



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Specifika práce s žáky s odlišným mateřským jazykem

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7506 Speciální pedagogika

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika pro vychovatele

*Autor práce:*

**Monika Raimrová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Jan Jihlavec

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky



Technická univerzita v Liberci  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Raimrová**  
Osobní číslo: **P15000549**  
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**  
Název tématu: **Specifika práce s žáky s odlišným mateřským jazykem**  
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Popsat podmínky, za nichž jsou žáci s odlišným mateřským jazykem vzděláváni v českých základních školách. Identifikovat specifické rysy práce pedagogických pracovníků s žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština, na 2. stupni vybraných základních škol.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Kvalitativní rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., 2013. Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Brno: MUNI. ISBN 978-80-210-6678-6.**

**KOSTELECKÁ, Y. a kol., 2013. Žáci - cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-630-7.**

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

**MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL, L., 2011. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.**

**PLISCHKE, J., 2008. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele. Olomouc: VUP. ISBN 978-80-244-2162-9.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jan Jihlavec**

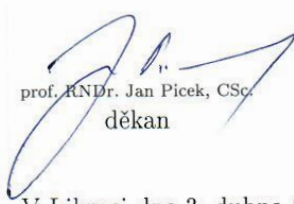
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:


**3. dubna 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2018**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

4. května 2020

Monika Raimrová

## **Poděkování**

Děkuji tímto vedoucímu mé práce Mgr. Janu Jihlavcovi za odborné vedení, inspirativní nápady, cenné rady a připomínky.

Mé poděkování patří také všem zúčastněným pedagogům za jejich ochotu a čas, který mi věnovali při výzkumném šetření.

V nemalé míře bych ráda poděkovala mé rodině za podporu a trpělivost.

## **Anotace**

Aktuální výzvou českého školství je naplnění inkluzivního vzdělávání. Významnou, stále se rozšiřující skupinou na základních školách jsou žáci s odlišným mateřským jazykem. Čeští pedagogové se s nimi setkávají ve svých třídách stále častěji. Nedostatečná znalost češtiny limituje tyto děti v úspěšném studiu. Učitelé jsou nuceni pružně reagovat na individuální potřeby svých žáků a přizpůsobovat výuku situaci ve třídě, přestože se často nemohou se svými žáky ani dorozumět společným jazykem.

Bakalářská práce je zaměřena na specifické rysy práce pedagogů na základních školách s žáky s odlišným mateřským jazykem. Popisuje podmínky, za kterých jsou tito žáci vzdělávání a jaké překážky musejí překonávat při studiu v jazyce odlišném od svojí mateřštiny.

## **Klíčová slova**

imigrace, integrace, inkluze, edukace, žáci s OMJ

## **Annotation**

The current challenge of Czech educational system is to reach successful inclusive education. An important and ever-expanding group in primary schools are pupils with different mother tongue. In their classes Czech teachers teach them more and more often. Insufficient knowledge of Czech language limits these children in their successful study. Teachers are forced to respond flexibly to the individual needs of their pupils and to adapt their teaching to the situation in the classroom, although they often cannot even communicate with their pupils in a common language.

The bachelor thesis is focused on the specific features of the work of teachers in primary schools with EAL learners. It describes the conditions under which these pupils are educated and what difficulties they have to overcome when studying in a language other than their mother tongue.

## **Key words**

immigration, integration, inclusion, education, EAL learners

## Obsah

Seznam zkratk	9
Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Žáci s odlišným mateřským jazykem	12
2 Podmínky vzdělávání žáků s OMJ v českých základních školách	17
2.1 Legislativa	17
2.2 Podpůrná opatření	17
2.3 Přijímání žáků s OMJ, zařazení do ročníku, hodnocení	18
2.4 Začleňování do třídy, asistent pedagoga, speciální pedagog	19
2.5 Čeština jako cizí, resp. druhý jazyk	20
2.6 Podpora vzdělávání žáků s OMJ a jejich učitelů	22
3 Podoby práce pedagogických pracovníků s žáky s OMJ	25
3.1 Zkušenosti pedagogů	25
3.2 Výsledky šetření České školní inspekce	27
4 Metodika práce s žáky s OMJ	31
EMPIRICKÁ ČÁST	34
5 Cíl výzkumu	34
6 Metodologie výzkumu	35
7 Realizace výzkumu	37
8 Průběh výzkumu	41
9 Výzkumná zjištění	43
10 Diskuze	53
Závěr	58
Seznam použitých zdrojů	59
Seznam příloh	62



## Seznam zkratek

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

EHP – Evropský hospodářský prostor

EU – Evropská unie

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PJP – Plán jazykové podpory

PLPP – Plán pedagogické podpory

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

## Úvod

Celosvětový vývoj ovlivňuje život lidské společnosti. Mnozí lidé jsou v dnešní době nuceni z rozličných důvodů opouštět své domovy a cestovat stovky kilometrů, do míst, kde najdou klid a mír pro svůj život a životy svých dětí. Také do České republiky přicházejí lidé hledat svůj nový domov. Nacházejí zde své pracovní uplatnění a snaží se o společné soužití s místními lidmi. Stejným způsobem se pokoušejí ve společnosti prosadit také děti těchto příchozích.

České školství pilně pracuje na inkluzivním způsobu vzdělávání. Podstatnou a stále narůstající skupinou dětí v našich školách jsou žáci, kteří mají nedostatečnou znalost českého jazyka potřebnou pro efektivní způsob výuky. V odborné společnosti jsou dnes obvykle nazýváni jako žáci s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Pedagogové se s těmito žáky setkávají ve svých třídách čím dál častěji. Podobně se autorka bakalářské práce ve své pedagogické profesi setkává se zvyšujícím se počtem těchto žáků. Vzhledem ke skutečnosti, že výuka žáků s OMJ je určitým způsobem specifická, zvolila si autorka práce za předmět svého zkoumání právě proces edukace těchto žáků v českých školách.

Cílem bakalářské práce je popsat podmínky, za nichž jsou žáci s odlišným mateřským jazykem vzděláváni v českých základních školách. Identifikovat specifické rysy práce pedagogických pracovníků s žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština, na 2. stupni vybraných základních škol.

Práce je členěna do dvou základních částí, teoretické a empirické. První kapitola teoretické části přináší stručný pohled vývoje imigrační situace v České republice v posledních přibližně třiceti letech a s ní související zvyšující se počet cizojazyčných žáků v českých školách. Dále se pokouší vysvětlit důležitost správného pojmenování skupiny žáků s OMJ a specifikovat charakteristické vlastnosti této skupiny. Druhá kapitola zachycuje podmínky vzdělávání žáků s OMJ v českých školách. Popisuje legislativní rámec, podpůrná opatření a další teoretická východiska čerpající z odborné literatury zaměřené na zkoumané téma. V následující kapitole jsou uvedeny některé příklady tzv. dobré praxe na českých školách s dlouholetou zkušeností s výukou žáků s OMJ a také závěry šetření České školní inspekce. Zpráva potvrzuje značný počet žáků v českých školách, kteří potřebují jazykovou podporu z důvodu nedostatečné znalosti

češtiny jako vyučovacího jazyka a konstatuje nedostatečnou finanční a metodickou pomoc školám v tomto směru.

Empirická část představuje analýzu výsledků šetření mezi pedagogickými pracovníky na druhém stupni vybraných základních škol v České republice zaměřené na praktické zkušenosti se způsobem výuky žáků s odlišným mateřským jazykem a následné shrnutí specifik zkoumané edukace. Zaměřuje se na společné znaky v osobních zkušenostech jednotlivých pedagogů, kteří se zúčastnili šetření. V kvalitativně zaměřeném šetření se učitelé podělili o konkrétní příběhy některých svých žáků a jejich často složitou situaci při plnění povinné školní docházky ve školách, kde majoritní společnost mluví pro ně odlišným jazykem. Závěrečná kapitola shrnuje nejdůležitější poznatky z výzkumného šetření a odvozuje z nich pozitivní dopady inkluzivního vzdělávání v českých základních školách na budoucnost jednotlivých žáků a také celé společnosti. V některých případech práce upozorňuje na dílčí nedostatky vyžadující pozornost a systémová řešení na národní úrovni.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Žáci s odlišným mateřským jazykem

V současné době je často diskutovaný pedagogický fenomén inkluze. Jedná se o složitý edukační jev, který vychází z teze Komenského, že z výchovy nelze vůbec nikoho vyloučit. Smyslem inkluze je společně vzdělávat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky či předpoklady. V rámci inkluze by měla být škola připravena přijmout všechny děti a vytvořit podmínky pro jejich edukaci bez rozdílu. Český vzdělávací systém je otevřený inkluzivní podobě vzdělávání. Ovšem dosáhnout tohoto způsobu vyučování bude bez diskuse dlouhodobý proces, kterého se nyní snažíme dosáhnout jako našeho vytyčeného cíle (Lechta 2016, s.36–41).

České školství si dalo nelehký úkol, dosáhnout inkluzivního vzdělávání. Jedním z prvků úspěšné inkluze je vzdělávání dětí, které mají odlišný mateřský jazyk od jazyka majoritní společnosti. Statistická šetření i česká legislativa používají pojem žák cizinec použití pojmu žák s odlišným mateřským jazykem. Tato skupina žáků má nedostatečné znalosti českého jazyka pro efektivní vzdělávání v českém školství. S podobným pojmem se setkáváme také v anglicky psané literatuře, píše o EAL learners<sup>1</sup>. Tento pojem zahrnuje širší skupinu žáků než žák cizinec, což je v pedagogické souvislosti žádoucí. Tito žáci potřebují zejména jazykovou podporu a nemusí to být pouze děti cizinců žijící na našem území. Do skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem patří i děti z migrantských rodin s českým občanstvím, děti pobývající dlouhodobě v zahraničí s nedostatečnou znalostí českého jazyka, děti z bilingvních rodin, kde dominuje jiný než český jazyk atd. (Titěrová 2014, s. 13–14).

Jak bylo uvedeno výše, žáci s OMJ nejsou v českých školách evidováni. Statistiky uvádějí vzrůstající počet cizinců docházejících do českých škol a vyžadující speciální podporu při výuce a vzdělávání. Ovšem zejména jazykovou podporu potřebují také žáci s OMJ a pokud o nich nemáme přesné údaje, nemůže efektivně metodicky reagovat. Vyplnit tyto chybějící údaje se snaží Tematická zpráva České školní inspekce z roku 2015. Zpráva se zabývá vzděláváním dětí a žáků s OMJ a uvádí, že počet žáků

---

<sup>1</sup> EAL – English as an Additional Language

s nedostatečnou znalostí českého jazyka na českých školách o čtvrtinu překračuje počet žáků cizinců (ČŠI 2015).

Děti a žáci s OMJ přichází z odlišného jazykového a kulturního prostředí. Vyučovací jazyk je pro ně cizí, resp. druhý jazyk. Jazyková bariéra je pro ně zásadní překážkou při vzdělávání. Žáci jsou v situaci, kdy se učí nové učivo prostřednictvím cizího jazyka. Tato překážka může výrazně limitovat jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Ovšem nedostatečná znalost českého jazyka neovlivňuje pouze vzdělávání. Jazyková bariéra ovlivňuje různé oblasti života jedince ve společnosti. Člověk přicházející do nového prostředí si musí zvyknout na nová pravidla, způsob a organizování činností, vybudovat si nové vztahy, najít si nové přátele, a to v novém jazyce, který se ještě učí (META 2020a).

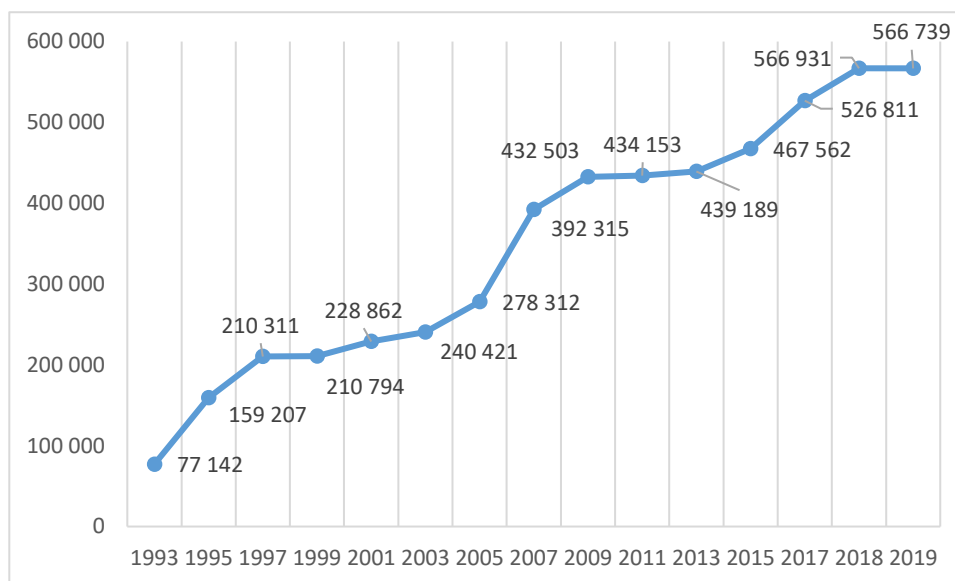
Například Kostecká také uvádí, že nedostatečná komunikace izoluje jedince v sociální interakci. „Schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti je jednou z klíčových determinant k úspěchu jedince a významnou podmínkou jeho bezproblémové integrace do dané společnosti. Žáci českých základních škol, jejichž komunikační dovednosti jsou v českém jazyce z jakéhokoliv důvodu omezené, mívají na základních školách problémy, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale druhotně i v mnoha dalších předmětech, což může následně významně snížit jejich šance na dosažení dobrého vzdělání“ (Kostecká et al. 2013, s. 7).

Zahraniční literatura používá při popisu této situace zajímavou metaforu. Mluví o pohybujiícím se cíli. Přichází-li do první třídy dítě, které v nedávné době přijelo do České republiky, nezná téměř žádná česká slovíčka, neorientuje se v české kultuře, ocitá se na startovní čáře společně s českými dětmi. Ovšem je značně znevýhodněno. Všechny děti se učí psát a číst, správně držet tužku, ale dítě přicházející ze zahraničí, se to učí v novém jazyce, kterému nerozumí. Musí se tedy začít učit česky vyjádřit to, co ostatní děti už umí. Tím mu začne učivo „utíkat“ a dítě začíná dohánět „pohybujiící se cíl“. Postupem času je učivo čím dál více náročné a pohybujiící cíl se neustále vzdaluje (META 2020a).

Podle Školského zákona (§20) má právo na vzdělání každé dítě pobývajícím v České republice bez ohledu na zemi původu, a dokonce bez ohledu na legalitu či ilegalitu jeho pobytu. Žáci pobývajícím na našem území nelegálně mají tedy právo

na stejné podmínky pro vzdělávání jako žáci pobývající zde legálně. Nejvíce žáků cizinců v základních školách je z Ukrajiny, Slovenska a Vietnamu, dále následují ostatní státy EU a Moldavská republika. Zde můžeme vycházet ze statistik MŠMT o počtech žáků cizinců navštěvujících české školy. Znalost těchto počtů je podstatná v pedagogické praxi přímo ve školách. Jak uvádí Hájková: „Pro efektivní jazykovou výchovu je současně třeba sledovat národnostní složení imigrantů, neboť jazyková typologie napomáhá volbě didaktických postupů uzpůsobených specifiku národnostně a jazykově diferenciovaných skupin cizinců.“ (Hájková 2014, s. 10–11).

Podle statistiky Ministerstva vnitra narůstá od roku 1993 počet cizinců žijících na území České republiky. V Grafu 1 je uvedeno, že k 28. únoru 2019 bylo na našem území registrováno 566 739 osob cizí státní příslušnosti. Z tohoto počtu je 58,8 % občanů třetích zemí a zbývajících 41,2 % jsou občané členských zemí EU, EHP a Švýcarska. Nejpočetnější skupinou jsou Ukrajinci (23 %), Slováci (21 %) a Vietnamci (11 %). Polovina nově příchozích cizinců migruje do ČR z důvodu zaměstnání.



Graf 1 – Počet cizinců pobývajících na území ČR

(Čtvrtletní zpráva o migraci – I.2019)

Uvedený nárůst počtu cizinců pobývajících na našem území způsobuje stále smíšené reakce většinové společnosti. Výsledky mnoha sociologických průzkumů u nás uvádějí spíše negativní postoje obyvatel a jejich obavy z nově příchozích cizinců. Tyto postoje jsou však často důsledkem předsudků a strachu z neznámého a cizího. Majoritní

společnost cizince často vnímá stereotypním způsobem jako levnou pracovní sílu, která bere práci místním obyvatelům a má hlavní podíl na vzrůstající kriminalitě. Bohužel k lepším postojům k migrantům nepřispívají ani média, která informují o migraci a uprchlictví způsob vyvolávajícím spíše negativní postoje vůči přicházejícím cizincům (Vodičková 2012, s.141–142).

Se vzrůstajícím počtem cizinců žijících trvale nebo dlouhodobě na našem území, roste také počet dětí cizinců, kterým je nutné zajistit přístup ke vzdělání. Podle Listiny základních práva a svobod České republiky má každý právo na vzdělání. Podobně toto právo zakotvují i mezinárodní úmluvy, např. Úmluva o právech dítěte.

Podle údajů Českého statistického úřadu (ČSÚ) se vzdělávalo ve školním roce 2017/2018 na českých mateřských, základních a středních školách celkem 41 656 všech žáků. Na základních školách vzrostl počet žáků-cizinců za posledních deset let o 43 % (v mateřských dokonce o 73 %) (NÚV 2019).

Migrace je jev přirozený, provázející lidstvo od nepaměti. Lidé se stěhovali již v dávných dobách, stěhují se v současnosti a zřejmě se budou stěhovat i nadále. Mění se ovšem důvody, které vedou lidi k opuštění jejich domovů. V České republice byli lidé čtyřicet let izolovaní od okolních zemí a migranti byli společensky odsuzováni a považováni za zrádce. Změny domácí politické situace a výrazná spolupráce se zeměmi v rámci Evropy se snaží o pozitivní změnu pohledu současné společnosti na migraci (Radostný 2011, s. 6).

Ve Velkém sociologickém slovníku nalezneme pojem migrace definovaný následovně: „Migrace–též stěhování–prostorové přemísťování osob přes libovolné hranice (zpravidla administrativní), spojené se změnou místa bydliště na dobu kratší či delší, příp. natrvalo.“ (Petrušek, Vodáková 1996, s. 627).

Migraci rozlišujeme dobrovolnou či nucenou, přičemž první jmenovaná je ovlivněna důvody, které vedou člověka ke změně bydliště. Ovšem ve druhém případě bývají tyto důvody zcela nevyhnutelné a člověk musí odejít. Nucená migrace bývá zpravidla vyvolána přírodní katastrofou, válečným nebo náboženským konfliktem a ohrožený člověk se ocitá v časové tísní, která mu nedovoluje zvažovat výběr nejhodnější cílové země. Rovněž Česká republika se postupně mění ze země tranzitní, kterou lidé stěhující se ze své země pouze procházejí, v zemi cílovou. Lidé k nám

přicházejí nejčastěji z důvodů ekonomických či pracovních. Další důvody migrace mohou být politické, ekologické či náboženské. Stát samotný hraje v migraci důležitou roli, a tím ovlivňuje skladbu a počet cizinců žijících na území České republiky. Stát jednak udává pravidla, za kterých zde mohou cizinci pobývat a také v rámci spolupráce s velkými zaměstnavateli propaguje naši republiku jako vhodnou pro zahraniční pracovníky z důvodu vysokých výdělků. Často je tato propagace cílená k přilákání určitého typu pracovníků, kterých se nedostává na našem trhu práce (Radostný 2011, s.7).



## 2 Podmínky vzdělávání žáků s OMJ v českých základních školách

### 2.1 Legislativa

Děti a žáci cizinci, kteří nemají dostatečnou znalost českého jazyka pro účely vzdělávání, mají podle § 20 školského zákona právo na přístup ke vzdělání a školským službám stejné jako občané ČR. Žákům plnícím povinnou školní docházku je poskytována také bezplatná příprava k začlenění do vzdělávání na základních školách, která zahrnuje výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. Dále může být dětem a žákům cizincům poskytnuta podpora také podle § 16 školského zákona, který vymezuje podmínky poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (NÚV 2019).

### 2.2 Podpůrná opatření

Pro podpůrná opatření pro děti a žáky s odlišným mateřským jazykem je klíčový novelizovaný školský zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání spolu, s vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákon zavádí systém pěti stupňů podpůrných opatření, které jsou specifikovány v příloze č. 1 vyhlášky. Na žáky-cizince s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a žáky z odlišného sociokulturního prostředí se vztahují první tři stupně podpůrných opatření.

První stupeň podpory nastavuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení a normované finanční náročnosti. Jedná se většinou o úpravu vyučovacích metod, forem výuky a hodnocení adekvátně potřebě žáka, aby bylo dosaženo zlepšení vzdělávání. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží žáka.

Druhý a třetí stupeň podpůrných opatření jsou poskytovány žákům na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Podpora 2. a 3. stupně žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka nebo s téměř žádnou znalostí jazyka se může promítnout do organizace a metod výuky, způsobu hodnocení žáka, změny strategie práce s učivem, úpravy obsahu vzdělávání, používání speciálních učebnic a případně využití IVP. Zahrnuje také posilování motivace a postojů ke školní práci. Tito žáci mají také nárok

na navýšení počtu vyučovacích hodin češtiny – v základním vzdělávání až o 3 hodiny týdně, nejvýše však 120 hodin ročně u opatření 2. stupně a nejvýše 200 hodin ročně ve 3. stupni (NÚV 2019).

### 2.3 Přijímání žáků s OMJ, zařazení do ročníku, hodnocení

Přijetí žáka s OMJ do školy s sebou přináší mnoha úskalí vyplývající z neznalosti jazyka majoritní společnosti a z odlišného sociokulturního prostředí. Informace, pravidla, zvyklosti zcela běžné pro naši společnost nemusí být srozumitelné a vždy lehce pochopitelné pro nově přicházející rodiny a neznalost jazyka může začátky v nové společnosti ještě více zkomplikovat.

Prvním kontaktem s novým žákem bývá často přijímací pohovor s rodiči. V mnoha případech se stává, že rodiče přicházejí do školy zcela neohlášeně kdykoli v průběhu školního roku. Neznalost češtiny může v tomto případě značně komplikovat dorozumívání obou stran, a proto bývá na místě, domluvit si společnou schůzku na jiný den a náležitě se na ni připravit a popř. pozvat také tlumočníka (Radostný 2011, s.23).

Druhým krokem je rozhodnutí o zařazení žáka do ročníku. Zpravidla by měli být žáci zařazováni do ročníku podle již absolvovaných ročníků a podle věku nebo o rok níže vzhledem k jejich jazykové vybavenosti. Jazyková bariéra izoluje žáka od ostatních spolužáků. Když zařadíme nově přichozího žáka do skupiny dětí, které jsou výrazně mladší než on, prohloubíme tím jeho pocit odtržení, demotivace a frustrace. Musíme mít vždy na paměti, aby měl žák možnost dokončit základní vzdělání do 17 let věku. Pro uvedené postupy vypovídají zahraniční výzkumy, které dokládají, že věkově odpovídající kurikulum a vědomostní nároky pozitivně působí na rychlou integraci žáků s OMJ (Radostný 2011, s.27).

Hodnocení školních výsledků je stanoveno ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. § 15, kde se uvádí: „hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje jejich výkon.“ To nám ukládá, přiklánět se k úrovni znalosti jazyka ve všech předmětech, nikoli pouze v českém jazyce, jak tomu bývalo dříve. V praxi to pak znamenalo, že tito žáci nemuseli být hodnoceni po příchodu do školy tři po sobě jdoucí pololetí z českého jazyka a literatury ani z dalších vyučovacích předmětů. Nyní je možné ze závažných důvodů nehodnotit žáka na vysvědčení pouze v prvním pololetí

po příchodu do školy. Poté je již nutné tyto důvody řešit, což je nejlepší řešení pro všechny zúčastněné strany (META 2019b).

## 2.4 Začleňování do třídy, asistent pedagoga, speciální pedagog

Vytvoření jednotného postupu začleňování žáka s OMJ do třídy není možné, protože se jedná o proces individuální, který je ovlivněn mnoha faktory. Můžeme tedy vyjmenovat doporučení a návody přispívající k hladkému přijetí nového žáka ve třídě, ale musíme vždy zvážit jejich vhodnost v konkrétním případě.

Před příchodem nového žáka do třídy seznámíme kolektiv s tím, že přijde žák z jiného kulturního prostředí s pravděpodobně malou znalostí českého jazyka. Prodiskutujeme možné komplikace a obtíže, které mohou nastat a zkusíme navrhnout možné řešení ze strany budoucích spolužáků. Nově příchozímu žákovi navrhneme, na koho se může obrátit s případnými problémy. Promyslíme si, kam žáka ve třídě posadíme, nejlépe tam, kde budeme mít k němu blízko a kde bude sedět žák, který by mu mohl být vzorem při práci v hodinách i při přípravě na vyučování. Nebudeme příliš upozorňovat na jeho odlišnosti (Radostný 2011, s.36–37).

Důležitým prostředkem vedoucím k úspěšnému začlenění žáků s OMJ do školního prostředí je vytvoření plánu pedagogické podpory (PLPP). Jedná se o efektivní způsob plánování individuálního vzdělávání, hodnocení a sledování pokroku žáka. PLPP může sloužit také jako užitečný nástroj pro komunikaci se školským poradenským zařízením (ŠPZ) při volbě podpůrných opatření. Dále mohou být PLPP použity jako základní kameny pro vznik individuálních vzdělávacích plánů, ve kterých budou uvedeny další doporučení od ŠPZ. V prvním stupni podpůrných opatření vytváří škola PLPP, který obsahuje zejména diagnostiku problematických oblastí vzdělávání, speciální potřeby žáka, stanovuje cíle podpory a způsoby vyhodnocování pokroků a plnění navrženého plánu. S PLPP je seznámen žák a jeho zákonní zástupci a dále všichni pedagogičtí pracovníci podílející se na vzdělávání žáka. Plán je průběžně vyhodnocován, je kontrolován vývoj speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Ve spolupráci školy a ŠPZ vzniká ve druhém a třetím stupni PO individuální vzdělávací plán (IVP). Oba typy plánů, PLPP i IVP mají v současném znění legislativy předepsaný formulář (Titěrová, Vávrová 2019).

Ze zkušenosti z praxe Titěrová s Vávrovou navrhuje doplnit PLPP o přílohu obsahující plán jazykové podpory (PJP). Do školy často přicházejí žáci s nulovou nebo velmi omezenou znalostí českého jazyka a proces vzniku IVP ve spolupráci školy a ŠPZ může trvat několik měsíců. Z tohoto důvodu autorky článku navrhuje v mezidobí, kdy se připravuje IVP, vytvořit PJP. Jelikož se nejedná o oficiální dokument, je nutné ho vytvořit jako přílohu PLPP. Tento plán umožňuje škole poskytnout žákovi intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka a na základě žádosti rodičů může být žák uvolňován na tyto hodiny z výuky (Titěrová, Vávrová 2019).

## 2.5 Čeština jako cizí, resp. druhý jazyk

Osvojení jazyka majoritní společnosti je nezbytné pro úplnou integraci jedince do společnosti. Výukou českého jazyka pomáháme jedincům s OMJ začlenit se do českého prostředí, komunikovat s okolím a lépe se orientovat ve školním prostředí. Pro žáky s OMJ je krajně nevhodné učit se český jazyk způsobem, kterým se ho učí čeští žáci. „Když se učíme první jazyk, osvojujeme si s jeho pomocí představy, myšlenky a koncepty, které nám pomáhají myslet. Když se učíme druhý jazyk, tyto představy a myšlenky, které už vlastníme, mohou v dobrém i ve zlém stát mezi námi a druhým jazykem. První jazyk se nemůžeme učit podruhé“ (Harding-Esch, aj. 2008, s. 92).

Mateřský jazyk se učíme přirozeně, postupně, nápodobou, a přesto potřebujeme mnoho let abychom se bezproblémově zvládli domluvit ve všech situacích. Cizí jazyk se učíme, protože chceme komunikovat s okolím v tomto jazyce. Ovšem žáci s OMJ se v české škole musí naučit česky, protože je to jejich nezbytný komunikační prostředek, který si potřebují osvojit na poměrně vysoké úrovni a také v co možná nejkratším čase. Odborná veřejnost v tomto případě používá označení „druhá mateřština“ plnící roli tzv. druhého jazyka (META 2019a).

Osvojení češtiny jako druhého jazyka je proces zdlouhavý, postupující pomalu a je nutné si vytyčit dílčí cíle, kterých s žákem chceme dosáhnout. Postupujeme trpělivě po jednotlivých krocích s použitím učebnic a materiálů určených speciálně pro výuku cizinců. Témata výuky vybíráme podle praktického využití s ohledem na žáky. Vždy propojujeme mluvení, porozumění, gramatiku a výslovnost. Gramatiku vysvětlujeme

vždy v souvislostech a kontextu doplněnou častými a užitečnými frázemi (Radostný 2011, s. 53–57).

Žáci s OMJ mají již vytvořený lingvistický systém, strukturu a pravidla ve svém mateřském jazyce a druhý jazyk se začínají učit ve vyšším věku, než se přirozeným způsobem učili jazyk mateřský. Toto může mít pozitivní i negativní vliv na proces osvojení druhého jazyka. Pokud se dítě učí poznávat svět dvojjazyčně, v mladším věku je tento způsob učení přirozený a spontánní. Ovšem může být poměrně zdlouhavý. Naproti tomu žáci starší již chápou lingvistický systém jazyka, mají větší vědomosti a ve druhém jazyce se učí pojmenovávat tyto vědomosti jiným jazykem. Toto může být výhoda a vést k rychlejšímu osvojení druhého jazyka. Každé dítě je jedinečnou osobností se učí jiným stylem a tento styl se vyvíjí také v průběhu jeho života. Malé děti se učí jiným způsobem než děti náctileté nebo dokonce dospělí. Proto se musí práce učitele odvíjet od skupiny, se kterou pracuje a přizpůsobit se jí vhodným stylem výuky (META 2017).

Dále je hloubka osvojení druhého jazyka zásadně ovlivněna rozsahem znalosti jazyka mateřského. Kognitivní a akademický jazyk osvojený v prvním jazyce dovoluje transformaci do jazyka druhého. Prohlubování znalostí v mateřském jazyce podporuje také nabývání dalších vědomostí v cizím jazyce. Proto je výhodné, pokud se dítě v ranném dětství přestěhuje do cizojazyčného prostředí, umožnit mu používat také jazyk mateřský. A to i mimo rodinu, protože jsou známy důkazy, že aktivní používání dvou jazyků pozitivně ovlivňuje rozvoj intelektu. Rovněž učitelé a okolí dětí by mělo respektovat odlišný mateřský jazyk a ocenit znalost a schopnost dorozumět se ve dvou jazycích. Pozitivně je vnímána možnost nastudovat si novou školní látku v mateřském jazyce, kterou si pak žák umí transformovat do druhého jazyka a snáze si ji osvojí. Učitelé podporují rozvoj a prohlubování znalostí v mateřském jazyce dětí. Pomáhá jim to rozvíjet znalosti a dovednosti v obou jazycích, ale také rozvíjet pocit národnostní sounáležitosti (META 2020b).

Pro skupiny starších žáků, kteří jsou předmětem zájmu této práce, neexistuje mnoho učebnic a zdrojů pro výuku českého jazyka. Rovněž neexistuje žádná jednotná metodika zkoumání úrovně znalosti jazyka. Učitelé jsou odkázáni na svoji vlastní iniciativu a zájem o danou problematiku, což může být časově náročné. Problematická je již samotná nesourodost žáků ve znalosti českého jazyka. Někteří žáci přicházející

do školy mají nulovou nebo jen minimální znalost češtiny, jiní ovládají jazyk na různé úrovni. Toto vše je ještě komplikováno různým věkem žáků. Z toho vyplývá, že neexistují žádní dva žáci, kteří by měli stejné znalosti, a tudíž by potřebovali naprosto stejný přístup a stejnou podporu. S tím vším si musí zkušený pedagog poradit a často se nemůže spolehnout ani na pomoc ze strany rodičů dítěte, protože oni často sami také neovládají český jazyk. A samotná komunikace s nimi týkající se základních praktických úkonů zabezpečení hladké školní docházky může být někdy velice složitá (Jaurisová, Pánová 2016, s. 1-4).

Pokud plánujeme výuku češtiny jako druhého jazyka, je nutné si zjistit o dětech, co nejvíce informací. Podstatné je vědět, jaký je jejich mateřský jazyk, jakou mají úroveň znalosti češtiny, zda rodiče ovládají češtinu nebo nějaký jiný cizí jazyk, jak dlouho pobývají v České republice a s jakým výhledem do budoucnosti. Důležité je seznámit se s jejich rodnou zemí, tradicemi a zvyky jejich kultury, abychom předešli nedorozuměním nebo dokonce zásadním porušením společenských norem. Během výuky by měla panovat přátelská atmosféra, která motivuje děti k touze po nových poznacích, ale také ke spolupráci s učitelem. Výuku českého jazyka lze obohatit a jednoduše propojit s realitami České republiky, seznámit žáky s českými zvyky, tradicemi a českou kulturou. Je vhodné využívat české písničky a říkadla, zejména ve spojení s pohybem. Žáci se tím seznamují s českou kulturou, obohacují si slovní zásobu, upevňují si správnou výslovnost a melodii řeči. Výhodné je použití výtvarných či kreativních aktivit, které nevědomky učí děti novou slovní zásobu nebo gramatické struktury. Role učitele je velmi důležitá, protože pracuje s dětmi, které mají různou minulost a v některých případech mohou mít děti těžké negativní zážitky. Učitel by měl být maximálně citlivý k chování žáků, jejich reakce mohou být důsledkem traumatizujících zážitků. Ale přestože nemají všechny děti negativní zážitky z minulosti, mohou být frustrované například z jazykové bariéry. Žáci by měli být stále motivováni a povzbuzováni k další práci a chválení za dílčí úspěchy ve svém studiu (Jaurisová, Pánová 2016, s. 1-4).

## 2.6 Podpora vzdělávání žáků s OMJ a jejich učitelů

Podle současného znění školského zákona mají nárok na podporu žáci-cizinci, ale všechny žáky s OMJ nelze do této kategorie zahrnout. Nemohou sem být zařazeni např. děti rodičů, kteří mají české občanství, ale působili dlouhodobě v zahraničí, nebo

děti cizinců, které se narodily na území ČR a jsou vychovávány v rodném jazyce rodičů apod. Tito žáci by měli možnost čerpání podpůrných opatření na základě vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ovšem pokud by měli speciální vzdělávací potřeby. V tomto případě se řídíme §16 odst.1 školského zákona a nárok na podpůrná opatření má žák s OMJ, neboť u něho můžeme identifikovat speciální vzdělávací potřeby mimo jiné s přihlédnutím k jeho kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám. Poskytnutí finanční podpory je vázáno na 2.-5. stupně podpůrných opatření, které jsou podmíněny doporučením od školského poradenského zařízení. V případě žáků s OMJ se nejčastěji jedná o 2.-3. podpůrný stupeň. Avšak to neřeší situaci, že všichni žáci s OMJ, kteří potřebují podporu v češtině jako ve svém druhém jazyce, nemohou navštěvovat společně třídu pro jazykovou přípravu. Tuto bezplatnou přípravu zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáků-cizinců zajišťují krajské úřady společně se školami na svém území, což jim předepisuje §20 odst.5 a 6 školského zákona (Šindelářová 2018).

Během výuky ve škole je důležitá pro žáky i učitele pomoc asistentů pedagoga. Asistenti podporují žáky při zvládnání úkolů, porozumění zadání, zapojení se do výuky. Ale asistenti působí nejen během vyučování. Spolupracují s učiteli při přípravě na vyučování, zohledňují individuální potřeby jednotlivých žáků. Také pomáhají žákům s přípravou na výuku, porozumění domácím úkolům nebo komunikují s rodiči konkrétních žáků a pomáhají s překladem. Nezisková organizace Meta, o.p.s. ze svých zkušeností s asistenty z praxe podporuje dvojjazyčné asistenty, tzn. asistenty, kteří ovládají další cizí jazyk, ideálně jazyk žáků s OMJ ve třídě. Dobrou zkušenost s dvojjazyčnými asistenty mají také např. ve Velké Británii, kde jsou tito asistenti osvědčenými pomocníky v integraci žáků i jejich rodičů (META 2020c).

Pomoc se začleněním nových žáků s OMJ do třídního kolektivu přímo ve škole je možné prostřednictvím workshopů pořádaných neziskovými organizacemi. Workshop seznamuje třídu s problematikou migrace, prezentuje její důvody a následky, předkládá témata k zamyšlení. Seminář je realizován pomocí skupinových aktivit zábavnou formou.

Nárůst počtu žáků s OMJ na českých školách v posledních letech a změny v legislativě upravující způsob vzdělávání těchto žáků na základních školách klade

značné nároky na přípravu na výuku a také samotné vzdělání pedagogických pracovníků, kteří s těmito žáky pracují. Podporu pedagogům poskytují různé státní instituce a zařízení. Dále se mohou učitelé obrátit na pomoc k různým neziskovým organizacím a v neposlední řadě ke svým kolegům z jiných škol, kteří mají bohatší zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ a jsou ochotni se o ně podělit např. na metodických portálech.

Podoba podpory je různá a pedagogové mají možnost zvolit si způsob, který vyhovuje jejich individuálním potřebám. Některé instituce či organizace poskytují on-line poradenství. Pokud mají učitelé dotazy nebo jim chybí informace, mohou napsat svůj problém prostřednictvím emailu a dostane se jim fundované odpovědi od odborných poradců. Jiné způsoby komunikace jako je telefon nebo osobní setkání lze rovněž použít a vyžádat si tím poradenství od zvoleného zařízení (Portál podpory ped. pracovníků 2020).

Dalším pedagogům mohou pomoci vzdělávací formy podpory. Učitelé si mohou vybrat z široké nabídky seminářů, které jsou zaměřené na problematiku pedagogické práce s cizinci a žáky s OMJ. Na seminářích školitelé seznamují učitele s odbornou literaturou zabývající se danou problematikou, poskytují metodické materiály a učební pomůcky, které lze aplikovat přímo v praxi. Nejen semináře jsou zdrojem výukových materiálů, stejně tak organizace zaměřující se na pomoc pedagogům poskytují metodické a výukové materiály on-line a jsou volně ke stažení a použití při práci pedagogů (Portál podpory ped. pracovníků 2020).

Tlumočnické a překladatelské služby jsou také poskytovány pro školy, kam docházejí žáci-cizinci. Tlumočnické může pomoci dorozumět se s žákem nebo jeho zákonným zástupcem, předat jim potřebné informace o škole, systému vzdělávání apod. Podobně potřebuje-li škola přeložit důležité dokumenty, přijímací formuláře, harmonogram školního roku, přihlášku na školu v přírodě atd. do mateřského jazyka cizinců může se obrátit na tuto bezplatnou službu. Překlady a tlumočení jsou realizovány do běžných cizích jazyků i do jazyků mimoevropských zemí (NPICR, 2020).



### 3 Podoby práce pedagogických pracovníků s žáky s OMJ

Nejen pedagogičtí odborníci, ale také sociologové se zabývají otázkou způsobu vzdělávání žáků s OMJ. V publikovaných článcích nebo knihách se můžeme seznámit se závěry jejich výzkumů. Vzrůstající počet žáků s OMJ napříč celou naší zemí, znamená také vzrůstající počet pedagogů, kteří mají zkušenosti s jejich vzděláváním a výchovou. Vyučování je předávání informací a zkušeností. A dělit se o své zkušenosti je podstatou učitelské profese. Proto mnoho učitelů dobrovolně a rádo sdílí své pozitivní i negativní zkušenosti na různých specializovaných pedagogických portálech. Zde pak mohou jejich kolegové hledat pomoc při řešení vlastních profesních problémů nebo se inspirovat při hledání metod a postupů práce s žáky s OMJ ve své třídě.

Socioložka Lucie Jarkovská zjistila ve svém výzkumu, že většina vyučujících nemá žádné specifické postupy při práci s etnicky smíšenou třídou. Výjimku tvoří problematika neznalosti českého jazyka, resp. problematika porozumění si s cizojazyčným žákem. Učitelé nevnímají práci s žáky s OMJ jinak nežli práci s českými žáky. Všechny děti považují za unikátní, jedinečné a originální a do této kategorie spadají i žáci s OMJ. Ke všem žákům je nutno přistupovat individuálně, což je dáno rozdílným charakterem dítěte, nikoli jeho sociokulturním původem. Předpokladem pro spravedlivé srovnávání studijních výkonů je považována dobrá znalost češtiny. Učitelé standardně očekávají pozitivní motivovanost, která je propojena s výkonem žáka. Jednotlivé rozdíly mezi žáky jsou vnímány jako individuální záležitost (Jarkovská 2015, s. 38–43).

#### 3.1 Zkušenosti pedagogů

Ve článku pedagožky Denisy Walterové jsou popsány zkušenosti z praxe na základní škole v Praze. Na této základní škole mají mnohaleté zkušenosti s žáky s OMJ, a proto si již vytvořili celý tým lidí, který se o tyto žáky stará a pomáhá jim v rámci školy. Vždy na začátku roku škola vyhodnocuje situaci jednotlivých žáků a podle jejich individuálního vývoje sestavují konkrétní plán výuky. Ve škole působí asistentka pro žáky s OMJ, která se věnuje těmto žákům podle jejich aktuálních potřeb. Zpravidla je nejprve doučuje intenzivně češtinu (děti docházejí na kurzy češtiny také mimo školu), poté v případě potřeby doučuje žáky s OMJ i v jiných předmětech. Obsah doučování konzultuje s konkrétními vyučujícími. Dále na škole působí dvojjazyčná

asistentka ovládající mateřský jazyk většího počtu žáků cizinců, která je podle Walterové nepostradatelnou členkou týmu. Podobně jako učitelka češtiny specializující se na češtinu jako cizí jazyk. Externě zde pracuje ještě další tlumočnice. Zcela zásadní podmínkou pro dobré výsledky žáků s OMJ ve výuce je vstřícný postoj všech zúčastněných pedagogů. Autorka článku upozorňuje, že se jedná o práci navíc, kterou učitelé musí odvést, např. při stanovování individuálních cílů výuky nebo vymýšlení alternativních úkolů na vyučovací hodiny. Tato práce nad rámec běžných povinností učitele je poté odměněna velkými pokroky žáků, kterých díky ní dosahují (Walterová 2017).

Svoje zkušenosti s žáky s OMJ na jiné základní škole v Praze popisuje v příspěvku pedagog Michal Lokaj. Podobně jako v předchozím článku, autor píše o diagnostice vzdělávacích a sociálních potřeb při příchodu do školy. Dále poukazuje na dobrou zkušenost ve spolupráci třídního učitele, koordinátora pro vzdělávání cizinců a školního psychologa. Rovněž oceňuje intenzivní kurzy češtiny vedené přímo ve škole jako velmi prospěšné. Kromě uvedeného zmiňuje Lokaj také týdenní výjezd žáků s OMJ do Krkonoš, kde probíhala výuka češtiny, českých reálií, terminologie apod. Přidanou hodnotou byla psychická a sociální podpora, kterou si děti mezi sebou sdílely a která přispěla k odbourání nejistoty a strachu z nové školy. Autor článku upozorňuje na důležitou roli volnočasových aktivit, aby děti s OMJ potažmo jejich rodiny nebyly izolovány. Z dobrých zkušeností uvádí Lokaj především aktivity učitelů prvního stupně: pouštění draků, opékání buřtů atd. Škola se systematicky věnuje podpoře multikulturního prostředí, přátelského a bezpečného školního klimatu. Jako bonus této základní školy je prezentován fakt, že školní psycholog je sám cizincem v naší zemi, a tudíž má empatictější postoj k žákům s OMJ. Na závěr Lokaj stejně jako Walterová uvádí, že nepostradatelná je chuť a ochota učitelů nad rámec svých pracovních povinností chtít žákům s OMJ pomoci (Lokaj 2017).

Dalším příkladem dobré praxe je ojedinělý projekt realizovaný na Základní škole Marjánka v Praze. Především v hlavním městě je již několik let velká poptávka po vzdělávání žáků s OMJ, ale kapacity škol nejsou na velký počet těchto žáků připraveny. ZŠ Marjánka si během posledních několika let vytvořila pevný systém, který zabezpečuje komplexní výuku českého jazyka ve třech po sobě jdoucích pololetích, tzv. systém 3krát 5 měsíců. Dostatečná časová dotace dává možnost všem

žákům s OMJ osvojit si český jazyk na takovou úroveň, že jsou poté schopni zvládat výuku jakéhokoli předmětu v češtině. Výuka probíhá ve skupinách, které jsou rozděleny podle úrovně znalosti českého jazyka. V průběhu realizace projektu je sledován rozvoj jazykových dovedností u jednotlivých žáků, jsou porovnávány jejich zlepšující se výkony a nárůst jazykových kompetencí potřebných k začlenění do školního procesu v běžné české základní škole. Péče o žáky s OMJ je profesionální a komplexní ve všech ohledech, což zajišťuje spolupráce speciálních pedagogů, logopedů, školního psychologa a asistentů pedagoga. Finanční stránka celého projektu je zabezpečena grantovou politikou. Škola využívá granty poskytované Magistrátem hlavního města Prahy, Ministerstvem školství ČR a z tzv. šablon. Popsanou komplexní jazykovou péčí poskytuje škola nejen svým žákům, ale také žákům jiných základních škol. Jak bylo zmíněno v úvodu, poptávka po tomto jazykovém vzdělávání je vysoká a při startu každého výukového období je ZŠ Marjánka nucena odmítat velký počet zájemců, kteří již nemohou být z důvodu naplněné kapacity přijati. Organizace výuky žáků s OMJ, kteří jsou zapojeni do popsaného projektu je poměrně složitá. Kromě jazykové výuky ve skupině, která probíhá běžně v dopoledních hodinách, se účastní také klasické školní výuky ve své kmenové třídě. Žáci s OMJ nejsou izolováni pouze do skupiny podobných dětí, ale jsou platným článkem kolektivu třídy, což přispívá k rychlejší socializaci v rámci školy i celé společnosti. V posledních letech se někteří žáci, kteří se účastnili tohoto projektu, zapojují také do různých mimoškolních aktivit, zejména účastí na kulturních akcích pořádaných školou nebo sportovních soutěžích. Toto nám ukazuje, že úsilí pedagogů je věnováno správným směrem a děti se začleňují do naší společnosti nejen po stránce jazykové, ale také po stránce kulturní (Zikmunda 2019, s. 11).

### 3.2 Výsledky šetření České školní inspekce

Česká školní inspekce se na začátku roku 2015 prostřednictvím elektronického šetření dotazovala celkového počtu 3810 škol zapsaných ve školském rejstříku. Z jejího šetření vyplývá, že se na základních školách v roce 2014/2015 vzdělávalo celkem 20 102 žáků s OMJ. Z tohoto celkového počtu se v českých školách vzdělávalo 14 967 žáků cizinců a 5 135 žáků z České republiky, pro které je český jazyk druhým jazykem. Alespoň jednoho žáka s OMJ uvedla polovina škol zúčastněných v elektronickém inspekčním šetření.

Podle ředitelů a ředitelů škol, kteří odpovídali v šetření, potřebuje 22,4 % žáků s OMJ jazykovou podporu. Ovšem této podpory se dostává pouze 20,7 % z nich. Nutno dodat, že školy nedisponují jednotným objektivním diagnostickým nástrojem, který by určil jazykovou úroveň žáků. Velmi často bývá jazyková úroveň žáka odhadována na základě na základě jejich komunikačních dovedností. Z toho nám vyplývá, že počet žáků, kteří potřebují jazykovou podporu, může být na konec vyšší.

Zpráva uvádí, že jazyková podpora je potřebným 20,7 % žáků poskytována nejčastěji v době běžné výuky (60,1 % škol) a při individuálním nebo skupinovém doučování češtiny (59,8 % škol). Dále na základě inspekčního šetření můžeme konstatovat, že pouze 4,1 % žáků s OMJ je vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu, nebo má od školského poradenského zařízení doporučenou integraci. V ostatních případech, kdy je u žáků s OMJ potřebná jazyková podpora, používají školy běžná opatření jako poskytování individuální podpory ve vyučování a doučování češtiny.

Česká školní inspekce v rámci tematického šetření navštívila 48 vybraných základních škol, které uvedly, že vzdělávají žáky s OMJ, kteří potřebují podporu. Sledována byla organizace výuky, přijímání ke vzdělávání a poskytování jazykové přípravy. Ve výuce byly zjišťovány způsoby práce s žáky s OMJ a jejich zapojování do vyučování. Posuzována byla i podpora spolupráce zákonných zástupců se školou a příprava učitelů na práci s žáky s OMJ.

## **Výuka**

Při tematické inspekční činnosti byla zaměřena velká pozornost na oblast výuky. V rámci inspekce byla sledována práce učitelek a učitelů s žáky s OMJ v navštívených hodinách a zároveň byly zjišťovány aktivity, které již svým charakterem přesahují vyučovací hodinu. V průběhu vyučování šlo hlavně o cíl výuky, využití podpůrných materiálů, zapojení žáků pomocí aktivizačních metod a přizpůsobení úkolů jazykovým možnostem žáka. Mimo výuku byla sledována míra socializace žáků s OMJ, hodnocení jejich individuálních pokroků a přijímání účinných opatření při případném selhání těchto žáků.

Je-li ve třídě žák, který nerozumí dostatečně vyučovacímu jazyku, je žádoucí, aby mu byl stanoven učitelem individuální cíl hodiny. Cíl hodiny má dva atributy,

obsahový (tzn. co se má žák naučit) a jazykový (tzn. jaký jazykový jev se má žák naučit). Výuka by měla být plánována, aby bylo žákovi umožněno zapojit se do všech aktivit ve výuce a dosáhnout stanovené cíle. Ale pouze v polovině škol si učitelé tyto individuální cíle pro výuku stanovovali.

Jelikož je velmi důležité podporovat žáky s OMJ také v rozvoji jejich mateřském jazyce a propojovat ho s jazykem vyučovacím, měli by učitelé umožnit těmto žákům používat slovníky a překladače během vyučování a také další vhodné vizuální pomůcky a prezentační techniku. Inspekční zpráva uvádí, že využití podpurných materiálů ve výuce je hojné, vizuální podporu používá až 77,1 % škol, naopak překladové slovníky a on-line překladače se netěší takové oblibě a je uvedeno jejich využití pouze ve 27,1 % škol.

V necelých třech čtvrtinách škol učitelé využívají aktivizační metody a didaktické postupy, které pomáhají žákům s OMJ se smysluplně zapojit do vyučování. A na téměř polovině škol měli pedagogové připraveny alternativní úkoly či aktivity přizpůsobené jazykové úrovni žáka s OMJ, což je výrazně odlišné číslo, než bylo zjištěno na středních nebo mateřských školách.

Z důvodu usnadnění socializačních procesů a zároveň zapojení do výuky se učitelé z 81,3 % škol zamýšlí na umístění žáka ve třídě. Posilování vazeb mezi žáky s OMJ a ostatními spolužáky je realizováno různými metodami a aktivitami na dvou třetinách škol. A v podobném počtu škol je pravidelně sledováno klima třídy a vztahy mezi spolužáky.

## **Závěr z inspekčního šetření**

Podle inspekčního elektronického šetření se v českých základních školách vzdělává přibližně 20 100 žáků s OMJ. A 22,4 % těchto žáků potřebuje jazykovou podporu. V rámci jazykové podpory probíhají na školách především individuální nebo skupinová doučování českého jazyka po vyučování nebo je poskytována podpora ze strany učitele. Inspekční zpráva informuje, že ředitelkám a ředitelům chybí finanční prostředky na efektivnější podporu žáků s OMJ. Pouze polovina škol uvedla, že mají systematický plán jazykové podpory těchto žáků. Jedná se o školy, které mají se vzděláváním žáků s OMJ letité zkušenosti. Některé školy používají podpurný systém analogicky aplikovaný u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inspekční zpráva

potvrdila převahu poskytování individuální podpory ze strany učitelů a doučování češtiny po vyučování. Žáci, kteří ovládají vyučovací jazyk, protože vyrůstali v českém prostředí, zpravidla nemívají ve škole žádné obtíže. Pokud jazyk neovládají, je podstatná jednotná jazyková diagnostika. Přítomnost učitele češtiny jako druhého jazyka je na školách výjimkou. Přes uvedenou nedostatečnou podporu metodickou i finanční se školám daří začleňovat žáky s OMJ do výuky a vést je k dobrým studijním výsledkům (ČŠI 2015, s. 14–27).

## 4 Metodika práce s žáky s OMJ

Následující metodické pokyny vycházejí z materiálu uveřejněného na webových stránkách MŠMT pod názvem *Metodika práce s žáky-cizinci na základní škole*, jehož autorkami jsou Jaromíra Šindelářová a Svatava Škodová:

1. Navázat spolupráci s rodiči žáků, připravit se na přijímací pohovor a v případě potřeby zajistit tlumočnicka, vyžádat si od rodičů potřebnou dokumentaci, seznámit je s organizační strukturou školy a výuky (povinnou školní docházku, třídní schůzky, omlouvání žáků, školní zvonění apod.), předložit jim školní dokumenty, představit funkci a pravidla školní družiny a jídelny.
2. Správně zařadit žáka do vyučovacího procesu, při určování nejvhodnějšího ročníku pro nově příchozího žáka cizince bereme v úvahu následující okolnosti: věk žáka, jeho dosažené vzdělání a úroveň znalosti vyučovacího jazyka. Vyšší než dvouletý věkový rozdíl mezi novým žákem a jeho spolužáky ze třídy se nedoporučuje, protože tím vznikají problémy sociálního a biologického charakteru.
3. Běžnou výuku v multikulturní třídě je nutné organizovat speciálním přístupem, který uplatňuje kromě běžných metod užívaných v základní škole rovněž metody užívané v malotřídní škole a při vyučování žáků s poruchami učení.
4. Nekumulovat v jedné běžné školní třídě vyšší počet žáků cizinců, maximální počet je doporučeno 3–4 žáci cizinci v jedné třídě. V opačném případě nedochází k zapojování do školního kolektivu, ale k izolaci skupinky cizinců z kolektivu třídy. Ideálním případem je, pokud zůstane ve třídě cizinec sám a pro pomoc se obrací na svého „mentora“. Tím může být kdokoli ve třídě nebo ve škole.
5. Integrovat žáka cizince do třídního a školního kolektivu, zabránit jejich společenské izolaci. Je žádoucí zapojovat žáky cizince do výuky, do života třídy a školy. Velice vhodné je doporučit dětem cizinců účast na mimoškolních aktivitách zájmových, kulturních nebo sportovních, kde mohou uplatnit svoje vlohky bez nutné znalosti vyučovacího jazyka a kde může docházet ke vzniku podstatných sociálních vazeb.
6. Vybízet žáky cizince ke spolupráci s ostatními žáky, dobře osvědčeným způsobem se jeví patronát jednoho spolužáka, který je empatický, vstřícný a ochotný pomoci spolužákovi v oblastech přesahujících běžné školní povinnosti.

7. Seznámit se se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly mezi žákem cizincem a žáky a snažit se je pozitivně využít.
8. Předem připravit školní třídu na přijetí žáka cizince, vhodně seznámit žáky ve třídě se sociokulturními odlišnostmi prostředí, ze kterého nový žák pochází; později přenést v tomto směru část iniciativy na žáka cizince. Přítomnost žáka cizince ve třídě můžeme vhodně využít v multikulturní výchově a každodenní styk dětí v kolektivu ve třídě může působit jako prevence vzniku předsudků vůči cizincům. Ale také se můžeme setkat s negativními dopady školní docházky žáka cizince do třídy, mohou zde vznikat sociopatologické jevy, zejména projevy xenofobie, diskriminace nebo šikana. Učitel by měl předcházet vzniku těchto jevů navozováním příznivého klimatu ve třídě před příchodem nového žáka cizince, rozvíjením tolerance a smyslu pro kulturní odlišnosti, učením řešit konflikty nenásilnou formou atd.
9. Podporovat toleranci žáků a učitelů ke specifickým rysům chování žáka cizince, které bývají ovlivněny jeho těžkou životní zkušeností, náročnou životní situací, neznalostí nebo jen malou znalostí vyučovacího jazyka, zdejších poměrů a zvyklostí.
10. Dát žáku cizinci příležitost k pozitivní prezentaci kulturními hodnotami svého etnika nebo mu umožnit rozvoj jeho nadání a kreativity v různých směrech a vyučovacích předmětech. Tato prezentace je velmi důležitá pro růst sebevědomí těchto dětí, které se jim často v cizí zemi nedostává, a ještě to obohatí výuku a znalosti ostatních žáků.
11. Získat (event. si prohloubit) znalosti typologie jazyků a získat základní informace o mateřském jazyce svých žáků cizinců, těchto znalostí pak využít při jejich výuce. Příbuznost typologie jazyků vede zejména v počáteční fázi osvojování jazyka k rychlejšímu pochopení jazykového systému a snazšímu budování komunikační kompetence. Negativním dopadem při osvojování příbuzného jazyka bývají tzv. falešní přátelé<sup>2</sup>.
12. Zvládnout minimální základ školní komunikace s žákem cizincem v jeho mateřském jazyce, to pouze v ideálním případě a jednalo by se o základní slovní zásobu ze školního prostředí.

---

<sup>2</sup> Z ang. false friends, též mezijazyková homonyma, označují slova nebo slovní spojení, která v různých jazycích stejně nebo podobně znějí, ale mají různé významy.



13. Pracovat s názornými pomůckami ve zvýšené míře, zejména obrazovými, zvukovými, fotografiemi, časopisy apod. využívat zkušenosti logopedů a speciálních pedagogů.
14. K výuce cílovému jazyku přistupovat z pozice cizince jako k výuce jejich druhému jazyku. Výuka se musí přizpůsobit konkrétnímu složení skupiny.
15. Navázat spolupráci se školními poradenskými pracovišti, pedagogicko-psychologickými poradnami a nestátními neziskovými organizacemi.
16. Při klasifikaci žáků-cizinců je nutné přihlížet ke úrovni znalosti českého jazyka, žáci cizinci mohou být hodnoceni stejně jako všichni ostatní žáci buď slovně, nebo klasifikací, event. kombinací obou uvedených (Šindelářová, Škodová 2012, s. 44-52).

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 5 Cíl výzkumu

Cílem empirické části je prostřednictvím kvalitativního rozhovoru s respondenty zjistit a popsat podmínky, za nichž jsou žáci s odlišným mateřským jazykem vzdělávání ve vybraných českých základních školách. Důvodem těchto zjištění je záměr celé práce, která si klade za svůj cíl identifikovat specifické rysy práce pedagogických pracovníků s žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština, na 2. stupni vybraných základních škol.

Každý okruh otázek, který byl respondentům pokládán v průběhu rozhovoru, vychází z jedné výzkumné otázky bakalářské práce. První okruh otázek vychází z výzkumné otázky č.1, druhý okruh otázek vychází z výzkumné otázky č.2, atd. V bakalářské práci je stanovena hlavní výzkumná otázka, která zahrnuje všechny dílčí výzkumné otázky a všechny dílčí výzkumné otázky ideově z hlavní výzkumné otázky vycházejí a doplňují ji.

Hlavní výzkumná otázka je definována následovně: **Jaká jsou specifika práce s žáky s odlišným mateřským jazykem na vybraných základních školách?** Dílčí výzkumné otázky rozvíjející výzkumnou otázku hlavní jsou formulovány takto:

1. Jaká jsou specifika žáků s OMJ?
2. S jakými problémy se potýkají žáci s OMJ ve vzdělávacím procesu?
3. Jakou zkušenost mají pedagogičtí pracovníci se spoluprací s rodiči žáků s OMJ?
4. Čím je specifická práce pedagogických pracovníků s žáky s OMJ?
5. Jakou podporu využívají pedagogičtí pracovníci při práci s žáky s OMJ?
6. Jak pedagogičtí pracovníci rozvíjejí své znalosti v oblasti edukace žáků s OMJ?

## 6 Metodologie výzkumu

Po prvotním zvažování dotazníkového šetření se autorka BP rozhodla pro kvalitativní způsob vedení výzkumného šetření. Hlavním důvodem je omezený prostor respondentů na vyjádření vlastních zkušeností v dotaznících. Cílem BP je specifikovat práci s žáky s OMJ na vybraných školách, a to vyžaduje postihnout problematiku v širších souvislostech, popsat realitu na jednotlivých školách, v jednotlivých třídách, v jednotlivých předmětech. Zkoumaná problematika má mnoho podob a neustále se vyvíjí. Sám výzkumník se účastní výzkumu a také ho svojí přítomností ovlivňuje. Z těchto důvodů je kvalitativní výzkum jedinečný a neopakovatelný (Miovský 2009, s. 18).

Autorka práce zvolila metodu individuálního dotazování vedené formou polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Tento způsob šetření skýtá řadu výhod vedoucích ke zjištění celých myšlenkových procesů respondenta. Dotazovaný má možnost vysvětlit svoje myšlenky, výzkumník může pokládat doplňující otázky upřesňující odpovědi. Ověření odpovědi pomůže tazateli odvrátit špatné pochopení a interpretaci získaných informací (Miovský 2009, s.160). Autorka práce si předem připravila seznam otázek, které v průběhu rozhovorů pokládala. Někdy z vedení rozhovoru vyplynulo, že bude výhodnější změnit pořadí pokládání jednotlivých otázek, protože se respondent dotkl ve své odpovědi tématu některé jiné otázky. Pořadí bylo plynule změněno a rozhovor mohl pokračovat plynule dál. Tyto okamžité reakce v rozhovorech byly zcela přirozené a přispívaly k otevřené atmosféře mezi respondentem a tazatelem.

Po uskutečnění rozhovorů byla průběžně prováděna transkripce jednotlivých audio záznamů do písemné podoby. Záznam byl uskutečněn do připravených záznamových archů tematicky rozdělený podle dílčích výzkumných otázek. Když byla sebraná data utříděna v záznamových arších, následovala jejich analýza. Vhodným způsobem byla zvolena metoda vytváření trsů a metoda prostého výčtu. První zvolená metoda seskupuje určité výroky respondentů do skupin podle tematických celků. Všechny výroky ve skupině (trsu) se týkají jednoho úzce ohraničeného tématu (Miovský 2009, s.221). V případě dané BP je tato hranice definována výzkumnou otázkou. Metoda byla de facto použita již při samotné transkripci do záznamových archů. Metoda prostého výčtu se nachází na rozhraní kvalitativního a kvantitativního

přístupu. Vyjadřuje nám, jak často se vyskytuje daný jev nebo v jakém poměru byl výskyt tohoto jevu vůči jinému jevu. Počet, frekvence a intenzita výskytu zkoumaného jevu je ukazatelem kvality (Miovský 2009, s. 222–223).

## 7 Realizace výzkumu

### Způsob výběru respondentů

Autorka bakalářské práce v minulosti sama pracovala na základní škole a pohybovala se ve školství, proto má bohaté osobní vazby s mnoha učiteli. Na začátku výzkumu oslovila řadu svých známých učitelů působících na druhém stupni základní školy v hlavním městě Praze, dále v blíže nespecifikovaném krajském městě a v menším městě o velikosti do 10 tis. obyvatel. Oslovení bývalí kolegové byli seznámeni se záměrem šetření, které je zaměřeno na žáky s OMJ. Oslovení respondenti byli ochotni podílet se na výzkumném šetření a pomoci popsat způsob práce se zkoumaným vzorkem žáků. Celkem bylo osloveno 10 respondentů a všichni souhlasili se setkáním za účelem provedení kvalitativního rozhovoru s okruhy otázek na dané téma. Po prvním setkání bylo nutné dva respondenty z dalšího průběhu šetření vyloučit pro nedostatečnou kompetentnost v tomto výzkumu. Jeden z respondentů měl minimální zkušenosti s žáky s OMJ na druhém stupni ZŠ. V současné době u něj na škole není žádný žák s OMJ na druhém stupni a respondent z toho důvodu nepřichází s žádným do styku ve své přímé pedagogické činnosti. Druhým vyřazeným respondentem z rozhovorů je učitelka, která je již šestým rokem na rodičovské dovolené a před ní měla méně než pětiletou praxi. Autorka bakalářské práce si zadala jako podmínku účasti ve výzkumu minimálně pětiletou aktivní praxi. Všichni dotazovaní respondenti jsou vysokoškolsky vzdělaní pedagogové s minimálně pětiletou praxí vyučování na druhém stupni základní školy. Z důvodů zachování anonymity byla respondentům přiřazena čísla respondent 1, respondent 2, respondent 3, atd. Číselné označení je dáno chronologickým pořadím jednotlivých rozhovorů.

### Popis respondentů

Respondent 1: Učitelka působící na základní škole v Praze, zastává funkci třídní učitelky a odbornou praxi má 6–10 let. Vyučuje český jazyk a výchovu ke zdraví. Navíc vede již třetím rokem čtenářský klub zaměřený na práci s dětmi s OMJ z prvního stupně základní školy. Zkušenosti s žáky s OMJ má velmi bohaté, žáci s OMJ tvoří často třetinu až polovinu vyučovací třídy. Pedagožka se sama aktivně vzdělává v oblasti péče o žáky s OMJ a zúčastnila se několika kurzů na dané téma u různých organizací např. Člověk v tísni, META, Nová škola, Varianty, apod.

Respondent 2: Učitel vyučující na základní škole v krajském městě, který také zastává funkci třídního učitele, a proto zná rodinné zázemí dětí navštěvujících jeho třídu a je často v kontaktu s rodiči svých žáků. Jeho odborná praxe je dlouhá 11–15 let. Předměty, které vyučuje jsou anglický jazyk a matematika. Zkušenosti s žáky s OMJ má již řadu let, kromě žáků romského původu se setkává s dětmi z Moldávie a obvykle zůstávají na této škole celé čtyři roky, kdy navštěvují druhý stupeň. Pedagog neabsolvoval žádné kurzy zaměřené na vzdělávání žáků s OMJ a čerpá pouze ze svých osobních zkušeností nebo ze zkušeností svých kolegů.

Respondent 3: Pedagožka působící na základní škole v malém městě (do 10 000 obyvatel), která nezastává funkci třídního učitele a její vyučované předměty jsou matematika a zeměpis. Praxe učitelky je ve školství opravdu bohatá a čítá již více než 20 let. Pedagožka se během výuky setkává ve třídách s dětmi romskými, vietnamskými či mongolskými a jejich počet je nejčastěji 2 nebo 3 žáci s OMJ z celkového počtu 30 dětí ve třídě. Učitelka čerpá ze svých letitých zkušeností z praxe a nepociťuje potřebu vzdělávat se ve speciálním kurzu zaměřeném na práci s žáky s OMJ. Také ve všech třídách kromě jediné spolupracuje s asistenty pedagoga, ovšem ti zde nejsou cíleně kvůli žákům s OMJ.

Respondent 4: Učitelka, která vyučuje na základní škole v krajském městě, a to již celkem 5–10 let. Jejimi předměty jsou český jazyk a anglický jazyk a zastává také funkci třídní učitelky. Dříve se věnovala pět let vzdělávání dospělých v jazykové škole. Na základní škole vyučuje ve třídách, které navštěvují děti různorodých národností např. vietnamské, romské, moldavské, ukrajinské, ruské, italské. Ve většině tříd tvoří tyto děti téměř polovinu z celkového počtu žáků. Děti často navštěvují školu celou svoji povinnou školní docházkou, pouze jedno dvě děti ze třídy v průběhu devíti let školu opouští. Důvodem bývá stěhování rodiny do jiného města nebo návrat do zahraničí. Učitelka vyučuje ve třídě, kde jí pomáhá jeden asistent pedagoga, který je sdílený pro dva žáky. Jeden žák je italské národnosti s poruchou autistického spektra a druhý žák je české národnosti se zrakovým postižením. Pedagožka se neúčastnila žádného kurzu, který byl zaměřen na práci s žáky s OMJ.

Respondent 5: Pedagožka vyučující na základní škole v hlavním městě, která působí ve školství již více než 20 let. Vyučuje předměty dějepis, občanská nauka a německý jazyk. Současně zastává funkci třídní učitelky a také výchovné poradkyně.

Z tohoto titulu se účastní mnoha kurzů a seminářů zabývajících se problematikou výchovy a vzdělávání žáků s OMJ (mj. META, Člověk v tísni, Nová škola). Ve své každodenní praxi se setkává s mnoha žáky různých národností např. romské, ruské, ukrajinské, čínské, vietnamské, běloruské, německé. Poměr dětí s OMJ ve třídách vůči ostatním je často téměř vyrovnaný. V každé třídě jsou jeden dva žáci z bilingvních rodin.

Respondent 6: Učitelka působící na základní škole v hlavním městě s délkou odborné praxe 6–10 let. Vyučuje anglický jazyk. Zastává funkci třídní učitelky, a kromě druhého stupně vyučuje také několik hodin na prvním stupni. Při vyučování se setkává s žáky mnoha různých národností (např. ukrajinské, čínské, ruské, vietnamské, makedonské, romské, britské). Na druhém stupni vyučuje několik dětí z bilingvních rodin. V rámci dalšího vzdělávání se zúčastnila dvou seminářů týkajících se vzdělávání žáků s OMJ.

Respondent 7: Pedagožka vyučující na základní škole v hlavním městě s délkou odborné praxe 6–10 let. Vyučuje matematiku na druhém stupni a anglický jazyk na prvním i druhém stupni. Funkci třídní učitelky nezastává. Ve svých třídách se setkává s dětmi z mnoha různých národností mj. romské, čínské, vietnamské, ukrajinské, běloruské, albánské. V každé třídě vyučuje 2 až 3 žáky s OMJ. V rámci dalšího vzdělávání se zúčastnila jednoho semináře na téma vzdělávání žáků s OMJ.

Respondent 8: Pedagožka působící na základní škole v hlavním městě s délkou odborné praxe 11–15 let. Jejími předměty jsou český jazyk a výtvarná výchova a zároveň zastává funkci třídní učitelky na druhém stupni. Ze svojí praxe mluví o bohaté zkušenosti s žáky s OMJ různých národností (např. romské, ukrajinské, čínské, ruské, vietnamské). V rámci dalšího vzdělávání se nezúčastnila žádného specializovaného semináře s danou problematikou, ale vyhledává si materiály na internetu a v hodinách používá volně kopírovatelné materiály určené speciálně pro vzdělávání cizinců, resp. žáků s OMJ.

Tabulka 1 – Přehled základních údajů o respondentech

	<b>Délka praxe (let)</b>	<b>Město</b>	<b>Počet žáků školy</b>
<b>Respondent 1</b>	6–10	Praha	do 600
<b>Respondent 2</b>	11–15	krajské město	do 600
<b>Respondent 3</b>	více než 20	město (do 10 tis. obyv.)	do 300
<b>Respondent 4</b>	6–10	krajské město	do 600
<b>Respondent 5</b>	více než 20	Praha	do 600
<b>Respondent 6</b>	6–10	Praha	do 600
<b>Respondent 7</b>	6–10	Praha	do 300
<b>Respondent 8</b>	11–15	Praha	do 300

### **Popis prostředí**

Výzkum byl prováděn v hlavním městě Praze v základních školách s celkovým počtem přibližně 500 žáků. Četnost žáků s OMJ v jednotlivých třídách se liší, ovšem v každé třídě jsou minimálně 3 žáci s OMJ, v některých třídách jich je třetina nebo dokonce polovina ze všech žáků ve třídě. V krajském městě byl výzkum realizován v základní škole s menším celkovým počtem žáků, do 300 a také ve školách s celkovým počtem nad 500 žáků. V tomto městě se značně liší počty žáků s OMJ na jednotlivých školách. Jedna škola byla z výzkumu zcela vyloučena, protože podle oslovené respondentky nemají na druhém stupni žádné žáky s OMJ. Ovšem jiná respondentka uvedla, že žáci s OMJ ve třídách její školy tvoří téměř polovinu vyučovaných žáků.



## 8 Průběh výzkumu

### **Příprava výzkumu**

Práci na empirické části předcházelo studium odborné literatury a sepsání teoretické části BP. Znalosti získané z prostudované literatury posloužily autorce práce pro základní orientaci v dané problematice. O hlubší náhled do situace ve školách se autorka snaží prostřednictvím výzkumu ve vybraných základních školách. Práce na teoretické části probíhaly od července do prosince 2019.

Během prosince 2019 začaly přípravné práce na výzkumné části, byli osloveni respondenti a předběžně domluvené schůzky k rozhovorům. Následovalo upřesnění výzkumných otázek, které byly klíčové pro následné sepsání okruhů otázek pokládaných během rozhovorů s respondenty.

### **Realizace výzkumu**

Rozhovory s respondenty byly realizovány v jimi zvoleném místě, většinou se jednalo o jejich domácí prostředí, v ostatních případech bylo zvoleno přímo jejich pracoviště. Klidné a příjemné prostředí bylo důležité zejména pro respondenty samotné. Ti měli možnost přemýšlet o položených otázkách a formovat své myšlenky bez ruchů okolního prostředí. Samozřejmostí bylo v první řadě ujištění o naprosté důvěrnosti sdělených informací a jejich využití pouze pro účely této bakalářské práce. Dále byla respondentům vysvětlena možnost kdykoli přerušit nebo ukončit rozhovor. Respondenti dostali prostor před samotnými rozhovory na otázky vztahující se k záměru bakalářské práce. Protože se autorka se všemi respondenty zná osobně, existuje zde již důvěrný vztah, který je dobrým předpokladem pro otevřené a přínosné rozhovory.

Před samotným rozhovorem byli respondenti seznámeni s cíli výzkumu a ubezpečeni o zachování naprosté anonymity. Výzkumník si vyplnil předem připravený záznamový arch (viz Příloha A), který slouží jako pomocný nástroj pro zapsání základních osobních údajů, např. pohlaví, délka praxe, velikost školy, zkušenosti s žáky s OMJ.

Rozhovory s osmi vybranými respondenty probíhaly na jimi zvoleném místě, aby se dotazovaní cítili komfortně, bezpečně a byli otevření při odpovídání. Zjišťování dat mělo formu polostrukturovaných rozhovorů. Otázky vycházely vždy z předem

stanovených okruhů (viz Příloha A), které obsahově pokrývaly výzkumné otázky. Celé rozhovory byly zaznamenávány na diktafon v mobilním telefonu a trvaly vždy přibližně 60 minut. Většinu setkání bylo nutné po transkripci prvního rozhovoru zopakovat a vyjasnit si některé nepřehledné nebo nepřesné odpovědi. V některých případech došlo k novému osobnímu setkání, v jiných případech bylo z důvodů dlouhého cestování a souvisejícího časového zatížení upřednostněno telefonické spojení.

### **Analýza dat**

Po uskutečněném rozhovoru následovalo třídění zaznamenaných dat. Celé rozhovory s respondenty zaměřené na cíl výzkumu byly nahrávány na diktafon a později byla pořízena jejich transkripce. Třídění dat probíhalo do konce února 2020. Poté byla realizována analýza sebraných dat, která proběhla metodou vytváření trsů a metodou prostého výčtu do poloviny března 2020.

## 9 Výzkumná zjištění

### **Žáci s OMJ ve třídách**

Všichni dotazovaní respondenti mají zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ. Pedagožky s dlouholetou zkušeností z praxe hovoří o mnoha žácích, které za dobu svého působení učily. Respondenti s kratší dobou praxe ve školství rovněž uvádějí velký počet žáků s OMJ. Není výjimečné, že mají ve třídě dva tři, ale i pět žáků s OMJ. Národnostní složení je velmi pestré. Respondenti nejběžněji uváděli kromě romských dětí také moldavské, vietnamské a mongolské. Kromě těchto zmíněných mají dotazovaní zkušenosti ještě s žáky celé řady různých národností, se kterými se ve škole setkávají (ukrajinské, ruské, italské, čínské, německé, běloruské, albánské, slovenské).

Oslovení pedagogové, kteří se účastnili výzkumu se shodují, že děti s OMJ mají v třídním kolektivu postavení stejné jako všechny ostatní děti. Žáci s OMJ shledávají individuálními a svébytnými osobnostmi. Tyto děti se v kolektivu třídy chovají podle svých povahových a charakterových vlastností. Nelze podle jejich slov vůbec specifikovat, že by jejich sociální interakce mohla být ovlivněna tím, že jsou žáky s OMJ. Mohou být otevření, extrovertní, komunikativní, introvertní, mohou mít kamarády a být v kolektivu oblíbení nebo mohou stát na okraji třídy a být bez kamarádů. Stejně jako všechny ostatní děti. Zapojení do společenství třídy není nijak odvislé od národnosti, znalosti jazyka nebo kulturního prostředí, z kterého přicházejí. Nejdůležitějším faktorem je v tomto případě osobnost žáka. Současné děti ve školách jsou zvyklé na přítomnost dětí s OMJ, nejedná se o ojedinělý jev, nikoho to nepřekvapí. Záleží tedy pouze na povahových a charakterových vlastnostech a temperamentu daného žáka, zda si vybuduje sociální vazby ve třídě a jaké bude jeho postavení v třídním kolektivu. Pokud chodí do třídy více dětí jedné národnosti, nelze předem říci, že by se spolu tyto žáci více přátelili. Nikdo z vyučujících nepozoroval, že by děti tvořily skupinky podle národností, podle společného mateřského jazyka nebo kulturního prostředí. Přátelství vznikají napříč tímto spektrem na základě sympatií a společných zájmů.

Pokud jsme se ptala na spolupráci pedagogů s různými skupinami podle národností, popřípadě národností rodičů, nevyskytují se žádné typické odlišnosti. Záleží na individuálním přístupu jednotlivých žáků a jejich rodičů. Učitelé mají zkušenosti

s romskými dětmi, které jsou často nemocné a nechodí do školy. V závažných případech je nutné problematickou docházku do školy řešit přes příslušný sociální odbor, popř. OSPOD. Pokud děti často chybí ve vyučování, mohou pak mít problémy si zameškanou látku doplnit a doučit se jí. Z tohoto důvodu jsou pedagogové někdy nuceni se často chybějícím žákům věnovat i po vyučování nebo jim připravují úkoly na odpolední doučování organizované např. neziskovou organizací či nízkoprahovým centrem.

Respondentka 6: ... „*Měla jsem asi dvě nebo tři romský děti a ty hodně chyběly. Nechodily do školy prostě. A ty měly doučování od Člověka v tísní. Chodili až k nim domů a dělali s nima úkoly, doučovali je. Já jim ještě připravovala kolikrát práci, co s nima maj dělat. Co je jako aspoň doučit“ ...*

Ale respondenti mají také zkušenosti s romskými žáky, kteří jsou velmi svědomití a vzorní v plnění školních povinností a prospívají s vyznamenáním. Podobně je tomu i u ostatních dětí, spíše než na národnosti, záleží na osobnosti dítěte a postoji rodiny ke vzdělání a vzdělávání.

Dotazovaní pedagogové se jednoznačně neshodli, zda shledávají rozdíly v práci s žáky s OMJ a zbylými žáky ve třídě. Polovina oslovených neuvádí žádné specifické rozdíly v přípravě na vyučování pouze pro žáky s OMJ. Druhá polovina uvádí, že při plánování vyučovacích hodin upravuje některé materiály pro různé žáky, ale netýká se to pouze žáků s OMJ, ale také žáků se specifickými poruchami učení. Dvě respondentky popisovaly hodně individuální přípravy na výuku pro jednotlivé žáky s OMJ. Do vyučovacích hodin jim často připravují jinou práci než zbytku třídy. Na internetu využívají volně stahovatelné materiály, které jsou určeny speciálně pro vzdělávání cizinců. Při zadávání práce se přesvědčí, že žák porozuměl zadání a může pracovat. Pokud má třída samostatnou práci, mohou se učitelky věnovat konkrétnímu žákovi s OMJ, např. kontrolují společně jeho samostatnou práci. Obvykle nově přichozím dětem, které neumějí česky, zprostředkovávají kurzy češtiny pro cizince, které jsou organizovány na jiných školách nebo v organizacích specializovaných na podporu pro cizince. Bohužel nebývá výjimkou, že děti tyto kurzy nenavštěvují, přestože jim učitelka sama zařídí přihlášku a kurzy jsou zdarma. Naopak pokud pedagogové vidí, že jejich práce dopadá na úrodnou půdu, jsou ochotni se věnovat žákům i mimo vyučování a základy českého jazyka se s nimi učit

a procvičovat. Tyto děti se pak rychle v češtině zorientují a mohou se zapojovat do výuky v ostatních předmětech. Ostatně stejně intenzivně se věnují také dětem se specifickými poruchami učení, když vidí smysl své práce.

### **Neznalost češtiny není nepřekonatelná překážka**

Stěžejním problémem pro žáky s OMJ po nástupu do školy bývá neznalost nebo nedostatečná znalost českého jazyka. Ale pouze dva respondenti jsou přesvědčeni, že je tato neznalost omezuje v úspěšném zvládnutí vyučovacích předmětů, zejména naukových jako dějepis, přírodopis, občanská nauka apod. Zbývající dotazovaní se domnívají, že tato neznalost je v drtivé většině pouze krátkodobá a děti jsou schopny si brzy osvojit základy češtiny, aby se s učitelem dorozuměly a mohly v hodinách pracovat jako ostatní žáci. Některé respondentky se podle svých slov nesetkávají s žáky druhého stupně, kteří by neuměli česky. Děti přicházející na druhý stupeň základní školy se již stihly naučit základy českého jazyka na prvním stupni a nerozumí pouze některým výrazům (jednoduše se vysvětlí).

Respondentka 4 říká: ... „*Moc se u nás s dětmi, co neuměj česky nesetkávám. To bylo tak před 15 nebo 20 léty, když se k nám začaly stěhovat z ciziny. Ted' už sem chodí děti, který se tady narodily a ty umí česky, i když doma mluví jinak*“ ...

Podle další respondentky děti s OMJ nedosahují horších studijních výsledků v odborných předmětech než děti, jejichž rodným jazykem je čeština. V českém jazyce je rozdíl znatelnější, ale nijak propastný. Nejhorší výsledky z češtiny mají ve třídě žáci původem z Vietnamu, ale Ti jsou naopak vynikající v angličtině. Někteří žáci s OMJ dosahují také v českém jazyce vynikajících studijních výsledků.

Naopak jiná respondentka je přesvědčena, že neznalost českého jazyka žáky s OMJ velmi omezuje ve školním prospěchu. Děti, které většinu svého času každý den tráví v prostředí, kde nerozumí jazyku nebo mu rozumí velmi omezeně, se musí cítit nekomfortně. Toto žáci se ocitají v těžké situaci. Ve své zemi a ve své škole byli úspěšní, ale nyní jsou v úplně jiném prostředí, kde nerozumí vyučovacím jazyku a někdy se ani nechtějí učit. Nesnaží se pracovat, protože je to pro ně příliš těžké, nerozumí, co se odehrává ve třídě. Takové děti potřebují doučování nebo kurzy českého jazyka, a potom se většinou rychle naučí základy potřebné k porozumění. A to je dále motivuje i ke spolupráci ve třídě. Pokud učitelka vidí snahu o vzájemnou komunikaci,

o pochopení látky a vidí výsledky své i žákovy práce, je ještě více otevřená k novým metodám a další pomoci žákovi.

Kromě jazykové bariéry uvedli respondenti jako problematickou oblast motivaci žáka s OMJ ke vzdělávání. Ovšem hned chybějící motivaci vysvětlují tím, že nově příchozí žák nezná český jazyk a ocitá se v novém prostředí, kde často nerozumí ani systému práce ve třídě a požadavkům učitele. Pokud žák ničemu nerozumí, neví, co má dělat, tak ztrácí motivaci k práci. Respondenti zmiňují v souvislosti s chybějící motivací také nepodnětné rodinné zázemí. Někteří rodiče nepovažují vzdělání svých dětí za prioritní a kryjí záškoláctví svých dětí. Častá nepřítomnost romských žáků na vyučování je již uveden výše. Respondentka 8 má stejnou zkušenost s chlapcem čínského původu. Rodiče velmi často omlouvali chlapce z vyučování a on místo do školy chodil pracovat do restaurace. V takovém případě má dítě možnost vzdělávání velmi ztíženou. Učitelka řešila problém docházky společně s výchovnou poradkyní a chlapcovými rodiči, ale situace se zlepšila pouze krátkodobě. Po dokončení základní školy se chlapec nehlásil na žádnou střední školu a šel pracovat.

Potěšující je názor pedagogů, že nemá odlišný mateřský jazyk vliv na sociální status dítěte ve třídě. Pokud je dítě přirozeně extrovertní typ, neznalost jazyka mu nebrání, aby se poměrně brzy zařadil do společnosti třídy. Ani ze strany ostatních spolužáků nebývá neznalost společného jazyka bariérou v komunikaci s dítětem s OMJ. A podle zkušeností učitelů rozhodně není příčinou neoblíbenosti ve třídě nebo snad šikany. Když přichází nový žák do třídy, snaží se mu učitelé pomoci navázat sociální vazby s novými spolužáky. Ze své zkušenosti respondenti odvozují, že spíše dívky se snaží nově příchozím pomáhat a postupně je začlenit do kolektivu. Podle jejího názoru záleží na osobnosti žáka, jestli děti něčím zaujme. Pokud často zameškává vyučování, a navíc je z jiného kulturního prostředí navazování sociálního kontaktu je obtížné a takové dítě zůstává na okraji třídy. Ale samozřejmě většině dětí se podaří dobře se začlenit do kolektivu, tráví společně také čas mimo školní vyučování a pomáhají si vzájemně s učením.

Respondentka 8 říká: ... „Řekla bych, že záleží na spíš jejich osobnosti, nějaký atraktivitě pro ostatní, že je zaujmou. Vzpomínám si třeba na Alisu a Tigrana, jak se dobře skamarádili každý ve své třídě, pak takoví ti ehm Edon a Edona (sourozenci, měli stejná jména), ti se taky dost dobře chytli. ... Mám pocit, že nějakou pomoc spolužáků

*jsem zaregistrovala spíš u holek — když se skamarádily dvě holky, Češka a cizinka, že si jako pomáhaly i třeba s učením.“ ...*

Děti nehledí na zemi původu svého kamaráda a ani nedokonalá znalost společného jazyka jim nebrání ve společném trávení volného času. Do jisté míry lze sounáležitost třídy ovlivnit prací třídního učitele, který má možnosti pomoci navazovat přátelství mezi spolužáky a stmelit kolektiv ve třídě. Ale někdy si prostě některé děti nerozumí a nelze je nutit. Příkladem je zkušenost jedné respondentky s dvěma dívkami čínské národnosti. Jedna byla ve třídě od prvního ročníku a druhá nastoupila do školy v průběhu roku v sedmé třídě. Učitelka obě dívky posadila vedle sebe a předpokládala, že pokud umí společný jazyk, že se snáze domluví a jedna druhé pomůže v nové škole. Opak byl pravdou, dívky si vůbec společně nepovídaly ani si nepomáhaly, nakonec si nová dívka našla ve třídě jinou kamarádku a požádaly o sesazení do jedné lavice.

### **Spolupráce pedagogů s rodiči**

Respondenti se ve většině shodují, že spolupráce s rodiči je až na výjimky možná. Ovšem hned v další větě dodávají, že záleží na kvalitě spolupráce a na její efektivitě. Tři respondenti nemají zkušenosti s intenzivní spoluprací s rodiči svých žáků. Komunikace probíhá obvykle standardním způsobem na třídních schůzkách nebo konzultacích. Jedna učitelka preferuje řešení problémů, co nejrychleji, protože to bývá také nejefektivnější způsob. K tomu nejčastěji využívá telefonické spojení. Zbylí čtyři respondenti mají zkušenosti s rodiči, kteří spolupracují s učiteli dobře. Bohužel někdy se pedagogové setkávají s nezájmem rodičů o prospěch jejich dětí ve škole. Takoví rodiče nepomáhají dětem s učením, s domácí přípravou, nechodí na třídní schůzky. Učitelé musí rodiče zvát do školy individuálně a ani poté nebývají někteří rodiče spolupráci nakloněni. V některých situacích se rodiče a škola neshodnou ve výchovných otázkách při řešení konfliktů mezi žáky nebo násilí ve škole mezi dětmi. Ale toto se stává výjimečně a shoda obou stran je vždy nalezena.

Vzájemnou spolupráci pedagoga a rodiče také často komplikuje skutečnost, že rodiče neovládají český jazyk. S touto situací se musí vyrovnávat všichni oslovení učitelé. Jen respondentka 3 se v poslední době setkává s rodiči bez znalosti češtiny čím dál méně. Rodiče často nedodržují pravidla vzdělávacího systému např. omlouvání nepřítomnosti dětí ve škole, což je důsledkem nepřesného pochopení informací

předávaných v českém jazyce učitelem. Pokud rodič nerozumí česky, komunikace telefonicky nebo mailem není prakticky vůbec možná. Jediným možným způsobem je osobní setkání. V takových případech se učitelé snaží používat jednoduché české výrazy a slova a nějakým způsobem se s rodiči domluvit. Pokud rodič neumí česky vůbec, často překládá sám žák (dítě pozvaného rodiče). V některých případech překládá spolužák, který umí česky, protože je v České republice delší dobu a umí i jazyk pozvaných rodičů. Zatím nikdo s oslovených učitelů nevyužil možnosti profesionálního tlumočníka. Přes komplikované dorozumívání s pedagogy, se rodiče snaží své děti s OMJ ve vzdělávání podporovat. Snaží se spolupracovat se školou a dohlížejí na domácí přípravu dětí na vyučování.

Příkladem je zkušenost jedné z respondentek. Když nastoupil do sedmé třídy chlapec, který se přistěhoval z Ukrajiny, neuměl česky a v hodinách angličtiny se mnoho nezapojoval, nespolečně pracoval. Učitelka kontaktovala rodiče a na osobní konzultaci se dozvěděla, že žák měl ve své předchozí škole jedničky a patřil k výborným žákům. Učitelka tedy rodičům vysvětlila způsob výuky, požadavky na žáky, formu zkoušení a písemek. Rodiče i přes svoji omezenou znalost češtiny vše pochopili a doma si se synem vysvětlili. Od této konzultace začal chlapec v hodinách více spolupracovat, byla vidět i svědomitá domácí příprava, a to se projevilo na vylepšení známek. Toto je příklad individuální práce s žákem, která se ovšem neomezuje pouze na žáky s OMJ, ale je aplikována na každého žáky, který má problémy ve výuce. Ovšem záleží na rodičích a samotných dětech, jak se k problému postaví. Zda je možné společnými silami vše vyřešit.

Zajímavý názor vyslovila respondentka 8, která se domnívá, že neznalost češtiny rodiči může být pro jejich děti v jistém ohledu přínosem. Vysvětluje to tím, že v některých situacích se čeští rodiče automaticky spojí s učitelem a komunikují společně, aby pomohli dítěti. Rodiče neznalí jazyka nemohou svému dítěti pomoci a ono musí vyřešit situaci samo. Příkladem je nákup pomůcek do školy nebo vyplnění, resp. podání přihlášky na střední školu. Děti si musí s těmito úkoly poradit samy a stávají se samostatnější dříve než jejich spolužáci. ... *„Často ale ti žáci ale umí česky líp než jejich rodiče, tak pak jim to ty děti překládají anebo to jde mimo ně a ty děti jsou o to samostatnější — anebo zanedbanější?“* ...



## Žáci s OMJ běžně v českých školách

Polovina respondentů neshledává žádné specifikum edukace žáků s OMJ. V pražských školách nejsou již tito žáci žádnou výjimkou. Jejich počty jsou ve třídě hojné a žádný z učitelů se již nad příchodem nového žáka s OMJ nepozastaví. Práci s těmito žáky považují dotazovaní učitelé z hlavního města za běžnou, podobnou té s ostatními žáky nebo s žáky s SPU. Dotazovaní pedagogové mají ve třídě často několik žáků s OMJ. Jedná se o žáky, kteří se přistěhují z ciziny a do školy přicházejí bez znalosti českého jazyka. S těmito žáky bývá zpočátku obtížná komunikace. Ovšem pokud se žáci snaží komunikovat a porozumět svému okolí, netrvá tato situace dlouho a společná komunikace se brzy rychle zlepšuje. Dalšími žáky s OMJ bývají žáci pocházející z bilingvních rodin, kteří jsou ve třídách v menším počtu než předchozí popisovaná skupina, ale ani tito žáci nejsou v současných třídách výjimkou. Výhodu mají v tomto případě děti, které mají jednoho z rodičů, který mluví českým jazykem. Ale učitelé mají také zkušenost s dětmi, které mají oba rodiče cizince — každý s jiným mateřským jazykem a doma česky nikdo nemluví. Další skupinou jsou děti romské. Ovšem u nich žádný z respondentů neshledal problémy s porozuměním českému jazyku.

Dva respondenti jmenovali jako jediné specifikum překonání jazykové bariéry. Jak již bylo uvedeno výše, pokud se žáci snaží komunikovat a jsou otevření spolupráci, není to nijak dlouhá doba, než děti zvládnou český jazyk na komunikativní úrovni. Ten jim většinou stačí na komunikaci s učiteli na druhém stupni základní školy. Ovšem problém těmto dětem nastává při přijímacích zkouškách na střední školy, kde je potřeba již podstatně hlubší znalost jazyka.

Dalším podstatným rozdílem v práci s žáky s OMJ je hodnocení jejich práce a výsledků. Žáci s OMJ bývají hodnoceni individuálně, hodnocení bývá mnohdy časově náročné a komplikované. Častým znakem práce v multikulturní třídě jsou střety s různými kulturními pohledy na věc, situaci či stanovisko. V tom vidí pedagožka výhodu a přínos nejenom pro třídu, ale také pro sebe. I když přiznává, že hledání kompromisů je někdy dost komplikované.

Respondentka 5: ... „Protože jim dávám samozřejmě úlevy, úlevy co se týče známek, co se týče jako kolik toho mají udělat, že jo, ať už je to němčina nebo občanka, dějepis, že jo, takže tak, aby než se zapojej, tak samozřejmě tu toleranci tam maj,

*toleranci časovou a toleranci toho, co se po nich chce. A potom třeba říkám těm českým dětem, (...) Podívej se on má tři cizí jazyky, co máš ty? Umiš třema cizíma jazykama se domluvit? Ne. Vidíš to jak je jako, co je to za borce? “ ...*

Poslední odlišný názor vyslovila respondentka, která shledává úskalí při práci s žákem s OMJ v jeho rodinném zázemí a přístupu ke vzdělání. Jelikož se často jedná o rodinu přicházející z odlišného kulturního prostředí, může být vztah rodičů k učitelům a vzdělávání jiný, než očekáváme. Ovšem respondentka sama připouští, že odlišný názor na vzdělání mohou mít také rodiče českých dětí.

### **Spolupráce pedagogických pracovníků ve školách**

Oslovení pedagogové mají možnost spolupráce v rámci školy s ostatními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Zejména malý kolektiv vyučujících ve škole, poskytuje možnost poměrně časté konzultace a sdílení různých zkušeností s prací s jednotlivými žáky ve třídách, a to se nemusí týkat pouze žáků s OMJ. Dobré zkušenosti kolegů může učitel aplikovat i ve svém předmětu a usnadnit si hledání vhodné metody výuky. Podobně výhodné to může být i ze strany žáka, který již pochopil způsob práce u jiného předmětu a učitele a v dalších hodinách nemusí docházet ke složitému vysvětlování, protože se jedná o totožný způsob práce. Mimo spolupráce s ostatními kolegy v učitelském sboru mají dotazovaní pedagogové možnost požádat o pomoc výchovného poradce nebo školního psychologa, kteří působí ve školách všech respondentů. A tuto možnost samozřejmě v rámci možností využívají.

Jedné z respondentek se dobře spolupracuje s ostatními učiteli. Společně si sdílejí informace ohledně práce s jednotlivými dětmi. Ale za nepříliš funkční považuje spolupráci se školním psychologem. Tento odborník je ve škole přítomen pouze tři dny v týdnu a je časově velmi vytížený. Na spolupráci s učiteli má omezený čas, hodně se jeho pozornost soustředí na děti se speciálními poruchami učení nebo chování, popř. děti nadané. Žáci s OMJ stojí na okraji a soustavná činnost ze strany psychologa momentálně neprobíhá. V minulém roce působil na škole speciální pedagog, který se věnoval zejména dětem s OMJ. Vedl odpolední kroužek pro tyto děti a v dopoledních hodinách probíhalo individuální doučování zejména češtiny, ale i jiných předmětů pro žáky s OMJ. Bohužel vedení školy nebylo spokojeno s prací speciálního pedagoga

a v letošním roce na škole již žádný speciální pedagog nepůsobí. Dalším důvodem byla podle respondentky zřejmě finanční stránka této pracovní pozice.

### **Semináře o edukaci žáků s OMJ**

Velká většina oslovených respondentů se nikdy nezúčastnila žádného kurzu či semináře obsahově zaměřeného na vzdělávání žáků s OMJ. Tito pedagogové necítí potřebu účastnit se takových kurzů. Jsou přesvědčeni, že jim stačí spolupráce se školním psychologem nebo výchovnou poradkyní. Dalším zdrojem užitečných informací jim jsou internetové stránky různých organizací, kde mohou hledat inspiraci a rady, jak pracovat s žáky s OMJ. Pouze dvě pedagožky mají s těmito semináři zkušenosti. Jedna je výchovnou poradkyní a z této pozice se často účastní kurzů s tematikou výchovy a vzdělávání žáků s OMJ. Druhá je nadšenou učitelkou českého jazyka a obětavou školní knihovnicí. Sama si vyhledává zmiňované kurzy u různých organizátorů a ráda se jich účastní, protože je považuje za přínosné a obohacující. Mnohdy si je i sama financuje. Z účasti na seminářích a kurzech ví o různých možnostech spolupráce a podpory pedagogů nebo žáků, ale na její škole není téměř žádná pomoc či spolupráce. Nespolupracují s žádnými organizacemi, nezajišťují žádné asistenty pro tento účel ani speciální pedagogy.

### **Bilingvní žáci ve škole**

Respondenti se také při své práci často setkávají s dětmi z bilingvních rodin. Celkově považují práci s bilingvními dětmi za snadnější než s dětmi z jiných zemí, které jsou v České republice krátce. Ovšem nelze to považovat za pravidlo, opět záleží na jednotlivých dětech. Záleží na tom, který jazyk dítě preferuje, a který převažuje v komunikaci doma, který používá, pokud mluví s kamarády. Pedagogové vidí jednoznačně velký vliv rodiny.

Složitou situaci zažívá chlapec, jehož otec pochází z Velké Británie a matka z Nizozemí. Chlapec hovoří česky špatně, ale rozumí. Bohužel doma s otcem chlapec mluví jen anglicky, a jelikož otec je rodilý mluvčí, také chlapcova angličtina je perfektní. V hodinách nemá žádné problémy, a naopak učitelka ho musí zaměstnávat dalšími zajímavými úkoly navíc, aby se v hodinách nenudil. V ostatních vyučovacích předmětech je chlapec v jiné pozici, protože český jazyk je zatím značnou bariérou.

Respondentka 6: ... „*On je vynikající v angličtině, protože jeho táta je rodilej mluvčí, takže on angličtinu jako zvládá úplně perfektně. Ale jako češtinu prostě se nechce učit, no prostě mu to nejde a není v tom prostě úspěšnej, takže jsme ho taky posílali na kurzy zadarmo. Nevím, jestli tam jako dochází.*“ ...

### **Přestup žáků s OMJ na střední školy**

Respondentka, která vykonává funkci výchovné poradkyně, má také zajímavé zkušenosti s žáky s OMJ, kteří se připravují na přijímací zkoušky na střední školy. Například žáci, kteří nastoupí do základní školy do osmého ročníku, mají dva roky čas na to, naučit se český jazyk tak, aby zvládly přijímací testy na střední školy. České děti se češtinu učí celých devět let povinné docházky a děti s OMJ to musí zvládnout o hodně rychleji. Učitelka se snažila vyjednat dětem určitou úlevu u vstupních testů, ale bývá to pouze úleva časová. Podle názoru učitelky je to nedostatečné, i šikovní žáci docházející na doučování mají obtíže přijímací testy zvládnout.

*Respondentka 5: ... „Když jsou tady víc, jak dva roky, tak v podstatě nemaj nárok na nic (na žádné úlevy při jednotných přijímacích zkouškách). Za dva roky nemůže vstřebat tu mluvnici, to co se po nich v tý češtině chce u těch přijímaček.“ ...*

Podle názoru respondentky by mohlo být řešení v individuálním přístupu a přijímací testy nahradit zřejmě ústním pohovorem. Ovšem dodává, že pokud bude dítě s nedostatečnou znalostí češtiny přijato na střední školu, bude muset také povinně skládat maturitní zkoušku z českého jazyka. Otázkou zůstává, zda se žák stihne za čtyři roky střední školy doučit český jazyk do té míry, aby byl z něj schopen složit maturitu. Na střední škole už není vyučována gramatika českého jazyka, studenti jsou připravováni na maturitní otázky z literatury. V tomto případě se nám zde opět potvrzuje nutnost nabídky kurzů češtiny pro cizince, které by měli absolvovat. A potvrzuje se zde také podstatná role rodiny a jejího přístupu k důležitosti vzdělání pro budoucí život dětí. V případě, že si tuto skutečnost rodiče plně neuvědomují, je nutné upozornit je na vysokou hodnotu vzdělání v životě.

## 10 Diskuze

Průzkumné šetření realizované prostřednictvím rozhovorů s osmi pedagogickými pracovníky bylo zaměřeno na zjištění specifík edukace žáků s OMJ na českých školách. Všichni dotazovaní pedagogové mají bohaté zkušenosti s výukou žáků s OMJ. Šetření prokázalo, že zejména v hlavním městě, kde je větší předpoklad výskytu cizinců, je velká koncentrace žáků s OMJ ve školách. Respondenti uvádějí vysoké počty těchto dětí v každé třídě. Národností složení těchto žáků je velmi pestré a proměnlivé. Nejedná se o čistě homogenní skupiny. Dotazovaní pedagogové z Prahy mají několikaleté zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ. Když do třídy přijde nový žák, který nemá češtinu jako svůj mateřský jazyk, není to pro učitele žádnou výjimečnou situací. Respondenti jsou na takové žáky zvyklí a již vědí, jak se zachovat, co připravit a zařídit ještě před samotným příchodem žáka. Mají jasno, jak postupovat ve vzdělávání, v komunikaci, v přístupu k žákovi celkově. Samozřejmě, že každý žák je jiný, jedinečný a vyžaduje individuální přístup. Oproti tomu v blíže nespecifikovaném krajském městě navštěvují základní školy menší počty žáků s OMJ a spíše se soustřeďují na některých školách. V těchto vybraných zařízeních mají tradici a zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ. V menších školách těží pedagogové z malého kolektivu vyučujících, kteří sdílí společně své osvědčené metody a přístupy.

Šetření mezi pedagogy ukázalo, že primárním specifíkem při příchodu žáka s OMJ do školy je úroveň znalosti českého jazyka. Na základní škole je dostatečná i jen komunikační úroveň jazyka. Pokud dítě projevuje snahu a motivaci k výuce, není nutná zcela gramaticky bezchybná znalost češtiny (kromě předmětu český jazyk). Učitelé oceňují aktivní přístup žáka ke vzdělávání a snahu o komunikaci i s jednoduchou slovní zásobou. Žákům jsou potom ochotni věnovat více svého času a energie, když vidí pozitivní výsledky. Z šetření také vyplývá, že pokud do školy přichází dítě bez znalosti češtiny, je nezbytné začít ihned s její intenzivní výukou. Bohužel v současném stavu ještě není výuka češtiny pro tyto žáky zcela dotažena do všech detailů. Dětem přicházejícím do školy je nabídnuta výuka čeština v kurzech. Ovšem nabídka těchto kurzů nepokrývá poptávku. Ne všichni zájemci o intenzivní kurz češtiny pro cizince jsou uspokojeni. Dalším problémem je cílová skupina těchto kurzů, která je často omezena na žáky-cizince. Ale skupina žáků s OMJ je širší a ti, kteří nespádají do cílové skupiny kurzu jsou také vyloučeni z výuky češtiny, přestože by pro ně byla žádoucí

a přínosná. Následujícím nedostatkem je místo konání kurzů češtiny pro cizince. Často jsou organizovány a realizovány jednou spádovou školou pro větší území. Bohužel zejména menší děti jsou znevýhodněné složitým cestováním do místa konání kurzu. V mnoha případech bývá přílišná vzdálenost od místa bydliště nepřekonatelnou překážkou a žáci z toho důvodu na kurzy nedochází. A další související nevýhodou těchto kurzů češtiny je jejich dobrovolnost. Žáci nejsou nijak z vnějšku motivováni, aby nabízené kurzy navštěvovali. Škola, kde plní svoji povinnou školní docházku, je povinna jim tyto kurzy zajistit, nabídnout, ale už nemá žádný vliv na žáky, aby je absolvovali. Je to čistě na žácích a jejich rodičích, jak přistupují k nutnosti znalosti češtiny.

Autorka bakalářské práce se na základě uvedených důvodů domnívá, že by bylo vhodné systémově nastavit jazykovou podporu žákům s OMJ prostřednictvím intenzivních kurzů češtiny v rámci školy, kterou běžně navštěvují nebo alespoň v jejím bezprostředním okolí. Pro identifikaci všech dětí, které jazykovou podporu potřebují, by bylo vhodné nastavit jednotný testový aparát. Ten by zachytil všechny děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Mimo dětí-cizinců by to mohly být také děti, které např. pobývaly dlouhodobě v zahraničí nebo pochází z bilingvních rodin nebo jsou příslušníky národnostních menšin. Tento testový aparát by ovšem vyžadoval vypracovat jednotně definovanou škálu úrovní českého jazyka. Zavedení zmíněných opatření by vedlo k sjednocení postupů škol při práci s žáky s OMJ v rámci celé České republiky. Umožnilo by to využití příkladů dobré praxe ze škol, které mají bohatší zkušenosti s výukou žáků s OMJ (viz Zkušenosti pedagogů, s. 26–27). Protože existuje předpoklad, že bude i nadále narůstat počet cizinců v České republice, je žádoucí zavést jednotný systém práce s dětmi s OMJ od jejich příchodu do školy po nezbytně dlouhou dobu. Protože znalost češtiny (jako výukového jazyka) je nesmírně důležitá – podmiňuje porozumění okolnímu světu, tedy i výuce.

Pokud hovoříme stále o stejné situaci, kdy do třídy přichází nový žák s minimální znalostí českého jazyka, záleží především na jeho osobnosti, povahových rysech a temperamentu, jak se začlení do kolektivu třídy. Znalost češtiny není rozhodující v souvislosti se získáváním nových sociálních vazeb. Pochopitelně pro děti je snadnější komunikace ve stejném jazyce, ale není to jednoznačné vždy. Autorka práce je přesvědčena, že dobré sociální vazby a kontakty ve třídě pomáhají novým žákům cítit se ve škole komfortně. Tím je vyřešen stres a strach z nového prostředí

a nových situací, které žák zažívá v novém třídním kolektivu. A v případě, že se cítí v nové třídě dobře, nemusí řešit žádné konflikty se spolužáky, tak se může zcela soustředit na výuku. V tomto směru by měli být žákům nápomocni zejména třídní učitelé, kteří mohou pracovat s třídním společenstvím (viz Zkušenosti pedagogů, s. 26). Další podporu by měli žáci nacházet u svých rodičů. Ti by si měli uvědomit, v jak složité situaci se jejich děti ocitají. Většinu svého dne tráví v novém neznámém prostředí, často bez znalosti místního jazyka, kterým ovšem všichni kolem hovoří a vyžadují to záhy i po nich. Autorka se domnívá, že rodiče těchto dětí by se měli snažit naučit základy češtiny a hovořit doma někdy česky. Jednak by tím podpořili svoje děti a jednak by to bylo přínosem i pro rodiče samotné.

Dotazovaní pedagogové nevyužívají v hojné míře podporu mimo školu při zajištění výuky žáků s OMJ. Pouze někteří se zúčastnili specializovaných kurzů nebo využívají volně kopírovatelné materiály stažené z různých internetových stránek zaměřených na danou problematiku. Nikdo nehovořil o využití tlumočnicků, školních koordinátorů nebo asistentů pedagoga. Spolupráce učitelů je častěji omezena na odborné pracovníky a pedagogy v rámci jejich školy. Autorka práce si myslí, že výše uvedené komplexní sjednocení přístupu k výuce žáků s OMJ by pomohlo jednotlivým pedagogům. Nemuseli by jednotlivě hledat přístupy a metody, když je někdo jiný před nimi vymyslel a ověřil jejich efektivitu a funkčnost.

Pedagogové se ve svém oboru vzdělávají celý svůj profesní život. Neustále se seznamují s moderními trendy, efektivnějšími metodami a novými postupy, a ty potom aplikují ve svých třídách. Pokud se jim novinky osvědčí, vyhovují jejich vyučovacím stylu, přijmou je za své a nadále je používají. Velká část respondentů uvedla, že se nezúčastnila žádného semináře nebo kurzu specializovaného na výuku žáků s OMJ a ani nemají potřebu se ho zúčastnit. Znamená to, že se nevzdělávají v oblasti výuky žáků s OMJ? Nebo získávají informace jiným způsobem? A je tento způsob dostatečný, když se oslovení pedagogové na přímou otázku ohledně pojmenování specifik práce s žáky s OMJ vyjádřili, že vlastně žádná neshledávají? Na základě rozhovorů vedených s respondenty se autorka práce domnívá, že učitelé mající informace ze speciálních seminářů si jedinečnost způsobu edukace žáků s OMJ uvědomují a cíleně se na ni připravují. Využívají poznatků a podpůrných materiálů, které získali na kurzech nebo jsou volně dostupné na webových stránkách zaměřených

na problematiku vzdělávání cizinců. Ovšem pedagogové, kteří neabsolvovali osobně žádný seminář, nemají teoretické informace a metodiky dobře využitelné pro edukaci žáků s OMJ. Zmínění učitelé nejsou motivováni k účasti na kurzech a považují práci s OMJ za běžnou situaci, ke které přistupují dle svých osobních zkušeností. Domnívám se, že příprava na vyučování v těchto případech stojí pouze na osobních zkušenostech, ale nové informace by práci těchto pedagogů obohatily, rozvinuly jejich potenciál, zhodnotily by čas věnovaný plánování výuky a rozvinuly by také edukaci samotnou.

Vzdělávání je založeno na předávání informací, které se uskutečňuje prostřednictvím komunikace. Možnost verbální komunikace je základní podmínkou pro edukaci. Při příchodu nového žáka do školy je podstatná komunikace rodičů s vedením školy a třídním učitelem. Již na první schůzce ve škole je nezbytné správné pochopení požadavků a podmínek ze strany školy vůči rodičům a žákům. Pro úspěšné plnění podmínek výuky je rovněž podstatná oboustranně srozumitelná řeč. Žáci potřebují komunikovat se svými učiteli, aby ukázali svůj zájem o studium. Učitelé často potřebují hovořit s rodiči o prospěchu nebo chování jejich dětí ve škole. Pokud přichází do školy rodiče a děti bez dostatečné znalosti češtiny, je správné vzájemné pochopení při společném rozhovoru komplikované. V tomto případě existuje možnost pozvat si do školy k zásadním rozhovorům tlumočníka. Ostatně to doporučují Šindelářová, Škodová ve své *Metodice práce s žáky-cizinci na základní škole* (viz teoretická část s. 31). Nikdo z respondentů této možnosti doposud nevyužil. Vystává tedy otázka, proč si žádný z oslovených učitelů nepozval tlumočníka? Jednou z možností je, podle autorky práce, že o této službě nevědí. Ale že by o tom nevědělo ani vedení školy, kam chodí děti-cizinci, to je málo pravděpodobné. Navíc tato služba je poskytována zdarma a lze ji sjednat ve všech krajích naší republiky. Zde se zase ocitáme v případě, kdy by podle autorky práce, komplexní systémové řešení napomohlo rozšířit ověřené postupy z dobré praxe, které zahrnuje také využití služeb tlumočnicků jako součást týmu specialistů podporující žáky s OMJ ve vzdělávání. Tento způsob je s úspěchem využíván v některých školách, jak bylo zmíněno ve zkušenosti Walterové (viz *Zkušenosti pedagogů*, s. 26).

Potěšující je zjištění, že nikdo z respondentů se během rozhovorů nezmiňoval o šikaně mezi dětmi, která by měla příčinu v odlišnosti žáků s OMJ. Především v pražských školách jsou žáci s OMJ zcela běžní účastníci vyučování. Pokud jsem



respondentům položila otázku ohledně šikany, jednoznačně ji odmítli. Jsou přesvědčeni, že ostatní žáci vnímají děti s OMJ bez předsudků. Jsou s nimi v každodenním kontaktu a vnímají je jako běžnou součást svého života. Doufám, že je to dobrá předzvěst pro naši společnost a její budoucnost. Dnešní děti si zvyknou na přítomnost jinakosti ve společnosti a v budoucnu ubude rasizmu a xenofobie.

## Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala tématu vzdělávání žáků s OMJ na druhém stupni vybraných základních škol v České republice. Cílem práce bylo popsat podmínky, za kterých jsou žáci s odlišným mateřským jazykem vzděláváni v českých základních školách a popsat specifické rysy způsobu práce pedagogických pracovníků s žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Výzkumné šetření potvrdilo, že počty žáků s OMJ na českých základních školách jsou vysoké. Zejména to dokazuje zkušenost pedagogických pracovníků působících v našem hlavním městě. Tito pedagogové mají s edukací žáků s OMJ značné zkušenosti, které jsou ochotni si společně sdílet. Na základě dlouholeté praxe mohou učitelé vycházet ze svých osvědčených metod a postupů, které přinášejí efektivní způsob výuky a výchovy pro žáky s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Ostatně fakt, že čeština není pro žáka mateřským jazykem, je primárním specifikem, které je nutně potřeba brát v potaz, když do třídy přichází nový žák s OMJ. Na základě šetření se potvrdilo, že je pro žáky nezbytné osvojit si v brzké době základy českého jazyka nutné pro komunikaci ve škole. Pedagogové považují komunikační úroveň za dostatečnou, ovšem vzhledem k pozdějšímu studiu některých žáků na středních školách je nezbytná hlubší znalost gramatiky a lingvistiky českého jazyka.

Dalším rysem práce pedagogů s žáky s OMJ je jejich přístup ke vzdělávání a snaha o spolupráci s učiteli. Pokud jsou žáci motivováni k výuce a prokazují snahu o její realizaci, jsou pedagogičtí pracovníci ochotni věnovat se žákům nad rámec svých pracovních povinností. Důležitou roli v tomto případě sehrávají často také rodiče žáků. V případě, že své potomky podporují a pomáhají jim v rámci svých možností se vzděláváním, popř. s komunikací s učiteli, dosahují tyto žáci výborných studijních výsledků.

Neméně důležitou podmínkou pro úspěšné zvládnutí základní školy je přátelský kolektiv spolužáků a příjemné klima školy, resp. třídy. V tomto případě z výzkumu vyplývá, že přátelské přijetí žáka s OMJ do kolektivu třídy je podmíněno spíše než znalostí společného jazyka osobnostními rysy a vlastnostmi příchozího žáka. A respondenti neuvádějí ze strany žáků z majoritní společnosti žádné případy nepřátelských projevů vůči žákům s OMJ.

## Seznam použitých zdrojů

- ČŠI, 2015. Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. In: *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2015 [vid. 19.11.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>
- HÁJKOVÁ, E., 2014. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-809-7.
- HARDING-ESCH, E., RILEY, P., 2008. *Bilingvní rodina*. 1. vydání Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-358-1.
- JARCOVSKÁ, L., et al., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. 1. vydání, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.
- JAURISOVÁ, B., PÁNOVÁ, M., 2016. *Prázdninová škola češtiny*. 1. vydání. Praha: NIDV. ISBN 978-80-86956-94-7.
- KOSTELECKÁ, Y., 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.
- LECHTA, V., ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LOKAJ, M., 2017. Chut' přiblížit se a pochopit se je zásadní. In: *Inkluzivní škola* [online]. 14.11.2017 [vid. 9. 9. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/21590/chut-priblizit-se-a-pochopit-se-je-zasadni.html/>
- META, 2017. Učení se druhému (dalšímu) jazyku. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Aktualizováno 19. 9. 2017 [vid. 4. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/ziskavani-dvojjazycnosti>
- META, 2019a. Co je to ČJ a ČDJ. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Aktualizováno 25. 8. 2019 [vid. 3. 9. 2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/co-je-to-cj-a-cdj>
- META, 2019b. Jak hodnotit žáka s OMJ. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Aktualizováno 4. 6. 2019 [vid. 5. 7. 2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/jak-hodnotit-zaka-cizince>
- META, 2020a. Děti a žáci s OMJ. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Aktualizováno 16. 4. 2020 [vid. 29. 4. 2020]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>
- META, 2020b. Důležitost mateřského jazyka. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Aktualizováno 8. 4. 2020 [vid. 29. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/dulezitest-materskeho-jazyka>
- META, 2020c. Dvojjazyčná AP. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Aktualizováno 10. 1. 2020 [vid. 4. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/dvojjazycny-ap>

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2020. Tlumočení a překlady. In: *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince* [online]. 30.4.2020. [vid. 3. 5. 2020]. Dostupné z: <https://cizinci.npicr.cz/tlumoceni-a-preklady/>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2019. Zpráva z monitoringu pedagogické realizace podpůrných opatření pro žáky-cizince v roce 2018. In: *Inkluzivní škola* [online]. [vid. 4. 5. 2020]. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/nuv-zprava-monitoring\\_ss-2018\\_1.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/nuv-zprava-monitoring_ss-2018_1.pdf)

PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., ed., 1996. *Velký sociologický slovník*. I, A-O. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-164-1.

Portál MŠMT, 2019. *Školský zákon 561/2004 Sb.* [online] [vid. 4. 7. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019?lang=1&ref=m&source=email>

Portál MVČR, 2019. *Čtvrtletní zpráva o migraci – I.2019*. [online] [vid. 1.7.2019]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/ctvrtletni-zprava-o-situaci-v-oblasti-migrace.aspx>

*Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince* [online]. [vid. 3. 5. 2020]. Dostupné z: <https://cizinci.npicr.cz/>

RADOSTNÝ, L., et al., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.p.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŠINDELÁŘOVÁ, J., 2018. *Problematika začleňování a vzdělávání žáků-cizincův praxi na základních a středních školách v ČR*. Konference Přijímáme, začleňujeme a vzděláváme děti/žáky cizince II. [online] [vid. 4. 9. 2019]. Dostupné z: <http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2018/10/2.-Jaromíra-Šindelářová.-UJEP-v-Ústí-nad-Labem.pdf>

ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S., 2012. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. [online] [vid. 11. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

TITĚROVÁ, K., et al., 2014. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. [online] Praha: META o.p.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. [vid. 1.7.2019]. Dostupné z: [https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp\\_blok\\_web\\_final\\_0.pdf](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf)

TITĚROVÁ, K., VÁVROVÁ, J., 2019. Plány podpory. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. 12. 6. 2019 [vid. 13. 8. 2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/plany-podpory>

VODIČKOVÁ, M. 2012. Vzdělávání žáků cizinců – Edukační bariéry specifické skupiny uprchlíků v České republice. In: NĚMEC, J., ed. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. 1. vyd. Brno: Paido, s. 141-150. ISBN 978-80-7315-224-6.

WALTEROVÁ, D., 2017. Jak to na naší škole chodí... In: *Inkluzivní škola* [online]. 7.12.2017 [vid. 9. 9. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21579/jak-to-na-nasi-skole-chodi....html/>

ZIKMUNDA, M., 2019. Základní škola Marjánka: Unikátní projekt pro žáky s odlišným mateřským jazykem. *Bulletin NIVD*, roč. 8, č. 2, s. 11.

## Seznam příloh

Příloha A – Záznamový arch k rozhovorům

## Příloha A

### Záznamový arch k rozhovorům (vzor)

#### Respondent – osobní údaje:

1. Město: Praha krajské město (cca 100 000 obyv.)
2. Pohlaví: muž žena
3. Délka praxe: 0–5 let 5–10 let 10–15 let 15–20 let 20–více let
4. Třídní učitel: ano ne
5. Velikost školy: do 300 žáků do 600 žáků více než 600 žáků
6. Zkušenost s žáky s OMJ: ano malá (1–3 žáci) ano velká (3–více žáků)
7. Asistent: ano (žák s OMJ) ano (žák jiný) ne

#### Okruhy otázek pro kvalitativní rozhovor:

##### **1. Jaká jsou specifika žáků s OMJ?**

Jaké žáky s OMJ vyučujete?

Jaké je postavení žáků s OMJ ve třídě? (kamarádi, na okraji společnosti, pomoc spolužáků s výukou)

##### **2. S jakými problémy potýkají žáci s OMJ ve vzdělávacím procesu?**

(neznalost češtiny, jiný vzdělávací systém, náročnost učiva, rodinné zázemí, kde hledáte pomoc, informace)

##### **3. Jakou zkušenost mají pedagogičtí pracovníci se spoluprací s rodiči žáků s OMJ?**

(jak často, jakým způsobem – osobně, mailem, telefonicky, kladou důraz na vzdělání a domácí přípravu, jakým jazykem)

##### **4. Čím je specifická práce pedagogických pracovníků s žáky s OMJ?**

Jak se liší vzdělávací proces žáků s OMJ a ostatních žáků ve třídě?

Jaké jsou rozdíly ve vzdělávání různých skupin žáků s OMJ?

(romské děti, bilingvní děti, cizinci – různé národnosti)

(asistent, zvláštní práce, individuální práce – jak často, dorozumívání se v jiném jazyce než čeština)

**5. Jakou podporu využívají pedagogičtí pracovníci při práci s žáky s OMJ?**

Jaké možnosti spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky máte ve škole?

(asistent, školní psycholog, výchovný poradce)

**6. Rozvíjejí pedagogičtí pracovníci své znalosti v oblasti edukace žáků s OMJ?**

Účastníte se nějakých kurzů, seminářů zaměřených na práci s žáky s OMJ? Jakých, kdo je pořádá?