

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

# Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

# Začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na ZŠ

Diplomová práce

Autor: Miloslava Lédlová

Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - chemie

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – ruský jazyk a literatura

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

**Autor: Miloslava Lédlová**

Studium: P16P0328

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: MZS2CH-MZS2RJ Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - chemie - Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - ruský jazyk a literatura

**Název závěrečné práce: Začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Integration and Education of Pupils with non- Czech Mother Tongue at Primary Schools

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce pojednává o problematice žáků s odlišným mateřským jazykem v souvislosti s migrací a inkluzí. Zabývá se otázkou integrace žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří vyžadují ze strany učitele přiměřenou pomoc v procesu začleňování do běžných českých škol. Práce zahrnuje charakteristiku žáků s odlišným mateřským jazykem, postup při přijímání do školy a začleňování do výuky. Empirická část diplomové práce je realizována kvalitativním i kvantitativním výzkumem a jeho výsledky. Se souhlasem zákonných zástupců jsem pozorovala žákyni s odlišným mateřským jazykem během výuky a doučování českého jazyka.

Hlavní metody: pozorování, polostrukturovaný rozhovor, dotazník

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

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra.: *Sociokulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou*. Ústí nad Labem 2005, 61 s.

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. ISBN 978-80-7357-583-0.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 2. 12. 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Daniely Vrabcové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne 9. 12. 2021

---

Miloslava Lédlová

**Poděkování:**

Děkuji Mgr. Daniele Vrabcové, Ph.D. za cenné rady, podněty a odborné vedení při vypracování diplomové práce. Dále děkuji své rodině, švagrovi Ing. Bc. Jakubu Vondrovi, LL. M. za cenné rady, a přátelům za veškerou pomoc a podporu během celého studia.

## **Anotace:**

LÉDLOVÁ, Miloslava. *Začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. s. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o problematice žáků s odlišným mateřským jazykem v souvislosti s migrací<sup>1</sup> a inkluzí<sup>2</sup>. Zabývá se otázkou integrace<sup>3</sup> žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří vyžadují ze strany učitele přiměřenou pomoc v procesu začleňování do běžných českých škol. Práce zahrnuje charakteristiku žáků s odlišným mateřským jazykem, postup při přijímání do školy a začleňování do výuky. Zaměřuje se na usnadnění procesu nejen pro žáky, ale i pedagogy, pro které je reciproční soulad na ose učitel - žák zásadním faktorem.

Zároveň se věnuje otázce výuky češtiny pro cizince, odpovídající legislativě, uplatnění asistenta pedagoga<sup>4</sup> při výuce a vypracování individuálních plánů.

Empirická část diplomové práce je realizována kvalitativním i kvantitativním výzkumem a jeho výsledky. Se souhlasem zákonných zástupců jsem pozorovala žáky s odlišným mateřským jazykem během výuky a doučování českého jazyka. Metodou polostrukturovaného rozhovoru jsem získávala data z předem připravených otázek pro žáky a pro její třídní učitelku. Další data jsem získala formou dotazníku od vyučujících žákyně s OMJ.

V závěrečné části je uveden doporučený postup, jak lze žáky s odlišným mateřským jazykem co nejefektivněji zapojit do výuky. Pro zpracování jsou použity informace čerpané z odborné literatury a ověřených internetových zdrojů.

**Klíčová slova:** primární vzdělávání, žák-cizinec, integrační proces, diagnostika žáka cizince, odlišný mateřský jazyk.

---

<sup>1</sup> Pohyb lidí z jedné oblasti do druhé, překračující hranice jednotlivých států, s úmyslem se v nové oblasti dočasně či trvale usadit.

<sup>2</sup> Inkluze znamená zahrnutí nebo přijetí do nějakého celku. Pojmem inkluzivní vzdělávání se rozumí proces, jehož snahou je nastavení takového systému vzdělávání, který umožňuje všem dětem plnit povinnou školní docházku, v ideálním případě navštěvovat školu v místě jejich bydliště. Jejím cílem je podpora stejných šancí dětí na vzdělání.

<sup>3</sup> Integrací se rozumí začleňování žáků do kolektivu.

<sup>4</sup> Asistent pedagoga je pomocník, který se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáků se specifickým znevýhodněním, v tomto případě žáků s odlišným mateřským jazykem. Cílem jeho využití je vytvoření prostoru pro individuální pedagogickou práci učitele s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Annotation:**

LÉDLOVÁ, Miloslava. *Integration and Education of Pupils with non- Czech Mother Tongue at Primary Schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. pp. Diploma Thesis

The diploma thesis deals with the issue of integration and education of pupils with a non- Czech mother tongue at primary schools in the context of migration and inclusion. It deals with the issue of integration of pupils with a non- Czech mother tongue who require adequate assistance from teachers the process of integration into mainstream Czech schools. The diploma thesis includes the characteristics of pupils with a non- Czech mother tongue, the process of taking in school and integration into teaching. It focuses on facilitating the process not only for students but also for teachers, for whom reciprocal agreement on the teacher-student axis is an essential factor. At the same time, it deals with the issue of teaching Czech to foreigners, as per legislation, the use of teaching assistants in teaching and the development of individual plans.

The empirical part of the diploma thesis is realized by qualitative and quantitative research and its results. With the consent of their legal representatives, I observed a student with a non- Czech mother tongue during teaching and tutoring of Czech. Using the semi-structured interview method, I obtained data from pre-prepared questions for the student and her class teacher. To obtain more data, I sent a questionnaire to teachers, who teach a student with a non- Czech mother tongue. The final part presents the recommended procedure how pupils with a non-Czech mother tongue can be integrated in teaching as effectively as possible. In diploma thesis information is drawn from professional literature and verified internet sources.

**Keywords:**

primary education, student - foreigner, integration process, diagnostics of student-foreigner, non-Czech mother tongue.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 9. 12. 2021

Podpis studenta:



## Obsah

ÚVOD .....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Žáci – cizinci na základní škole .....	12
1.1 Kategorie cizinců podle zákona.....	13
1.2 Žáci s odlišným mateřským jazykem.....	15
1.2.1 Bilingvismus .....	16
1.3 Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	16
1.3.1 Podpůrná opatření .....	17
1.4 Četnost žáků-cizinců v českých školách .....	18
2 Přijímání žáků-cizinců do české školy .....	19
2.1 Legislativa.....	19
2.2 Financování vzdělávání žáků s OMJ .....	20
2.2.1 Rozvojové programy MŠMT.....	21
2.3 Integrace žáků-cizinců do české základní školy .....	21
2.3.1 Pohovor s rodiči.....	22
2.3.2 První dny ve škole.....	22
2.4 Zařazování žáků-cizinců do ročníku .....	23
2.5 Individuální vzdělávací plán .....	23
2.6 Vyrovnávací plán.....	24
2.7 Hodnocení žáka s OMJ .....	24
2.8 Dvojazyční asistenti pedagoga .....	25
2.8.1 Přínos dvojazyčného asistenta .....	25
2.8.2 Dvojazyčný asistent ve třídě.....	26
2.8.3 Význam přítomnosti asistenta ve třídě .....	26
3 Faktory ovlivňující začleňování žáků-cizinců.....	27
3.1 Věk žáka .....	27
3.2 Vliv rodinného prostředí .....	28
3.3 Vliv školního prostředí .....	29
4 Adaptace žáků s OMJ do výuky .....	30
4.1 Čeština jako druhý jazyk.....	30
4.1.1 Zajištění výuky ČDJ.....	31
4.2 Třídy pro jazykovou přípravu.....	32
4.3 Přípravné ročníky .....	32

4.4	Kurzy češtiny pro cizince.....	32
4.5	Prázdninové kurzy .....	33
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	34
5	Metodologické aspekty šetření.....	34
5.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	34
5.2	Metody výzkumu.....	35
5.2.1	Pozorování.....	35
5.2.2	Rozhovory .....	36
5.2.3	Dotazníky .....	36
5.3	Popis průběhu sběru dat.....	38
5.4	Charakteristika žákyně a jejího stávajícího školního prostředí .....	38
5.4.1	Charakteristika žákyně.....	39
5.4.2	Charakteristika stávajícího školního prostředí žákyně .....	41
6	Interpretace dat.....	43
6.1	Žákyně Lenka v kontextu výzkumného pozorování.....	43
6.1.1	Vyhodnocení pozorování .....	43
6.2	Žákyně Lenka v kontextu výzkumných rozhovorů .....	44
6.2.1	Počáteční rozhovory .....	44
6.2.2	Závěrečné rozhovory .....	50
6.3	Žákyně Lenka v kontextu dotazníkových zjištění .....	56
6.3.1	Vyhodnocení dotazníků .....	57
7	Metodická doporučení k začleňování žáků s OMJ.....	60
7.1	Doporučení s vazbou na výzkumná zjištění .....	60
7.2	Další zdroje doporučení .....	63
	Použitá literatura a zdroje: .....	66
	Internetové zdroje: .....	68
	Přílohy .....	72

## ÚVOD

Téma Začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na ZŠ jsem si zvolila z toho důvodu, že je vzhledem k současné situaci ve světě velmi aktuální. Myslím si, že se s žáky s odlišným mateřským jazykem budeme během učitelské praxe potkávat čím dál častěji. Hlavním impulsem pro výběr předmětného tématu byl můj rozhovor s nejmenovanou pedagogickou pracovnící, působící na druhém stupni základní školy. Z diskuse vyplynulo, že dle jejího názoru nebyla během studia na vysoké škole na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem řádně připravena. Tato problematika by neměla být nijak opomíjena, neboť začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem není nikterak výjimečné, a vedení a vzdělávání těchto žáků bývá často, nejen časově, velmi náročné.

Diplomová práce se skládá z části teoretické, kde jsou vysvětleny základní pojmy, a která obsahuje teoretický rozbor problematiky za užití odborných publikací a legislativních norem. Druhou část tvoří část empirická, ve které posuzuji konkrétní žákyni s odlišným mateřským jazykem, která je nyní v 7. ročníku základní školy. Kladu si za cíl analyzovat, jak se tato žákyně zapojuje do výuky a jaké postupy usnadňují práci při integraci žáků-cizinců učitelům. Během pozorování jsem se zaměřila především na okolnosti, které proces začleňování doprovázejí a napomáhají mu a na vlivy, jež mohou naopak integraci žáků-cizinců nějakým způsobem ohrozit.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Žáci – cizinci na základní škole

Žákem-cizincem označujeme takového žáka, u něhož je schopnost ovládat český jazyk z jakéhokoliv důvodu omezena. Žák se může setkat s neporozuměním a nepochopením učiva nejen v hodinách českého jazyka, ale i v jiných předmětech. Zároveň neznalost českého jazyka nezasahuje jen do školního prostředí, ale může ovlivnit i osobní a sociokulturní život dítěte. U těchto žáků může dojít až ke ztrátě komunikačních dovedností, což má za následek sociální izolaci a zhoršenou sebedůvěru jedince. (Kostecká, 2013, s. 7)

Z pedagogického hlediska se jedná o žáky, pro něž je vyučovací jazyk (čeština) současně jazykem cizím, a který si teprve osvojují. (Titěrová 2011, s. 5)

Na základě druhu pobytu lze žáky-cizince rozčlenit do tří skupin, přičemž každá kategorie oplývá odlišnými právy a povinnostmi. Rozlišujeme žáky-cizince pobývajících v České republice legálně, ilegálně a děti občanů České republiky, pocházejících původně z jiné země.

V prvním případě se jedná o legální přistěhovalce a azylanty s časově ohraničenou dobou pobytu. Záznamy o jejich počtu poskytují instituce jako cizinecká policie, Český statistický úřad, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Ústav pro informace ve vzdělávání, tedy organizace přímo řízená MŠMT<sup>5</sup>. Dále mohou být tyto údaje shromažďovány v jednotlivých školách, na městských a krajských úřadech. O této skupině lze snadno dohledat údaje, jako je například věková struktura, geografické rozmístění, a v neposlední řadě četnost těchto žáků-cizinců na našem území. Ve většině případů se jedná o žáky, kteří v rodině nekomunikují prostřednictvím českého jazyka, a z toho vyplývá, že češtinu nelze považovat za jejich rodný jazyk. Z tohoto důvodu se legální přistěhovalci často potýkají s problémy souvisejícími se začleněním do českého školského systému. (Kostecká, 2013, s. 11)

Druhou skupinou jsou žáci pobývajících na našem území ilegálně. Informace o dětech ilegálních imigrantů nejsou už tak snadno dohledatelné, i přesto, že se jich začleňování

---

<sup>5</sup> Organizace Ústav pro informace ve vzdělávání byl dle výnosu ministerstva k 1. 1. 2012 anulován. Jeho programu se ujalo samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

do českého vzdělávacího systému týká stejným způsobem. Novela školského zákona (*Zákon č. 343/2007 Sb.*) s platností od ledna 2008 a jež je v souladu s Úmluvou o právech dítěte, zaručuje právo na bezplatné základní vzdělání každému dítěti na území České republiky. Nárok na základní vzdělání a přístup k dalším službám poskytovaným školou, mají tak všichni děti cizinci bez ohledu na zemi původu nebo na legalitu jejich pobytu v ČR.

Poslední skupinou žáků, jež neoplývá znalostí českého jazyka a jež by se mohla v procesu vzdělání na základní škole setkat s potížemi, jsou děti občanů České republiky, u nichž lze prokázat české občanství, ale jejich rodným jazykem není čeština. Do této kategorie spadá druhá generace imigrantů, kteří v rodinném prostředí komunikují nejčastěji v mateřském jazyce svých rodičů. I zde se setkáváme s nepřesnými statistickými údaji, a to v důsledku nerozpoznání od žáků, mluvících česky. (Kostecká, 2013, s. 11-12)

### **1.1 Kategorie cizinců podle zákona**

Zákon o pobytu cizinců (*§ 1, zák. č. 326/1999 Sb.*) vymezuje cizince jako fyzickou osobu, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie. Cizincem v České republice je tedy osoba vykazující jiné než české státní občanství, či osoba bez státního občanství. Dále za cizince považujeme osoby mající více než jedno občanství, avšak ani jedno z nich není státním občanstvím ČR. (Cizinci: Počet cizinců - Metodika, 2014)

Dle ustanovení školského zákona (*§ 20, zák. č. 561/2004 Sb.*) klasifikujeme cizince do třech základních kategorií:

- Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci
- Občané třetích zemí
- Azylantů a žadatelů o azyl (Radostný, 2011)

Do první skupiny mimo občanů Evropské unie a jejich rodinných příslušníků patří i občané států Evropského hospodářského prostoru - Norsko, Lichtenštejnsko, Island a Švýcarsko. Za člena Evropské unie lze považovat občana jakéhokoliv členského státu EU, přičemž se na tohoto občana vztahují stejná práva na vzdělání, školské služby a podmínky, jako na občany České republiky. (Titěrová, 2011)

Žákům občanů Evropské unie jsou zpřístupněné třídy pro jazykovou přípravu. Ředitel školy je povinen informovat zákonného zástupce žáka o možnosti navštěvovat speciálně zřízenou třídu pro jazykovou přípravu, a to do jednoho týdne od nástupu žáka do školy. Škola seznámí rodiče s procesem začleňování žáka do těchto tříd spolu s jejich umístěním. Rodiče žáků-cizinců musí podat žádost o zařazení žáka do zmiňovaných tříd.

Všechny zmíněné údaje (*Školský zákon, § 20, vyhláška č. 48/2005 Sb., §10, 11*) podává oprávněný krajský úřad, který je mimo jiné povinen sdělit všem školním institucím v kraji seznam škol, v nichž výuka českého jazyka pro cizince probíhá. Seznam škol s třídami pro jazykovou přípravu nabízí portál [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz). (Radostný, 2011, s. 19). Problematikou tříd pro jazykovou přípravu se podrobněji zabývá podkapitola 4.3.1.

Za občany třetích zemí považujeme děti cizinců, jež nemají občanství z žádné země EU ani Lichtenštejnska, Švýcarska, Norska a Islandu. (Občané třetích zemí, 2015). Tito žáci mají sice právo na bezplatné základní vzdělání, ale není jim ze zákona poskytnuta možnost jazykové přípravy. A to i přesto, že ve většině případů žáci neovládají téměř vůbec český jazyk. V tomto případě je výuka a začlenění do školy velkou měrou závislá na spolupráci rodičů a školy. (Radostný, 2011, s. 21) V důsledku toho v roce 2010 MŠMT odstartovalo akci dotačních programů vedoucích k odstranění znevýhodnění těchto žáků. Pokrok ve vzdělávání dětí občanů třetích zemí iniciuje také vyhláška č. 27/2016 Sb., která například upravuje lepší podmínky pro individualizaci výuky a samotné přípravy na ni, povoluje asistenta pedagoga a doporučuje jiné školské poradenské služby a zařízení. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2011 – 2021)

Poslední skupinou jsou azylanti a žadatelé o azyl. Patří do ní rodiny, jež mohly být v zemích svého původu pronásledovány z náboženských, rasových, politických či národnostních příčin. Školský zákon (§ 16, *odstavec 4*) definuje tyto děti jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dostává se jim tedy potřebných opatření, které riziko překážek ve vzdělávání minimalizují. Škola například může žákovi nabídnout spolupráci s asistentem pedagoga. (Radostný, 2011)

## 1.2 Žáci s odlišným mateřským jazykem

*„Přestože se v legislativě stále používá termín žáci cizinci (např. §20 školského zákona), snažíme se již několik let razit nový termín – děti a žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ).“ (Inkluzivní škola, 2020)*

Odlišnost vyučovacího jazyka od mateřského je ve většině situací více determinující a omezující než cizinecký status a právě tato rozdílnost integraci žáků velmi ztěžuje. (Radostný, 2011, s. 11) Pojem žáci s odlišným mateřským jazykem (dále jen „OMJ“) zavedla Společnost pro příležitosti mladých migrantů META, o.p.s., aby zdůraznila důležitost odlišnosti mateřského jazyka žáků cizinců od vyučovacího jazyka. Neznalost českého jazyka v procesu vzdělávání znesnadňuje spolupráci a komunikaci nejen s žáky, ale velkou měrou i s rodiči. (Titěrová, 2011, s. 5)

Český jazyk, který je v českých školách zároveň vyučovacím jazykem, zůstává pro žáky s OMJ jazykem cizím a tedy velkou nevýhodou ve vzdělávání oproti ostatním spolužákům. Skutečnost, že se žák vzdělává v jazyce, jenž se teprve určí, může velkou měrou ovlivnit jeho školní prospěch.

Proces integrace neznamena pro žáka s OMJ pouze osvojit si český jazyk na nejvyšší možné úrovni. Mezi další úskalí, která tento průběh doprovázejí, a se kterými se musí žák vyrovnat, patří: přijmout skutečnost, že nyní žije v nové zemi, odloučen od své rodiny a přátel, (děti uprchlických rodin si mohou s sebou nést i traumata z předchozích událostí). Zvyknout si musí na nové kulturní a společenské zvyky, včetně nového náboženství; sžít se s novým školským systémem – zde je nutná kooperace rodičů, kteří se též snaží pochopit jiný vzdělávací systém spolu s rutinními školními činnostmi, jako je omlouvání z výuky, podepisování domácích úkolů, příprava svačiny, nákup školních pomůcek atd. Žák s OMJ si vytváří své místo v novém prostředí, ve kterém se setkává s cizím jazykem, odlišnými hodnotami, společenskými a kulturními normami. (Kendíková, 2018)

Přizpůsobit se novému prostředí a přijmout doposud neznámé společenské zvyky by měl žák v co nejkratším intervalu. Doporučuje se tak z důvodu, aby příliš nezaostával za svými vrstevníky, především co se týče osvojování nových dovedností a znalostí. (Radostný, 2011, s. 16, 17)

Kanadský pedagog Jim Cummins považuje za stěžejní odlišovat základní komunikační dovednosti od kognitivních a akademických jazykových schopností.

Ti, kdo si osvojují nový jazyk, získávají nejprve základní mezilidské komunikační schopnosti, které využívají v každodenním životě. Až poté ovládají dovednosti kognitivní a akademické, tedy užívání odborných termínů, kritické pochopení textu a další dovednosti určující školní úspěšnost. Dosáhnout akademické úrovně může trvat pět až sedm let. (Titěrová, 2011, s. 5)

Žák-cizinec svou přítomností přináší obohacení výuky o multikulturní aspekty, už jen z toho důvodu, že své spolužáky různými způsoby (vyprávěním, porovnáváním, hrou o přestávce) seznamuje s rozdílnou a žákům mnohdy neznámou kulturou. Současně jeho příchod může sloužit jako prevence vzniku předsudků vůči cizincům. (Kendíková, 2018)

### 1.2.1 Bilingvismus

Podle Janovce, Rangelove (2006, nestránkováno in Šormová, Hudáková, 2019) dochází během učení nového jazyka ke vzniku určité a specifické formě **bilingvismu**, která se vyznačuje nerovnovážeností znalosti češtiny v jejím funkčně-stylovém rozvrstvení: prvotní pozici zaujímá mluvený jazyk, porozumění spisovné češtině lze zanedbat, přičemž cizinci nejvíce poukazují na náročnost písemného projevu při formálních záležitostech. V odborných publikacích se vyskytuje mnoho definic popisujících slovo bilingvismus. A. Lam (2001, s. 40 in Harding, Riley, 2008) například uvádí, že bilingvismus umožňuje komunikaci ve dvou jazycích. Za nezbytnost považuje diferencovat pojmy individuální bilingvismus a bilingvní společnost. Bližší vysvětlení bilingvismu uvádí L. Bloomfield (1933, s. 40), který definuje termín jako způsobilost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího, přičemž není možné správně určit, kdy se z nerodilého mluvčího stane bilingvista - posouzení je velmi relativní. (L. Bloomfield, 1933 in Harding, Riley, 2008)

### 1.3 Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

České školy navštěvují žáci, kteří se od ostatních žáků nějakým způsobem diferencují. Patří sem žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, migranti mluvící s odlišným mateřským jazykem a na druhém konci stupnice žáci mimořádně nadaní. Dle školské legislativy spadá většina z výše jmenovaných do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a vztahují se na ně



podpůrná a vyrovnávací opatření, vymezená Školským zákonem č. 561/2004 Sb. (Radostný, 2011, s. 12)

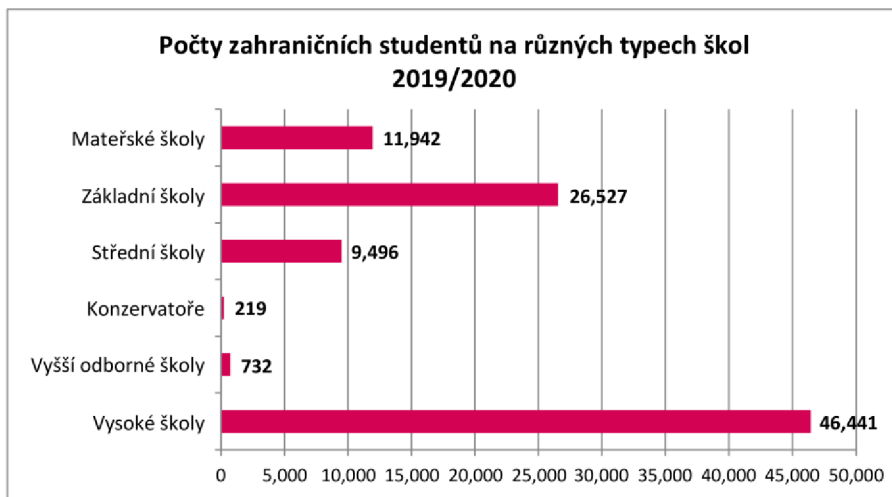
### 1.3.1 Podpůrná opatření

Problematikou žáků-cizinců se zabývá §20 Školského zákona 561/2004 Sb., podle kterého žáci s OMJ od 1. 9. 2016 spadají do skupiny žáků odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí. Mají tak nárok na podpůrná opatření, jejichž obsah je zmíněn v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., kde lze nalézt podrobnější informace ve znění pozdějších předpisů. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2011 – 2021)

META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů uvádí, že žák s OMJ spadá do kategorie žáků, u nichž se vyskytuje speciální vzdělávací potřeba, ale není ve školském zákoně vyznačena, či jen velmi nejednoznačně vymezena. „*V takovém případě na podpůrná a vyrovnávací opatření buď nemá ze zákona nárok nebo se mu jich kvůli nejasné definici SVP či samotných vyrovnávacích opatření nedostává.*“ (Radostný, 2011, s. 12). Podle Lechty (2010) přibližně 20 % žáků vyžaduje speciálně-pedagogické postupy, kteří však nejsou zařazeni do skupiny žáků se SVP. (Lechta, et al. 2010) Nepřihlédneme-li k tomuto znevýhodnění, může být vynaložený edukační rozvoj těchto žáků rozrušen. (Radostný, 2011, s. 12)

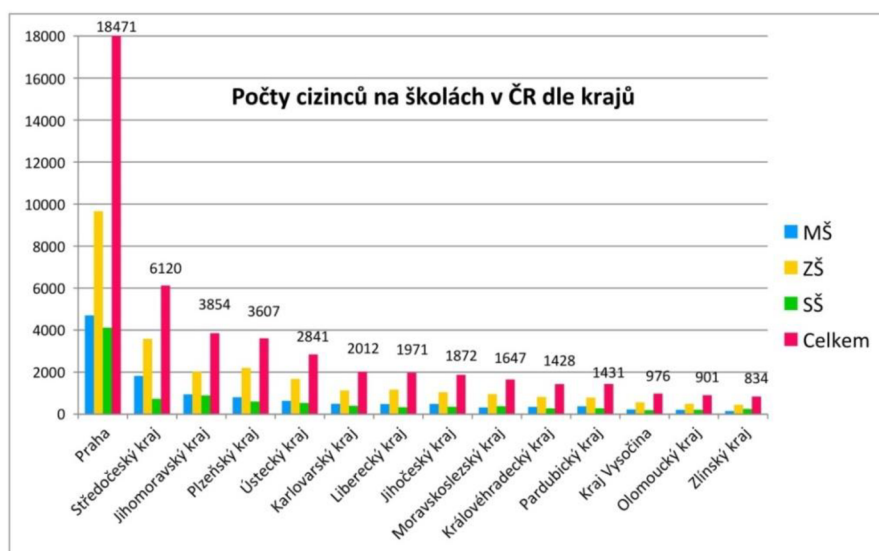
## 1.4 Četnost žáků-cizinců v českých školách

Statistiky zaznamenaly ve školním roce 2019/2020 na všech typech škol v České republice 95 357 žáků-cizinců. Nejvíce žáků-cizinců studuje na vysoké škole s počtem 46 441 a na druhém místě jsou základní školy s 26 527 žáky.



Graf 1: Zahraniční studenti v českých školách (Jiroutová, 2020)

Jak lze předpokládat, nejvíce žáků-cizinců se vzdělává v Praze (38,5 %), na druhém místě četnosti se nachází Středočeský kraj (12,8 %), na třetím místě je kraj Jihomoravský (8 %). (Jiroutová, 2020)



Graf 2: Četnost žáků-cizinců napříč kraji ČR (Jiroutová, 2020)

## 2 Přijímání žáků-cizinců do české školy

Vstup žáka s OMJ do české školy z hlediska legislativy a administrativy se nikterak neliší od přijmutí českého žáka. (Kendíková, 2018)

Podstatným a klíčovým bodem úspěšné integrace žáka cizince do české školy je dostatečná připravenost daného institutu, čímž se dá vyhnout nepříjemným vlivům (mimo jiné mohou nastat problémy náboženského, politického či jiného charakteru, např. zážitky z vojenských konfliktů apod.).

Pro zákonného zástupce žáka-cizince je vhodné zhotovit všechny důležité materiály v písemné podobě. Škola tyto dokumenty připraví ve světových jazycích (angličtina, francouzština, němčina, ruština a další podle konkrétního případu).

Přeloženými dokumenty jsou například všeobecný přehled o českém vzdělávacím systému, materiál zaměřený na organizaci školy (délka vyučování a přestávek, možnosti stravování, využití školní družiny a kroužků pořádaných školou, apod.) Dále se jedná o školní a klasifikační řád, plán jednotlivých budov a systém omlouvání žáků z výuky.

Užitečný pro obě strany je zcela jistě **přijímací pohovor**, který se domlouvá s dostatečným předstihem, než žák-cizinec nastoupí do dané školy. Doporučuje se účast nejen zákonného zástupce, ředitele školy, třídního učitele a učitele českého jazyka, ale prospěšná bývá i přítomnost výchovného poradce, v nejlepším případě odborného koordinátora žáků s OMJ. Obvykle se jedná o výchovného poradce nebo metodika prevence, ale může to být i vybraný pedagog, který informuje ostatní pedagogy o potřebách žáka s OMJ. Zároveň je v neustálém kontaktu s žákem a jeho rodiči a řídí proces integrace tak, aby byl co nejjednodušší nejen pro samotného žáka, ale i pro celou školu. Pohovor slouží k usnadnění vzájemné spolupráce mezi školou a rodiči žáka-cizince, kteří jsou seznámeni s podmínkami přijetí, s pravidly a organizací školy. (Pokorná, 2011, s. 23)

### 2.1 Legislativa

V České republice je právo na vzdělání zaručeno všem dětem, bez ohledu na jejich státní příslušnost. Školský zákon vymezuje rovný přístup při přijímání žáků ke vzdělání a právo na vzdělání zajišťuje Úmluva o právech dítěte. Novela školského zákona z 1. 1. 2008 udává, že cizinci již nejsou povinni dokazovat legalitu svého pobytu při žádosti o povinnou školní docházku. Cizí státní příslušníci mají tak stejná práva a povinnosti jako děti občanů České republiky.

Změnou právního předpisu prošla vyhláška č. 48/2005 Sb., která v doplněné verzi ve vyhlášce č. 256/2012 Sb. o základním vzdělávání a odpovídajících náležitostech plnění povinné školní docházky vyrovnala některé předpisy mezi žáky členských zemí EU a mimo ní. K legislativním ustanovením, jež nabyly účinnosti 1. 9. 2012, patří bezplatné vyučování českého jazyka. Tato skutečnost ulehčuje adaptaci nově příchozích žáků s OMJ včetně cizinců přicházejících ze zemí mimo Evropskou unii. V některých případech lze zahrnout do výuky učivo v mateřském jazyce (za podmínek pravidelné komunikace) a témata, týkající se kultury a zvyků rodné země cizince. Integraci žáků-cizince, její administrativu a organizaci, umožňuje spolupráce krajského úřadu s ředitelem školy. (Kostelecká, 2013)

Dne 1. 1. 2020 nabyla účinnosti aktualizovaná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve které se povinnost plnit školní docházku vztahuje na cizince trvale žijící na našem území a na cizince, jež na našem území pobývají déle než 90 dní. (Školský zákon č. 561/2004 Sb.)

## 2.2 Financování vzdělávání žáků s OMJ

I přesto, že žáci s OMJ nedocházejí do speciálních škol ani zařízení a navštěvují tak „normální“ školy, výdaje na jejich začleňování nejsou primárně v rozpočtu škol.

Mnoho škol s tímto úkazem nesouhlasí a neguje ho, protože integrace žáků-cizinců je finančně velmi náročná. *„Tito žáci potřebují vysoce individuální přístup, intenzivní výuku českého jazyka, mnohdy také doučování v dalších předmětech, protože ne vždy přicházejí s penzou vědomostí, které je požadováno po českých dětech v daném ročníku.“*

Řada učitelů by uvítala normativní financování žáků-cizinců, jelikož práce s nimi vyžaduje větší časovou dotaci, nákup jazykových učebnic a slovníků, didaktických prostředků a metodických příruček. Prospěšná by byla i účast na odborných seminářích týkajících se integrace takto znevýhodněných žáků. (Kostelecká, 2013, s. 78)

Větší finanční příspěvek by dal možnost najmout asistenta pedagoga nebo učitele českého jazyka a škola by mohla zařídit také intenzivní výukové jazykové kurzy.

Absence výše zmíněných opatření by mohla vést k negativnímu vývoji jedince ve vzdělávací oblasti.

Zvýšení normativu školy nedosáhnou, a proto žádají o granty, aby pokryly zvýšené náklady na vzdělávání žáků s OMJ. Většina škol není s žádostmi o grant spokojená

z toho důvodu, že finanční prostředky z grantů lze čerpat pouze do konce běžného roku, nikoliv školního, což vede k tomu, že činnosti mohou být konané v době, kdy není ještě jisté, že budou finančně podpořeny. Další spor vzniká v souvislosti s nelehkou přípravou samotných grantových projektů. Na vypsání jejich žádosti je obvykle přizván odborník. Obavy způsobuje též náročný administrativní proces a také strach z toho, že lze snadno poplést grantové prostředky s penězi, které poskytl zřizovatel. (Kostelecká, 2013, s. 79)

MŠMT v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (Program OP VVV) vydalo nově k datu 31. 3. 2020 výzvu Šablony III, která nabízí finanční pomoc na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. Podpora byla směřována především na možnost využít školního asistenta, speciálního pedagoga, školního psychologa, kariérního poradce a také na financování doučování a chodu volnočasového klubu. Výzva plnila funkci zvláště pro Prahu a zvláště pro regiony mimo hlavní město Prahu. Žádosti bylo možné posílat do 29. 6. 2021. (Financování výuky ČDJ a další podpory, 2021)

### **2.2.1 Rozvojové programy MŠMT**

Školy mohou využít finanční podpory na vzdělávání žáků s OMJ ze zdrojů Evropské unie. Další způsob získání finanční podpory nabízejí krajské či obecní úřady, které umožňují garantovaná řízení. Existuje mnoho rozvojových programů MŠMT, mezi ně patří např.: Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním, Program pro podporu aktivit v oblasti integrace, Program podpory vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výuky, Rozvojový program MŠMT pro děti-cizince ze třetích zemí, Rozvojový program MŠMT pro občany zemí EU a Rozvojový program pro azylanty. (Kendíková, 2016)

## **2.3 Integrace žáků-cizinců do české základní školy**

Přijímání žáků-cizinců do českých škol se z velké části shoduje s příchodem českého žáka, např. povinností podání žádosti zákonného zástupce dítěte u ředitele školy. Z mnoha důvodů (odlišný mateřský jazyk, kulturní diference, nestejný vzdělávací systém a jiné) se všem školám doporučuje důkladná příprava na příchod žáka-cizince. Detailně propracovaný a dobře strukturovaný plán na integraci žáka s OMJ je do

budoucná velmi užitečný. Pokud se škola dostatečně přichystá na žáka s jinými kulturními hodnotami a především s jiným mateřským jazykem, soulad mezi žákem – učitelem lze očekávat na velmi dobré úrovni. Problémy, které vyvstanou ve vzájemné komunikaci, se logicky v návaznosti projevují i ve vzdělávací oblasti. (Kendíková, 2012)

Neexistuje jeden jediný přístup, který by pedagogové mohli uplatňovat ve všech případech žáků s OMJ. Je možné se však řídit doporučenými návody, jež začleňování takto znevýhodněných žáků usnadňují.

Při nástupu do české školy učitel shromáždí důležité informace o žákovi a jeho zákonných zástupcích. Patří sem osobní doklady, informace o původu či přezdívce dítěte (včetně výslovnosti a obvyklého oslovení), informace o dosavadním vzdělání dítěte a jeho jazykovém povědomí. Opomíjet by se nemělo ani náboženství, zvyky, odlišné stravovací návyky a další. (Kendíková, 2018)

### **2.3.1 Pohovor s rodiči**

Velmi užitečný v procesu integrace žáka-cizince do české školy bývá přijímací pohovor mezi žákem, jeho zákonným zástupcem a třídním učitelem. Rozhovor se doporučuje uskutečnit s dostatečným předstihem, i z toho důvodu, aby si žák s OMJ zvykl na nové školní prostředí. Dále toto setkání usnadní budoucí vztah mezi rodiči a učitelem. Přínosná je též přítomnost ředitele školy a výchovného poradce, hovořícím nejlépe jazykem žáka. Zákonný zástupce žáka s sebou přinese již vyplněné potřebné dokumenty, či se s nimi teprve seznámí. Rodiče uvítají, vytvoří-li škola webové stránky v cizojazyčné podobě, které jsou dostupné pro všechny. (Kendíková, 2012)

### **2.3.2 První dny ve škole**

První dny v novém prostředí bývají pro žáka s odlišným mateřským jazykem náročné a chaotické. Je dobré určit ve třídě dva spolužáky, kteří se nově příchozímu žákovi během prvních týdnů až měsíců věnují. Vybraní pomocníci s žákem-cizincem chodí po škole a seznamují ho s ostatními třídami, odbornými učebnami, sborovnou, kabinety, školní knihovnou a dalšími místnostmi v budově školy. Znevýhodněnému žákovi spolužáci připraví kartičku na krk se jménem, údajem o jeho věku a třídě, kterou navštěvuje, aby mu i ostatní žáci na chodbě mohli pomoci, např. s orientací ve škole. (Radostný et al, s. 30-31)

V případě, že se žákova znalost českého jazyka pohybuje na velmi nízké úrovni, je vhodné, aby se třídní učitel naučil alespoň základní slovíčka v jeho rodném jazyce, zejména slova týkající se školního prostředí, jako je škola, třída, jídelna a slovesa s nimi spojená. (Formánková, 2016)

## **2.4 Zařazování žáků-cizinců do ročníku**

Další podkapitola se zabývá doprovodnými situacemi, které mohou nastat během nástupu žáků-cizinců na základní školu.

V případě, že se jedná o nástup žáků do vyššího ročníku, ředitel školy se řídí pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, č. 21836/2000-11, v němž je ustanoveno:

*„Při zařazení cizince do ročníku se přihlédně k jeho znalosti českého jazyka a úrovně dosaženého vzdělání.“* Během rozhodování o zařazení žáka do ročníku by měl ředitel školy zvážit všechny okolnosti a možné vlivy, jež by mohly integraci žáka-cizince narušit, například důkladně si ověřit vzdělávací systém žáka v zahraničí. Odborníci radí zařadit žáka do stejného ročníku, v němž by pokračoval i ve své zemi.

Překvapivě se nedoporučuje zařazení žáka s OMJ do nižších ročníků a to především kvůli zaznamenané pasivitě žáka. Jedná-li se však o žáky-cizince, jež by měli nastoupit do 9. ročníku a s tím řešit problémy týkající se přijímacího řízení na střední školu, je potřeba detailně zhodnotit a zohlednit individuální schopnosti jedince. V některých případech je přínosnější zařadit žáka maximálně o rok níže, aby se mu dostalo kvalitního vzdělání a neměl problémy s výukou českého jazyka. (Kendíková, 2016)

## **2.5 Individuální vzdělávací plán**

*„Individuální vzdělávací plán je známý nástroj integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky. Měl by být tvořen v souladu s vyhláškami č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, a vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.“* Tyto vyhlášky oznamují, že žáci s OMJ zatím nespádají do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to i přesto, že praktické zkušenosti dokazují, že inkluze těchto žáků bez podpurných opatření je téměř nemožná. IVP vytváří podpurný nástroj pro speciální vzdělávací

potřeby. Při jeho vzniku se dbá především na individualitu dítěte a vymezení obsahu a cílů vzdělávání. IVP pomáhá získat informace o vzdělávacích potřebách žáků s odlišným mateřským jazykem, vypracovává konkrétní postup pro začleňování žáků-cizinců, strukturuje a cílí podporu ke zdokonalení jazykových schopností a rozšiřování slovní zásoby. Kriticky se zabývá hodnocením žáků s OMJ, kteří kvůli neznalosti jazyka nemohou ukázat své dovednosti a znalosti. K plnohodnotnému hodnocení slouží stanovení reálných vzdělávacích cílů. Pro naplnění potřeb žáka s OMJ je velmi důležité uvědomění jeho individuálních potřeb. (Titěrová, 2011, s. 19-20)

## 2.6 Vyrovnávací plán

Abychom naplnili cíle plnohodnotného vzdělání žáka s OMJ a podpořili tak inkluzivní typ vzdělávání, je nutné pro znevýhodněného žáka vytvořit vyrovnávací plán (VP). Jedná se o individuální vzdělávací program, který vyrovnává aktuální vzdělávací potřeby žáka-cizince. Ten se potýká s neznalostí vyučovacího jazyka, a proto se setkává s neporozuměním učiva v mnohem větší míře, než jeho spolužáci. Vyrovnávací plán se snaží o modifikaci a vylepšení podmínek pro správné zapojení žáka s OMJ do výuky, které jsou výhodné nejen pro žáka, ale i pro učitele. (Radostný et al., 2011, s. 38)

Plán vzniká na základě detekce vzdělávacích znalostí a schopností žáka a postupně rozvíjí předchozí vzdělávací dovednosti. Zároveň zohledňuje možnou rozdílnost ve vzdělávacích systémech obou zemí. Ve vyrovnávacím plánu jsou zahrnuty reálné cíle, jichž lze dosáhnout, a ke kterým by se měl žák s OMJ v každém předmětu a v určitém čase přiblížit. Účel plánu je splněn, pokud žák-cizinec naplní rozdíly ve vzdělávání a nepotřebuje již žádné speciální opatření ve vzdělávání.

## 2.7 Hodnocení žáka s OMJ

Důraz je kladen především na hodnocení úrovně českého jazyka.

Způsob hodnocení žáků s OMJ je určen § 15 odst. 9 vyhlášky č. 48/2005 Sb., který stanovuje: *„Při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se dosažená úroveň českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti*



*českého jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.*“ (Vyhláška č. 48/2005 Sb.)

Zmíněný krok lze však využít pouze na konci 1. pololetí, jelikož § 52 odst. 3 a § 69 odst. 5 školského zákona uvádějí: „*Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců od skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí.*“

Podmínkou postupu do dalšího ročníku je však hodnocení žáka s OMJ na konci druhého pololetí.

Druhou variantou hodnocení žáka bývá hodnocení slovní, které předchází riziku absence hodnocení. Zároveň slouží k větší motivaci žáka, protože v něm kromě nedostatků můžeme vyzdvihnout pokroky a individuální dovednosti žáka. (Kendíková, 2016)

## **2.8 Dvojjazyční asistenti pedagoga**

Dvojjazyční asistenti pedagoga plní stejnou úlohu, jako asistent pedagoga a žáku cizinci usnadňuje práci tím, že má osvojený stejný jazyk.

Přestože se mnoho učitelů v praxi přítomnosti druhého pedagoga ve třídě brání, může dvojjazyčný asistent pedagoga během vyučovací hodiny v mnoha ohledech pomoci. Důležitým prvkem je dobře rozmyšlená spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga během vyučovací hodiny. Stěžejním faktorem jsou společně nastavené cíle, které si obě strany předem stanoví. Proměnná je forma výuky, přičemž se doporučuje společná výuka, individuální, individualizovaná a další, vždy s ohledem na temperament dítěte. (Benda, 2016)

### **2.8.1 Přínos dvojjazyčného asistenta**

Již výše bylo zmíněno, že soulad učitele a asistenta hraje ústřední roli. Mnoha učitelům vyhovuje paradigma učitele jako jediného dospělého ve třídě. Učitel má zažité své zásady, metody a formy výuky, od kterých nerad upouští. (Benda a kol., 2016, s. 9) Vzájemná kooperace mezi dvěma pedagogy proces vzdělávání v mnoha ohledech zdokonalí. Vznikají nejen nové vzdělávací strategie, ale i myšlenky, metody a přístupy k žákům. Díky spolupráci dvojjazyčného asistenta dochází k výraznému zlepšení žákova prospěchu. (Benda a kol., 2016, s. 10)

### **2.8.2 Dvojjazyčný asistent ve třídě**

Podle neziskové organizace META, o.p.s. ([www.meta-ops.cz](http://www.meta-ops.cz)) se struktura výuky v přítomnosti dvojjazyčného asistenta liší. Na jedné straně hodinu řídí hlavně učitel, zatímco asistent žáky během práce sleduje, radí jim a pomáhá. Stejně tak na straně druhé může být žádoucí rozdělit si žáky do menších skupin, aby se každé z nich mohl věnovat jak učitel, tak i dvojjazyčný asistent pedagoga.

### **2.8.3 Význam přítomnosti asistenta ve třídě**

Dvojjazyčný asistent pedagoga pomáhá s přípravou vyučovací hodiny, tedy i se stanovením vzdělávacích cílů. Shromažďuje pomocné materiály, kterými se rozumí pracovní listy se zjednodušenými frázemi, slovní hry, dvojjazyčné pexeso a jiné. Mezi jeho další významnou úlohu bezesporu patří podpora žáků v rámci aktivity a zapojení do výuky. Během svého působení ve třídě se asistent věnuje jednotlivému žákovi s ohledem na jeho individuum, ale v případě nutnosti i celé třídě. Jestliže se jedná o individuální výuku, lze s žákem pracovat mimo třídu - obvykle v jiné třídě, či v kabinetu.

Dvojjazyčný asistent pomáhá žákovi s OMJ s domácí přípravou, s plněním domácích úkolů, u kterých dochází ke střetům s jazykovou bariérou. Tato aktivita může být uskutečněna se souhlasem rodičů, z důvodu nepotlačení samostatnosti dítěte. Za velkou výhodou se označuje, když rodič žáka s OMJ ovládá stejný jazyk, jako právě cizojazyčný asistent pedagoga. (Benda a kol., 2016)

### 3 Faktory ovlivňující začleňování žáků-cizinců

Začlenění žáka cizince do konkrétního ročníku je podmíněno sloučením mnoha faktorů, které nelze opomenout. Zřetel by měl pedagog dát na žákův ohraničený přístup k informacím vzhledem k neznalosti českého jazyka a včas začít řešit největší překážku, již bezpochyby označujeme odlišný mateřský jazyk.

Podle Říhové (2011) je důležité u žáka s odlišným mateřským jazykem vnímat nejen instrumentální, ale především sociální roli jazyka. Instrumentální rolí se myslí schopnost dorozumět se v běžném životě v každodenních situacích, funkce sociální ovlivňuje společenské a kulturní začlenění žáka-cizince. (Kostelecká, 2013, s. 8)

Radostný a kol. zdůrazňují pocit nejistoty, který se při příchodu do nového, již uceleného kolektivu, u žáka s OMJ obvykle objeví. Pochybnosti nastávají nejen na straně žáka-cizince, stejně tak neznalost jazyka může ovlivnit významnou měrou celou třídu i učitele. V procesu začleňování se nabízí osobní zhodnocení nově vzniklé pedagogické situace příchozího žáka-cizince a reflexe ze strany vyučujícího. Vše záleží na přímé domluvě s jedincem a jeho zákonnými zástupci.

Na začátku integrace žáka-cizince považujeme za přínosnou ochotu žáka setkávat se s třídním učitelem, a to pravidelně po vyučovací hodině, či v jiném domluveném čase (např. před nebo po třídnické hodině). (Radostný et al., 2011)

#### 3.1 Věk žáka

Pro školu je výhodnější, má-li žák zkušenosti se školním prostředím a kulturou již v předškolním věku. Výsledky výzkumu dokazují, že k rozvoji jazykových schopností dochází již v 4. – 6. roce života, když dítě navštěvuje mateřskou školu. Dětem, jimž byl doporučen odklad školní docházky, navrhuje pedagogicko-psychologická poradna přípravnou třídu, která usnadňuje žákům-cizincům sociální integraci a začlenění do výuky. (Kendíková, 2016)

Většina pedagogů upřednostňuje začlenění žáka s odlišným mateřským jazykem bez jakékoliv znalosti českého slova již v mladším školním věku, nejlépe s ukončeným přípravným kurzem jazykové přípravy. V některých školách při integraci žáka-cizince postačí i absolvování posledního roku v mateřské škole, v jiných je účast v přípravných jazykových třídách takřka podmínkou přijetí žáka. Na základní škole může v tomto ohledu přispět i školní družina, ve které se žák-cizinec díky intenzivnější komunikaci s dětmi snadněji zapojuje do kolektivu. Žáky-cizince, navštěvující druhý stupeň české

základní školy může navíc překvapit náročnější obsah učební látky. Se staršími dětmi je někdy těžší spolupráce, protože vstupují do období pubescence a například šikana se v jejich letech objevuje ve školním prostředí častěji. I když žáci v tomto věku čelí více bariérám ve školním i osobním životě, než byli doposud zvyklí, většina z nich se dokáže zcela začlenit do nového kolektivu. (Kostecká, 2013, s. 69)

### **3.2 Vliv rodinného prostředí**

Dalším důležitým faktorem pro integraci žáků s odlišným mateřským jazykem je bezesporu rodina. Rodiče svou výchovou žáka řídí nejen v oblasti chování a vystupování ve společnosti a běžném životě, jejich vlastní chování se odráží také v zodpovědnosti a obecnému postoji ke škole. Děti velmi často kopírují vztah rodičů k učení, od čehož se odvíjí i jejich školní prospěch. (Kostecká a kol., 2013)

Negativní dopad na začleňování žáků s OMJ má také neznalost jazyka rodičů, která znemožňuje řešit vyvstálé potíže těchto žáků právě s jejich zákonnými zástupci. Klíčovou roli hraje i finanční situace rodiny, která nebývá vždy příznivá. Logicky se proto škola řadí na první místo poskytovatele pomoci žákům s OMJ.

Podle Kostecké (2013) však nebývají ze zkušeností pedagogů s rodiči žáků s odlišným mateřským jazykem nikterak vážné problémy. Závažnější situace naopak vyvstávají na straně učitelského sboru, především u starších pedagogů, u nichž se projevují skryté vzpomínky ze socialistické éry. Podle většiny dotazovaných pedagogů je majorita rodičů žáků-cizinců bezproblémová. Existují případy, kdy se například matky ujmou role asistenta pedagoga ve třídě. V opačném případě se můžeme setkat i s rodiči, kteří se školou komunikují velmi málo, například v souvislosti s omluvou dítěte z vyučování.

Jestliže komunikační rovina mezi učitelem a rodičem žáka-cizince není příliš reálná, lze k usnadnění situace požádat o pomoc tlumočnicka. O jeho způsobilostech a kompetencích informuje portál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (Kostecká a kol., 2013)

Habr et al. (2015) zmiňují bezplatné tlumočení, které nabízí vysokoškolští studenti v rámci své pedagogické praxe. Dále upozorňují na činnost tzv. komunitních tlumočnicků, jejichž působení je v rámci neziskové organizace, či plně nezávislé. Tito tlumočníci znají velmi dobře obě kultury a splňují kvalifikační požadavky.

### 3.3 Vliv školního prostředí

Důležitým faktorem při integraci žáků s OMJ bývá zohlednění jejich předchozí zkušenosti se školním prostředím. Buď se jedná o žáky, kteří nastupují do první třídy, tím pádem nemají žádné zkušenosti se školou ani s českým jazykem. Výhodou takových žáků je, že se setkávají se školním prostředím poprvé a jejich adaptace na nový systém vzdělávání není tak náročná. Stejně tak přívětivou se jeví skutečnost, že objem vědomostí mezi žáky s odlišným mateřským jazykem a prvňáčky žijícími v České republice je téměř totožný. Mnohem obtížnější bývá integrace žáků s odlišným mateřským vyšších ročníků, jejichž doposud získané znalosti se nemusí shodovat s těmi, jež se učí v naší zemi. (Nově příchozí bez předchozí školní zkušenosti, 2015)

Kromě neznalosti českého jazyka zde mohou nastat problémy týkající se odlišného způsobu a pojetí výuky, na kterou byl žák zvyklý. Zároveň ve vyšších ročnících stoupá náročnost učiva. Pochopit jej v cizím jazyce může být velmi komplikované a vyčerpávající. (Nově příchozí s předchozí školní zkušeností, 2013). V případech, kdy žáci neoplývají ani vzdělávacími návyky ani jakoukoliv znalostí českého jazyka, je nezbytná přítomnost odborného asistenta. (Nově příchozí bez předchozí školní zkušenosti, 2015)

Značný vliv na vzdělávání žáků s notným znevýhodněním má prostředí školy. Zveřejněné statistiky uvádějí spíše kladné reakce spolužáků na nově příchozího žákacizince. V majoritě případů se setkáváme s pozitivním vnímáním žáků neznámé civilizace a nové kultury. (Radostný, 2011). Najde-li si žák s OMJ ve škole přátele, proces adaptace a socializace je o to snazší. (Benrkopfová et al, 2017)

K eliminaci sociopatologických jevů, jako je xenofobie, diskriminace, šikana apod. pedagog předejde tím, že žáky ve třídě na příchod žákacizince včas připraví. Ti se společně s pedagogickým sborem snaží vytvořit pro žákacizince příznivé klima nejen ve třídě, ale na celé škole. Důraz je kladen na zvýšenou toleranci, empatii a smysl pro spolupráci. Učitel vede spolužáky k značné podpoře a pomoci, aby nedošlo k sociálnímu odloučení jedince. (Šindelářová, s. 28 – 29)

## 4 Adaptační žáků s OMJ do výuky

Při adaptaci žáka s OMJ do nové třídy hraje velkou roli osobnost a charakter žáka. Introvertním jedincům způsobuje seznamování s novým prostředím a navazování kontaktů s cizími lidmi stres. Nemají rádi změny a najít si kamarády je pro ně obtížné. Jiné děti s extrovertní povahou čelí novým výzvám s radostí a se zvědavostí, spřátelit se s novými spolužáky jim nedělá problém. Žákům-cizincům přísluší právo na dostačující přípravu do nového vzdělávacího systému a školy proto nabízí několik podpůrných činností a nástrojů, napomáhajících ke snadnější integraci těchto žáků. (Bernkopfová et al., 2019)

### 4.1 Čeština jako druhý jazyk

Nejprve je nutné vymezit rozdíly mezi pojmy *cizí jazyk* a *druhý jazyk*. Šebesta a kol. (2017, s. 34) definují termín druhý jazyk jako „*jakýkoliv jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk*“. Z jiného pohledu lze druhý jazyk chápat jako jazyk čteně používaný v blízkosti obydlí žáka a tím se značně diferencuje od jazyka cizího. Žák-cizinec tedy namísto svého mateřského jazyka používá jazyk jiný a jeho znalost podmiňuje žákovo působení nejen ve školním prostředí, ale celkově v běžném životě. (Šebesta a kol., 2017)

Velmi důležitá je struktura výuky druhého jazyka. Nejprve se jedná o vyrovnání jazykových nerovností a výuku základních jazykových elementů, jako je pozdrav, žádost, poděkování, ad. Z chronologického hlediska se žák učí nejdříve formou mluvení a poslechu, až poté následuje čtení a psaní. V další fázi edukace převládá výuka slovní zásoby nad mluvnici. Osvojování českého jazyka nazýváme u žáků s OMJ učení se češtině jako druhému jazyku. (Cvejnová, 2016 in Šormová, Hudáková a kol., 2019, s. 15-16)

Numericky lze učení druhého/cizího jazyka rozdělit též do dvou fází: v ukončené první fázi dokáže žák-cizinec po 6 – 24 měsících komunikovat v běžném životě ve všedních situacích. Zatímco druhá fáze trvá i několik let a jedinec uplatňuje již odbornou terminologii, ovládá kritické čtení a vyjadřuje se v souvislostech. (Cummins 1984, 2000, dle Radostný, Titěrová, 2011)

#### 4.1.1 Zajištění výuky ČDJ

Škola si může vybrat z několika možností, jakým způsobem výuku češtiny jako druhého jazyka žákům s OMJ zprostředkuje.

**První** možností je zorganizovat výuku ČDJ v době běžné výuky v rámci jazykové přípravy. Ta probíhá podle § 20 školského zákona v určené škole a může probíhat v době výuky žáka, ze které je automaticky uvolněn. Je-li žák uvolněn na jazykovou přípravu zcela, na vysvědčení může mít uvedeno „uvolněn“ a pokračuje do dalšího ročníku. Pokud je uvolněn jen zčásti, výuka daného předmětu probíhá podle individuálního plánu podpory, který zohledňuje žákovy schopnosti a dovednosti. Žáka učitel klasifikuje individuálně dle individuálního plánu.

**Druhou** a nejvíce doporučovanou variantou je částečné uvolnění z některých předmětů, aby žáci nemuseli čelit přítěži předmětů, kterým ještě nerozumí. Se souhlasem rodičů lze žáka uvolnit z některých předmětů podle § 50 školského zákona: *„Ředitel školy může ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu; zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu.“*

Tento způsob organizace výuky ČDJ je výhodný, protože žáci mají přehled o obsahu jednotlivých předmětů a jsou v kontaktu se svými spolužáky. Částečné uvolnění z některých předmětů může doporučit i Pedagogicko-psychologická poradna, jedná-li se o 2. nebo 3. stupeň podpurných opatření.

**Třetí** možností je nabídka školy *podle § 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb.* žákům s OMJ volitelného nebo nepovinného předmětu ČDJ. Tato možnost je prospěšnější pro žáky s pokročilejší znalostí češtiny a je podmíněna minimálním počtem sedmi žáků ve skupině.

**Čtvrtou** a školami nejvíce využívanou variantou je výuka ČDJ po skončení výuky v odpoledních hodinách. Z organizačního hlediska se jedná o nejjednodušší možnost, ale pro žáky bývá náročné a vyčerpávající soustředit se po celém dni na další výuku.

**Pátou** možností je výuka ČDJ v přípravné třídě pro jazykovou přípravu. Přípravná třída může být zřízena školou podle § 47 školského zákona se souhlasem krajského úřadu, žádosti zákonných zástupců a doporučení PPP pro každého žáka. Podmínkou je minimální počet 10 dětí s OMJ, kteří mají nastoupit do první třídy a neovládají vůbec český jazyk.

## **4.2 Třídy pro jazykovou přípravu**

Problematické vzdělávání a organizace ve třídách pro jazykovou přípravu se věnuje vyhláška č. 48/2005 Sb. Bezplatnou jazykovou přípravu zajišťuje ve spolupráci s ředitelem školy příslušný krajský úřad. Ten je mimo jiné povinen na svých internetových stránkách publikovat seznam škol se zmíněnými speciálními třídami v daném kraji.

Docházku do třídy pro jazykovou přípravu může žák zahájit kdykoliv během školního roku, a to na základě žádosti jeho zákonného zástupce. Ředitel školy tento požadavek schválí do 30 dnů od podání žádosti.

Možnost vzdělávat se ve třídě pro jazykovou přípravu náleží nanejvýš 10 žákům. Vzdělávání probíhá nejméně 70 vyučovacími hodinami po dobu nejvýše 6 měsíců po sobě jdoucím vyučování. Podmínkou možnosti vzdělávání se v této třídě je odlišná kmenová základní škola, než škola se zřízenou speciální třídou pro jazykovou přípravu.

Obsah výuky českého jazyka je dán Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který definuje očekávané výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk. Informaci, že žák-cizinec úspěšně ukončil kurz přípravy v jazykové třídě lze nalézt v dokumentaci příslušné školy, v níž plní povinnou školní docházku. Od školy, která poskytla jazykovou přípravu, získá žák osvědčení o absolvování. (Kendíková, 2016)

## **4.3 Přípravné ročníky**

Některé školy požadují od nově přichozích žáků-cizinců potvrzení o absolvování tzv. přípravného ročníku. Žáci se v přípravném ročníku učí nejen česky, ale také se lépe adaptují do školního prostředí, protože si osvojují návyky potřebné pro práci ve škole.

Účast není povinná, ale některé školy žáka s OMJ do první třídy s nulovou znalostí českého jazyka nepřijmou. Rodičům často nezbývá nic jiného, než přihlásit dítě do školy příští rok. Učitelé si přípravné kurzy pro prvňáčky tolik chválí, že se v posledních letech uvažuje o zřízení přípravných tříd i pro žáky vyššího stupně. (Kostecká a kol., 2013, s. 62)

## **4.4 Kurzy češtiny pro cizince**

Škola může pro začátečníky nebo mírně pokročilé žáky s OMJ uspořádat kurzy češtiny. Většinou je kurz češtiny součástí volitelných předmětů, odpoledních kroužků, nebo nahrazuje hodinu cizího jazyka. Nachází-li se v ročníku, či v celé škole více žáků-



cizinců, lze nahradit hodiny českého jazyka za hodiny češtiny pro cizince. Výuka češtiny jako cizího jazyka probíhá za předpokladu, že čeština je chápána jako cizí jazyk. (Titěrová, 2011, s. 23)

Jazykové kurzy mohou využít i rodiče žáků-cizinců, přičemž stejně jako u dětí, původ ani na typ pobytu v České republice účast na lekcích žádným způsobem neovlivňuje. (Společnost pro příležitosti mladých migrantů: Kurzy češtiny pro dospělé začátečníky, 2021)

#### **4.5 Prázdninové kurzy**

Stejně jako přípravné jazykové třídy, tak i prázdninové kurzy byly původně smýšleny jen pro první třídy základních škol. Po osvědčených zkušenostech se věk žáků-cizinců, účastnících se letních kurzů navýšil na 12 let. (Kostecká a kol., 2013, s. 63)

Tyto neziskové kurzy poskytují různé organizace v době letních prázdnin téměř v každém kraji a slouží především k tomu, aby žáci s OMJ udržovali každodenní kontakt s češtinou. Mezi kraje, které letos (2021), prázdninovou výuku českého jazyka nepořádají, patří: Jihomoravský, Jihočeský, Královéhradecký, Karlovarský, Olomoucký, Moravskoslezský a Zlínský. Přehled jednotlivých kurzů českého jazyka poskytuje NPI ČR. (Vintrová, 2016)

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 5 Metodologické aspekty šetření

V pedagogickém výzkumu jsou aplikovány dva základní vzory: pozitivistický a post-pozitivistický. Tato paradigmatata určují dva základní druhy pedagogického výzkumu. Pozitivistická paradigmatata ovlivňují vědecké výzkumy neboli výzkumy zaměřené *kvantitativně*. Častěji se v posledních dekadách let aplikují výzkumy určené post-pozitivistickým paradigmatem, které nazýváme výzkumy zaměřené *kvalitativně*. Spousta odborníků v posledních letech považuje za přínosné kombinovat oba typy kvantitativního a kvalitativního výzkumu. (Chráška, 2007, s. 9) Pro empirický výzkum byly využity metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu, jelikož mé pozorování žákyně s odlišným mateřským jazykem na 2. stupni základní školy bylo z důvodu vyhlášení nouzového stavu v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru SARS-CoV-2 nečekaně přerušeno.

Před pandemickou situací jsem stihla uskutečnit dva rozhovory – jeden s žákyní s OMJ a druhý se školní výchovnou poradkyní, která je současně i třídní učitelkou pozorované dívky. V době uzavření škol jsem byla s třídní učitelkou v kontaktu, aby mě informovala o pokroku žákyně. Pro získání většího počtu dat jsem rozeslala vyučujícím, kteří žákyni s OMJ učili, strukturované dotazníky. Otázky byly zaměřené na metody a formy výuky, typy komunikace a způsoby práce, které u žákyně s OMJ využívali. Zajímaly mě podpůrné činnosti, jež v procesu integrace nejčastěji používají, či které by ve škole uvítali. Na konci mého průzkumu jsem pro srovnání uskutečnila znovu rozhovor s pozorovanou žákyní i její třídní učitelkou.

#### 5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Z výsledků pozorování žákyně s OMJ, rozhovorů a vyplněných dotazníků ze strany učitelů lze shrnout vhodné metodické postupy, které usnadňují integraci žáků-cizinců do českých základních škol.

Cílem závěrečné práce je zobecnění nejvhodnějších metod a forem výuky a doporučit postupy napomáhající k efektivnímu zapojení žáka s OMJ do výuky.

Při pozorování ve třídě během vyučovací hodiny jsem se zaměřila na možné nedostatky v procesu začleňování žáka-cizince, jež by neměly být opomíjeny. Právě odlišný mateřský jazyk, ale i jiné kulturní a náboženské zvyky mohou zapříčinit řadu nesnází, a to nejen na straně žáka-cizince, ale i na straně pedagogického sboru. Dotazníkové šetření mimo jiné zachycuje prostředky komunikace mezi učitelem a žákyní s OMJ a způsoby hodnocení znevýhodněné žákyně. V centru zájmu stojí speciální výukové materiály, které pedagogové k výuce využívali. Dále dotazník zjišťuje, jaké podpůrné činnosti a opatření by učitelé při integraci žáka s OMJ uvítali. Přínosem výsledků pozorování je pochopení potřeb žákyně s OMJ pro snadnější zapojení do výuky. Z dotazníkového šetření pro vyučující, lze zdůraznit metody a postupy, které usnadňují proces začleňování žáka s OMJ.

### **Výzkumné otázky:**

Jakými způsoby lze podpořit žáka s odlišným mateřským jazykem, aby jeho integrace byla pro obě strany (žák-cizinec/učitel) nejsnazší?

Jakou měrou podporuje vzdělávací systém v České republice žáky-cizince?

Jaké faktory ovlivňují integraci žáka s OMJ?

Jsou učitelé v České republice dostatečně připraveni na práci s těmito žáky?

## **5.2 Metody výzkumu**

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu pozorování, dotazníku i rozhovoru, které se běžně v pedagogickém výzkumu využívají.

### **5.2.1 Pozorování**

*„Jedná se o záměrné, cílevědomé, soustavné a plánovité vnímání a zaznamenávání jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.“* (Výzkumné metody, 2013)

Metoda pozorování umožňuje zkoumat projevy jedinců či skupin v určitých situacích. Neřídíme se jen vizuálními vjemy, zapojujeme i sluch, čich a pocity. (Knechtová, 2019) Jelikož jsem pozorovala pouze jednu žákyni, snažila jsem detailně zaznamenat všechny faktory, které mohou jakýmkoliv způsobem ovlivnit začleňování žáka s OMJ do české základní školy.

## 5.2.2 Rozhovory

Rozhovor zachycuje nejen fakta, ale umožňuje dopodrobna zkoumat individuální přístup a postoj respondentů. Zároveň u respondenta pozorujeme i jeho vnější reakce na podněty, podle nichž můžeme regulovat pořadí dalších otázek. (Miovský, 2006)

K případové studii jsem pro kvalitativní výzkum zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru<sup>6</sup>. Otázky jsem měla předem připravené, ale v průběhu rozhovoru z odpovědí dotazovaných vyvstaly další důležité otázky.

Cílem rozhovorů v této diplomové práci bylo zachytit průběh začleňování žáka s OMJ z pohledu samotné žákyně s odlišným mateřským jazykem a z pohledu její vyučující. Rozhovory vznikly vždy v nerušeném prostředí školy, buď v kabinetě třídní učitelky, nebo v prázdné třídě.

## 5.2.3 Dotazníky

Mezi nejčtenější metody k získávání dat v pedagogickém průzkumu patří dotazníkové šetření. Dotazník patří mezi metody kvantitativního výzkumu, jež během krátkého časového úseku nashromáždí velké množství dat od většího počtu dotazovaných než interview. (Řeháčková, 2012)

Dotazníky slouží taktéž v oblasti sociologických, demografických šetřeních a jiných vědeckých zkoumáních týkajících se člověka a společnosti. (Maněnová a Skutil, 2012)

Výsledkem dotazníkového šetření je sběr dat a informací o respondentovi, včetně jeho postojů a názorů k dané problematice. (Pelikán 1998, s. 105 in Maněnová a Skutil, 2012) Dle Chrásky (2007, in Řeháčková, 2012) je dotazník systém předem strukturovaných otázek, které jsou logicky seřazeny a vhodně stylizovány. Respondentem (dotazovanou osobou) jsou otázky zodpovězeny písemnou formou. Gavora (2000, in Řeháčková, 2012) definuje dotazník jako prostředek písemného kladení otázek a dosažení odpovědí v písemné podobě.

### 5.2.3.1 Dotazníkové šetření

Jelikož pozorování žákyně s OMJ bylo z důvodu vyhlášení nouzového stavu v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru SARS-CoV-2 přerušeno, požádala jsem její vyučující na druhém stupni základní školy o vyplnění dotazníků. Získávání dat

---

<sup>6</sup> Polostrukturovaný rozhovor stojí na rozhraní mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Tazatel si předem připraví otázky, jejichž pořadí nemusí striktně dodržovat. Zároveň může kdykoliv reagovat na odpověď dotazovaného a dle potřeby přidávat otázky další. (Polostrukturovaný rozhovor: Charakteristika, 2021)

z důvodu mimořádných protiepidemických opatření a v souvislosti s tím zavedením distanční výuky probíhalo elektronickou formou. Učitelé obdrželi e-mailem dotazník vytvořený v aplikaci Word, který mi zpětně zaslali. Pro zaškrtnutí správné odpovědi většinou využili tučné či barevné označení. Forma i obsah dotazníku byly strukturovány jednoznačně, aby respondentovi zodpovídání dotazů nezabralo mnoho času.

Dotazník byl zaměřen na postřehy, ale i překážky, které vznikají při začleňování a vzdělávání žákyně s OMJ. Většina otázek odráží subjektivní pohled učitele na chování žáka-cizince v nové třídě. Výsledky šetření měly zjistit, jaké metody a formy výuky lze aplikovat pro úspěšnou integraci žáka-cizince. Vyučující v dotazníku uvedli podpůrné prostředky a opatření, které by při výuce žákyně s OMJ uvítali. Vzor dotazníku je k nahlédnutí v Příloze G.

### **5.2.3.2 Struktura dotazníku**

Dotazy jsou formulovány tak, aby nezasahovaly do soukromí respondentů, neshromažďují osobní data a jména v tabulce (viz níže) jsou vymyšlená. Ve většině případů dotazník obsahoval uzavřené otázky s definovanou nabídkou odpovědí. Pokud respondent nesouhlasil ani s jednou nabízených odpovědí, mohl zvolit variantu „jiné“ a rozepsat své tvrzení. Jen čtyři otázky byly zformulovány tak, aby vyučující rozepsal vlastní myšlenku. Pro zaškrtnutí správné odpovědi mohl respondent využít tučné či barevné označení. Forma i obsah dotazníku byly strukturovány jednoznačně, aby respondentovi zodpovídání dotazů nezabralo mnoho času.

První část dotazníku zachycuje osobní a základní informace o respondentech – pohlaví, věk, jejich délku pedagogické praxe a předměty, ve kterém žákyni s OMJ vyučovali.

Další dotazy byly zaměřeny na obtíže, které proces vzdělávání zpomalovaly a znesnadňovaly. Poté otázky směřovaly ke způsobu, jakým se vyučující se žákyní dorozumívali a jaké metody a formy výuky používali. Respondenti měli také uvést postupy, jakými s žákyní pracovali, například jak udržovali u žákyně pozornost, v jaké části hodiny jí zadávali samostatnou práci a jestli žákyni hodnotili s úlevami. Zajímalo mě, jaké konkrétní učební materiály využívali a kolik času jim zabrala příprava na výuku s žákyní s OMJ. Závěrečná část dotazníku se zabývala otázkou inkluze – co si o ní respondenti myslí. Poslední dotaz zjišťoval, zda respondenti již absolvovali nebo by měli zájem absolvovat odborný kurz zaměřený na začleňování žáků s OMJ.

### **5.3 Popis průběhu sběru dat**

Na začátku mého výzkumu jsem hledala základní školu v Chrudimi, do které dochází žák s odlišným mateřským jazykem. Po sjednané schůzce na základní škole Dr. Peška Chrudim s ředitelem školy a představení mé práce jsem navázala kontakt se školní výchovnou poradkyní, která je současně i třídní učitelkou pozorované žákyně. Pro zachování anonymity jsem žákyni s OMJ se souhlasem jejich rodinných zástupců pro účely diplomové práce stanovila jméno Lenka. Všechny získané informace o jejím pobytu v České republice, vypracovaném IVP a doporučení z Pedagogicko-psychologické poradny Pardubice jsou plně anonymizovány (viz příloha). Po udělení souhlasu všech zúčastněných stran (rodiči, ředitelem školy/třídním učitelem/spolužáky) jsem začala s přímým pozorováním žákyně.

Lence jsem se před začátkem první pozorované vyučovací hodiny představila a zdůvodnila jí moji přítomnost ve třídě. Když jsem se jí pro ujištění zeptala, jestli mi rozumí, s úsměvem přikývla. Později jsem však zjistila, že úroveň její znalosti českého jazyka je na velmi nízké úrovni. Nejčastěji jsem sledovala hodiny Českého jazyka. S třídní učitelkou jsem se dohodla na pravidelné účasti doučovacích hodin z českého jazyka, které se konaly třikrát týdně (v pondělí a ve čtvrtek v čase od 7:05 do 7:50 hod, ve středu po vyučování od 15:00 do 15:45 hod). Během doučování jsem se dozvěděla mnoho zajímavých metod a technik výuky žáka s OMJ.

Lenčina pedagožka mi doporučila spoustu užitečných publikací a internetových zdrojů pro výuku českého jazyka pro cizince. Třídní učitelce jsem pro zachování anonymity stanovila jméno Mgr. Pokorná.

Pro kazuistiku žákyně s OMJ jsem kromě přímého a polostrukturovaného pozorování využila další metodu kvalitativního výzkumu - rozhovor.

Dne 22. 3. 2021 jsem rozeslala strukturované dotazníky učitelům, jež Lenku vyučovali. Vyplněné dotazníky měly za úkol detailně přiblížit a zhodnotit počínání žákyně s OMJ v procesu začleňování a vzdělávání na druhém stupni české základní školy.

O jednotlivých metodách, které jsem v rámci svého šetření použila, se zmíním podrobněji v podkapitolách níže.

### **5.4 Charakteristika žákyně a jejího stávajícího školního prostředí**

V následujících dvou podkapitolách jsem se zaměřila na detailní popis žákyně, jejího předchozího vzdělávacího systému včetně školního prospěchu. Zajímala mě Lenčina

rodinná situace a její vliv na hodnocení v nové škole. Dále jsem vystihla hlavní znaky školy, kterou dívka s odlišným mateřským jazykem navštěvuje.

#### 5.4.1 Charakteristika žákyně

Objektem výzkumu diplomové práce je žákyně s odlišným mateřským jazykem, která nyní plní povinnou školní docházku na 2. stupni ZŠ v Chrudimi. Dívka pochází z Dominikánské republiky a mluví pouze španělsky – konkrétně kreolštinou<sup>7</sup>.

Lenka nastoupila do české základní školy v akademickém roce 2018/2019 do 6. třídy, kterou by navštěvovala i ve své rodné zemi. Rodina se do České republiky přistěhovala již v prosinci roku 2018, ale do školy Lenka nastoupila až po jarních prázdninách, v únoru 2019. Tyto informace mi se souhlasem zákonných zástupců poskytla Mgr. Pokorná. S přímým pozorováním žákyně s OMJ jsem začala v listopadu 2019, kdy žákyně s OMJ navštěvovala již 7. ročník základní školy.

Lenka v České republice bydlí pouze se svojí matkou a mladším bratrem. Matka (Dominikánka) se česky nedorozumí vůbec. Otec (Čech) v rámci své práce jezdí po světě a v době mého pozorování se nacházel v Mexiku. Do školy žákyni vozí prarodiče (Češi), kteří se školou nejvíce komunikují.

V době, kdy jsem Lenku začala pozorovat, pobývala na území České republiky již 11 měsíců, ale její znalost českého jazyka byla na velmi nízké úrovni. Žádný kurz českého jazyka pro cizince po příjezdu nenavštěvovala. Lenka český jazyk doma nepoužívá, ani nechodí na žádné doučování mimo školní prostředí. Svou pomoc žákyni nabídla třídní učitelka, která zároveň na škole působí jako výchovná poradkyně.

Lenka umí výborně kreslit a zpívat, z tohoto důvodu ji prarodiče přihlásili do místní Základní umělecké školy Chrudim. Jiné zájmové kroužky Lenka nenavštěvuje, i když by to mohla být dobrá příležitost najít si nové kamarády a zdokonalovat si tak svou znalost českého jazyka. Lenka se po škole nestýká se svými spolužačkami ani s jinými kamarádkami. Většinu času tráví doma, protože hlídá mladšího sourozence. Občas komunikuje s přítelkyněmi z Dominikánské republiky prostřednictvím Skype nebo se svou tetou, s kterou hovoří pouze španělsky.

---

<sup>7</sup> Kreolštinou v Dominikánské republice mluví největší jazyková menšina Hait'ánů. Mateřským jazykem – španělštinou se dorozumívá 98% obyvatel. (Dominikánská republika, 2020)

Ve škole bývá žákyně často unavená a stěžuje si, že se jí chce spát. Téměř na všechny vyučovací předměty chodí nepřipravená. Vyniká v hudební a výtvarné výchově.

### **Integrace do třídy**

Když Lenka přijela se svou rodinou na území České republiky, neuměla ani základní slovíčka „Ahoj“, „Dobrý den“, „děkuji“. V důsledku malé slovní zásoby Lenka v hodinách vyučujícím téměř nerozumí. Problémy jí dělá porozumět psané i mluvené formě.

Ve třídě spolužáci před příchodem žákyně s OMJ označili předměty (tabule, podlaha, skříň, okno,...) nálepkami s názvy. Jako z prvních se Lenka učila sloveso „BÝT“, po 14 dnech pochopila záporný tvar slovesa „NENÍ“. Během vyučovacích hodin si prohlížela učebnice z nižších ročníků. Do sešitu si psala nová slovíčka z obrázkových kartiček, které ji spolužačky vytvořily.

Již od začátku studia, se o žákyni starají dvě spolužačky, jež se snaží u Lenky rozvíjet komunikační schopnosti. Po jejím příchodu do školy, s Lenkou chodily po škole a vysvětlovaly jí, kde se jaká učebna nachází. Právě orientace po škole dělala Lence zpočátku velký problém, nevěděla například, kde se jaká odborná učebna nachází, kam se má jít převléknout na hodinu tělocviku atd.

V péči o spolužačku se tzv. patronky střídají lichý a sudý týden. Vytvořily Lence kartičky s obrázky, na kterých je z druhé strany napsaný název obrázku, např. pero, nůžky, lepidlo, různé druhy ovoce, zeleniny. Ze začátku se s dívkou spolužáci a učitelé dorozumívali pomocí Google překladače.

Žákyně se sprátelila se dvěma dívkami romského původu, aniž by věděla, že v České republice existuje romská menšina. První měsíce se nebavila s nikým, někteří učitelé si dokonce na její mlčení stěžovali. Když se jí paní učitelka zeptala, proč nekomunikuje, tvrdila, že nemá o čem mluvit. Na konci školního roku odjela celá třída na školu v přírodě, kde se zdála být žákyně šťastná a více se spolužáky komunikovala.

Lenka se do výuky aktivně nezapojuje, jelikož český jazyk téměř neovládá. Nehlásí se ani neudrhuje oční kontakt s pedagogy. Motivace učit se český jazyk je ze strany rodičů nulová. Z mého pohledu je velká škoda, že Lenka nenavštěvuje žádný zájmový kroužek, který škola nabízí. Tímto způsobem by mohla rozvíjet své komunikační schopnosti a zdokonalovat se v češtině. Lenka svým uzavřeným chováním působí jako velký introvert.

V Dominikánské republice byla průměrnou žákyní, v české škole neovládá násobilku,



neumí zatím skloňovat podstatná jména ani časovat slovesa. Ze začátku byla dívka nešťastná, neuměla vůbec nic. Nabízí se otázka, proč se žákyně pro získání plnohodnotného a kvalitního vzdělávání neujal asistent pedagoga. Bohužel v Pardubickém kraji se nenašel žádný dvojjazyčný asistent pedagoga ovládající španělský jazyk.

#### **5.4.2 Charakteristika stávajícího školního prostředí žákyně**

Základní škola, Chrudim, Dr. Peška 768 se dne 1. 7. 2008 sloučila se základní školou Husova 9, Chrudim a od roku 2011/2012 probíhá výuka na dvou budovách (první stupeň se nachází v ulici Dr. Peška 768, druhý stupeň spolu se školní jídelnou v ulici Husova 9).

Budova v ulici Dr. Peška se nachází v klidné lokalitě, nedaleko od autobusového a vlakového nádraží a je obklopena velkou plochou zeleně. Vznikla zrenovováním původního objektu ZŠ Husova v roce 2001, který je zvětšen o přístavbu s odbornými učebnami.

Škola sdílí nádvoří se základní uměleckou školou. Kapacita školy čítá 500 žáků. V ulici Husova je budova školy umístěna v blízkosti cyklostezky a nachází se také nedaleko od autobusového a vlakového nádraží. Její vznik se datuje k roku 1893, kdy byla založena zemskou školní radou. V roce 1897 se diferencovala na obecnou školu chlapeckou a dívčí, tedy spadala pod dvě správy. Kapacita budovy činí 300 žáků. (Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2017/2018, 2018)

Základní školu Dr. Peška navštěvuje celkem 850 žáků. V obou budovách jsou k dispozici odborné a počítačové učebny a kvalitu výuky pravidelně zdokonalují externí způsobilí odborníci. Škola pořádá různorodé soutěže, olympiády, účastní se fotbalových a florbalových turnajů a také atletických závodů.

Během školního roku se pravidelně schází pedagogové 1. a 2. stupně, aby spolu sdíleli své zkušenosti. V posledních letech se kantoři zaměřují především na potřeby žáků.

Škola je zapojena do projektu „**EU peníze školám**“, který se zaměřuje na zefektivnění počátečního vzdělávání na základní škole. Zejména se snaží o zatraktivnění a obohacení výuky, která by žáky bavila a motivovala k dalšímu vzdělávání. Například pro učitele cizích jazyků byl uspořádán metodický seminář, ve kterém se pedagogové učili, jak lze moderní technologie začlenit do výuky cizího jazyka.

Novum a zlepšení kvality výuky v oblasti informačních a komunikačních technologií vedly ke vzniku materiálů v elektronické podobě téměř ve všech předmětech. K

zefektivnění a modernizaci předmětů Chemie a Přírodopis vedlo vytvoření taktéž digitálních výukových materiálů, které přispěly ke zvýšení přírodní gramotnosti. Pro zkvalitnění výuky bylo potřeba zlepšit materiální i technické podmínky, proto vznikla multimediální učebna, která se do té doby nacházela jen na prvním stupni. Mimo jiné se podařilo vybavit téměř všechny třídy na prvním stupni interaktivními tabulemi, které výuku povznesou na vyšší úroveň.

Škola je od září roku 2004 členem projektu „Zdravá škola“ či „Škola podporující zdraví“. Škola si později název projektu upravila na „KROK ZA KROKEM KE VZDĚLANÉMU A ZDRAVÉMU ČLOVĚKU II“, čímž pokračovala v návaznosti na projekt, kterým soustavu inovativních a zdraví prospěšných opatření začínala.

V praxi se jedná o řešení potíží s vlhkostí na nové budově a umístění kontejnerů na tříděný odpad ve třídách a chodbách školy. V obou budovách školy byl zřízen automat na školní mléko. V otázce sociálního pole škola buduje klidné a humánní klima. V popředí stojí individuální přístup k žákovi. Žáci mají možnost zvolit si třídní samosprávu, mezi pedagogy a žáky probíhá neustálá kooperace.

Škola se již několik let účastní projektu „Učíme se zdravě sedět a cvičit“, rozšířila nabídku výrobků zdravé výživy ve školní kantýně, zakomponovala zdravou výživu do výuky i školní jídelny. Dále spolupracuje s projekty Bezpečná cesta do školy, Kouření a já, propaguje environmentální výchovu (kromě třídění odpadu, probíhá celoročně sběr hliníku, pomerančové kůry a šípku) a participuje se na dalších užitečných aktivitách.

Škola nabízí pronájem počítačové učebny s 20 - 30 klientskými a s 1 lektorským počítačem a multimediální učebny s interaktivní tabulí a maximální kapacitou 21 osob.

(Základní škola Dr. Peška Chrudim, 2021)

## 6 Interpretace dat

### 6.1 Žákyně Lenka v kontextu výzkumného pozorování

Žákyni s odlišným mateřským jazykem jsem sledovala v předmětu Český jazyk a během doučování českého jazyka s její třídní učitelkou. Během pozorování jsem se zaměřila především na projevy chování žákyně, její aktivitu a snahu při vyučování. Všimla jsem si, jak Lenka řeší situace, při nichž nerozumí zadání úlohy a celkově pokynům vyučující. Soustředila jsem se též na Lenčinu výslovnost. Dále mě zajímalo, jak žákyni s OMJ přijmuli spolužáci a jestli Lence pomáhali i během vyučování. Záznam jedné doučovací hodiny českého jazyka je k dispozici v příloze C.

#### 6.1.1 Vyhodnocení pozorování

Z pozorování bylo patrné, že Lence velmi chybí její rodná země. Soudím tak proto, že kdykoliv se učitelka zmínila o Dominikánské republice, Lenka se uvolnila a usmála se. Při plnění jiných cvičení a hlavně během překládání vět na mě Lenka působila spíše znuděně. Možná tomu bylo tak proto, že cvičení opakovaly neustále dokola, aby si Lenka tvary skloňovaných podstatných jmen lépe zapamatovala. S případy, kdy nerozuměla zadání, si Lenka příliš starostí nedělala a s klidem pozorovala třídu. Spolužáci žákyni s OMJ během vyučovací hodiny až na spolusedící příliš nepomáhali a to z toho důvodu, aby nerušili výuku. Lenka měla možnost kdykoliv se zeptat, když něčemu nerozuměla své spolusedící, tuto eventualitu však během mého pozorování nikdy nevyužila. Spolužáci se k Lence chovali ohleduplně, neposmívali se její neznalosti jazyka, či špatné odpovědi. Lenka mluvila velmi tlumeným hlasem a často jsem měla problém jí rozumět. Za tichým projevem stojí její velká ostýchavost.

V některých odpovědích si byla Lenka nejistá a odpovídala s tázavou intonací. Za důvod, proč Lenka u některých otázek váhala, bych označila nedostatečné osvojení jazyka, ale velkou měrou se mohlo podepsat i nízké sebevědomí. Přece jen sžít se s novým prostředím, kde nikoho nezná, musí být pro dospívající dívku velmi těžké. Když k tomu přidáme fakt, že oporu má jen u jednoho z rodičů, není se čemu divit, že Lenka neoplývá příliš velkou chutí, natož snahou se něčemu novému učit. I tak bych se nebála snížit míru opakování a naopak zvýšit množství dalších zajímavých cvičení. Myslím si, že kdyby učitelka očekávala od žákyně více vědomostí, znalostí a dovedností, možná by tato skutečnost zvýšila sebevědomí a pocit jistoty, že něco

dokáže i u žákyně samotné. Opakování v procesu učení cizímu jazyku je zcela jistě důležité, ale ke zvýšení aktivity a úsilí žákyně by bylo výhodnější očekávat zvládnutí již složitějších zadání. Třídní učitelka Lenku dostatečně a velmi často chválila, což podle mého názoru umocňuje motivaci. Vybrané úlohy vyplňovaly i zábavnou funkci a obsahově nebyly příliš složité. Na druhou stranu je pochopitelné pravidelné opakování gramatických jevů, protože Lenka v pádech stále ještě zaostává. Naučit se nová slovíčka, a k tomu zvládat probírané učivo ve škole je jistě velmi náročné. Naučit se každý den alespoň pět slovíček navíc, by tuto žákyni jistě velmi posunulo. U Lenky se zkrátka nevyskytuje touha získávat nové znalosti a učení je pro ni ztrátou času. Žákyni by prospělo, kdyby volné chvíle trávila aktivněji, buď nějakým sportem, nebo pobytem venku se svými vrstevníky. Lenka je ovšem introvertka a společnost téměř vůbec nevyhledává.

## **6.2 Žákyně Lenka v kontextu výzkumných rozhovorů**

Rozhovory, které jsem s třídní učitelkou a žákyní s OMJ uskutečnila, přiblížily problematiku začleňování žáků-cizinců do české základní školy. Mgr. Pokorná detailně popsala průběh integrace Lenky do třídy, který doprovázela i značná pomoc a vlídnost ze strany spolužáků. Z odpovědí žákyně jsem se snažila zachytit nedostatky, které proces začleňování z jejího pohledu větším způsobem znesnadnily.

Blíže k výzkumnému cíli rozhovorů viz podkapitola 5.2.2.

### **6.2.1 Počáteční rozhovory**

#### **6.2.1.1 Počáteční rozhovor s třídní učitelkou**

První rozhovor s třídní učitelkou proběhl na začátku mého pozorování na základní škole, abych se o žákyni a jejím příchodu do školy dozvěděla potřebné informace. Rozhovor jsem nahrávala přes mobilní aplikaci Záznamník dne 27. 11. 2019 a trval přibližně 40 minut. Třídní učitelka Lenky působila velmi klidně a na všechny otázky odpovídala s úsměvem. Pouze když jsem se zeptala na snahu žákyně učit se český jazyk, odpověděla o poznání vážněji.

Na začátku rozhovoru mi učitelka sdělila základní údaje o Lence, délce jejího pobytu v České republice, rodinné situaci, znalosti českého jazyka a jiných mimoškolních aktivitách. Až poté jsem začala s cíleným dotazováním.

Paní učitelka působí na škole zároveň jako výchovná poradkyně a proto měla se začleňováním žáků-cizinců již zkušenosti. *„Ano, zkušenosti mám, dohromady jsem učila čtyři žáky-cizince, z toho tři Vietnamce (dva chlapce a jednu dívku) a jednu Ukrajinku.“*

Třídní učitelka uvedla, že Lenčina integrace do školy byla ve spoustě ohledů složitější, než s ostatními žáky. Za velkou překážku v začleňování žákyně s OMJ by bezpochyby označila úplnou neznalost českého jazyka. Zaskočena byla hlavně velkou pasivitou žákyně, na niž se velkou měrou zcela jistě podepsalo právě neporozumění jazyku. *„Těžké bylo i vyrovnat se s její pasivitou. Lenka většímu vyučovací hodiny seděla a nesnažila se vůbec zapojit do výuky. Vždy udělala cvičení, které jsem ji zadala, ale po zbytek hodiny už jenom sledovala třídu, bez toho, aby dávala pozor a třeba se přihlásila.“*

Velmi mě překvapila skutečnost, že žákyni s OMJ nepomáhá v předmětu Český jazyk asistent pedagoga. S Lenkou pracuje jen v hodinách matematiky, fyziky, přírodopisu a zeměpisu. Třídní učitelka by pomoc ze strany asistenta pedagoga v hodinách Českého jazyka uvítala, ale zároveň uvedla, že rozumí nutnosti přítomnosti asistenta i v jiných předmětech.

*„Ze začátku, když Lenka přišla do školy, bych asistenta pedagoga určitě uvítala. Je těžké věnovat se celé třídě a k tomu ještě zvláště jedné žákyni, které je potřeba vysvětlit všechno dopodrobna, co má vlastně dělat. Kolikrát to trvalo čtvrt hodiny, než jsem Lence zadala práci a mohla se věnovat ostatním. To hodinu hodně zdrží. V literatuře to nebyl tak velký problém, protože jsem žákům zadala čtení, ale v mluvnici, kdy se každá minuta hodí, jsme spoustu času ztráceli. Ale chápu, že i v jiných předmětech Lenka pomoc potřebuje. Co se týče češtiny, věnuju se Lence 3x týdně a spolu s novými slovíčky probíráme vždy i část učiva.“* K žákyni s OMJ posadila paní učitelka šikovnou žákyni, která jí se vším pomáhá. Ze začátku Lence pomocí Google překladače překládala slovíčka, když něčemu nerozuměla. Třídní učitelka obvykle zadává žákyni s OMJ samostatné cvičení na začátku vyučovací hodiny, a během výkladu se průběžně ujišťuje, jestli všemu rozumí. V případě nutnosti Lence zadání opakovaně vysvětlí.

Zajímalo mě, jak rychle Lenka plní zadané úkoly. *„Hlavně ze začátku pracovala Lenka velmi pomalu. Cvičení, které by pilnější žáci zvládli za 10 minut, splnila Lenka za 40 minut. Nešlo ani o to, že by zadání nerozuměla, jí se prostě jen nechtělo. Při doučování si často si stěžuje, že je unavená a že se jí chce spát. Myslím si, že je zvyklá na jiný způsobem života z domova. V Dominikánské republice lidé nikam nespěchají a*

*klidně celý den odpočívají.*“ Poté jsme se dostaly ke způsobu komunikace s Lenkou, která když přijela, neuměla ani slovo česky. Za velký přínos v oblasti učení cizímu jazyku u žáků s OMJ považuje paní učitelka obrázkový slovník. Ten žáky baví jak v mladším, tak i starším školním věku. *„Ze začátku jsme se dorozumívali pomocí Google překladače, postupně jsme přidávali obrázkový slovník a česko-španělský slovník. Obrázkový slovník je hodně šikovná věc, která žáky hodně motivuje a to v kterémkoliv věku. Přijde mi, že jim skoro nepříjde, že se vůbec něco učí. S obrázkovými kartičkami, které jsou z druhé strany pojmenované, pomáhala celá třída.“*

Dále se učitelka rozpovídala o tom, jak řešila situace, během kterých Lenka u zadání vůbec netušila, jak má postupovat. Úkol, který žákyně nechápala, třídní učitelka vždy přesně vysvětlila. Většinou triviální a opakovaná explikace pomohla, ale vždy se učitelka ujistila, jestli žákyně všemu plně rozumí. Když se jí nepodařilo vysvětlit pojem, či dokonce celé zadání během vyučovací hodiny, sedla si k žákyni o přestávce, aby společně úlohu dokončily. Paní učitelka uvedla, že prioritu měla vždy celá třída před jedincem. Právě z těchto důvodů se vyplatí mít ve třídě asistenta pedagoga, aby se každému žákovi dostávalo plnohodnotné vzdělávání. K udržení pozornosti používala paní učitelka i neverbální komunikaci, konkrétně proxemiku a haptiku. Mgr. Pokorná zmínila Lenčinu pohodlnost a také její častou potřebu spát. *„Například jsem zaklepala na lavici a ukázala jsem na její sešit, aby pracovala. Častěji jsem se jí ptala, jestli všemu rozumí. Pomohlo, když jsem se během hodiny pohybovala u její lavice. Zbystřila taky, když jsem jí šáhla na rameno, nebo na ruku. Kdyby takhle rychle pracovala celou hodinu, stihla by toho podstatně více. Lenka je ale docela hodně pohodlná a nic moc se jí nechce. Pořád mi při doučování říká, že je unavená a že by chtěla spát.“* S odstupem času mě napadlo, jestli Lenky únava není ovlivněna biologicky, konkrétně jestli nesouvisí s hypothyreózou.<sup>8</sup> Tato možnost by leccos vysvětlovala, přišlo mi však nevhodné ptát se na příliš osobní věci. V procesu začleňování žáka s OMJ hraje velkou roli mimo jiných rodinné prostředí. Spolupráce rodiči se školou nebyla zdaleka dostačující. Maminka navštívila školu pouze jednou, aby si vyslechla radu týkající se vzdělávání její dcery. Škola rodiče nabádala, aby se Lenka učila český jazyk i v jiné instituci, než ve škole, do které dochází, protože jen tímto způsobem může žákyně docílit plnohodnotného vzdělání. Vyvarovala by se tak nepříjemnostem ve všech

---

<sup>8</sup> Hypothyreóza označuje jiný název pro sníženou funkci štítné žlázy. Nejčastějšími příznaky jsou únava, značná svalová slabost, pocity chladu, poruchy spánku a také ospalost.

vyučovacích předmětech, které vznikají právě následkem neporozumění jazyku. Se školou komunikovala babička, zpočátku se jednalo o každodenní spojení. V závěru rozhovoru mi paní učitelka vyjmenovala zajímavé materiály, které začleňování žáků s OMJ do procesu vzdělávání velmi usnadní. (viz příloha)

### **Shrnutí počátečního rozhovoru s třídní učitelkou:**

Paní učitelka působí na základní škole jako výchovná poradkyně a s učením žáků-cizinců má již zkušenosti. Přítomnost Lenky ve třídě paní učitelku tedy nezaskočila. Paní Pokorná je velmi klidná osobnost, kterou jen tak něco nerozhodí. Myslím, že tato vlastnost spolu s empatií a trpělivostí je pro práci s žákem s OMJ, jenž neovládá vůbec český jazyk, stěžejní. Paní učitelka doučuje Lenku 3x týdně v rámci svého volného času a během doučovacích hodin vynaloží hodně úsilí, aby žákyni s OMJ něco nového naučila. Lenka nepatří k aktivním a „zapáleným“ žákům. Během každého setkání opakují učivo, které probírali minulou hodinu. I přes Lenčin nezájem působí paní Pokorná vyrovnaně a za celý rozhovor si na její lhostejnost nepostěžovala.

Případy, během kterých Lenka vůbec nevěděla, co po ní kantorka chce, řešila třídní učitelka opakovaným a názorným vysvětlením úlohy. Pokud se jí nepodařilo přiblížit řešení úkolu při hodině, dokončila jej s Lenkou o přestávce.

Za největší problém považuje paní učitelka pasivitu žákyně. Kdyby se Lenka více snažila a měla alespoň malou radost ze skutečnosti, že se něco naučí, doučování žákyně s OMJ by ji naplňovalo mnohem více. Bohužel snaha a motivace nemůžou probíhat jen ze strany školy, ale také z rodinného prostředí. V případě Lenky je rodinná situace složitější a stimul ze strany rodičů ke vzdělávání je nulový. Jestliže ani sama žákyně nemá o vzdělávání zájem, spadá veškerá snaha pouze na pedagoga. Pro úspěšné začlenění do vzdělávacího systému je třeba, aby spolupracovali všichni účastníci procesu. Pokud tomu tak není, lze proces integrace označit za neúplný a jakákoliv snaha ze strany učitele je nedostačující.

#### **6.2.1.2 Počáteční rozhovor s Lenkou**

S Lenkou jsem první rozhovor pojala více jako seznamovací, a proto jsem se jí ptala pouze na základní otázky týkající se více jejího volného času, než školy. Zajímalo mě například, jak se jí líbí Česká republika, jestli jí chutná české jídlo a co jí zde naopak

chybí. Lenka na mě působila velmi ostýchavě. Je velká introvertka a na otázky odpovídala nejistě.

Rozhovor se uskutečnil 5. 3. 2020, tedy když Lenka navštěvovala 7. třídu. Bylo patrné, že Lence je rozhovor nepříjemný a komunikace jí dělá problém, proto jsem se snažila klást jednodušší otázky. Nejprve jsem se žákyně zeptala na její kamarádky z Dominikánské republiky, došlo tak k uvolnění atmosféry hned na začátku setkání.

V rozhovoru Lenka mluvila o přírodě v Dominikánské republice, zmínila moře, pláže a palmy. Z Lenčiných odpovědí bylo patrné, že se jí stýská po domově a hlavně po kamarádkách. Česká republika se jí líbí, ale postěžovala si, že je tady zima. „*Ano. Nevím. Stromy. Palmy tady ne. Zima.*“ Žákyně s OMJ po příjezdu do České republiky nenavštěvovala žádný jazykový kurz a možná proto jí přijde čeština tak obtížná. „*Hodně. Je těžký. Je tady více slovíček. Gramatika je těžší. Španělsky – každý den, jednodušší.* Lence nedělá problém dorozumět se v běžném životě, v restauraci si dokáže objednat nebo si koupit jízdenku na autobus. Rozumí téměř všemu, ale sama od sebe dialog nezahájí „*Ano. Řeknu něco česky. Já rozumím všechno, ale dělá mi problém mluvit.*“

Ve škole jí baví nejvíce Výtvarná a Hudební výchova a Zeměpis. Lenka velmi pěkně zpívá a kreslí, proto jí prarodiče přihlásili na výtvarný obor na Základní umělecké škole v Chrudimi, na který dochází každé pondělí od 15:00-16:30 hod. Další kroužek už nenavštěvuje. Kolektiv a nové kamarádky by jí přitom velice pomohly v procesu učení českého jazyka. Za problémové předměty Lenka označila Fyziku, Matematiku a Český jazyk. Vyučující na Matematiku, která současně plní funkci zástupkyně ředitele, mi řekla, že Lenka učivu vůbec nerozumí a doporučila by jí doučování v rozsahu alespoň 2 hodin týdně. Paní zástupkyně se bohužel z důvodu časové vytíženosti nedokáže žákyni s OMJ individuálně věnovat.

Pro Lenku byla po příchodu do nové školy velmi důležitá pomoc ze strany spolužáků. Ve třídě má dvě kamarádky, které jí pomáhaly s orientací po škole a také s domácími úkoly. „*Ve třídě. Pomáhají mi tady vědět, kde co je. Chodí se mnou do třídy, po škole a na oběd. Se školou mi také pomáhají.*“

Lenka si ve volném čase doma ráda kreslí, dívá se na televizi, nebo dělá domácí úkoly. Ven příliš nechodí. Doma hovoří pouze španělsky, protože maminka česky neumí. Paní učitelce maminka sdělila, že si dělá jazykový kurz českého jazyka. Lenka tvrdí, že se učí doma česky přibližně hodinu a že jí úkoly baví. Paní Pokorná této informaci příliš nevěří, jelikož na doučování z českého jazyka chodí Lenka vždy nepřipravená.



*„Maminka česky neumí moc. Doma mluvíme španělsky. Každý den jednu hodinu učím český jazyk. Mám knihu, čtu pohádku. Koukám na televizi. Netflix španělsky, normální televizi česky. Lence chybí kamarádky z Dominikánské republiky, se kterými si často volá přes Skype. „Měla jsem asi 10 kamarádky, teď jen dvě. Píšeme si a voláme. Používáme webmakmeru. Stýská se mi. Moje nejlepší kamarádka sem příští rok na měsíc přijede.“*

Učení Lenku v Dominikánské republice bavilo a dokonce uvedla, že jí učení baví i v České republice. Zároveň však podotkla, že zde je učivo mnohem složitější než v rodné zemi. *„Ano. I tady. Tam není těžké, tady ano. Tam jsem se nemusela tolik učit. Matematika tam jednoduchá, tady ne.“*

Pro žákyni s OMJ byl příchod do české školy velmi náročný. Česky nemluvila a nerozuměla ničemu. Bariéru v začleňování do nové třídy viděla i v tom, že zde neměla žádné kamarády. *„Všechno, nerozuměla jsem. Neměla jsem kamarády.“*

Co se týče komunikace, Lenka preferuje verbální mluvenou formu. K lepšímu porozumění jí také pomáhá gestikulace. Vyhovuje jí, když pedagog přijde k lavici a srozumitelně, raději i vícekrát vysvětlí, co má dělat. *„Slovník, Google překladač. Jsem ráda, když paní učitelka přijde a ukáže mi, co přesně mám dělat.“* (S odpovědí pomohla třídní učitelka.) Lenka by nově příchozímu spolužáku/spolužačce - cizinci doporučila číst české knihy, hlavně pohádky. Velmi užitečné jsou i obrázkové kartičky, podle kterých se učila nová slovíčka. *„Nic, nevím. Všichni mi pomáhali. Knížka – pohádka, kartičky s obrázky. To mi pomohlo.“*

### **Shrnutí počátečního rozhovoru s Lenkou**

Žákyně odpovídala velmi stroze a s morfologickými chybami. K dispozici jsem měla přeložené otázky v písemné podobě do španělského jazyka.

Občas se stalo, že Lenka dotazu nerozuměla a odpověděla jen „ano“ nebo „nevím“. Na některé dotazy mi odpovídala na něco jiného, než jsem se ptala. Z tohoto důvodu jsem se o doplnění některých odpovědí poprosila Lenky třídní učitelku.

Lence velmi chybí Dominikánská republika, stýská se jí po kamarádkách a po teplém počasí. Učivo v České republice jí přijde mnohem obtížnější, než na které byla zvyklá doma. Zvláště gramatika a množství slovíček jí překvapilo nejvíce.

Lenka doma mluví se svou maminkou pouze španělsky a kromě doučování českého jazyka s Mgr. Pokornou nenavštěvuje žádnou přípravnou jazykovou třídu. Nemá tedy

tolik příležitostí se v češtině zdokonalovat. Absolvování jazykového kurzu ihned po příjezdu do České republiky by žákyni s OMJ velkou měrou usnadnil proces začleňování a vzdělávání v nové třídě.

## 6.2.2 Závěrečné rozhovory

### 6.2.2.1. Závěrečný rozhovor s třídní učitelkou

Druhý rozhovor s třídní učitelkou se nesl opět v klidné atmosféře. Byl uskutečněn dne 28. 6. 2021 již po skončení školního roku 2020/2021. Paní učitelka mi na začátku našeho setkání oznámila, že se Lenka o Vánocích v roce 2020 odstěhovala zpět do Dominikánské republiky. Původně tam odletěla na vánoční prázdniny, pak se měla vrátit na jarní prázdniny a nakonec se rodina rozhodla, že tam zůstanou natrvalo. Lenka se účastnila online vyučování prostřednictvím platformy Microsoft Teams, ale kvůli časovému posunu se nemohla připojit na všechny vyučovací hodiny.

Důvodem odstěhování do Dominikánské republiky byl rozchod Lenčiných rodičů. *„Ano, rodiče Lenky se rozešli a nejspíš proto se maminka s Lenkou rozhodla vrátit do Dominikánské republiky. Tatínek hodně cestoval kvůli práci, nyní se nachází v Turecku.“* Chování Lenky se nastalou rodinnou situací nezměnilo. Při vyučovacích hodinách se nehlásí a neprojevuje se. Zlom v začleňování do kolektivu a v zlepšení komunikace nastal v září 2020, kdy bylo žákům kvůli příznivější epidemiologické situaci umožněno vrátit se na měsíc do školy. *„Nijak velkým způsobem. Nevšimla jsem si, Lenka je stále pasivní a při hodinách nemluví. Jen v září 2020, kdy mohly děti na ten měsíc do školy, se více zapojovala do kolektivu, bavila se se spolužáky o přestávkách a více se smála.“*

Lenka se do České republiky už nevrátí. Nyní pomáhá mamince v salonu krásy a nejspíš tam bude pracovat po ukončení základní školy. Lenka slíbila, že bude s paní učitelkou udržovat kontakt, ale paní Mgr. Pokorná v toto tvrzení nekládá příliš velkou důvěru.

*„Ne. Maminka si tam otevřela nějaký salon krásy a Lenka jí tam prý hodně pomáhá. Základní školu mít dokončenou bude a nejspíš to tak i zůstane. Slíbila mi, že jednou za čas napíše, ale moc tomu nevěřím.“* Úroveň její slovní zásoby se zlepšila, ale stále se bojí mluvit. Více se Lenka rozpovídala na konci 8. třídy, když byli se třídou na výletě. Lenka se očividně cítí mnohem lépe mimo školní prostředí. Pobyt ve třídě jí může stresovat, nebo si ke škole vypěstovala jakousi averzi, která jí brání v komunikaci s ostatními. Není snadné určit příčinu jejího chování a absenci zájmu učit se čemukoliv

novému. Mnoho učitelů se však domnívá, že Lenku učení jednoduše nebaví a ve vzdělávání nevidí žádný smysl.

*„Sloviček umí určitě více, ale že by si začala sama od sebe s někým jen tak povídat, to moc ne. Třeba na výletě, když jsme byli na konci školního roku 2020, tak vypadala šťastně a se spolužáky si více povídala. Fotila se s nimi a dokonce pózovala jako modelka.“* Lenka se v češtině příliš nezlepšila. Už se tolik neostýchá mluvit, ale znalosti v českém jazyce stále stagnují. V hodinách českého jazyka dostává samostatnou práci, místo toho, aby probírala stejné učivo, jako její spolužáci. Ani v hodinách literatury se nezapojuje, ale ráda se učí básničky nazpaměť, z kterých ji paní učitelka klasifikuje. *„Nebála se už tolik mluvit, dokázala se při hodině zeptat, když něčemu nerozuměla. Pořád je to ale velký introvert, a když nemusí, tak sama od sebe nemluví. Když už se ve třídě bavila, tak spíš s dívkami než s chlapci. Na češtinu se neučila a co jsem s ní neopakovala na doučování, to by neuměla. Její znalosti v češtině jsou pořád stejné. Při hodinách se učí nová slova, skloňování podstatných jmen a časování sloves. Literaturu se s námi neučí, ale co ji hodně baví, když jí okopíruju kratší básničku, kterou se pak učí nazpaměť. Z básniček nasbírá alespoň pěkné známky.“* Prospěch v jiných předmětech se také nezlepšil.

Co se týče gramatiky, udělala Lenka značné pokroky. Dokáže správně časovat sloveso být a užít jej ve větě. Potíže nastávají u skloňování, jelikož Lenka používá u podstatných jmen pouze 1. pád. *„Začala správně používat sloveso být, už si tolik neplete rody. Skloňování podstatných jmen jí stále moc nejde. Skoro neskloňuje a většinou používá u podstatných jmen pouze 1. pád. Když si nemá s kým procvičovat češtinu a sama se jí neučí, tak nemá moc příležitostí a možností se jí pořádně naučit.“*

Lenka už nemá problémy se čtením a dokonce přečte celý odstavec sama. Náročnější pro ni bývá vypořádat se s víceslabičnými slovy a rozlišit jednotné a množné číslo. *„Stále víceslabičná slova a málokdy trefí správný pád. Nerozlišuje jednotné a množné číslo.“*

Nejméně úspěšná je Lenka v Matematice, Chemii a ve Fyzice. V ostatních předmětech se kvůli větší slovní zásobě nepatrně zlepšila.

V první vlně epidemie covidu-19 došlo 11. března 2020 k uzavření škol a žáci se vzdělávali online. Základní škola Dr. Peška využívala k distanční výuce platformu Microsoft Teams. Paní učitelka pokračovala v doučování českého jazyka třikrát týdně. Pro Lenku bylo doučování online náročnější, protože byla zvyklá, že jí paní učitelka složitější slova i věty, kterým nerozuměla, psala do sešitu. Mnohem snazší pro Lenku

bylo, když paní učitelka seděla vedle ní a vysvětlovala jí případné chyby, nebo ukazovala na konkrétních příkladech novou látku, například používání předložek. V druhé vlně pandemie, když se už Lenka připojovala z Dominikánské republiky, probíhalo doučování kvůli časovému posunu už v jiných časech, než obvykle. *„Přes MS Teams, stále třikrát týdně. Pro Lenku bylo někdy obtížnější pochopit některé věci, protože jsem jí je nemohla napsat do sešitu, kam si psala slovíčka a věty, kterým nerozuměla. Když se Lenka vrátila do Dominikánské republiky, tak doučování probíhalo stále třikrát týdně, ale ne v časech, v jakých jsme byly zvyklé se setkávat. Kvůli časovému posunu. V Dominikánské republice je o 6 hodin méně, než v České republice. Takže já jsem Lenku doučovala v devět večer a u nich bylo tři odpoledne. Dvakrát týdně jsme měly doučování v 7 hodin ráno u ní, u nás 1 hodina odpoledne.“* Lenka se na doučování i na vyučovací hodiny připojovala s 20 minutovým zpožděním. Nešlo o technické problémy, ale spíš o to, že Lenka s připojením na hodinu příliš nespěchala. I když Lence věnovala paní učitelka svůj volný čas ze své dobré vůle, na doučování z českého jazyka se žákyně přihlašovala nepřipravená, stejně jako když chodila na doučování prezenčně.

Zadané úkoly Lenka zvládala plnit rychleji, ale ne vždy se jí chtělo pracovat. Během karantény se její pohodlnost spíše prohloubila. *„Ano, možná trošku, ale jen když se jí chtělo. V době karantény se jí moc pracovat nechtělo.“* Lenka se podle třídní učitelky v době pandemie během distanční výuky připravovala na výuku méně, než když mohla chodit do školy. *„To úplně ne, Lenka se moc nesnažila ani před Koronou. Ale je pravda, že při distanční výuce se učila ještě méně, než předtím.“*

### **Shrnutí závěrečného rozhovoru s třídní učitelkou:**

Paní učitelka uvedla, že se Lenka cítila dobře na školním výletě, na kterém se spolužáky více komunikovala. Podle mého názoru by Lence velmi pomohlo, kdyby se se spolužáky trávila čas i po škole. Bohužel Lenka neměla zájem se přátelit a v době pandemie neměla ani příležitost navštěvovat zájmový kroužek, kde by mohla také více rozvíjet slovní zásobu. Prospělo by jí pořádání více školních akcí, které také v rámci protiepidemických opatření nebyly možné.

Lenka se v českém jazyce ani v jiných předmětech nezlepšila. Největší problém jí dělaly Chemie a Fyzika. Tyto předměty nechápala vůbec a neměla příležitost jim

porozumět, když neměla k dispozici asistenta pedagoga, či někoho, kdo by jí mohl v těchto předmětech doučovat.

#### **6.2.2.2 Závěrečný rozhovor s Lenkou**

Druhý rozhovor s Lenkou proběhl kvůli epidemiologické situaci on-line formou prostřednictvím Microsoft Teams 1. 7. 2021. K dispozici jsem měla tentokrát tlumočnicka španělského jazyka, abych se od Lenky dozvěděla více informací, než v prvním rozhovoru. O překlad otázek jsem poprosila svého spolužáka Martina z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, jehož úroveň znalosti španělského jazyka je na úrovni B2. Z důvodu usnadnění komunikace a vzájemného porozumění během kladení otázek Lence, jsme se Martinem sešli osobně a s Lenkou jsme se spojili z mého účtu přes platformu MS Teams.

Vždy jsem nejprve přečetla otázku česky, kterou posléze Martin přeložil do španělštiny a případně dovysvětlil. Rozhovor trval přibližně 40 minut. Na většinu dotazů Lenka odpovídala česky, ale občas odpověděla i španělsky, když si nebyla jistá s překladem.

Lence jsem položila několik otázek stejných jako při seznamovacím rozhovoru, abych věděla, jak se v mluvené češtině zdokonalila.

Volný čas Lenka tráví obvykle doma jen se svou maminkou a mladším bratrem, o kterého se pomáhá starat. Líbí se jí městský život, s maminkou často nakupují a rády chodí do lepších restaurací. *„Byla jsem doma. Městský život, nákupy, s maminkou jsme chodily do restaurace v Pardubicích.“* Odlišnost České republiky od Dominikánské Lenka vidí především ve větší hustotě obyvatel a osídlení, způsob života se také liší. *„Hustě obydlená krajina, hodně domů, ulic, automobilů. Je tady odlišný způsob života.“* Při nástupu do české školy bylo pro Lenku největší překážkou úplná neznalost českého jazyka. Dále nebyla zvyklá na tak velký počet dětí a nevěděla si rady při stěhování ze třídy do odborných učeben. Překvapilo ji velké množství požadavků ve škole, protože v Dominikánské republice nebyla zvyklá plnit tolik úkolů. *„Neuměla jsem vůbec česky. Byla jsem překvapená, že tady je hodně dětí. Stěhování do učeben, pravidelný rytmus ve škole, režim. Tady je hodně práce.“*

Školský vzdělávací systém v Dominikánské republice se s českým v některých případech shoduje. V Dominikánské republice činí povinná školní docházka na základní škole 9 let a je využívána bezplatně. Žáci základní školu navštěvují od 6 do 14 let a pouze 10 % z nich pokračuje ve studiu na střední škole. Gramotnost Dominikánců dosahuje 90 % celé populace.

Vzdělávací systém v Dominikánské republice se dělí na 4 části:

- předškolní vzdělávání (Nivel Inicial)
- základní vzdělávání (Nivel Básico)
- středoškolské vzdělání (Nivel Medio)

Ve školách nejsou žáci hodnoceni známkami, jako v České republice, ale klasifikace je vyjádřena procenty a známkami od A+ do F. (Školství a vzdělávací systém v Dominikánské republice, 2020.)

Způsob komunikace, který by jí vyhovoval, nedokázala Lenka přesně určit. Zpočátku, když přišla do nové třídy, nerozuměla ničemu. Pomohlo jí, když paní učitelka mluvila pomalu nebo když přišla k lavici a detailně jí vysvětlila, co má vlastně dělat. Proxemika Lence pomáhala k udržení pozornosti a také pocitu jistoty, že v případě potřeby pomoci, bude pedagog nablízku. *„Nerozuměla jsem nejdřív vůbec. Jsem ráda, když paní učitelka mluví pomalu a přijde ke mně, aby mi ukázala, co mám přesně dělat.“*

Zajímalo mě, proč žákyně s OMJ nenavštěvovala žádný jazykový kurz po příjezdu do ČR. Lenka uvedla, že její prarodiče jsou Češi a naskytlá se tak skvělá příležitost, že by Lenku učili mluvit česky právě oni. Bohužel tomu tak nebylo a Lence doučování nabídla její třídní paní učitelka. *„Nevím. Babička s dědečkem mluví česky. Oni mě mohli učit.“*

Jako v prvním rozhovoru uvedla, že se každý den učila doma češtinu přibližně hodinu. Za největší motivaci učit se český jazyk považovala možnost povídat si s kamarádkami ve škole. K procvičování českého jazyka používala přehledně zpracovanou učebnici Česky krok za krokem 1 od Lídy Holé, s níž pracovala během doučování u paní učitelky. Lenka stále vnímá český jazyk jako hodně náročný. Potíže jí dělá psaní velkých písmen, stále se nevyzná v pádech a časování sloves. V 8. ročníku se Lenka seznamovala s vyjmenovanými slovy a slovy příbuznými, která pro ni byla taktéž náročná, možná i proto, že v Dominikánské republice nemají. *„Ano. Velká písmena, slovesa a pády je těžké. Teď se učím vyjmenovaná slova a slova příbuzná, taky těžké.“* Nejvíce Lenku zaskočila slovní zásoba v České republice, která je mnohem větší, než v Dominikánské republice. Další diferencí uvedla časování sloves a rody podstatných jmen. Lenka se dorozumí v běžných situacích v každodenním životě, problém má s víceslabičnými slovy. *„Ano, asi. Jen některé dlouhé a těžké slova nerozumím.“*

Vzdělávací systém v České republice připadá Lence značně těžší než v Dominikánské republice. Podle ní se zde vyučuje více předmětů a ve škole musí trávit více hodin.

Obecně lze říct, že vzdělávání v Dominikánské republice se Lence jeví mnohem jednodušším než v České republice. „*V Dominikánské republice víc lehký. Tady hodně hodin a hodně předmětů.*“ Co se týče oblíbenosti vyučovacích předmětů, stále na prvních pozicích zůstává Výtvarná a Hudební výchova. Horší hodnocení získává z Fyziky a Chemie, kterou měla letos poprvé a vůbec jí nerozumí. Méně úspěšná byla i v Anglickém a Německém jazyce. „*Fyzika, Chemie. Z Chemie mám čtyřky, z Fyziky trojky. Nerozuměla jsem ani anglicky a německy.*“

Velkou oporou pro Lenku při nástupu do nové školy byly její dvě spolužačky, které se o ni první týdny staraly. Prováděly Lenku po škole a ukazovaly jí, kde se jaká třída a učebna nachází a seznamovaly jí se školní denní rutinou. S ostatními spolužáky vytvářeli kartičky s obrázky, jejichž název byl napsaný z druhé strany česky. „*Ano, moc mi pomohly. Chodily se mnou po škole a ukazovaly mi, kde co je. Kreslily mi obrázky se slovy.*“ Lenka se stále učí češtinu každý den přibližně hodinu a kromě paní učitelky jí s tím nikdo nepomáhá. Přiznala, že ji učení českého jazyka baví a motivací pro ni je možnost více si povídat se svými spolužačkami. „*Asi jo. Ve škole jsem si mohla víc povídat se svými spolužačkami.*“

Novému spolužákovi/spolužačce – cizinci, který právě přišel do nové třídy, by Lenka pomohla zejména s orientací po škole. Cítila se zmateně, nevěděla, kam má jít a koho má na chodbě pozdravit. „*Provedla bych ho po škole pro lepší orientaci. Naučila bych ho, koho má zdravit.*“ Lenka byla zvyklá na pomalejší tempo ve škole a také menší množství úkolů. „*Nevím. Víc odpočinku, byla jsem unavená. Hodně úkolů.*“

Pro Lenku byla distanční výuka obtížnější, protože mnohým pokynům od kantorů nerozuměla. Během prezenční výuky když si s něčím nevěděla rady, obvykle přišla paní učitelka k její lavici a zadání znovu vysvětlila nebo objasnila na příkladu.

„*Víc těžký, protože jsem nerozuměla, co dělat. Paní učitelka něco říkala, ale já nevěděla*“ Při doučování českého jazyka si musela Lenka zapisovat do sešitu více věcí, než když se scházely s paní učitelkou osobně. Doučování probíhalo stejně jako výuka přes Microsoft Teams. Lenka musela plnit více úkolů písemnou formou, než mluvenou. „*Paní učitelka učila mě český jazyk jako v České republice. V Dominikánské republice jsem víc psala úkoly, paní učitelka mi posílala úkoly přes MS Teams. Víc jsem musela psát, než mluvit.*“

Z důvodu časového posunu Lenka se nestíhala přihlašovat na všechny vyučovací hodiny. Měla tak jen dvě hodiny týdně Matematiku a po jedné hodině týdně Anglický

jazyk a Německý jazyk. Lenka si uvědomuje, že se v českém jazyce zlepšila v 8. ročníku. Rozpovídala se především na školním výletě, kdy prý rozuměla téměř všemu. „Zlepšila jsem se v 8. třídě. Byli jsme na výletě. Rozuměla jsem skoro všemu.“

### **Shrnutí závěrečného rozhovoru s Lenkou:**

Během druhého rozhovoru se Lenka vyjadřovala srozumitelněji a bylo zřetelné, že se objem její slovní zásoby výrazně zvětšil. Téměř po roce a půl od našeho prvního setkání se u žákyně objevila opět nervozita a projevila se její velká nesmělost. Rozdíl mezi vzdělávacím systémem v Dominikánské republice a České republice uvedla větší obtížnost a objem učiva v české škole. Postrádala také kamarádky, vedle kterých by se cítila jistěji. Při integraci do nové třídy označila za největší znevýhodnění úplnou neznalost jazyka. Žákovi/žákyni-cizinci nově přichozímu do české školy by nejdříve pomohla s orientací po škole, aby měl přehled, kde se jaká místnost nachází.

Lenka žila v České republice téměř tři roky, ale její znalost českého jazyka zůstala na prvotní úrovni. Žákyně neměla zájem ani snahu učit se český jazyk navzdory špatnému prospěchu v ostatních předmětech.

### **6. 3 Žákyně Lenka v kontextu dotazníkových zjištění**

Dotazníkové šetření pro učitele jsem uskutečnila z toho důvodu, abych se dozvěděla více informací o potřebách, nápadech a názorech vyučujících žáků s OMJ, jelikož práce s žáky-cizinci vyžaduje mnohem více času, snahy a odborné způsobilosti, než s žáky bez tohoto významného znevýhodnění.

Až na dva respondenty, mají všichni dotazovaní za sebou více jak 15 let praxe, jedná se tedy o zkušené pedagogy s dlouholetou praxí. Většina vyučujících již měla zkušenosti s žáky s OMJ, tudíž je práce s Lenkou velkou měrou neovlivnila. Vždy se jednalo o vietnamskou a ukrajinskou národnost, pouze Mgr. Soukenka se setkal s žákyní z Moldávie. Základní údaje o vyučujících jsou shrnuty v následující tabulce.



UČITEL	PŘEDMĚT, VE KT. ŽÁKYNÍ S OMJ UČILI	VĚK	DÉLKA PRAXE	POČET ŽÁKŮ- CIZINCŮ BĚHEM UČITESKÉ PRAXE	NÁRODNOST ŽÁKŮ- CIZINCŮ
Andrésová	Děj	39	14	1	Vietnamská
Jirásková	Fy	44	15	1	Vietnamská
Medunová	Hv	25	2	2	Vietnamská, Ukrajinská
Mikulová	Aj, Nj	49	23	0	-----
Pelikánová	Ma	50	26	0	-----
Soukenka	Ov	41	12	3	Vietnamská, Ukrajinská, Moldavská
Pokorná	Čj	47	24	4	Vietnamská, Ukrajinská
Voborník	Př	50	28	0	-----

Tabulka 1: Výzkumný vzorek: učitelé (Zdroj: vlastní zpracování)

### 6.3.1 Vyhodnocení dotazníků

V dotazníku jsem se snažila zachytit, shrnout a doporučit možné postupy při integraci těchto žáků do českých škol. Dotazník ve většině případů obsahoval uzavřené otázky, kromě otázek č. 1, 11, 13 a 15. Všechna získaná data jsou anonymizována, názory a zkušenosti pedagogů slouží pouze pro přiblížení situace.

Dotazník vyplnilo celkem 8 pedagogů, kteří žákyni s odlišným mateřským jazykem učili.

Na otázku „ Jak se s žákyní s OMJ pracovalo? “ většina dotazovaných odpověděla, že obtížněji než s ostatními žáky. Někteří k této odpovědi však uvedli, že její přítomnost byla přínosná, nejen pro ně, ale hlavně pro žáky (např. seznámení s novou kulturou a zvyky). Jedna paní učitelka k této otázce doplnila, že žákyně s OMJ má IVP, podle kterého se při výuce řídila.

Za nejobtížnější překážku v učení žákyně s odlišným mateřským jazykem 4 z 8 učitelů uvedli nesnadnou komunikaci. Další zdůraznili pasivitu jako velký problém, jiným vadila i neznalost českého jazyka. Nejednen respondent poukázal na pohodlnost žákyně a především její vymlouvání se na neporozumění zadání.

Na dotaz, co učitele nejvíce překvapilo, každý reagoval jinak. Shoda se objevila pouze u odpovědi „obtížná komunikace“ a „pasivita“.

Pro dorozumívání s žákyní s OMJ 4 z 8 vyučujících používali Google překladač. Tři učitelé uvedli jako nástroj komunikace obrázkový slovník a gestikulaci. V hodinách českého jazyka využívala učitelka i Slovník spisovné češtiny. Pouze jeden účastník ankety uměl španělsky. Jiný respondent uvedl, že si své materiály překládal do španělštiny.

Na škále hodnocení znalosti českého jazyka u žákyně s OMJ dotazovaní vybrali různé hodnoty. Průměrná hodnota znalosti českého jazyka v písemné formě na škále od 1 do 10 (1 nejslabší) činila 3,38. V mluvené podobě si žákyně polepšila na hodnotu 3,75. Vyjma jednoho učitele používají vyučující žákyně s odlišným mateřským jazykem metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž). Čtyři z toho současně aplikují metody slovní a jeden zvolil metody praktické (vytváření dovedností, napodobování, produkční metody, manipulování, laborování, experimentování). Odlišným přístupem se řídila jedna paní učitelka, která upřednostňovala párové vyučování s ostatními žákyněmi ve třídě. U formy výuky se odpovědi seskupily do skupinek po třech. První tři uvedli skupinové vyučování, další praktikovali výuku hromadnou a poslední skupina individuální. Dva z osmi dotazovaných uvedli ještě výuku individualizovanou (každý student má svůj úkol, zadání; diferenciaci).

Samostatnou práci žákyně s OMJ obdržela ve většině případů na začátku hodiny, jeden učitel zadává samostatnou práci dokonce na celou hodinu, jiný vyučující upřednostňuje samostatnou práci až na konci hodiny. Vyučující Hudební výchovy samostatnou práci po žákyni s OMJ nepožaduje vůbec. Pro udržení pozornosti 4 z 8 dotazovaných učitelů využívají proxemiku, 2 potom poklepaní na lavici. Jeden respondent používá haptiku. Na otázku týkající se konkrétních materiálů, které při hodinách využívají, odpovídali učitelé různě: atlas, video, ukázky, obrázky, upravené (zlehčené) testy, pracovní sešity a cvičebnice určené pro žáky-cizince, učebnice Hravá literatura, učebnice s doplňovačkami, komiksové příběhy, pohádky a již zmíněné obrázkové slovníky. Jeden učitel odpověděl, že se vždy snažil o to, aby nebyly příliš velké rozdíly v požadavcích pro žákyni a ostatní. Jedinou překážkou byl podle něj jazyk, který se postupně podařilo odbourat. Další účastník si materiály vytvářel sám. Pět z osmi pedagogů se na výuku s žákyní s OMJ připravovalo více než 30 minut. Na otázku „Jak jste spolupracoval/a s rodiči žákyně s OMJ?“ odpovídali různě. Dva z osmi využívali výchovnou poradkyni,

která je současně třídní paní učitelkou žákyně s OMJ a učitelkou na Český jazyk. Jeden dotazovaný s rodiči nespolečně pracoval vůbec. Jiný respondent si stěžoval, že komunikace s rodiči nebyla jednoduchá, jelikož matka česky neuměla vůbec a otec v České republice pobýval velmi málo. Jeden z učitelů zhodnotil, že nebylo třeba příliš spolupracovat, raději se vždy dohodl s žákyní na jasných úkolech. Spolupráce probíhala formou občasných konzultací s výchovnou poradkyní nebo s asistentkou pedagoga. S úlevami hodnotí 6 z 8 učitelů. Překvapivě polovina z dotazovaných zodpověděla, že přítomnost žákyně s OMJ ovlivnila výuku spíše záporným způsobem. Tři učitelé si myslí, že její přítomnost přináší více starostí pro vyučující. Šest učitelů by uvítalo při práci s žákyní s OMJ dvojjazyčného asistenta pedagoga. Tři z osmi zas označilo za přínosné pravidelné konzultace se speciálními pedagogy a psychology. Jen jeden se zmínil o odborných kurzech zaměřených na problematiku začleňování žáků s OMJ. Výchovná poradkyně uvedla, že by uvítala zejména změnu ve vyhlášce 27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Většina respondentů zmínila, že odborný kurz zaměřený na začleňování žáků s OMJ neabsolvovali, ale měli by o školení zájem. Dva dotazovaní neabsolvovali kurz a neměli by ani o něj zájem.

Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že většina pedagogů na 2. stupni ZŠ Dr. Peška byla nespokojena s velkou pasivitou žákyně. Nejen z tohoto důvodu by uvítali přítomnost nejlépe dvojjazyčného asistenta pedagoga, který by dopomohl k intenzivnějšímu procesu začleňování a vzdělávání žákyně s OMJ.

## **7 Metodická doporučení k začleňování žáků s OMJ**

Začleňování žáků s OMJ do české školy je považován za složitý a dlouhotrvající proces, jehož se účastní nejen samotný žák-cizinec, ale i jeho rodina a v neposlední řadě školní prostředí. (Kostelecká, 2013) Integrace žáka s OMJ se dotýká všech zmíněných sfér a dalších účastníků procesu, jako jsou spolužáci, výchovný poradce, speciální pedagog, dvojjazyčný asistent pedagoga aj.

V praxi je ověřeno mnoho doporučených postupů a metod, které proces začleňování žáků s odlišným mateřským do českých škol ulehčují. (Formánková, 2019). V první podkapitole jsem shrnula možné postupy začleňování na základě mé empirické části, tedy z výstupů žákyně a jejich vyučujících. Zformulované poznatky nejsou vyčerpávající, jelikož vychází z pozorování jedné žákyně a ke každému žákovi je potřeba přistupovat individuálně, jak již bylo zmíněno výše. V podkapitole 7.2 připojuji další možné zdroje, které poskytují doporučení pro práci s žáky s OMJ.

### **7.1 Doporučení s vazbou na výzkumná zjištění**

Z výsledků pozorování žákyně s OMJ a vyplněných dotazníků ze strany učitelů lze shrnout vhodné metodické postupy, které usnadňují integraci žáků-cizinců do českých základních škol. Je třeba brát v úvahu, že každý žák je individuální jedinec, tudíž každému žákovi vyhovují jiné postupy a metody začleňování, stejně tak i jiné metody a formy výuky. Někdy je vhodné zeptat se samotného žáka, jaký způsob vzdělávání mu vyhovuje a tomu v možné míře přizpůsobit další fázi edukace. (Formánková, 2016)

I přes veškerou rekomandaci MŠMT si může škola podle Šindelářové (2013) zvolit a navrhnout svůj vlastní metodický postup, kterým se při začleňování a vzdělávání žáků s OMJ bude řídit.

V následující kapitole jsem shrnula možný průběh začleňování žáků-cizinců do české školy. Jedná se o všeobecné postupy, ale jak již bylo řečeno, je třeba dbát na individualitu každého žáka a přizpůsobit výuku jeho specifickým a osobním potřebám.

- 1) Při nástupu do české školy je vhodné sjednat si schůzku s ředitelem školy. Během tohoto setkání se rodič seznámí se všemi náležitostmi, které je třeba učinit a dokumenty, které je třeba vyplnit. Posloužit mohou i webové stránky, jež podávají informace nejen o činnosti a řádu školy, ale i o školní družině a jídelně. Žák s OMJ spolu se zákonnými zástupci jsou obeznámeni možnostmi

navštěvovat jazykový kurz v přípravné jazykové třídě. Ta však nesmí spadat pod školní institut, do něhož žák s OMJ dochází.

- 2) Pro správné zařazení žáka s OMJ do ročníku je nutné zhodnotit jeho znalost českého jazyka a také získat informace o jeho přechozím vzdělávání. Titěrová (2011) doporučuje umístit žáka souladně jeho věku. Jedním vysvětlením je demotivace žáka-cizince k učení a aktivitě v hodině, navštěvuje-li třídu s mladšími spolužáky. Druhá překážka související s věkem se objevuje v souvislosti se sedmnáctým rokem žáka, tedy nejzazším rokem, kdy je nutné ukončit povinnou školní docházku.
- 3) Zařazení žáka s OMJ do ročníku doprovází hned několik faktorů. Stěžejním faktorem bývá přijetí žáka třídním kolektivem. Učitel žáky předem připraví na nově příchozího žáka-cizince a důrazně je upozorní na možné sociokulturní rozdíly. Velká tolerance a empatie ze strany spolužáků je velmi důležitá. Žáci mohou žáka-cizince přivítat národní písní jeho země, aby se cítil v nové třídě vítaný. Paralelně by se měl třídě představit i žák-cizinec, tedy sdělit své jméno a jeho správnou výslovnost, věk a své zájmy. Ovládá-li na dobré úrovni český či anglický jazyk, žák s OMJ přiblíží třídě svou zemi – vylíčí její zajímavosti, kulturu, tradice a zvyky. Pokud se jedná o extrovertního a neostýchavého žáka, pedagog může nového člena požádat o ukázkou tance nebo zpěvu, typického pro jeho zemi.
- 4) Při nástupu do nové třídy se doporučuje, aby žák-cizinec nosil po dobu několika týdnů na krku kartičku se svým jménem a třídou pro případ, že by se v prostorách školy ztratil. Zároveň tato kartička slouží k lepšímu rozpoznání a s tím souvisejícímu respektu a ohleduplnosti od ostatních žáků školy.
- 5) Proces začleňování žáka s OMJ do třídy posílí určení 2-3 šikovných spolužáků, tzv. patronů, kteří se o nově příchozího žáka po dobu několika týdnů, v případě nutnosti i měsíců starají. Doprovází ho po škole a postupně ho seznamují s denní rutinou školy. Znevýhodněný žák nemusí chápat zvonění na hodinu, stěhování do jiné třídy, či odborné učebny. Patroni dělají společnost žaku-cizinci i na obědě, protože větší počet žáků, který se zde schází, by mohl jejich „svěření“

negativně překvapit. Žák s OMJ byl s velkou pravděpodobností zvyklý na zcela odlišný způsob stravování a proto nejen prostředí, ale i samotný způsob stravování je pro něho zcela nový. Vybraní pomocníci novému žákovi vše neznámé pomalu ukazují a vysvětlují. Průběžně ho učí hravým způsobem český jazyk a to pomocí obrázkového slovníku v podobě kartiček s obrázky a českými názvy napsanými na druhé straně karty. Žák si zároveň vede svůj osobní slovník. Patroni se o žáka s OMJ starají střídavě sudý a lichý týden.

- 6) Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. je uvedeno, že mají děti MŠ, žáci ZŠ a žáci SŠ s neznalostí či nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka nárok na podpůrná opatření 1. – 3. stupně, a to bez ohledu na jejich státní příslušnost. Nárok na vyšetření v poradně mají všechny děti, tedy i žáci s OMJ, u nichž nedostatečná znalost českého jazyka bývá považována za speciální vzdělávací potřebu. Zatím nebyl vytvořen metodický postup pro poradenská zařízení, jak s žáky s OMJ a informacemi o nich nakládat. Děti a žáci s OMJ spadají podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. do kategorie *H – Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. (Bernkopfová, 2021). Vyšetření, návrh podpůrných vyšetření a další poradenské služby poskytují tato poradenská pracoviště: školní poradenská pracoviště (ŠPP), pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo nestátní neziskové organizace (NNO). Tato zařízení pomáhají nejen samotným žákům, jejich rodičům a především školám. Školní poradenství obstarává školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog a asistent speciálního pedagoga. (Titěrová, 2011)
- 7) Pro žáka-cizince je velmi přínosné pravidelně docházet na jakýkoliv zájmový kroužek, kde rozvíjí své komunikační schopnosti. Dochází tak k formování společenských vztahů a navazování nových přátelství.
- 8) V procesu integrace žáka s OMJ je velmi důležité žáka neustále motivovat a pozitivně hodnotit každý jeho pokrok. Podpora a pochvala může žáka posunout dál a inspirovat ho k dalším aktivitám, vedoucím ke zlepšení v komunikační i vzdělávací oblasti.

## 7.2 Další zdroje doporučení

Tato doporučení navrhuje a detailně popisuje společnost **META, o.p.s.** - Společnost pro příležitosti mladých migrantů (<https://meta-ops.eu/>), která funguje od roku 2004 a zaměřuje se na pomoc rodinám migrantů. Seznamuje cizince s jejich možnostmi v oblasti vzdělávání a nabízí sumární pomoc v procesu sociální integrace a začlenění do českých škol. Dále poskytuje metodickou podporu v podobě výukových materiálů školám, ve kterých se žák s nedostatečnou či žádnou znalostí češtiny vzdělává. Formou zajímavých seminářů o vzdělávání žáků-cizinců poskytuje poradenské služby pedagogickým pracovníkům.

Organizace META o.p.s. spravuje a aktualizuje webový portál [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz), který též informuje o možnostech a konkrétních aktivitách, jakými lze zefektivnit začleňování žáka s OMJ do české školy. K dispozici jsou metodická doporučení a návody, jak se na příchod a adaptaci žáka s OMJ co nejlépe připravit, jaké materiály lze ve výuce použít. Součástí webu jsou i kontakty na poradenská zařízení a pracovníky, jako jsou dobrovolnická centra, tlumočníci a nevládní organizace, jež mohou proces začleňování znevýhodněných žáků ulehčit.

Dále portál **Inkluzivní škola** obsahuje detailně vypracovaný plán, přípravu, organizační strukturu, jak učit češtinu jako druhý jazyk (ČDJ) a seznam základních témat, kterými lze při výuce ČDJ začít. Součástí je i doporučená gramatika a ukázky frází pro začátečníky. Autoři článku uvedli důležitý seznam užitečných učebnic a učebních materiálů, jimiž lze výuku žáků s OMJ významně obohatit. Jednotlivé materiály jsou rozčleněné podle stupně znalosti českého jazyka. K dispozici jsou i online odkazy na e-learningová cvičení pro výuku češtiny jako druhého jazyka pro děti, které jsou v rámci současné epidemiologické situace více než žádoucí. Portál vznikl z grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí a Ministerstva vnitra ČR. (Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2021)

Mezi další instituce a organizace, které se aktivně podílí na integraci žáků-cizinců, patří celostátní organizace Centrum na podporu integrace cizinců a Národní institut pro další vzdělávání. Mezi celostátní nevládní organizace patří META, o. p. s., Organizace pro pomoc uprchlíkům o. s., Sdružení pro integraci a migraci, Centrum pro integraci cizinců o. p. s., Poradna pro integraci, z. s., Centrum pro uprchlíky, Centrum pro otázky migrace a další. V Hradci Králové sídlí Integrované centrum pro cizince, jehož hlavní

činností je podpora a začleňování cizinců ze třetích zemí (tj. ze států mimo EU) a také pomoc osobám s udělenou mezinárodní ochranou na území Královéhradeckého kraje do většinové české společnosti. (Babijová, 2019)

## **Závěr**

Diplomová práce se věnovala problematice začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách. Teoretická část přibližuje průběh začleňování takto znevýhodněných žáků do českých škol a nového vzdělávacího systému a upozorňuje na možné vlivy, které mohou integraci žáků-cizinců ohrozit.

Cílem empirické části bylo pomocí pozorování konkrétní žákyně s OMJ zhodnotit a shrnout možné postupy, jakými lze žáka s OMJ úspěšně zapojit do výuky. Z výsledků dotazníkového šetření lze vyvodit, jaké metody usnadňují práci při integraci žáků-cizinců učitelům.

První kapitola teoretické části se věnuje vymezení pojmů žáci-cizinci a žáci s OMJ v českých školách, rozčlenění cizinců do kategorií podle zákona a seznámení s jejich možnostmi ve vzdělávání. Dále se věnuje objasnění speciálních vzdělávacích potřeb a vyrovnávacích podpůrných opatření v souvislosti s odlišností mateřského a vyučovacího jazyka a četnosti žáků-cizinců v České republice. Učit se cizí jazyk a současně vnímat nové učivo bez značné a pravidelné podpory je pro žáky komplexně obtížné. Druhá kapitola se zabývá integrací žáků-cizinců do české školy, zmiňuje legislativní předpisy a všechny náležitosti a okolnosti, které začleňování doprovází. Popisuje přijímání žáků žáků-cizinců do české školy, jejich zařazování do ročníku, k čemu slouží vyrovnávací plán a doporučuje metody, jakými lze žáky s OMJ hodnotit. Dále vysvětluje pojem dvojjazyčný asistent pedagoga a jeho přínos ve třídě. Třetí kapitola se zaměřuje na faktory, které mohou proces začleňování nějakým způsobem ovlivnit. Čtvrtá kapitola se věnuje činnostem a možnostem, které mohou adaptaci žáků s OMJ do české školy usnadnit.

V empirické části jsem se na základě pozorování žákyně s OMJ a rozhovorů s ní a její třídní učitelkou snažila zachytit vhodné postupy při přijímání a začleňování žáků-cizinců na základní škole, které by vyhovovaly jak samotným žákům, tak i pedagogům. Během pozorování jsem byla svědkem velké snahy a vlídnosti na straně třídní učitelky, která žákyni doučovala z českého jazyka třikrát týdně a na druhé straně velké pasivity a



neochoty učit se něčemu novému u žákyně s odlišným mateřským jazykem. Žákyně neměla zájem se zapojit do třídního kolektivu, do výuky ani celkového dění ve škole. Za celé tři roky, co pobývala na území České republiky, se žákyně s OMJ nenaučila mluvit plynule česky, což způsobilo špatný prospěch v ostatních předmětech. Úplná neznalost jazyka byla z velké části zapříčiněna tím, že Lenka nenavštěvovala po příjezdu na naše území žádný jazykový kurz, ani nechodila do přípravné jazykové třídy. V rodinném prostředí se žákyně dorozumívala pouze španělsky, neměla tedy možnost si češtinu pravidelně procvičovat.

Pro úspěšné začlenění žáka-cizince do české školy je velmi důležitá spolupráce a podpora všech účastníků procesu, tedy pedagogů a dalších odborníků, spolužáků a rodiny. V tomto případě zaostávala opora a motivace ke vzdělávání hlavně v rodinném prostředí. Žákyně s OMJ žije v neúplné rodině a nebyl nikdo, kdo by ji k učení se českému jazyku vedl a plně podporoval. Je-li kooperační osa učitel-žák-rodina přerušena, veškerou snahu školy usnadnit proces začleňování vzdělávání můžeme označit za bezvýznamnou.

Další faktor, který negativně ovlivnil integraci žákyně, byl nedostatek finančních prostředků školy, které by umožnily najmout mentory, asistenty a tlumočníky, kteří by proces integrace velmi usnadnily. Finance by zabezpečily doučování žáků-cizinců a pokryly náklady na didaktické prostředky k učení takto znevýhodněných žáků. Žákyně s OMJ měla k dispozici asistenta pedagoga teprve rok po svém příchodu do nového vzdělávacího systému a to jen ve vybraných předmětech.

Nastane-li během integrace do české školy situace, že samotný žák s OMJ nemá zájem o začlenění do vzdělávacího systému, učit se český jazyk a zapojit se do třídního kolektivu, je třeba hledat a zkoušet metody, jak žáka ke školním povinnostem nenuceným způsobem co nejlépe motivovat. Najít vhodný postup, metody a formy výuky, které by žáka-cizince oslovily, nemusí být vždy jednoduché. V současné době však existuje mnoho metodických příruček, portálů a učebnicových materiálů zaměřených na začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že mnoho učitelů by při výuce žákyně s OMJ pro usnadnění práce uvítalo ve třídě přítomnost asistenta pedagoga. Nejvíce si vyučující stěžovali na pasivitu a nepřipravenost žákyně. Většina pedagogů neabsolvovala odborný kurz zabývající se problematikou integrace žáků-cizinců, i když by o něj měli zájem. Specializované kurzy by učitele lépe připravili na výuku žáků s OMJ a rozšířili jejich odborné znalosti v této oblasti.

## Použitá literatura a zdroje:

BENDA, Martin. *Dvojjazyční asistenti pedagoga: příběhy úspěšné integrace*. Praha 2: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2016. ISBN 978-80-88171-07-02.

BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. [Praha]: Meta, 2019. ISBN 978-80-88171-23-2.

GAVORA Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4670-7.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1369-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Česká škola a žáci ze zahraničí: Průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-62-6.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.

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

LECHTA, Viktor, ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MANĚNOVÁ, Martina a Martin SKUTIL. *Metodologie pedagogického výzkumu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-209-6.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. 3. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

POKORNÁ, Věra. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. V

Plzni: Západočeská univerzita, 2011, 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

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

ŠEBESTA, Karel. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7308-743-2.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. s. 76, ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠORMOVÁ Kateřina, HUDÁKOVÁ Andrea a kol. *Čeština jako druhý jazyk Metodická perspektiva*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019, 110 s. ISBN 978-80-7308-966-5 (pdf).

## Internetové zdroje:

BABIJOVÁ, Taťána. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách v České republice*. Hradec Králové, 2019. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

BERNKOPFOVÁ, Michala. *Inkluzivní škola.cz: JAK ZORGANIZOVAT VÝUKU ČDJ VE ŠKOLE* [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jak-zorganizovat-vyuku-cdj-ve-skole>

BERNKOPFOVÁ, Michala. *Inkluzivniskola.cz: ÚVODNÍ INFORMACE PRO PPP* [online]. 03.03.2021 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uvodni-informace-pro-pedagogicko-psychologicke-poradny>

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cizinci: Počet cizinců - Metodika: KATEGORIE A TYPY POBYTŮ CIZINCŮ V ČR (A). *Český statistický úřad* [online]. 14. 12. 2014 [cit. 2021-01-09]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/ciz\\_pocet\\_cizincu-metodika-\\_kategorie\\_a\\_typy\\_pobytu\\_cizincu\\_v\\_cr\\_-\\_a-](https://www.czso.cz/csu/cizinci/ciz_pocet_cizincu-metodika-_kategorie_a_typy_pobytu_cizincu_v_cr_-_a-)

FORMÁNKOVÁ, Kristýna. *Integrace žáků-cizinců do české základní školy*. Brno, 2016. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Lucie Škarková

*Inkluzivní škola.cz: Děti a žáci s OMJ* [online]. Praha 2: META, 2020-04-16 13:36 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

*Inkluzivní škola.cz: FINANCOVÁNÍ VÝUKY ČDJ A DALŠÍ PODPORY* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2021 [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/financovani-kurzu-cestiny>

JIROUTOVÁ, Michaela. <https://www.inkluzivniskola.cz/>: POČTY CIZINCŮ NA ŠKOLÁCH [online]. Praha 2: META, Poslední aktualizace 09. 10. 2020 [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

KNECHTOVÁ, Zdeňka, et al. Kvalitativní výzkum: Pozorování v kvalitativním výzkumu. *Is.muni.cz* [online]. Masarykova univerzita, 2019 [cit. 2021-9-14]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika\\_zp/web/pages/06-kvalitativni.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html)

Ministerstvo vnitra České republiky: *Kdo je občan třetí země*. [online]. 2015 [cit. 2021-01-07]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/kdo-je-obcan-treti-zeme.aspx>

Polostrukturovaný rozhovor: Charakteristika. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 17. 9. 2021 [cit. 2021-9-19]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Polostrukturovan%C3%BD\\_rozhovor](https://cs.wikipedia.org/wiki/Polostrukturovan%C3%BD_rozhovor)  
Pozorování: Standardizované pozorování. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 18. 7. 2021 v 14:31 [cit. 2021-9-16]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD#Obecn%C3%A9\\_d%C4%9Blen%C3%AD\\_pozorov%C3%A1n%C3%AD](https://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD#Obecn%C3%A9_d%C4%9Blen%C3%AD_pozorov%C3%A1n%C3%AD)

ŘEHÁČKOVÁ Ludmila. *Respondent (student SŠ) a přírodopisné vzdělání na základní škole*. České Budějovice, 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Vedoucí práce PaedDr. Radka Závodská Ph.D.

*Scs.abz. cz slovník cizích slov* [online]. 2005-2021 [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/utilitarni>

*Společnost pro příležitosti mladých migrantů*, [online]. META, 2021 [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>

*Společnost pro příležitosti mladých migrantů: Kurzy češtiny pro dospělé začátečníky* [online]. Praha: META, 2021 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/kurz/kurzy-cestiny-pro-dospele/>

Školství a vzdělávací systém v Dominikánské republice. In: *Dominikanska-reality.cz*: [online]. 2020 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <http://dominikanska-reality.cz/skolstvi-a-vzdelani/>

ŠORMOVÁ, Kateřina a HUDÁKOVÁ, Andrea a kol. *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019 [cit. 2021-10-31]. ISBN 978-80-7308-966-5. Dostupné z: <https://books.ff.cuni.cz/cestina-jako-druhy-jazyk/>

TITĚROVÁ, Kristýna. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. In: *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/11085/zaclenovani\\_zaku\\_cizincu\\_do\\_ceskych\\_skol.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf)

VINTROVÁ, Eva. *Národní pedagogický institut České republiky: PŘEHLED NABÍZENÝCH KURZŮ ČJ PRO DĚTI A ŽÁKY S OMJ V JEDNOTLIVÝCH KRAJÍCH V DOBĚ HLAVNÍCH PRÁZDNIN* [online]. České Budějovice: - Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, 2016 [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/prehled-nabizenych-kurzu-cj-pro-deti-a-zaky-omj-v-jednotlivych-krajich/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, 2011 – 2021 [online]. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, 2013 – 2021 [online]. [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://www.citacepro.com/dok/Wo08nDNSt3q5sv64>

*Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2017/2018: Charakteristika školy* [online]. Chrudim, 5. 10. 2018, s. 93 [cit. 2021-9-26]. Dostupné z: [https://www.zspeska.cz/e\\_download.php?file=data/editor/221cs\\_4.pdf&original=V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-2017-2018-kone%C4%8Dn%C3%A1-verze2.pdf](https://www.zspeska.cz/e_download.php?file=data/editor/221cs_4.pdf&original=V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-2017-2018-kone%C4%8Dn%C3%A1-verze2.pdf)

*Základní škola Dr. Peška Chrudim: Menu* [online]. Galileo Corporation, 2021 [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: <https://www.zspeska.cz/>

Žáci s OMJ: *Nově příchozí bez předchozí školní zkušenosti*. [online]. 2015 [cit.2021-01-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/nove-prichozi-bezpredchozi-skolni-zkusenosti>

Žáci s OMJ: *Nově příchozí s předchozí školní zkušeností*. [online]. 2013 [cit.2016-02-27]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/nove-prichozi-s-predchoziskolni-zkusenosti>

Žáci s OMJ: *Specifika žáků s OMJ*. [online]. 2015 [cit.2021-01-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/zaci-s-omj>

## Seznam příloh:

Příloha A: Souhlas zákonného zástupce

Příloha B: Individuální vzdělávací plán

Příloha C: Doučování českého jazyka

Příloha D: Počáteční rozhovor s třídní učitelkou

Příloha E: Počáteční rozhovor s Lenkou

Příloha F: Závěrečný rozhovor s třídní učitelkou

Příloha G: Závěrečný rozhovor s Lenkou

Příloha H: Dotazník pro učitele

## Přílohy

### Příloha A

V Chrudimi dne 22. 11. 2019

### Souhlas zákonného zástupce

Dobrý den, vážení rodiče,

Jmenuji se Miloslava Lédlová a studuji na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové. Tématem mé diplomové práce je Začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách.

Chtěla bych Vás poprosit o svolení pozorovat Vaší dceru během výuky a doučování českého jazyka v rámci mého pedagogického výzkumu. Ráda bych s Vaší dcerou uskutečnila rozhovor týkající se začleňování do nového vzdělávacího systému. V práci bych chtěla shrnout a doporučit postupy začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem na českých školách. Všechny údaje budou anonymizovány.

Pozorování i rozhovory by probíhaly na základní škole v době výuky. Vedení školy souhlasilo s průzkumem k účelům závěrečné práce.

Prosím o Váš souhlas a předem moc děkuji za Vaši spolupráci.

Souhlas zákonného zástupce:

Jméno dítěte: .....

Souhlasím / Nesouhlasím

V ..... dne .....

\_\_\_\_\_  
Podpis zákonného zástupce



## Individuální vzdělávací plán

<b>Jméno a příjmení žáka</b>			
<b>Datum narození</b>			
<b>Bydliště</b>			
<b>Škola</b>	Základní škola, Chrudim, Dr. Peška 768		
<b>Ročník</b>	sedmý	<b>Školní rok</b>	2019/2020

<b>ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP</b>	Pedagogicko – psychologická poradna Pardubice, organizační útvar Chrudim, Poděbradova 842
<b>Kontaktní pracovník ŠPZ</b>	PhDr. Ivana Machková
<b>Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka</b>	Pedagogicko – psychologická poradna Pardubice, organizační útvar Chrudim, Poděbradova 842

<b>Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:</b>	25. 3. 2019
<b>Zdůvodnění:</b>	
Neznalost vyučovacího jazyka je u žákyně překážkou, která jí neumožňuje rozvoj suspektně dobrého vzdělávacího potenciálu (úkoly neverbálního charakteru řeší pohotově a přiměřeně věku) a má bezprostřední vliv na její školní výkon. Jde o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým náleží podpůrná opatření třetího stupně.	

<p><b>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</b></p>	<p>Další rozvoj kognitivních schopností, sociálních dovedností a plné respektování aktuálního stavu Lenčiny dovednosti komunikace v českém jazyce, podpora rozvoje pracovních dovedností, rozvíjení a podpora osobních specifických stylů.</p> <p>Poskytnutí pedagogické intervence (podpora přípravy na školu) – 2 hodiny týdně.</p> <p>Splnění patřičných výstupů ŠVP pro ZV Zdravé, spokojené a svobodné dítě rádo objevuje život</p>
--	--

<p><b>Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:</b></p>	<p>Český jazyk, matematika, anglický jazyk, zeměpis, dějepis, občanská výchova, výchova ke zdraví, přírodopis, fyzika</p>
---	---

<p><b>Podpůrná opatření 3. stupně</b></p>	
<p><b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b></p>	<p>Vzhledem k neznalosti vyučovacího jazyka proces vzdělávání vyžaduje výraznou individualizaci výuky.</p> <p>Za hlavní metody považujeme <b>vizualizaci obsahu</b> a procesu vzdělávání a podporu jazykových kompetencí ve všech vyučovacích předmětech.</p> <p>Používáme názorně demonstrační a dovednostně praktické metody, multisenzorický přístup a strukturalizaci učiva. Snažíme se podle možností vytvářet klíčový vizuál – propojení klíčových slov a frází s obrázkem, který propojuje rozvoj slovní zásoby a také schopnost vytvářet a vyjádřit klíčové získané informace.</p> <p>Z hlediska forem výuky je nutná přímá podpora žákyně učitelem ve výuce, avšak postupně využíváme vrstevnické učení ve dvojici se spolužákem či spolužačkou, kteří jí budou oporou.</p> <p>V dalším období bude přínosná skupinová práce (resp. kooperativní učení), která podporuje komunikaci, umožňuje slyšet od ostatních různá vyjádření jedné skutečnosti, navíc ve více srozumitelném vrstevnickém komunikačním jazyce.</p>
<p><b>Úpravy obsahu vzdělávání</b></p>	<p>Speciální vzdělávací potřeby Lenky vyžadují <b>úpravu obsahu vzdělání v naukových předmětech</b>, a to ve smyslu <b>modifikace rozsahu zadávaných úkolů, zjednodušení učiva</b>, (tj. požadovat pouze základní poznatky, které jsou důležité z pohledu návaznosti učiva), prodloužení doby pro upevnění učiva, k výuce českého jazyka přistupujeme</p>

	<p>jako k výuce cizího jazyka, počítáme s tím, že v souladu s pokrokem L1 v osvojování českého jazyka se budou obsah a rozsah učiva postupně rozšiřovat.</p>
<b>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</b>	<p>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v naukových předmětech bude probíhat podle Lenčinych pokroků v komunikaci v českém jazyce (český jazyk, matematika, anglický jazyk, zeměpis, dějepis, občanská výchova, výchova ke zdraví, přírodopis, fyzika)</p>
<b>Organizace výuky</b>	<p>Podporujeme rozvoj jazykových kompetencí úpravou obsahu vzdělání a pedagogickou intervencí jako podpory přípravy na školu, a to v rozsahu 2 hodiny týdně.</p> <p>V zasedacím pořádku třídy najdeme místo, které umožní zvýšený dohled nad začátkem, průběhem a ukončením práce.</p> <p>Posadíme vedle spolužačku s dobrými vzdělávacími výsledky a klidnou kamarádskou povahou.</p> <p>Při výuce využíváme jiné učební materiály, než jsou zadávány ostatním žákům.</p> <p>Respektujeme osobní pracovní tempo, modifikujeme rozsah úkolů, úkoly zadáváme zjednodušeně (např. označení správné odpovědi, přiřazení k sobě správné možnosti).</p> <p>Pokyny vizualizujeme, zadáváme stručně, výstižně a po krocích, počítáme s potřebou pokynů zopakovat, průběžně sledovat porozumění zadání.</p> <p>V jednotlivých vyučovacích předmětech vytváříme pracovní listy se slovní zásobou (přibližně 5-8 nových slov k danému tématu a několik zjednodušených frází), tyto listy si bude vlepovat do sešitu nebo vkládat do desek.</p> <p>Zkoušíme z kratších učebních celků.</p> <p>Na chyby při verbálním projevu neupozorňujeme, ale parafrázujeme výroky žákyně správně, poskytujeme prostor pro volné mluvení.</p> <p>Ponecháme dostatečný prostor pro odpovědi; od chvíle, kdy zazní naše otázka, žákyně musí nejdříve analyzovat, co slyšela, přemýšlet o odpovědi, formulovat odpověď v českém jazyce – může jí to trvat poměrně dlouho, než slovně zareaguje.</p> <p>Vedeme ji k řešení úkolu a činnosti nejprve prakticky a teprve potom podněcujeme k slovnímu vyjádření.</p> <p>Umožňujeme jí kopírovat zápisky.</p> <p>Objem práce přizpůsobíme náročnosti učiva a úrovni koncentrace pozornosti.</p>

	<p>Při projevech únavy umožňujeme pohybové uvolnění přímo ve vyučování (např. smazání tabule, rozdání/sebrání sešitů, ...) nebo častěji střídáme polohu při práci.</p> <p>Častěji střídáme činnost, vyžadující klidnou soustředěnou práci s aktivizujícími činnostmi a relaxací.</p>
<b>Způsob zadávání a plnění úkolů</b>	<p>Upravujeme režim výuky - dle možností zapojujeme střídání duševní a fyzické aktivity</p> <p>Střídáme činnosti po kratších úsecích podle aktuálního Lenčina stavu</p> <p>individuální přístup - respektování osobního i pracovního tempa, omezení časově limitovaných úkolů, modifikujeme rozsah písemných prací ve všech předmětech</p>
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	<p>Písemné a ústní ověřování znalostí, v případě potřeby poskytnout možnost opravy, oceňujeme i část splněného úkolu</p> <p>Preferujeme ústní zkoušení, <b>v matematice jsou nevhodné rychlostní úkoly</b>, v naukových předmětech pracovat výrazně s pojmy, s novými klíčovými slovy, vhodné budou <b>jednoznačné otázky</b>, v naukových předmětech preferujeme znalost základního učiva.</p>
<b>Hodnocení žáka</b>	<p><b>Citlivě hodnotíme především individuální pokrok v závislosti na komunikačních dovednostech v českém jazyce</b></p> <p>Lenka bude hodnocena z jednotlivých vyučovacích předmětů s přihlédnutím k tomu, že <b>její výkon je ovlivněn nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.</b></p> <p><b>Znalosti budeme ověřovat způsoby, které jsou méně závislé na schopnosti mluvit a psát (např. nakreslit nebo popsat obrázek, ukázat, přiřadit, zaškrtnout správné odpovědi, hodnocení za osvojení slovní zásoby).</b></p> <p>Důraz klademe na formativní (průběžné) hodnocení s využitím individuální vztahové normy, to je úspěšnost žákyně hodnotit ve vztahu k předchozímu výkonu.</p> <p>Kromě znalostí budeme také hodnotit snahu a zájem o činnost, přístup k plnění domácích úkolů.</p> <p>Neúspěchy při písemném zkoušení kompenzujeme ústním zkoušením s dopomocí prvního kroku.</p> <p><b>Při neúspěchu, po procvičení, dáme novou příležitost úkol zvládnout, počítáme lepší výkon.</b></p> <p>Vzhledem k charakteru speciálních vzdělávacích potřeb lze ve vyučovacích</p>

		předmětech uplatnit <b>slovní hodnocení</b> .
<b>Pomůcky a učební materiály</b>		Kromě běžných didaktických pomůcek a kompenzačních pomůcek určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nutné také <b>výukové materiály (speciální učebnice a pomůcky) pro žáky s odlišným mateřským jazykem, škola jimi již disponuje.</b>
<b>Podpůrná opatření jiného druhu</b>		Umozníme žákyni, aby se co nejvíce zapojovala do společných činností se třídou i mimo prostředí školy.  Zaměříme se na odhalení silných stránek žákyně a nabízáme jí možnosti, jak by se mohla rozvíjet.  <b>Vytvoříme příležitosti k prezentaci znalostí o Dominikánské republice, její kultuře a jazyce.</b>
<b>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání pedagoga, další pedagogický pracovník)</b>		Nejsou zadány v Doporučení školského poradenského zařízení
<b>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</b>		Nejsou zadány v Doporučení školského poradenského zařízení
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</b>		Schůzky podle potřeby obou stran
<b>Dohoda mezi žákem a vyučujícím</b>		Podle potřeby obou stran

<b>Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření</b> (Je-li potřeba specifikovat)	
	Český jazyk, matematika, anglický jazyk, zeměpis, dějepis, občanská výchova, výchova ke zdraví, přírodopis, fyzika - Viz přílohy

## DOUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA

Ve středu 27. 11. 2019 jsem poprvé pozorovala žákyni během doučování z českého jazyka v nultou vyučovací hodinu. Ještě před začátkem mi paní učitelka ukázala ilustrovaný slovníček 1000 španělských slovíček, jehož autory jsou Diego Galvis a Eliška Jirásková, který při doučování využívá.

7:00

Paní učitelka se Lenky zeptala, jak se na dnešek vyspala. Lenka odpověděla: „Dobrá.“ Na začátku hodiny ukazovala paní učitelka kartičky s obrázky (šaty, slon, oko, pes, pusa, lupa, kolo, bonbon, ...), které musela žákyně pojmenovat. Na druhé straně obrázku je napsaný český název. Lenka si kartičky nosí domů, aby si mohla slovíčka procvičovat.

Tyto kartičky opakuje třídní učitelka s Lenkou pořád dokola.

Poté pokračovaly v učebnici *Česky krok za krokem 1; A1-A2* od Lídy Holé, ve které se žákyně učila číst čísla 4824, 5432 atd.

Další zdroj, ze kterého paní učitelka čerpá je webový portál [inkluzniskola.cz](http://inkluzniskola.cz). V hlavním menu pod kolonkou *Čeština jako druhý jazyk* lze najít mnoho užitečných materiálů sloužících pro výuku češtiny pro cizince.

Následně žákyně zopakovala časování slovesa mluvit, jež měla vyčasované ve svém sešitě. Španělsky měla poznamenaný pouze význam slova.

7:08

Poté paní učitelka se žákyně zeptala na základní informace: „Jak se jmenuješ? Kde bydlíš? Kam chodíš do školy?“ Dívka na všechny otázky správně odpověděla. Dokázala odpovědět na otázku, jaké dny se chodí do školy a že sobotu a neděli označujeme jako víkend. Řekla: „Mám ráda.“ a na otázku, co dělá ráda o víkendu, nebo co ji baví, odpověděla „Ráda spím.“

Další otázky, na které dokázala žákyně srozumitelně odpovědět:

Které jídlo máš ráda?

Mám ráda pizzu a zmrzlinu.

Co nemáš ráda?

Nemám ráda mléko.

Co má rád tvůj malý bratr?

On má rád hraní?

Co má rád k jídlu?

Mléko. Maminka má ráda maso a rýži.

Jaký je počítač ve třídě?

Počítač je černý a starý.

Jaká je židle?

Židle je béžová a žlutá.

Žákyně nejprve řekla mokrá, měla na mysli nejspíše modrou barvu, ale paní učitelka ji opravila na žlutou.

Jaké jsou hodiny?

Hodiny **je** červené a bílé. Číslice **je** černé.

Jaký je penál?

Penál je fialová.

7:20

Žákyně dostala za úkol srovnat kartičky s obrázky podle abecedy. Kartičky se žákyně učí ve volném čase, nebo při hodinách českého jazyka, když se probírá látka, které ještě nerozumí. Paní učitelka žákyni upozornila, že nůžky, nebo šaty jsou slova množného čísla a proto říkáme, že „jsou“.

7:25

Poté Lence zadávala další věty na překlad:

Řekni mi českou větu se slovem bonbon.

„Já ráda **jít** bonbon.“

Paní učitelka ji opravila: Já ráda jím bonbony.

Řekni mi českou větu se slovem nůžky.

„Moje nůžky **je** v penále.“

Opět žákyni paní učitelka opravila a napsala ji tuto větu do sešitu. Barevně zdůraznila slovo „**jsou**“.

7:28

Dále se paní učitelka s žákyní věnovaly již vyplněnému cvičení v pracovním listě, ve kterém písemně odpovídala na otázky:

Jak se jmenuje tvoje maminka?

Jak se jmenuje tvůj tatínek?

Jak se jmenuje tvoje sestra? (Žákyně zvládla dokonce napsat: „Já nemám sestru, ale bratříčka.“)

Jak se jmenuje tvoje sestřenice?

Jak se jmenuje tvoje babička a kde bydlí?

„V České republice.“ „Moje druhá babička se jmenuje Anna a bydlí v Dominikánské republice.“ To samé řekla i o dědečcích.

Paní Pokorná si našla ve slovníku, jak se řekne španělsky svatba a řekla Lence, že její kamarádka bude mít svatbu a pojedje potom do Dominikánské republiky na dovolenou. Žákyně se usmála.

Poté se třídní učitelka zeptala: „Jak se jmenují tvé kamarádky v Dominikánské republice?“ Lenka opět s úsměvem odpověděla na otázku.

7:35

Pokračovaly dalším cvičením v pracovním listě, ve kterém měla žákyně popisovat obrázek.

Paní učitelka se ptala na otázky:

Co je v pokoji?

V pokoji je postel, lampička, skříň, polštář peřina (deka).

Kolik má Petr v pokoji knih?

Tři na stole, šest v knihovně.

Má Petr v pokoji televizi?

Petr má v pokoji televizi.

Ty máš v pokoji televizi?

Já mám televizi v pokoji televizi.

Co máš ještě v pokoji?

Notebook, postel.

Jakou barvu má postel?

Barva je bílá.

Jakou barvu má peřina a polštář?

Moje peřina je růžová?

Máš na ní nějaké obrázky?

Ne.

Kde je lampička? Jakou má barvu?

Lampička je bílá. Lampička **je stůl**.

Paní učitelka vysvětlila předložky **NA, POD, V** tím, že názorně ukazovala:

Kartičky jsou **NA** stole. Výkresy jsou **NA** skříně. Věci dětí jsou **VE** skříně. Nůžky **JSOU V** penále.

Následně paní učitelka umísťovala různé předměty na různá místa a ptala se:

Kde je sešit? Kde JSOU klíče?

Žákyně často chybovala v předložkách i ve slovese být.

Např.: „Klíče **je** na stole. Kartičky **je** na stole.“



Kde jsou tužky?

Tužky jsou v penále.

Kde je třídní kniha?

Žákyně se zamyslela, paní učitelka ji poslala ke katedře, aby ukázala, kde se třídní kniha nachází. V té chvíli si vzpomněla na slovo stůl. Chodila po třídě a pojmenovávala další předměty. Zároveň popisovala, kde se nachází.

Kde jsou hodiny?

Hodiny jsou na **zed'**.

Kde jsou hodinky?

Hodinky jsou na ruce.

Kde je odpad?

Odpad **jsou** v **odpadkový koš**.

Kde jsou květiny?

Květiny jsou na okně.

Paní učitelka ukázala a zeptala se, v čem je květina. Žákyně nevěděla, jak se řekne váza, proto si i hned napsala nové slovíčko do sešitu.

7:45

Paní učitelka dala žákyni pokyn, aby si zapsala další slovíčka z dnešní hodiny: peřina, polštář, židle,.... Některá slova ji opravila a řekla, ať si k nim napíše slova španělsky, aby věděla, co znamenají.

Dále paní učitelka napsala dívce do sešitu předložky **V, NAD, POD, VEDLE** a napsala ji pod to celé věty.

Když vysvětlovala předložku vedle, ukazovala v ruce klíče, učebnici, mobil vedle lavice. Poté pod lavicí, nůžky na lavici, penál na lavici a další. Žákyně také ukazovala různé předměty na různých místech, ale často spojovala dvě předložky dohromady. Chodila po třídě a dávala třídní knihu do šuplíku ve stole, na skříň a nahlas popisovala, kde se třídní kniha nachází.

Žákyně řekla:“ Knížka **jsou** na lavici.“

Paní učitelka žákyni sdělila, že bude se spolužačkami o přestávkách procvičovat tvary JE x JSOU spolu s předložkami.

REFLEXE:

Žákyně s OMJ zná mnoho českých slovíček, ale paní učitelka ji musela často k odpovědi dovést. Lenka si ve svých odpovědích nebyla jistá. Žákyně neskloňuje podstatná jména a nerozlišuje ženský, střední a mužský rod, problém jí časování slovesa

být a některé předložky, které se však teprve učí. Z pasivního chování žákyně s OMJ během doučování vyplývá, že nemá téměř žádný zájem učit se český jazyk.

## POČÁTEČNÍ ROZHOVOR S TŘÍDNÍ UČITELKOU

**Tazatel: Mohla byste prosím popsat příchod žákyně s OMJ do Základní školy Dr. Peška v Chrudimi?**

**Učitelka:** „Lenka nastoupila do školy do 6. třídy v roce 2019, kterou by navštěvovala i ve své rodné zemi. Rodina se do České republiky přistěhovala už v prosinci roku 2018, ale do školy Lenka nastoupila až po jarních prázdninách, v únoru 2019. Lenka v České republice bydlí se svojí matkou a mladším bratrem. Matka je z Dominikánské republiky a česky nemluví vůbec. Otec je Čech a jezdí po světě stavět regály. Teď je někde v Mexiku. Do školy žákyni vozí babička s dědou, kteří se školou nejvíce komunikují. Lenka česky neuměla ani ň. Matka i otec navštívili školu pouze jednou za tu dobu, co chodí Lenka do školy.“

**T: Máte se začleňováním žáka s OMJ nějaké zkušenosti? Pokud ano, s kolika žáky s OMJ jste se již setkala a jaké byly národnosti?**

**U:** „Ano, zkušenosti mám, dohromady jsem učila čtyři žáky-cizince, z toho tři Vietnamce (dva chlapce a jednu dívku) a jednu Ukrajinku.“

**T: V jakých předmětech jste žáky s OMJ vyučovala?**

**U:** „Vždy se jednalo o český jazyk.“

**T: Absolvovala jste už někdy odborný kurz zaměřený na začleňování žáků s OMJ? Pokud ne, měla byste o takový kurz zájem?**

**U:** „Ano, už jsem na jednom školení zabývajícím se touto problematikou byla a určitě bych ráda absolvovala i další podobný kurz. Stále je co zdokonalovat a vedoucí kurzů přicházejí vždy s něčím novým.“

**T: Připadala Vám integrace Lenky v něčem jiná, než s předchozími žáky-cizinci?**

**U:** „Určitě ano, jelikož žáci-cizinci, které jsem učila dříve, měli už nějaké základy češtiny. Lenka neuměla ani pozdravit. Už jen z tohoto důvodu bylo její příchod do školy a její zapojení do výuky mnohem náročnější. Mnoho času jsem věnovala jen doučování českého jazyka, takže na učivo první rok nebyl téměř čas.“

**T: Absolvovala Lenka nějaký přípravný kurz českého jazyka?**

**U:** „*Ne, vůbec žádný. Proto jsem se Lenky ujala a doučovala ji češtinu sama. Doučování jsme měli třikrát týdně (v pondělí a ve čtvrtek v čase 7:05-7:50, ve středu po vyučování od 15:00 – 15:45).*“

**T: Chodila Lenka na doučování českého jazyka připravená?**

**U:** „*Absolutně ne. Když jsem se jí zeptala, jestli doma četla, tak pokaždé odpověděla, že ne. Ze zkoušení bylo zřejmé, že nová slovíčka si vůbec neopakovala. Když jsem se jí snažila vysvětlit, že si takhle nebude moc povídat ani se spolužačkama, tak se jen lhostejně pousmála.*“

**T: Jaké další překážky se při začleňování žákyně s OMJ objevily?**

**U:** „*Těžké bylo i vyrovnat se s její pasivitou. Velkou měrou se jistě podepsalo neporozumění jazyku. Těžké bylo i vyrovnat se s její pasivitou. Lenka většímu vyučovací hodiny seděla a nesnažila se vůbec zapojit do výuky. Vždy udělala cvičení, které jsem ji zadala, ale po zbytek hodiny už jenom sledovala třídu, bez toho, aby dávala pozor a třeba se přihlásila. Lenka pracovala hodně pomalu. To, co stihla za jednu vyučovací hodinu, by pilnější spolužáci stihli za 10 minut.*“

**T: Máte při výuce k dispozici asistenta pedagoga?**

**U:** „*. Asistentka pedagoga pomáhá Lence v hodinách matematiky, fyziky a zeměpisu.*“

**T: Uvítala byste jeho přítomnost asistenta pedagoga (ve Vašem případě dvojjazyčného asistenta pedagoga) ve třídě?**

**U:** „*Ze začátku, když Lenka přišla do školy, bych asistenta pedagoga určitě uvítala. Je těžké věnovat se celé třídě a k tomu ještě zvláště jedné žákyni, které je potřeba vysvětlit všechno dopodrobna, co má vlastně dělat. Kolikrát to trvalo čtvrt hodiny, než jsem Lence zadala práci a mohla se věnovat ostatním. To hodinu hodně zdrží. V literatuře to nebyl tak velký problém, protože jsem žákům zadala čtení, ale v mluvnici, kdy se každá minuta hodí, jsme spoustu času ztráceli. Ale chápu, že i v jiných předmětech Lenka pomoc potřebuje. Já se jí věnuju 3x týdně v rámci doučování a spolu s novými slovíčky probíráme vždy i část učiva.*“

**T: Vystačil by Vám běžný asistent pedagoga, nebo byste byla radši za dvojjazyčného asistenta pedagoga?**

*U: „Samozřejmě by byl vhodnější ten dvojjazyčný, ale vděčná bych byla za jakéhokoliv pomocníka. Každá pomoc se vždy hodí a ulehčila by mi práci v mnoha ohledech. Měla bych více času věnovat se ostatním žákům, protože bych neztratila těch (hlavně zpočátku) 10 minut při zadávání práce Lence na začátku hodiny.“*

**T: Jakým způsobem jste se věnovala žákyni během vyučovací hodiny bez přítomnosti asistenta pedagoga?**

*U: „Lence jsem nejčastěji zadávala samostatnou práci na začátku hodiny a během hodiny jsem jí průběžně kontrolovala a ptala se jí, jestli tomu rozumí. K Lence jsem posadila šikovnou žákyni, která jí se vším velmi pomáhala.“*

**T: Předtím jste zmínila, že Lenka vůbec nespolupracovala. Jak rychle plnila zadané úlohy při hodině?**

*U: „Hlavně ze začátku pracovala Lenka velmi pomalu. Cvičení, které by pilnější žáci zvládli za 10 minut, splnila Lenka za 30 minut. Nešlo ani o to, že by zadání nerozuměla, jí se prostě jen nechtělo. Při doučování si často si stěžuje, že je unavená a že se jí chce spát. Myslím si, že je zvyklá na jiný způsobem života z domova. V Dominikánské republice lidi nikam nespěchají a klidně celý den odpočívají.“*

**T: Jak jste se s žákyní dorozumívala?**

*U: „Ze začátku jsme se dorozumívali pomocí Google překladače, postupně jsme přidávali obrázkový slovník a česko-španělský slovník. Obrázkový slovník je hodně šikovná věc, která žáky hodně motivuje. Přijde mi, že jim skoro nepřijde, že se vůbec něco učí. S obrázkovými kartičkami, které jsou z druhé strany pojmenované, pomáhala celá třída.“*

**T: Jak jste řešila případy, kdy žákyně vůbec nechápala, co po ní chcete?**

*U: „Názorně jsem činnost, kterou jsem po ní chtěla, ukázala i několikrát po sobě. Většinou jsem jí první dva až tři řádky úlohy vyplnila, aby pochopila zadání úkolu. Poté jsem jí princip úkolu ještě jednou vysvětlila a zeptala jsem se jí, jestli zadání už rozumí. Když jsme to nestihly při hodině, dodělaly jsme cvičení o přestávce. Přednost jsem*

*musela dávat celé třídě před jednou žákyní. Špatně se mi to říká, ale právě proto se v takových situacích asistent pedagoga fakt hodí.“*

**T: Jakým způsobem jste se snažil/a udržet pozornost u žákyně se specifickými potřebami?**

*U: „Například jsem zaklepala na lavici a ukázala jsem na její sešit, aby pracovala. Častěji jsem se jí ptala, jestli všemu rozumí. Pomohlo, když jsem se během hodiny pohybovala u její lavice. Zbystřila taky, když jsem jí šáhla na rameno, nebo na ruku. Kdyby takhle rychle pracovala celou hodinu, stihla by toho podstatně více. Lenka je ale docela hodně pohodlná a nic moc se jí nechce. Pořád mi při doučování říká, že je unavená a že by chtěla spát.“*

**T: Jak často jste spolupracoval/a s rodiči žákyně s OMJ? Jak se Vám s nimi spolupracovalo?**

*U: „Podle potřeby, na začátku školní docházky téměř denně – komunikaci se školou měla na starost babička (otcova matka), někdy jsem komunikovala s otcem, pokud byl v České republice, matka byla ve škole jednou, protože jsme ji pozvali a vysvětlili jí, že Lenka by se měla česky učit i jinde než ve škole. Do školy vozil Lenku dědeček.“*

**T: Jaké konkrétní speciální výukové materiály jste během výuky používal/a?**

*U: „Nejčastěji pracuji s učebnicí Český krok za krokem 1 spolu s pracovním sešitem a na začátku mi přišla dobrá učebnice Domino Český jazyk pro malé cizince 1 - učebnice. Obě učebnice obsahují hodně šikovných cvičení. Při doučování používáme vždy na začátku hodiny obrázkové kartičky s nejběžnějšími podstatnými jmény a slovesy. Když se jedná o složitější větu, kterou chci Lence sdělit, snažím se ji co nejvíce zjednodušit. Na začátku doučování českého jazyka jsme hodně pracovali s internetovým slovníkem <https://www.50languages.com/>, který využívala hlavně Lenka, aby si překládala slovíčka ze španělštiny do češtiny. Dobře se pracuje i s učebnicí Prázdninová škola češtiny od Blanky Jaurisové – Prázdninová škola češtiny a někdy jsem využívala i učebnice češtiny z 1. - 3. třídy základní školy.“*

**T: Napadá Vás nějaké možnosti, jak více motivovat Lenku k učení českého jazyka?**

**U:** *„Bohužel ne. Věnuju jí tři hodiny týdně navíc, ale chtít musí především ona sama. Od věci by nebylo, kdyby se s Lenkou učila doma i maminka, která se česky také nedomluví. Když po ní doma nikdo nic nechce a neočekává, tak proč by se měla snažit, že?“*

## Příloha E

POČÁTEČNÍ ROZHOVOR S LENKOU (seznamovací rozhovor)

**Tazatel: Jak dlouho už žiješ v ČR?**

**Lenka:** „*Tady mám jeden rok a půl.*“

**T: Líbí se Ti Česká republika? Co nejvíce?**

**L:** „*Ano. Nevím. Stromy. Palmy tady ne. Zima.*“

**T: Co Tě nejvíce překvapilo, když jsi sem přijela?**

**L:** „*Všechno. Smutná. Kamarádi.*“

**T: V čem je Česká republika odlišná od Dominikánské republiky?**

**L:** „*Tady nemáme pláže. Tady zima. Moře blízko domova.*“

**T: Změnily se Tvoje zvyky tady? V čem se liší kultura?**

**L:** „*Ano. Chybí mi jídlo. Všechno jídlo.*“ *České jídlo mi taky chutná. Knedlíky a omáčky. Tady je trochu nuda.*“

**T: Chodila jsi na nějaký přípravný jazykový kurz na začátku Tvého pobytu?**

**L:** „*Ne.*“

**T: Považuješ český jazyk za velice obtížný? Proč? V čem se zásadně (nejvíce) liší od Tvého rodného jazyka?**

**L:** „*Hodně. Je těžký. Je tady více sloviček. Gramatika je těžší. Španělsky – každý den, jednodušší.*“

**T: Dokážeš se dorozumět v běžném životě (na ulici, v obchodě, na nádraží, v restauraci, v kině)?**

**L:** „*Ano. Řeknu něco česky. Já rozumím všechno, ale dělá mi problém mluvit.*“



**T: Jaký předmět ve škole máš nejraději? A proč?**

**L:** „*Výtvarná a Hudební výchova. Mám ráda kreslení. Zeměpis – baví mě, ale nerozumím všemu.*“

**T: Jaký předmět ve škole Ti dělá největší problém?**

**L:** „*Fyzika, matematika a český jazyk. Matematika moc těžká, nevím.*“

**T: Máš ve třídě/ škole nějaké kamarádky? Vídáš se s nimi i po škole?**

**L:** „*Ano. Mám dvě. Povídáme si ve škole.*“

**T: S čím ti kamarádky nejvíce pomáhají? Byly ti oporou, když jsi přišla do nové školy a nikoho jsi neznala?**

**L:** „*Ve třídě. Pomáhaly mi tady vědět, kde co je. Chodily se mnou do třídy, po škole a na oběd. Se školou mi také pomáhaly.*“

**T: Čemu se věnuješ ve volném čase?**

**L:** „*Domácí úkoly. Mám kroužek – výtvarku tady v Chrudimi. V pondělí ve 3 hodiny. Baví mě to. Ráda maluju doma.*“

**T: Chodíš ven s kamarády?**

**L:** „*Ne, doma kreslím a dělám úkoly*“

**T: Jak často se učíš doma český jazyk? Kdo Ti s tím pomáhá?**

**L:** „*Maminka má kurz český jazyk. Neumí moc. Doma mluvíme španělsky i česky. Každý den 1 hodinu učím český jazyk. Mám knihu, čtu pohádku. Koukám na televizi. Netflix máme španělsky, normální televizi česky.*“

**T: Baví Tě to?**

**L:** „*Ano. Baví mě to, ale jsem z toho unavená.*“

**T: Kdo Ti nejvíce pomáhá s českým jazykem?**

**L:** „*Paní učitelka.*“

**T: Měla jsi hodně kamarádů doma (v Dominikánské republice)?**

**L:** „Měla jsem asi 10, teď jen jednu kamarádku. Píšeme si a voláme. Používáme webmakmeru. Stýská se mi. Moje nejlepší kamarádka sem příští rok na měsíc přijede.“

**T: Bavilo Tě učení v Dominikánské republice?**

**L:** „Ano. I tady. Tam není těžké, tady ano. Tam jsem se nemusela tolik učit. Matematika tam jednoduchá, tady ne.“

**T: Jakým způsobem se připravuješ do školy? Jak dlouho?**

**L:** „Nejdřív si odpočinu, pak domácí úkoly. Asi hodinu. Moje babička mi na začátku pomáhala, někdy i teď. Nevadí mi to.“

**T: Co pro Tebe bylo nejtěžší, když jsi přišla do české školy?**

**L:** „Všechno, nerozuměla jsem. Neměla jsem kamarády.“

**T: Jaký způsob komunikace Ti vyhovoval?**

**L:** „Slovník, Google překladač. Jsem ráda, když paní učitelka přijde a ukáže mi, co přesně mám dělat.“ (s odpovědí pomohla třídní učitelka)

**T: Jak způsob práce Ti vyhovoval?**

**L:** „Dostanu úkol, cvičení na začátku hodiny. Když nevím, paní učitelka přijde. Někdy mi pomáhá kamarádka (spolusedící v lavici).“ (s odpovědí pomohla třídní učitelka)

**T: S čím bys pomohla žákovi/žákyni – cizinci, který právě přišel do nové školy?**

**L:** „Nic, nevím. Všichni mi pomáhali. Knížka – pohádka, kartičky s obrázky. To mi pomohlo.“

## ZÁVĚREČNÝ ROZHOVOR S UČITELKOU

Paní Mgr. Pokorná mi na začátku našeho setkání oznámila, že se Lenka o Vánocích v roce 2020 odstěhovala zpět do Dominikánské republiky. Původně tam odletěla na vánoční prázdniny, pak se měla vrátit na jarní prázdniny a nakonec se rodina rozhodla, že tam zůstanou natrvalo. Lenka se pravidelně účastnila vyučování prostřednictvím platformy Microsoft Teams, ale kvůli časovému posunu se nemohla účastnit všech vyučovacích hodin.

**Tazatel: Změnilo se ještě něco zásadního kromě odstěhování do Dominikánské republiky?**

**Učitelka:** *„Ano, rodiče Lenky se rozešli a nejspíš proto se maminka s Lenkou rozhodla vrátit do Dominikánské republiky. Tatínek hodně cestoval kvůli práci, nyní se nachází v Turecku.“*

**T: Projevil se rozchod rodičů na chování Lenky?**

**U:** *„Nijak velkým způsobem. Nevšimla jsem si, Lenka je stále pasivní a při hodinách nemluví. Jen v září 2020, kdy mohly děti na ten měsíc do školy, se více zapojovala do kolektivu, bavila se se spolužáky o přestávkách a více se smála.“*

**T: Vrátil se Lenka ještě do České republiky?**

**U:** *„Ne. Maminka si tam otevřela nějaký salon krásy a Lenka jí tam prý hodně pomáhá. Základní školu mít dokončenou bude a nejspíš to tak i zůstane. Slibila mi, že jednou za čas napíše, ale moc tomu nevěřím.“*

**T: Zlepšila se Lenka za poslední rok v češtině?**

**U:** *„Nebála se už tolik mluvit, dokázala se při hodině zeptat, když něčemu nerozuměla. Pořád je to ale velký introvert, a když nemusí, tak sama od sebe nemluví. Když už se ve třídě bavila, tak spíš s dívkami než s chlapci. Na češtinu se neučila a co jsem s ní neopakovala na doučování, to by neuměla. Její znalosti v češtině jsou pořád stejné. Při hodinách se učí nová slova, skloňování podstatných jmen a časování sloves. Literaturu se s náma vůbec neučí, ale co jí hodně baví, když jí okopíruju kratší*

*básničku, kterou se pak učí nazpaměť. Z básniček nasbírá alespoň pěkné známky. Prospěch v jiných předmětech se také nezlepšil.“*

**T: Takže její slovní zásoba je na vyšší úrovni?**

*U: „Sloviček umí určitě více, ale že by si začala sama od sebe s někým jen tak povídat, to moc ne. Třeba na výletě, když jsme byli na konci školního roku 2020, tak vypadala šťastně a se spolužáky si více povídala. Fotila se s nimi a dokonce pózovala jako modelka.“*

**T: Zlepšily se její dovednosti v gramatice?**

*U: „Začala správně používat sloveso být, už si tolik neplete rody. Skloňování podstatných jmen jí stále moc nejde. Skoro neskloňuje a většinou používá u podstatných jmen pouze 1. pád. Když si nemá s kým procvičovat češtinu a sama se jí neučí, tak nemá moc příležitostí a možností se jí pořádně naučit.“*

**T: Dokáže už sama přečíst souvislý text?**

*U: „Ano, odstavec přečte. Možná trošku pomaleji, ale čtení jde Lence pěkně.“*

**T: Co dělá Lence v češtině největší problém?**

*L: „Stále víceslabičná slova a málokdy trefí správný pád. Nerozlišuje jednotné a množné číslo.“*

**T: Jak probíhalo doučování českého jazyka v době pandemie?**

*U: „Přes MS Teams, stále třikrát týdně. Pro Lenku bylo někdy obtížnější pochopit některé věci, protože jsem jí je nemohla napsat do sešitu, kam si psala věty, kterým nerozuměla. Když se Lenka vrátila do Dominikánské republiky, tak doučování probíhalo stále třikrát týdně, ale ne v časech, v jakých jsme byly zvyklé se setkávat. Kvůli časovému posunu. V Dominikánské republice je o 6 hodin méně, než v České republice. Takže já jsem Lenku doučovala v devět večer a u nich bylo tři odpoledne. Dvakrát týdně jsme měly doučování v 7 hodin ráno u ní, u nás 1 hodina odpoledne.“*

**T: Přihlašovala se Lenka na doučování připravená?**

**U:** „*Ne, to se vůbec nezměnilo. Vždy jsme nejdřív musely zopakovat to, co jsme probíraly naposled.*“

**T: Přihlašovala se Lenka na hodiny v čas?**

**U:** „*Vůbec ne, klidně se přihlásila o 20 minut déle.*“

**T: Měla problémy s připojením?**

**U:** „*Ne, techniku používala dennodenně i v ČR. Internet tam normálně mají.*“

**T: V jiných předmětech se Lenka zlepšila?**

**U:** „*Matematiku stále moc nezvládá, v ostatních předmětech se zlepšila díky větší slovní zásobě, víc rozumí. Velký problém Lence dělala fyzika a chemie, tu nechápala téměř vůbec.*“

**T: Plnila Lenka úkoly rychleji, než předtím?**

**U:** „*Ano, možná trošku, ale jen když se jí chtělo. V době karantény se jí moc pracovat nechtělo.*“

**T: Myslíte, že karanténa zpomalila u Lenky proces učení českého jazyka?**

**U:** „*To úplně ne, Lenka se moc nesnažila ani před koronavirem. Ale je pravda, že při distanční výuce se učila ještě míň, než předtím.*“

## ZÁVĚREČNÝ ROZHOVOR S LENKOU

**Tazatel: Jak jsi trávila v ČR svůj volný čas?**

**Lenka:** „Byla jsem doma. Městský život, nákupy, s maminkou jsme chodily do restaurace v Pardubicích“

**T: V čem je Česká republika odlišná od Dominikánské republiky?**

**L:** „Hustě obydlená krajina, hodně domů, ulic, automobilů. Je tady odlišný způsob života.“

**T: Co pro Tebe bylo nejtěžší při nástupu do české školy?**

**L:** „Neuměla jsem vůbec česky. Byla jsem překvapená, že tady je hodně dětí. Stěhování do učeben, pravidelný rytmus ve škole, režim. Tady je hodně práce.“

**T: Jaký způsob komunikace s učiteli ti nejvíce vyhovoval?**

**L:** „Nerozuměla jsem nejdřív vůbec. Jsem ráda, když paní učitelka mluví pomalu a přijde ke mně, aby mi ukázala, co mám přesně dělat.“

**T: Chodila jsi na nějaký přípravný jazykový kurz na začátku Tvého pobytu?**

**L:** „Ne.“

**T: Proč ne?**

**L:** „Nevím. Babička s dědečkem mluví česky. Oni mě mohli učit.“

**T: A učili Tě prarodiče česky?**

**L:** „Moc ne.“

**T: Kolik hodin denně ses učila český jazyk?**

**L:** „Učila jsem se hodinu.“

**T: Co Tě nejvíce motivovalo učit se česky?**

**L:** „*Abych rozuměla kamarádkám.*“

**T: Jaké knihy, učební materiály jsi používala, když jsi přijela do ČR a začala se učit nový jazyk?**

**L:** „*Česky krok za krokem 1 (autor Lída Holá) a chodila jsem na doučování k paní učitelce.*“

**T: Považuješ český jazyk za velmi obtížný? Zdůvodni.**

**L:** „*Ano. Velká písmena, slovesa a pády je těžké. Teď se učím vyjmenovaná slova a slova příbuzná, taky těžké.*“

**T: V čem se nejvíce liší čeština od tvého rodného jazyka?**

**L:** „*Slovní zásoba – více sloviček. Časování sloves, rody podstatných jmen. My nemáme vyjmenovaná slova.*“

**T: Rozumíš už všemu v běžném životě (na ulici, v obchodě, na nádraží, v restauraci, v kině)i ve škole.**

**L:** „*Ano, asi. Jen některé dlouhé a těžké slova nerozumím.*“

**T: Vyhovoval ti vzdělávací systém v ČR?**

**L:** „*V Dominikánské republice víc lehký. Tady hodně hodin a hodně předmětů.*“

**T: Jaký předmět ve škole máš nejraději? Zdůvodni.**

**L:** „*Výtvarná výchova, zpěv. Ráda zpívám. Doma si taky zpíváme.*“

**T: Jaký předmět ve škole Ti dělá největší problém?**

**L:** „*Fyzika, Chemie. Z Chemie mám čtyřky, z Fyziky trojky. Nerozuměla jsem ani anglicky a německy.*“

**T: Máš ve třídě/ škole nějaké kamarádky? Vídáš se s nimi i po škole?**

**L:** „*Ve škole jsem měla tři kamarádky – Verču, Janu a Lucku. Teď jsem už doma, v Dominikánské republice.*“

**T: Takže jsi šťastná, že jsi opět se svými kamarádkami, po kterých se ti v České republice stýskalo? Jak spolu trávíte čas?**

**L:** „*Ano, jsem moc šťastná. Hrajeme si venku. Ale hodně pomáhám mamince v práci.*“

**T: S čím Ti kamarádky v ČR nejvíce pomohly, když jsi nastoupila do české školy? Byly Ti oporou, když jsi přišla a nikoho jsi neznala?**

**L:** „*Ano, moc mi pomohly. Chodily se mnou po škole a ukazovaly mi, kde co je. Kreslily mi obrázky se slovy.*“

**T: Čemu se věnuješ ve volném čase?**

**L:** „*Ráda kreslím a jsem s maminkou v salonu.*“

**T: Jak často procvičuješ český jazyk? Kdo ti s ním pomáhá?**

**L:** „*Cvičím hodinu denně, učí mě moje paní učitelka online.*“

**T: Baví tě učit se český jazyk?**

**L:** „*Asi jo. Ve škole jsem si mohla víc povídat se svými spolužačkami.*“

**T: Bavilo Tě učení v Dominikánské republice? (Jaký jsi měla prospěch?)**

**L:** „*Ano, víc lehký tady.*“

**T: Jak dlouho se připravuješ každý den do školy?**

**L:** „*Asi jednu hodinu.*“

**T: S čím bys pomohla spolužákovi/spolužačce – cizinci, který právě přišel do nové třídy?**

**L:** „*Provedla bych ho po škole pro lepší orientaci. Naučila bych ho, koho má zdravít.*“

**T: Co Ti v české škole chybělo nejvíce?**

**L:** „*Nevím. Víc odpočinku, byla jsem unavená. Hodně úkolů.*“

**T: Byla pro Tebe distanční výuka kvůli OMJ těžší nebo lehčí? Zdůvodni.**

**L:** „*Víc těžký, protože jsem nerozuměla, co dělat. Paní učitelka něco říkala, ale já nevěděla.*“



**T: Jak jsi procvičovala český jazyk během pandemie?**

**L:** „Paní učitelka učila mě český jazyk jako v České republice. V Dominikánské republice jsem víc psala úkoly, paní učitelka mi posílala úkoly přes MS Teams. Víc jsem musela psát, než mluvit.“

**T: Stíhala jsi všechny hodiny kvůli časovému posunu?**

**L:** „Všechny ne. Měla jsem 2 hodiny Matematiku, 1 hodinu Angličtinu a 1 hodinu Němčinu.“

**T: Ostatní předměty (přírodopis, zeměpis, fyziku, chemii a další) jsi neměla?**

**L:** „Měla taky.“

**T: Myslíš si, že se tvoje znalost českého jazyka zlepšila? (Kdy nastal zvrat, popis zdokonalování se v ČJ)**

**L:** „Zlepšila jsem se v 8. třídě. Byli jsme na výletě. Rozuměla jsem skoro všemu.“

## DOTAZNÍK PRO UČITELE

Dobrý den,

prosím o vyplnění dotazníku, který se věnuje problematice žáků-cizinců (chcete-li žáků s OMJ). Jmenuji se Miloslava Lédlová a dokončuji 5. ročník Pedagogické fakulty na UHK v Hradci Králové (Učitelství 2. stupně ZŠ, kombinace oborů ruský jazyk; chemie).

V mé diplomové práci „Začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na ZŠ“ se snažím zachytit, shrnout a doporučit možné postupy při integraci těchto žáků do českých škol.

Co se dotazníku týče, ve většině případů se jedná o uzavřené otázky, kromě otázky č. **1, 11, 13 a 15**. Vyplnění zabere cca 15 minut.

Velmi děkuji za Váš čas.

Všechna získaná data jsou anonymizována, Váš názor a zkušenosti slouží pouze pro přiblížení situace.

## DOTAZNÍK

### Úvodní informace:

1. Jste muž/žena?
2. Jaký je Váš věk? (Hodnotou musí být číslo)
3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe v letech? (Hodnotou musí být číslo)

### Otázky zaměřené na žákyni s OMJ:

4. V jakém vyučovacím předmětu jste žákyni s OMJ učil/a?
5. Jak se Vám s žákem/žákyní pracovalo? (více odpovědí)
  - a) obtížněji než s ostatními žáky

- b) spolupráci jsem považoval/a za výhodu
  - c) její/jeho přítomnost byla přínosná i pro žáky (např. seznámení s novou kulturou)
  - c) jiné (Uveďte)
6. Co byste označil/a při práci s žákyní/žákem s OMJ za nejobtížnější?
- a) nesnadná komunikace
  - b) pasivita žákyně
  - c) neznalost učiva
  - d) jiné (Uveďte)
7. Co Vás u žákyně/žáka s OMJ během vyučování překvapilo?
- a) obtížná komunikace
  - b) pasivita žákyně
  - c) neznalost učiva
  - d) jiné (Uveďte)
8. Jakým způsobem jste se s žákyní/žákem s OMJ zpočátku dorozumíval/a? (více odpovědí)
- a) Google překladač
  - b) slovník
  - c) obrázkový slovník
  - d) máte znalost jazyka
  - e) pomocí gestikulace
  - f) jiné
9. Jak byste ohodnotil/a na škále od 1-10 její/jeho znalost českého jazyka? (1 nejslabší)
- a) v psané formě 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
  - b) v mluvené formě 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Jaké metody výuky jste při výuce používal/a? (více možností)
- a) slovní (vysvětlování, přednáška, rozhovor, práce s textem)

- b) názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- c) praktické (vytváření dovedností, napodobování, produkční metody, manipulování, laborování, experimentování)
- d) jiné

11. Jaké formy výuky jste při výuce používal/a? (více možností)

- a) výuka hromadná (frontální)
- b) skupinová
- c) výuka individuální (dlouhodobější kontakt jednoho žáka a jednoho učitele; doučování)
- d) výuka individualizovaná (každý student má svůj úkol, zadání; diferenciací)
- e) jiné

12. Jak často jste zadával/a žákyni/žáka samostatnou práci během vyučovací hodiny?

- a) na začátku vyučovací hodiny
- b) na konci vyučovací hodiny
- c) celou vyučovací hodinu pracovala samostatně

13. Jakým způsobem jste se snažil/a udržet pozornost u žákyně/žáka se specifickými potřebami?

- a) častější vyvolávání žákyně
- b) proxemika (přiblížil/a jsem se k žákyni blíž k udržení pozornosti)
- c) haptika (dotekem po rameni, po zádech)
- d) poklepáním na lavici
- e) snažil/a jsem se, aby se žákyně rozvíjela co nejvíce sama (nevěnoval/a jsem jí větší pozornost)

14. Jaké **konkrétní** speciální výukové materiály jste během výuky používal/a?

15. Kolik času denně Vám zabrala příprava na výuku s žákyní/žákem s OMJ?
- a) méně než 30 minut
  - b) více než 30 minut
16. Jak často jste spolupracoval/a s rodiči žákyně/žáka s OMJ? Jak se Vám s nimi spolupracovalo?
17. Jakým způsobem jste hodnotil/a žákyni/žáka s OMJ? Prosím, rozveďte.
- a) s úlevami
  - b) bez úlev
18. Setkal/a jste se během své učitelské praxe ještě s jiným žákem s OMJ? Pokud ano, uveďte prosím počet těchto žáků a v jakých předmětech jste je vyučoval/a?
19. Co si myslíte obecně o inkluzi? (více možností)
- a) ovlivnila výuku spíše kladným způsobem
  - b) ovlivnila výuku spíše záporným způsobem
  - c) více starostí pro učitele
  - d) chybí větší finanční podpora
  - e) jiné
20. V rámci výuky žáka s OMJ byste označil/a za přínosné (více možností)
- a) dvojjazyčný asistent pedagoga
  - b) odborné kurzy týkající se problematiky začleňování žáka s OMJ
  - c) podpora ředitele
  - d) větší finanční podpora (speciální výukové materiály)
  - e) pravidelné konzultace se speciálními pedagogy, psychology
  - f) pořádání případových konferencí
  - g) větší pozornost této tematice na VŠ
  - h) změnu ve vyhlášce 27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

21. Absolvoval/a jste už někdy odborný kurz zaměřený na začleňování žáků s OMJ?

Pokud ne, měl/a byste o takový kurz zájem?

- a) ano, absolvoval/a, měl/a bych zájem
- b) ano absolvoval/a, neměl/a bych zájem
- c) ne, neabsolvoval/a, měl/a bych zájem
- d) ne, neabsolvoval/a, neměl/a bych zájem

**Děkuji za spolupráci a přeji pěkný den.**