: *Integrace cizinců*. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/integrace-cizincu.aspx?q=Y2hudW09Mg%3d%3d>.
12. MŠMT: *Vyhlášení rozvojového programu podpora vzdělávání cizinců*. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-rozvojoveho-programu-podpora-vzdelavani-cizincu-2020>.
13. MŠMT: *Podpůrná opatření*. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>
14. MŠMT: *Individuální vzdělávací plán* [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>
15. Národní institut pro další vzdělávání. *O nás*. [online] 2018 [cit 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/o-nas>.
16. META: *O METĚ*. [online]. Praha, 2014 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>.
17. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. *O nás*. [online]. [cit 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.aucej.cz/o-nas/>.
18. *Děti a žáci s OMJ*. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 16. 2. 2021 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.
19. SOUTH, H. A Cross-curriculum discipline. NALDIC Working Paper 5: The distinctiveness of EAL [online]. *National Association for Language Development in the Curriculum*, 1999. [cit. 15. 2. 2022] Dostupné z: https://naldic.org.uk/wp-content/uploads/2020/01/NALDIC-Working-Paper-5-The-Distinctiveness-of-EAL_-a-cross-curriculum-discipline.pdf.
20. MEIJER, Cor J. W.“ *Inklusivní vzdělávání a praxe ve třídách druhého stupně základních škol*, [Praha]: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2005. [online]. Dostupné z <https://www.european-agency.org/%C4%8Ce%C5%A1tina/publications>.
21. *Školní metodik prevence*. In: Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence>.
22. *Individuální vzdělávací plán*. In: Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/ivp-digi>
23. *Hodnocení žáků s OMJ*. In: *Inkluzivní škola*. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zs-hodnoceni-zaku-s-omj>

24. *Asistent pedagoga*. In: Inkluzivní škola. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/kdojeasistentpedagoga?fbclid=IwAR213SY_t xv5vuC5TcqV8FJmj-VjX-QhVEy-6B_TeDAXhuVXU9B1QK71Aeo
25. *Vyrovňovací plán*. In: Inkluzivní škola. [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vyrovnavaci_plan.pdf.
26. KOURKZI, Alice. *Hodnocení žáků-cizinců*. Metodický portál: Články [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCUCU.html%20ISSN%201802-4785>.
27. *Domů - InBáze*, z. s. [online]. [cit. 16.04.2022]. Dostupné z: https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/metodika-pro-pedagogy_ms_verze_2.pdf
28. *Reading rockets* [online]. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z URL: <https://www.readingrockets.org/>.
29. TIKALSKÁ, Soňa. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* In: Metodický portál: Články [online]. 2. 9. 2008 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html>.
30. KOŠTÁLOVÁ, H. *Párová výuka obecně*. [online]. 2012 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/zakladni-principy-parove-vyuky>.
31. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Legislativa

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

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

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

IVP – individuální vzdělávací program

META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací program

SVP – speciální vzdělávací potřeby

V – výzkumník

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní informace o pozorovaných žácích s OMJ (vlastní zdroj).....	39
Tabulka 2: Údaje o informantkách poskytujících rozhovor (vlastní zdroj).....	40
Tabulka 3: Přehled kategorií a kódů (vlastní zdroj)	47
Tabulka 4: Zkušenosti pedagogů s žáky s OMJ (vlastní zdroj).....	48
Tabulka 5: Využívané zdroje o vzdělávání a začleňování žáků s OMJ (vlastní zdroj).....	48
Tabulka 6: Podpůrné nástroje školy (vlastní zdroj).....	49
Tabulka 7: Vzdělávání pedagogů (vlastní zdroj).....	51
Tabulka 8: Pomoc školy pedagogům (vlastní zdroj).....	52
Tabulka 9: Výukové metody pedagogů (vlastní zdroj)	53
Tabulka 10: Hodnocení žáků s OMJ (vlastní zdroj).....	54
Tabulka 11: Organizační formy (vlastní zdroj).....	55
Tabulka 12: Pozitiva při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu (vlastní zdroj).....	56
Tabulka 13: Úskalí při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu (vlastní zdroj).....	57
Tabulka 14: Náročnost ve vzdělávání žáků s OMJ (vlastní zdroj).....	58
Tabulka 15: Nový žák s OMJ ve třídě (vlastní zdroj)	59
Tabulka 16: Začleňování žáků s OMJ do kolektivu (vlastní zdroj)	60
Tabulka 17: Komplikace při začleňování žáků s OMJ v kolektivu (vlastní zdroj).....	61
Tabulka 18: Opatření školy pro dobrou socializaci žáka s OMJ (vlastní zdroj)	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Pozorovací arch – Timo	81
Příloha č. 2: Pozorovací arch – Arthur	83
Příloha č. 3: Pozorovací arch – Hanh	85
Příloha č. 4: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog A a výzkumník (V)	87
Příloha č. 5: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog B a výzkumník (V)	90
Příloha č. 6: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog C a výzkumník (V)	94
Příloha č. 7: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog D a výzkumník (V)	98

POZOROVACÍ ARCH

Jméno a věk žáka: TIMO, 10 let
Národnost: UKRAJINA
Obecné informace: do ČR přišel s rodinou během letů 2019/2020 - začal PPP, má IVP, asistent pedagoga - diagnostikována ADHD, raději neumožňuje učeb. činy - koničky: PC hry, Lego kostky, stavebnice - oblíbený předmět: HV, vyprávění a AS - další oblíbený: CJ+H
Mluvený projev žáka: nejde mu příliš dobře rozumět, snaží se mluknout i číst nahlas. - ne slyší dobře pravou částku - když jsme popovídali Timo o upalování obna, musel se, že mu ne rozumí
Soustředěnost a přístup k práci: duchem nepřítomný, zajímá se o to, kdy bude končit na přestávkách - přechází k práci rázně, nechce se mu pracovat, přemýšlí - soustředěně neusiluje o psaní, co má dělat - ke knize rychle hodí kromě, vyhodí emoji
Komunikace a vztah s učitelem: vyjadřuje má obavu u upalování obna - snaží se Timo dobře chovat, často je vyčleněn - nikdy ne dekomunikuje pomocí AS i uvolněn - vyjadřuje má Timo upalovat opáření vyčlenění - o vyjadřuje i asistent jím, někdy, Timo má k mým dřívkám - k asistentem chci stále přidat čas, i s přestávkou
Komunikace a vztah se spolužáky: - Timo s nimi příliš nekomunikuje, nejde řídit, je by měl se řídit klidně kamčača - se upalování nekomunikuje nikde - spláchejí si sami a Timem nechtějí být - je vyčleněn u nekomunikace
Chování během vyučovacích hodin a přestávek: - a kromě se neusiluje vést na asistentem - někdy si mluví s námi sám per se - v přestávkách si chci a asistentem být - na se ho snaží se řídit do katedry - o přestávce na desku stojí sám a knihu a jen pracuje samotní
Emoce, osobní tempo a neverbální projevy: - radice pomocí kromě při práci, někdy na něj člá - proit, jazyk

Dělat si naschoot.

- neuvědomba' jina' vedout, zvládnout, kradat se seletá'
- de tomu slyšet zvládnout, kradat' kloum do zdi, kradá' si na komu
- > kradat' kloum' i zhruba'

Začlenění do výchově vzdělávacího procesu:

- se týká je nepojistit' dleka časté, je zapalování' radostní' opřít' opřít'
- oboje se máteč' kradat', do kloum' ho přivádějí' zvládnout'
- vyjadřují' odvětví' a tímto čas práce, je neteč' zvládnout' a nepřít'

POZOROVACÍ ARCH

Jméno a věk žáka:	ARTHUR, 7 let
Národnost:	UKRAJINA
Obecné informace:	Do ČR přišel v rodině na žádost křesťanské farnosti v roce 2019 - po přijetí rodinné registrace škola (plán) do učební -> do učební o farní podporu - navštívil od učitele 1. třídy, psal PPP, má IVP, orientant pedagoga ze škole - křesťanské přednosti: H+M - nemá má školu, rád se učil - limity: psal
Mluvený projev žáka:	je mu dobře dokt, rozumí, cílí školu se škola farnost, je je v škole - učitel - škola a komunita škola, upíná se, kradí se konstatuje - škole si předmět X a Y - školní hodiny škola, rozlišuje se jazyk a rozdíly
Soustředěnost a přístup k práci:	škola psal škola se škola, je mláď, se škola se škola, přednost, škola - přednost psaní, škola se škola - škola školní škola škola, škola je školní škola - školní škola - školní škola škola, škola škola škola o školní škola
Komunikace a vztah s učitelem:	komunita a škola školní školní škola škola školní škola škola o školní školní, škola škola škola škola školní a školní škola - školní škola školní škola, škola se škola škola škola školní škola škola - je školní škola
Komunikace a vztah se spolužáky:	- školní škola škola, školní o školní škola, škola škola škola - školní školní školní - školní škola se školní, školní - školní školní se školní školní, školní se školní školní - školní školní - školní škola - školní školní se školní škola a školní škola
Chování během vyučovacích hodin a přestávek:	škola školní škola škola, školní škola - školní školní o školní školní o školní školní škola školní školní škola se školní školní, školní škola - školní školní školní školní školní školní školní - školní školní škola školní o školní školní
Emoce, osobní tempo a neverbální projevy:	- školní, školní školní školní, školní školní

- do něj jde kolik možností bude je klasi a nepomůže
- eliminuje

Začlenění do výchově vzdělávacího procesu:

- začínám se orientovat podle
- v kolektivní práci, vyžadují řešení úkolů podle
- klíčové role, nemusí být vůbec mezi úky s VMS

- někdy jinými slovy vyprávění
- někdy omítní díla, formulu, například "něčím" a tímto pracuje sám
o sobě s tímto

Začlenění do výchovně vzdělávacího procesu:

- sdělením do procesu je jako lepší než minulý rok, vzdělání od
sám o sobě a tímto. Někdy je to "bláznovství", když říká, co ho čeká.
- někdy je třeba se odvést, že máv komunistů se stále nemohou - vypráví se
přesně, pomocí Některým formátů a například do práce.

Příloha č. 4: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog A a výzkumník (V)

V: Dobrý den, jmenuji se Kateřina Svobodová a jsem studentkou 4. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před rozhovorem bych Vám chtěla položit otázku, zdali souhlasíte s pořízením audiozáznamu k rozhovoru, který mi poskytnete za účelem získání informací, které využiji v diplomové práci „Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ“ a se zpracováním těchto informací se zaručením přísné anonymity týkající se Vašich osobních údajů.

Pedagog A: Ano, jistě, souhlasím.

V: Dobře. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

Pedagog A: Moje pedagogická praxe je dlouhá 35 let.

V: Jaké máte zkušenosti s vyučováním žáků s OMJ?

Pedagog A: Již jsem učila tyto žáky. Vyučovala jsem dva Vietnamce a dva Ukrajince. Mé zkušenosti jsou vcelku pozitivní. Nevidím žádný zádrhel ve výuce těchto žáků.

V: Jaké zdroje využíváte k získání informací o vzdělávání dětí s OMJ?

Pedagog A: Tyto děti jsou určitě nejprve prohlédnuty pedagogicko-psychologickou poradnou, takže tam je mi poskytnuto, z čeho mohu čerpat. Takže ze zprávy z PPP. Vyrábění názorných pomůcek, slovníky, a jelikož jsem elementarista, tak hlavně obrázkové pomůcky. Aby bylo propojení oko – zrak – pusa.

V: Jaké podpůrné nástroje Vaše škola nabízí žákům s OMJ (nějaké doučování, asistence pedagoga apod.)?

Pedagog A: Ano, máme tady pedagogickou intervenci, která se stará o tyto děti. To znamená, že konkrétně můj žák chodí k paní učitelce českého jazyka jednou týdně, kde s ní má v rámci českého jazyka hodinu. Paní učitelka s ním pracuje v různých okruzích, tématech. Hlavně pracují na slovní zásobě a na vztahových pojmech.

V: Absolvovala jste nějaký přípravný kurz nebo další vzdělání zaměřené na žáky s OMJ? Pokud ano, jaký?

Pedagog A: Myslím si, že těchto kurzů moc není. Třeba kurzy pro poruchy, aspergry, dyslektiky – to kurzy jsou. Ale co se týká žáků, viděla jsem, ale neabsolvovala jsem. Ale jak se nám ten svět čím dál více propojuje, tak by to nebylo špatné. I kdyby jich bylo více, bylo by to fajn.

V: Jak Vám pomohlo vedení školy, popřípadě kolegové či školské poradenské pracoviště při vzdělávání žáka s OMJ?

Pedagog A: Musím říct, že všechny subjekty v tomto ohledu jsou opravdu vstřícné. Vedení samozřejmě přistupuje k tomu, že podporuje individuální vzdělávání těchto žáků. I poradna spolupracuje s třídním učitelem. Jsou vyhrazeny peníze právě na pomůcky, obrázkové materiály. Všechny kolegyně to ctí, vše je v pořádku.

V: Jaké vyučovací metody používáte ve výchovně vzdělávacím procesu žáka s OMJ?

Pedagog A: Tam je zrovna důležitá u těchto metod hlavně názornost. Protože oni potřebují pochopit obsah toho slova a poté návaznost učiva. Protože pokud pak ovládají dobře ten jazyk a znají ho, tak pak není třeba. Zejména tedy s těmi atlasy, obrazy, knihami – hlavně v 1. třídě. A samozřejmě za nejdůležitější považuju to, když ten proces vlastně jede tak, aby ten žák věděl, že může kdykoliv zvednout ruku a přihlásit se, že nerozumí. Vracíme se. A hned opakujeme, vysvětlujeme. Tak vždycky na toto dbám, aby tohle bylo prvotní. A naučila jsem si na to tyto žáky. Aby se vždy ptali ve chvíli, kdy jim to nedává souvislost, kdy nerozumí, kdy si to nedokážou představit.

V: Jak žáka hodnotíte?

Pedagog A: Hodnotím ho podle doporučení poradny. Většinou teda zatím děti byly hodnoceny známkami. Nebylo potřeba slovního hodnocení. Většinou ty děti tedy opravdu nebyly problémové. Tedy aspoň já jsem měla štěstí, že nebyl žádný problém. Samozřejmě známkuji s přihlédnutím třeba na diakritická znaménka, protože oni to slyší opravdu jinak. Hodnotím to, co oni mají znát, co si osvojili, jaký udělali pokrok. Ale tohle je pro ně opravdu těžké. Přepis, opis, čtení – tohle opravdu zohledňuji.

V: Které organizační formy považujete ve vzdělávání žáků s OMJ za efektivní?

Pedagog A: Ta skupinová práce žákům vyhovuje. Žáci musí pracovat ve třídě v kolektivu. A ostatní děti ví, že musí žákovi s OMJ pomáhat. Ptají se ho sami, zdali rozuměl. On se sám často ptá, ujišťuje. Myslím si, že i pro tyto děti je vhodné projektové vyučování. Jelikož tam je hodně propojen obsah se slovní zásobou. Není to pro ně nejlehčí, ale je to pro ně největším přínosem.

V: Jmenujte významná pozitiva a úskalí při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu.

Pedagog A: Tak pozitivum vůbec je to, že to dítě se v té třídě vyskytuje. Ty děti si úplně přirozeně zvykají na to, že společnost lidí je různá. Úskalí je v tom, aby člověk právě vysvětlil

těm ostatním dětem například to, že jeho slovník zní jinak. Že má jiný přízvuk. Ale časem jim to přijde jako přirozené a přestanou to vnímat. Je důležité to pohlídat v tom kolektivu. Samozřejmě čím dříve ten žák přijde, třeba v 1. třídě, tak je to nejlepší. Protože oni jsou všichni na stejné linii, nežli nastoupit do rozjetého vlaku, to je potom náročnější. Ale vždy je super z toho udělat zajímavost, že z toho uděláme zábavu. Dozvíme se tak o žákovi, o jeho kultuře apod.

V: Co považujete za nejnáročnější ve vzdělávání žáků s OMJ?

Pedagog A: Jak jsem odpověděla v předešlé otázce, opravdu to začlenění. Aby se cítil bezpečně, aby se vždycky zeptal.

V: Připravila jste třídu na příchod nového spolužáka s OMJ? Jak jste postupovala? Jak se příprava odrazila na přijetí žáka do kolektivu?

Pedagog A: Jelikož začínal v 1. třídě, tak toto nebylo nutné. Například dříve, když jsem učila jiného Vietnamce, tak ten k nám přišel do 2. třídy. Tam příprava proběhla. S dětmi jsme si řekli předem, co budeme dodržovat, že to bude trošku jiné, že nový spolužák bude jinak mluvit, že tam budou nějaké odlišnosti, ale je třeba si i z toho vzít zajímavost.

V: Jak byste popsala proces začleňování žáka s OMJ do kolektivu třídy?

Pedagog A: Většinou mám opravdu pozitivní zkušenost, že ty děti se začlenily velice dobře, protože ve třídě se vždy najde někdo, kdo má takové sklony, že se s ním chce přátelit, že mu podá pomocnou ruku. Těchto dětí je třeba využít a žáka s OMJ vtáhnout do kolektivu a vše je bez problémů.

V: Co považujete za nejvíce komplikované při začleňování žáka s OMJ?

Pedagog A: Nejkomplikovanější je, že sice ta třída ho samozřejmě bere dobře, ale on sám má problém s tím, že má strach. Takže je třeba rozptýlit ten strach toho cizince, že aby se cítil bezpečně, aby si tam našel kamaráda. Je třeba ho uklidnit, ubezpečit, že ve třídě zapadne dobře. Udělat mu tam prostor.

V: Jak dbá Vaše škola na zapojení dítěte s OMJ do třídního kolektivu? Jaké aktivity přizpůsobujete k tomuto cíli?

Pedagog A: Hlavně aby se cítil dobře. Je to potřeba hlídat hned od začátku, i o přestávkách.

V: Dobře, děkuji Vám za rozhovor.

Příloha č. 5: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog B a výzkumník (V)

V: Dobrý den, jmenuji se Kateřina Svobodová a jsem studentkou 4. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před rozhovorem bych Vám chtěla položit otázku, zdali souhlasíte s pořízením audiozáznamu k rozhovoru, který mi poskytnete za účelem získání informací, které využiji v diplomové práci „Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ“ a se zpracováním těchto informací se zaručením přísné anonymity týkající se Vašich osobních údajů.

Pedagog B: Ano.

V: Dobře. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

Pedagog B: 23 let.

V: Jaké máte zkušenosti s vyučováním žáků s OMJ?

Pedagog B: Tak setkala jsem se v podstatě pouze v minulých 5 letech s tím, že jsem měla dítě cizince, které v průběhu školní docházky nastoupilo. U nás bylo pouze 1 rok. Ale měla jsem tam i dva žáčky od 1. třídy, ale s tím, že byli narození v České republice a chodili do mateřské školy, tak v podstatě tam nebyl problém. Pouze u dívky, která nastoupila ve 2. třídě, byla původem Bulharka. Sice absolvovala první rok docházky v pražské škole, byly tam ale oproti ostatním dětem znát nedostatky. Nyní mám 1. třídu a tam je šest žáků s OMJ.

V: Jaké zdroje využíváte k získání informací o vzdělávání dětí s OMJ?

Pedagog B: Tak jednak jsou to zkušenosti kolegyní, odborná literatura. Pokud je něco po ruce, s čím se člověk setká – Učitelské listy. A z největší části asi školení, které můžeme absolvovat v rámci celoživotního vzdělávání.

V: Jaké podpůrné nástroje Vaše škola nabízí žákům s OMJ (nějaké doučování, asistence pedagoga apod.)?

Pedagog B: Tak prvním rokem teď máme kroužek – výuka českého jazyka pro cizince. Ale jinak to bylo více méně pácháno nějakým intenzivnějším doučováním nebo prací se speciálním pedagogem či asistentem. Ve třídě asistenta máme, ale není úplně určen pro dítě s OMJ. Žáci mají individuální vzdělávací program.

V: Absolvovala jste nějaký přípravný kurz nebo další vzdělání zaměřené na žáky s OMJ? Pokud ano, jaký?

Pedagog B: Tak já mám jednak vystudované výchovné poradenství pro základní školu. To jsem dělala zpátky 10 let, kde ale v podstatě toto téma bylo odkryté. A také mám DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) seminář „Jak hodnotit a klasifikovat žáky cizince v předmětu českého jazyka na základní škole“.

V: Jak Vám pomohlo vedení školy, popřípadě kolegové či školské poradenské pracoviště při vzdělávání žáka s OMJ?

Pedagog B: Jak už jsem říkala, tak máme podporu především od speciálního pedagoga, psychologky. K nim si chodíme pro prvotní rady, které potřebujeme. Ale více méně i ta délka praxe s tím, že už tak člověk nějak ví.

V: Jaké vyučovací metody používáte ve výchovně vzdělávacím procesu žáka s OMJ?

Pedagog B: Tak jednak se snažím je zapojit do takové skupinové práce, kde si pomáhají vrstevníci s dětmi. V podstatě to má největší efekt v tom, že ty děti si to dokážou vysvětlit. Ale i nějaké individuální přístupy, pokud to dítě potřebuje. Využívám hodně pracovních listů, kde je to rozkreslené – obrázky, které jim přiblíží pojmy, a tak jim rozumí, které pro ně nejsou v našem jazyce adekvátní.

V: Jak tyto žáky hodnotíte?

Pedagog B: Tak tím, že jsme nyní v 1. třídě, tak to známkování je totožné se všemi. Dětičky jsou rády za jakékoliv razítko. Hodnotím jen tu dobrou práci. A když to bylo v minulých letech, tak tam jsem se zdržovala jakýkoliv známek v prvních čtvrtletích, dokud se neorientovali. A pak více méně formativně hodnotit. To, co oni zvládnou, kam dojdou. Ne v podstatě klasickou známkou.

V: Které organizační formy považujete ve vzdělávání žáků s OMJ za efektivní?

Pedagog B: Jak kdy, jak při které činnosti. Občas to dítě se potřebuje skrýt, takže doopravdy frontální výuka, skupinová práce, kdy si vrstevníci věci vysvětlí. Pokud je potřeba, když dítě opravdu pojmům nerozumí, pracujeme individuálně buď já, nebo asistentka.

V: Jmenujte významná pozitiva a úskalí při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu.

Pedagog B: Tak plus určitě co se týče tolerance. U dětí se snažím podpořit to, že každý jsme odlišný, individuum. A přijmout to dítě takové, jaké je. Zabránit tomu, aby se mu ostatní posmívali. Bohužel to vidím už teď v té třídě, že někteří jsou ze sociálně slabších rodin. Takže asi budu muset hodně apelovat na to, aby se například neposmívali za to, že dítě chodí ve

stejném oblečení apod. Pozitivní ale určitě pak je to, když jsou nějaké významné svátky. Děti s OMJ dokážou mluvit o tom svém místě, pokud ho tedy znají, jestli je příbuzní navštěvují. Ostatní děti pak vnímají tu odlišnost, poznávají i něco jiného. Někdy jsou prostě i pomocníci. Bohužel, jestli má dítě i další problémy kromě jazyku, je důležité dbát na to, aby ty děti nebyly na sebe ošklivé. Protože mnohokrát dokážou být hodně zlé a musí se jim několikrát opakovat, že jsou hodnoty, které bychom měli uznávat.

V: Co považujete za nejnáročnější ve vzdělávání žáků s OMJ?

Pedagog B: Nejnáročnější je asi ta situace, že v podstatě člověk má to učivo nějak nastavené a tohle to zpomaluje. Když je to jeden žáček, tak v podstatě to třída nepozná. Ale nyní v tom množství, co jsem vám psala, kdy mám ve třídě šest až osm cizinců, někteří jsou částečně cizinci, tak je to znát. Ty děti se třeba usmívají a člověk má pocit, že všechno pochopily, ale přitom třeba oni nerozumí, co po nich chci. Většina dětí má češtinu částečně zvládnutou, ale neuvědomujeme si takové ty základní pojmy, že dítě například teď nemusí rozumět co je to motyčka, kdy to má vytleskat. Takže to jsou takové detaily, kdy je to na té třídě znát a tempo se zpomaluje. Ale prozatím to nikomu neškodí. A svým způsobem je to dobře, že nastoupily v 1. třídě. Pokud by tohle bylo ve vyšším ročníku, v rozjetém vlaku, bylo by to náročnější.

V: Připravila jste třídu na příchod nového spolužáka s OMJ? Jak jste postupovala? Jak se příprava odrazila na přijetí žáka do kolektivu?

Pedagog B: Tak v 1. třídě to úplně nebylo potřeba, žáci se seznamují navzájem. Spíš asi vnímají to, že to dítě nemluví česky v té ryzí podobě, tak abychom jim všichni rozuměli. Ale ty děti si to přeberou. Ale v minulých letech, kdy nastoupila holčička během školního roku, tak jsme o tom s dětmi mluvili. Snažila jsem se je vést tou cestou, aby jí pomáhaly. Aby jí radily i během vyučování, že to nebudu brát jako podvádění, ale jako pomoc mně.

V: Jak byste popsala proces začleňování žáka s OMJ do kolektivu třídy?

Pedagog B: Je to dlouhodobá záležitost, kde v podstatě se s tím musí pracovat. Kdy nejen učitel musí mít trpělivost, ale i ty děti. Je důležité pozvolné pěstování tolerantního chování, učím je umět pomáhat, nelitovat, přijmout dítě takové, jaké je, zajímat se o prostředí, ve kterém žilo a žije. Nesnažím se za každou cenu děti k pomoci nutit, pokud nechtějí, raději pomohu já.

V: Co považujete za nejvíce komplikované při začleňování žáka s OMJ?

Pedagog B: Asi spolupráci rodiny samozřejmě. Ně vždycky ta rodina spolupracuje – ta rodina ne vždy rozumí. Třeba rozumí, co po nich člověk chce – musí si uvědomit, jaká pravidla se

musí nastavit. Mají jiné kulturní vnímání, a ne vždy je prioritou škola. A jsou to zanedbatelné věci, ale pro toho školáčka důležité věci. Třeba ta holčička, co jsem měla, tak nenosila vůbec svačiny, neměla ani obědy. A trvalo dlouho, než jsem rodičům vysvětlila, že v té škole je to potřeba. Jsou to maličkosti, které člověk nevnímá, ale více méně vždycky jsem to nějak zvládla. Nebyl větší problém. Komplikované při začlenění do kolektivu je získání si důvěry, strach, že kvůli odlišnosti některé děti spolužáka nepřijmou, bude terčem jejich naschválů.

V: Jak dbá Vaše škola na začlenění dítěte s OMJ do třídního kolektivu? Jaké aktivity přizpůsobujete k tomuto cíli?

Pedagog B: No tak tam, co jsem asi zmínila – ten kroužek češtiny pro cizince, který teď byl nově otevřen. Ale teď je to opravdu takový boom tento rok. S takovým množstvím cizinců jsme se nesetkali. Máme čtyři 1. třídy a v podstatě v každé třídě je velké množství žáků cizinců. Škola taky dbá na osobní kontakt s rodinou a informovanost o všech důležitých věcech, jako jsou pravidla a řády, organizace školního roku, úkoly, možnosti aktivit apod. Posléze dbáme na ověření, zda daným informacím rozumí.

V: Dobře, děkuji Vám za rozhovor.

Příloha č. 6: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog C a výzkumník (V)

V: Dobrý den, jmenuji se Kateřina Svobodová a jsem studentkou 4. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před rozhovorem bych Vám chtěla položit otázku, zdali souhlasíte s pořízením audiozáznamu k rozhovoru, který mi poskytnete za účelem získání informací, které využiji v diplomové práci „Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ“ a se zpracováním těchto informací se zaručením přísné anonymity týkající se Vašich osobních údajů.

Pedagog C: Ano.

V: Dobře. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

Pedagog C: Moje pedagogická praxe je dlouhá 21 let.

V: Jaké máte zkušenosti s vyučováním žáků s OMJ?

Pedagog C: Řekla bych, že docela bohaté. Děti s odlišným mateřským jazykem vyučuji cca posledních 5 let. Vyučovala jsem Vietnamce, Bulhara, Ukrajince, žáka z Moldávie. Nevidím problém ve výuce těchto žáků.

V: Jaké zdroje využíváte k získání informací o vzdělávání dětí s OMJ?

Pedagog C: Nejvíce využívám stránky inkluzivní škola, META. Něco nabízí NIDV, ale řekla bych, že pokulhává za METOU. Hodně si předáváme zkušenosti s kolegyněmi, prostě to, co se nám osvědčí, nebo si odneseme výukové materiály z různých webinářů. Jo a také od PPP jsou mi poskytnuty nějaké materiály.

V: Jaké podpůrné nástroje Vaše škola nabízí žákům s OMJ (nějaké doučování, asistence pedagoga apod.)?

Pedagog C: Rozhodně největší pomocí je to, že žák s OMJ má přidělenou asistentku. Dále má individuální vzdělávací program doporučený od poradny. Nově teď máme, že žáci cizinci, kteří jsou do 2 let v ČR, chodí třikrát týdně na hodiny češtiny pro cizince. Je to v rámci dopolední výuky. Například tam chodí místo prvouky. V rámci našeho úvazku také můžeme žáky doučovat i odpoledne. Co si sama tvořím a píšu, je vyrovnávací plán. Každopádně vedení ho po mně nechce. A co se týče poraden, tam je někdy problém. Nevědí si úplně rady se žáky, kteří česky nemluví, nechtějí je objednávat. A na druhé straně, někteří rodiče do poradny ani jít nechtějí – například Bulhaři.

V: Absolvovala jste nějaký přípravný kurz nebo další vzdělání zaměřené na žáky s OMJ? Pokud ano, jaký?

Pedagog C: Absolvovala jsem kurz METY, NIDV a kurz Čeština pro cizince na Pedagogické fakultě v Plzni. Řekla bych, že mě už život docela naučil. Chce to také jít cestou samostudia.

V: Jak Vám pomohlo vedení školy, popřípadě kolegové či školské poradenské pracoviště při vzdělávání žáka s OMJ?

Pedagog C: Jak jsem již zmiňovala, máme podporu od poradny, která podporuje individuální vzdělávací program žáků s odlišným mateřským jazykem. Vedení se docela snaží dát vzdělávání žáků s OMJ nějaký řád a sjednotit postup. Dále dostáváme od vedení peníze na různé pomocné materiály pro tyto žáky. S kolegyněmi si dost pomáháme. Předáváme si vytvořené materiály pro děti, zejména obrázkové slovníčky.

V: Jaké vyučovací metody používáte ve výchovně vzdělávacím procesu žáka s OMJ?

Pedagog C: Pracuji hlavně s obrázkovým materiálem. Žáci se učí nápodobou, což si myslím, že je nejdůležitější. Opakuji stále stejné jednoduché věty. Slova a věty přidáváme postupně. Na netu si stahuji hodně pracovních listů. Snažím se vše názorně ukazovat. Ráda využívám rytmické hry, které mají děti rády.

V: Jak tyto žáky hodnotíte?

Pedagog C: V prvním pololetí po příchodu do školy není žák klasifikován, poté normálně známkuje. A průběžně hodnotím podle obrázků. Chválíme za každý sebemenší pokrok, vzájemně si tleskáme, ukazujeme si palec nahoru, děti si mohou v případě úspěchu například ve hře, soutěži vybrat drobnou odměnu.

V: Které organizační formy považujete ve vzdělávání žáků s OMJ za efektivní?

Pedagog C: Nedokážu jednoznačně posoudit. Využívám hromadné, individuální i skupinové. Je třeba střídat všechny, každá žákovi něco dá. Děti se při skupinových činnostech často učí nápodobu. Při všech činnostech jim může dopomoci asistentka. Hodně dětem pomáhají individuální odpolední doučování. Tam bych řekla, že se hodně posunou.

V: Jmenujte významná pozitiva a úskalí při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu.

Pedagog C: Tak co se týče positivity, tak žák s OMJ může obohatit ostatní žáky o jeho zvyklosti, kulturu a zajímavosti z jeho prostředí. Myslím si, že se žáci tak učí pochopení, hlavně

u spolupráce, mohou se vzájemně vyučovat. A negativa, bohužel v dnešní době se čím dál více řeší vzhled a žák s typickým odlišným vzhledem může u ostatních dětí vyvolat různé pocity. Také úskalí vidím v tom, že některé národnosti nedodrží pravidelnou docházku.

V: Co považujete za nejnáročnější ve vzdělávání žáků s OMJ?

Pedagog C: Víte, chybí prostě jednotná strategie, stát nic nedělá. Velice náročné je domluvit se s rodiči, přemluvit je ke spolupráci a podpoře dítěte. Ale záleží na národnosti. Vietnamci jsou velice snaživí. Za mých zkušeností měli vždy vše nachystané, nebyl problém. Ale co se týče Bulharů, tam je to marné... Co se mi stalo, byl jednou ten problém, že jsem měla ve třídě tři děti stejné národnosti. Udělaly si ve třídě partičku a nechtěly mluvit česky a zapojovat se s ostatními dětmi. A pokud se rodiče nesnaží spolupracovat, je to vždy náročná a trnitá cesta.

V: Připravila jste třídu na příchod nového spolužáka s OMJ? Jak jste postupovala? Jak se příprava odrazila na přijetí žáka do kolektivu?

Pedagog C: Nyní jsem třídu na příchod nového žáka připravovat nemusela. Začali jsme 1. třídu s novými dětmi, takže v tomto to je velké plus. Vzájemně jsme se představili a žákovi s OMJ jsem se snažila pomoci a ostatním dětem jsem řekla, že někteří žáci jsou z jiné země. Že jsou stejní jako my, ale mají odlišný jazyk, a ne vždy jim půjde dobře rozumět, tudíž je potřeba pomáhat. Musím říct, že jsem se vždy setkala s tím, že ostatní děti se k těmto žákům postavily vždy empaticky, snažily se jim pomáhat hned od prvního dne. Názorně jim ukazovaly. Vždy se někdo takový ve třídě najde. Také jsme si s žáky ukázali na mapě, kde leží žákova země a třeba jak to má k nám daleko.

V: Jak byste popsala proces začleňování žáka s OMJ do kolektivu třídy?

Pedagog C: Individuální. Každý se zapojí jinak. Ale musím říct, že naštěstí letos nebyl problém. Ostatní je mezi sebe přijali hned. Dávám si záležet na adaptaci do školního prostředí a společné činnosti, hodně jsem míchala dvojice a skupinky, podporovala jsem společné zájmy. Chválila jsem. Šlo to i docela samo. Jedno dítě do kolektivu úplně nezapadlo. Je Rom a je tam problém, z jakého pochází sociálního a kulturního prostředí. Nepracuje, odmítá cokoliv dělat, straní se kolektivu, nechce komunikovat ani se mnou, ani s ostatními dětmi. Dělá někdy věci naschvál. Ale na tom začlenění pracujeme.

V: Co považujete za nejvíce komplikované při začleňování žáka s OMJ?

Pedagog C: Tak absolutní neznalost češtiny. Dítě přiletí do ČR a hned nastupuje do vzdělávání. A některé děti nesou změnu velice těžko, nechtějí zde být, takže je těžké s nimi navázat kontakt

a pak začleňování déle trvá. Měly by nastoupit do školy až po nějaké adaptaci a třeba po nějakém úvodním kurzu češtiny.

V: Jak dbá Vaše škola na začlenění dítěte s OMJ do třídního kolektivu? Jaké aktivity přizpůsobujete tomuto cíli?

Pedagog C: Tak tohle je úloha třídního učitele. Můžeme požádat o pomoc speciálního pedagoga nebo výchovného poradce. Škola vždy zajistí překlad důležitých dokumentů pro rodiče. Ve škole máme překladatelku na telefonu v případě nutnosti. Někdy využíváme služeb Centra pro integraci cizinců. Mnohdy je opravdu náročné přimět rodiče ke spolupráci. Někdo třeba nemá internet a nepřipojí se na Bakaláře. Jinak děti mají možnost docházet do družiny, pokud tedy respektují řád školní družiny. Kroužky nevyužívají. Také pořádáme tvůrčí dílny pro rodiče s dětmi. A někteří toho využívají. Bylo by fajn mít ve škole nějakého adaptačního koordinátora, aby si připravil nějaký program pro zapojení do kolektivu.

V: Dobře, děkuji Vám za rozhovor.

Příloha č. 7: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog D a výzkumník (V)

V: Dobrý den, jmenuji se Kateřina Svobodová a jsem studentkou 4. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před rozhovorem bych Vám chtěla položit otázku, zdali souhlasíte s pořízením audiozáznamu k rozhovoru, který mi poskytnete za účelem získání informací, které využiji v diplomové práci „Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ“ a se zpracováním těchto informací se zaručením přísné anonymity týkající se Vašich osobních údajů.

Pedagog D: Ano, souhlasím.

V: Dobře. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

Pedagog D: 12 let.

V: Jaké máte zkušenosti s vyučováním žáků s OMJ?

Pedagog D: Tak zkušenosti byly toto září (2020) moje první zkušenosti. Nyní končíme s žákem 3. třídu, takže celkem 10 měsíců.

V: Jaké zdroje využíváte k získání informací o vzdělávání dětí s OMJ?

Pedagog D: Tak určitě jsme byli v úzké spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, kde nám nějaké materiály paní doporučila. Já mám štěstí, jelikož mám kamarádku vystudovanou češtinářku, která mi předala nějaké základní know-how a příručky, jak pracovat s cizinci. Timo, chlapeček z Ukrajiny, má typický přízvuk na jinou slabiku v těch slovech, takže kamarádka mě nějak zaučila a jinak sem tam jsem využívala stránky Národní pedagogický institut, kde mají docela obsáhlé informace o těchto žácích.

V: Jaké podpůrné nástroje Vaše škola nabízí žákům s OMJ (nějaké doučování, asistence pedagoga apod.)?

Pedagog D: Tak určitě největším podpůrným nástrojem je, že má Timo přidělenou asistentku pedagoga a má individuální vzdělávací program. Takže to je super, jsou tam velké pokroky vidět. V rámci distanční výuky měl i soukromé hodiny navíc, zejména v češtině, tam byly potřeba věci dopilovat. A doučuje se vždy na konkrétním učivu, podle potřeby. U nás mají děti i někdy půlené hodiny, takže tam si můžeme dovolit s ním více pracovat, věnovat se mu.

V: Absolvovala jste nějaký přípravný kurz nebo další vzdělání zaměřené na žáky s OMJ? Pokud ano, jaký?

Pedagog D: Ne, žádný kurz jsem neabsolvovala. Bylo to hodně cestou samostudia a pátrání.

V: Jak Vám pomohlo vedení školy, popřípadě kolegové či školské poradenské pracoviště při vzdělávání žáka s OMJ?

Pedagog D: Vedení samozřejmě přistupuje k tomu, že podporuje individuální vzdělávání těchto žáků. I poradna spolupracuje s třídním učitelem, od poradny dostáváme nějaké doporučené materiály apod.

V: Jaké vyučovací metody používáte ve výchovně vzdělávacím procesu žáka s OMJ?

Pedagog D: Z těch metod je to i na doporučení z pedagogického centra. Potřebuje mít zkrácené úkoly, potřebuje hodně vysvětlení významu – hlavně využívám obrázkové materiály pro spojení významu slova, popřípadě se domlouváme i pomocí angličtiny, když nemůže najít to správné slovíčko. Ale vlastně Timo navštěvuje českou školu rok a půl, než šel se mnou do 3. třídy. A už úplně nebylo potřeba nějakých slovníků. Mám nachystané speciální pracovní listy, má učebnice pro nižší ročníky – je tam problém délka hlásek.

V: Jak tyto žáky hodnotíte?

Pedagog D: Tak v průběhu roku se snažíme najet na způsob formativního hodnocení, takže hodně krátké, slovní, ale normálně používáme k hodnocení škálu známek 1–5. Jestli má žák nějaké nezdary a není něco v jeho silách, tak aby nedošlo k demotivaci, tak neznámkuje nebo jen slovně hodnotíme.

V: Které organizační formy považujete ve vzdělávání žáků s OMJ za efektivní?

Pedagog D: Tak samozřejmě máme nejvíce tu frontální výuku jakoby klasicky ve třídě a hodně skupinové práce. Máme dělené hodiny na matematiku a český jazyk, což je taky fajn. Ale nejefektivnější co vidím u něj je jeden na jednoho, prostě buď paní asistentka, nebo já jako třídní učitel. Během distančního vzdělávání to mělo velký efekt, takže ideální by byl menší počet ve třídě a na Tima by bylo více prostoru.

V: Jmenujte významná pozitiva a úskalí při začleňování žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu.

Pedagog D: Tak pozitiva jsou už jen to, že je jiný. Že mluví tou jinou řečí, má jiné zvyky, tradice. Takže to jsou pro nás ty pozitiva. Ostatní děti jsou zvědavé, koukají, pozorují, ptají se. Takže ten Timo nám ty hodiny opravdu někdy zpestří. Někdy nám slovo řekne i po rusky. A to začleňování, jelikož ten kolektiv už zná déle (rok a půl) a já jsem třídní učitel od září. Ale tím, že má přidruženou poruchu chování, má diagnostikované ADHD, poruchu pozornosti, tak to bych vypíchla jako negativní – je třeba to hodně hlídat. Aby měl místo v kolektivu, hodně s ním

využíváme práci školní psycholožky. Ale paradoxně se nerad účastní třídnických věcí, kolektivních her, sdružování. Je takový samotář, individualista, takže to jako držíme a snažíme se, aby si udělal nějaký okruh kamarádů, vrstevníků. Ale úplně po tom netouží.

V: Co považujete za nejnáročnější ve vzdělávání žáků s OMJ?

Pedagog D: Asi to, co jsem řekla před chvílí. Držet tu snahu z jeho strany, aby měl vnitřní motivaci, že je fajn mít okruh kamarádů. Bydlí tady defacto na jednom sídlišti, takže ať může využít i těch kamarádských vztahů odpoledne po škole. Ať to prolíná s tou školou.

V: Připravila jste třídu na příchod nového spolužáka s OMJ? Jak jste postupovala? Jak se příprava odrazila na přijetí žáka do kolektivu?

Pedagog D: To jsem nemusela, jelikož je s nimi od 2. třídy. Ale když děti začínaly s jazykem, anglickým, od 3. třídy, tak je tam zařazena práce s mapou, jak se řeknou země v jiném jazyce, jaký je jejich mateřský jazyk, a tím jsme natrefili, že máme i jiné národnosti ve třídě. A jakoby děti to ví, mají slovník ve třídě a řešili jsme Timovu společnost, kulturu atd.

V: Jak byste popsala proces začleňování žáka s OMJ do kolektivu třídy?

Pedagog D: Já nevidím překážku s tím odlišným mateřským jazykem, ale zase se vrátím k tomu chování a specifickým rysům – tam někdy dochází k atakům, je psychicky nevyrovnaný. Tam vidím, že by mohl být problém se začleněním. Ale rozhodně ne ten jazyk.

V: Co považujete za nejvíce komplikované při začleňování žáka s OMJ?

Pedagog D: Tak ideální je fakt rozdělit skupinky, skupinové práce. Někdy je fajn to nechat i na něm, že bude kapitán a zvolí si k sobě kamarády a někdy se skupinky tvoří formou losování, takže si vybrat nemůže. A i když se mu to někdy nelíbí, musí se učit, jak najít tu cestu a pracovat s těmi dětmi, vypracovat zadaný úkol. Prostě takhle je to i v životě, ale musí se snažit pracovat.

V: Jak dbá Vaše škola na začlenění dítěte s OMJ do třídního kolektivu? Jaké aktivity přizpůsobujete tomuto cíli?

Pedagog D: Opravdu se snažíme, dáváme mu na výběr, ale dát malý úkol a opravdu dbáme na jeho splnění. Musí se učit, jak s nimi vyjít, naučit se pracovat.

V: Dobře, děkuji Vám za rozhovor.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Svobodová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022
Název práce:	Výchovně vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Educational Process of Pupils with Different Mother Tongue at Primary School
Anotace práce:	Teoretická část diplomové práce definuje pojmy, které se týkají výchovy a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Hlavním cílem diplomové práce je formou kvalitativního výzkumu popsat zkušenosti pedagogů v práci s žáky s odlišným mateřským jazykem, charakterizovat aspekty socializace žáků s odlišným mateřským jazykem a posoudit úroveň interakce žáka s odlišným mateřským jazykem se spolužáky a učitelem.
Klíčová slova:	Žák s odlišným mateřským jazykem, druhý jazyk, migrace, inkluze, výchovně vzdělávací proces, pozorování, rozhovor
Anotace v angličtině:	The theoretical part of the diploma thesis defines the terms that relate to the education of pupils with different mother tongues. The main goal of the diploma thesis is to find out the experience of teachers in working with students with different mother tongues, to characterize aspects of socialization of students with different mother tongues and to assess the level of interaction of students with different mother tongues with classmates and teachers.
Key words:	Pupil with a different mother tongue, second language, migration, inclusion, educational process, observation, interview
Přílohy vázané práce:	Příloha č. 1: Pozorovací arch – Timo Příloha č. 2: Pozorovací arch – Arthur Příloha č. 3: Pozorovací arch – Hanh Příloha č. 4: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog A Příloha č. 5: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog B Příloha č. 6: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog C Příloha č. 7: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog D
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	Český