

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Připravenost pedagogů na vzdělávání žáků
s odlišným mateřským jazykem**

Diplomová práce

Autor: Marianna Kořínková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Jméno oponenta: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Marianna Kořínková
Studium:	P14K0148
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Připravenost pedagogů na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem
Název diplomové práce AJ:	Teachers' readiness to educate pupils with different mother tongues

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem a připraveností pedagogů na práci s nimi. Teoretická část diplomové práce vymezuje a objasňuje základní pojmy související s problematikou jako je migrace, etnikum, národ, kultura a interkulturní komunikace. Dále popisuje specifika inkluzivního vzdělávání a jeho účastníky, charakterizuje žáka s odlišným mateřským jazykem, možnosti jeho vzdělávání, legislativní podporu a další. Cílem diplomové práce je zjistit, které faktory ovlivňují úroveň připravenosti pedagogů na práci se žákem s odlišným mateřským jazykem. Praktická část diplomové práce předkládá výsledky průzkumného šetření mezi pedagogy základních škol zaměřené na zkušenosti s přítomností žáka z odlišného kulturního prostředí.

Garantující pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Jitky Vítové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Pardubicích, dne 7. 12. 2021

Marianna Kořínková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Jitce Vítové Ph.D. za cenné a podnětné rady a odborné vedení v průběhu zpracování diplomové práce. V neposlední řadě děkuji svému manželovi, dětem a všem blízkým za jejich podporu a trpělivost v průběhu celého studia.

Anotace

KOŘÍNKOVÁ, Marianna. *Přípravenost pedagogů na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 90 s.

Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem a připraveností pedagogů na práci s nimi. Teoretická část diplomové práce vymezuje a objasňuje základní pojmy související s problematikou jako je migrace, etnikum, národ, kultura a interkulturní komunikace. Dále popisuje specifika inkluzivního vzdělávání a jeho účastníky, charakterizuje žáka s odlišným mateřským jazykem, možnosti jeho vzdělávání, legislativní podporu a další. Cílem diplomové práce je zjistit, které faktory ovlivňují úroveň připravenosti pedagogů na práci se žákem s odlišným mateřským jazykem. Praktická část diplomové práce předkládá výsledky průzkumného šetření mezi pedagogy základních škol zaměřené na zkušenosti s přítomností žáka z odlišného kulturního prostředí.

Klíčová slova: inkluze, interkulturní komunikace, žák s odlišným mateřským jazykem, učitel, edukace.

Annotation

KOŘÍNKOVÁ, Marianna. *Teachers' readiness to educate pupils with different mother tongues*. [Diploma thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 90 pp.

The diploma thesis deals with the education of pupils with different mother tongue and the readiness of teachers to work with them. In the theoretical part of the thesis the basic concepts related to issues such as migration, ethnicity, nation, culture, and intercultural communication are defined and clarified. The specifics of inclusive education and its participants are described here too and a pupil with different mother tongue, the possibilities of his education, legislative support and more are characterized here, as well. The focus of the diplomat thesis is to find out which factors influence the level of readiness of teacher to work with a pupil with a different mother tongue at most. In the practical part of the thesis the results of survey realized within primary school teachers aiming to describe their experience with the students from different cultural environment are presented.

Keywords: inclusion, intercultural communication, pupil with different mother tongue, teacher, education.

Prohlášení

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

Datum: 7. 12. 2021

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	10
1 Vymezení pojmů.....	11
1.1 Základní pojmy vztahující se k problematice	11
1.2 Interkulturní komunikace	13
1.3 Multikulturní výchova.....	14
2 Vzdělávání	19
2.1 Základní přístupy k inkluzivnímu vzdělávání.....	20
2.2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v legislativě České republiky	21
3 Žák s odlišným mateřským jazykem	23
3.1 Žák z odlišného kulturního prostředí	24
4 Vzdělávání a začleňování žáků s OMJ	26
4.1 Vyučovací jazyk jako cizí	28
4.2 Podpůrná opatření pro žáky s OMJ	30
4.3 Další účastníci vzdělávání žáků s OMJ.....	31
4.3.1 Učitel a klima třídy	33
4.3.2 Rodič.....	36
4.3.3 Asistent pedagoga	38
4.3.4 Poradenské služby.....	39
5 Pedagogická diagnostika.....	41
5.1 Pedagogická diagnostika	41
5.2 Pedagogická diagnostika u žáků s OMJ.....	42
6 Přípravenost pedagogů na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	45
6.1 Cíle průzkumného šetření	45
6.2 Průzkumná metoda.....	47
6.3 Realizace dotazníkového šetření	47

6.4	Vyhodnocení dotazníkového šetření	49
6.5	Vyhodnocení výzkumných otázek a výzkumných tvrzení.....	77
6.6	Shrnutí průzkumného šetření a diskuse.....	80
Závěr	83
Zdroje	84
Seznam příloh	90

Úvod

Migrace je činnost, která provází lidstvo po celou dobu jeho existence. Naši předci byli často vystavováni vlivům, které je vedly k dobývání nových území. K nejčastějším důvodům jistě patřilo vyhledávání vhodných podmínek k živobytí, klimatické změny, odlišné náboženství a v neposlední řadě politické názory. Důkazy k těmto skutečnostem nám poskytují mnohé výzkumy, které se migrací zabývají.

Migrační politika se stala nedílnou součástí našich životů. Důvodem jsou světové nepokoje, rozdílné sociální poměry v různých částech světa, politická a náboženská nesnášenlivost a masové přesuny lidí různých národností do vyspělejších částí světa. Tato situace nám umožňuje často v České republice potkávat cizince, kteří hledají lepší uplatnění na tuzemském trhu práce nebo lepší životní podmínky pro svoji rodinu. Při začleňování cizince do nové, někdy úplně cizí kultury hraje významnou roli jazyková bariéra. Cizinci často přichází s nedostatečnou jazykovou vybaveností a český jazyk se pro ně stává jazykem cizím, který se musí naučit. Problematika osvojování základů českého jazyka a pravopisu tak ve velké míře připadá na odbor školství. Děti migrantů pobývajících na území České republiky mají povinnost plnit školní docházku, a tak se stává, že do třídy nastoupí žák, který mnohdy nemá ani minimální základy jazykových znalostí potřebných k porozumění sdělovaných informací. Nedostatek znalostí a praktických zkušeností může vést pedagogy k negativnímu postoji a vnitřní frustraci v oblasti zapojování cizinců do edukačního procesu.

Tyto důvody mě vedly k zpracování diplomové práce na téma připravenosti pedagogů na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. V této práci bych ráda poukázala na důležitost dalšího vzdělávání v dané problematice. Domnívám se, že pouze připravený pedagog dokáže čelit nové výzvě a vykonávat svoji práci v souladu s odborností a profesionalitou.

Cílem diplomové práce je zjistit, které faktory ovlivňují úroveň připravenosti pedagogů na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Praktická část diplomové práce předkládá výsledky průzkumného šetření mezi pedagogy základních škol zaměřené na zkušenosti s přítomností žáka z odlišného kulturního prostředí.

1 Vymezení pojmů

Vzdělávání všech osob bez ohledu na jejich zdravotní stav a sociální prostředí, z něhož pochází, se stává fenoménem dnešní doby. Každý člověk je unikátní a vzhledem k jeho specifitě si zaslouží individuální přístup. V souvislosti s touto skutečností často hovoříme o **integraci/inkluzi**. (Vítková, 2004)

1.1 Základní pojmy vztahující se k problematice

Vzhledem k neoddelitelnému vztahu inkluze a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, tuto kapitolu věnuji definici pojmů, které se vztahují k této problematice.

„Důvodem vzdělávání žáků s OMJ je bezpochyby migrace neboli také imigrace. Migraci chápeme jako přesídlování lidí z různých důvodů. Nejčastěji se jedná o důvody ekonomické a politické.“ (Průcha, 2003, s. 124) V případě, že migranti mají dostatek času na výběr cílové země na základě svých preferencí, mluvíme o dobrovolné migraci. V opačném případě, kdy se migranti snaží o okamžité vyřešení nepříznivé situace ve svém státě a cílovou zemi si vybírají podle míry bezpečí a ochrany, se jedná o migraci nucenou. (Radostný, 2011) V závažných případech pronásledování z politických či náboženských důvodů mohou emigranti získat status **uprchlíka** (Titěrová, 2020), který je Úmluvou OSN definován jako *„člověk, který má opodstatněný strach z pronásledování z důvodu rasy, náboženství, národnosti, příslušnosti k určité sociální skupině nebo politickému přesvědčení“*. (Člověk v tísni o.p.s., 2020)

Problematikou cizinců pobývajících na území České republiky se zabývá zákon č. 274/2021, kterým se mění zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky ve znění pozdějších předpisů, který uvádí, že cizinci mohou získat na území České republiky dva typy mezinárodní ochrany. Podle Zákona 274/2021 § 12 se jedná o **azyl**, o který žádá osoba *„...z obavy před pronásledováním z důvodu rasy, pohlaví, náboženství, národnosti, příslušnosti k určité sociální skupině nebo pro zastávání určitých politických názorů.“* Druhým typem mezinárodní ochrany je dle § 14a **doplňková ochrana**, která je udělena *„...v případě nedostatečných důvodů k udělení azylu. Cizinci musí prokázat možné nebezpečí ve své vlasti ve formě vykonání trestu smrti, mučení nebo jiném ponižujícím zacházení. Uděluje se na dobu určitou a po této době je opět prozkoumána, zda důvody pro udělení přetrvávají.“*

Pod vlivem zlepšující se ekonomické situace se Česká republika změnila ze země tranzitní (přestupní na cestě k lepšímu ekonomickému zajištění) na zemi cílovou, která se může stát novým domovem cizinců. (Radostný, 2011) To je také jeden z mnoha důvodů, proč se častěji setkáváme s kulturní rozdílností jiných **etnických skupin**. V řečtině výraz **ethnos** označoval kmen, národ nebo rasu, a také Průcha (2000) hovoří o etniku neboli etnické skupině jako o osobách, které mají společný rasový původ, společný jazyk a kulturu, tudíž se vyznačuje svojí **etnicitou**. Na základě toho lze říct, že „*Etnicita je souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu...*“ (Průcha, 2011, s. 24) Tyhle znaky formují **etnickou identitu**, kterou můžeme chápat jako uvědomování si a procítění sounáležitosti s danou etnickou skupinou. Z toho plyne, že „*Etnické vědomí – jako každé vědomí, jež je v podstatě psychickým stavem prožívání – má v sobě složku emocionální.*“ (Průcha, 2000, s. 24)

Se sounáležitostí vycházející z etnické identity úzce souvisí pojem **národ**, který definoval J. A. Komenský (in Průcha, 2011, s. 27) jako „...*množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlících na témže místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlastní), užívajících téhož zvláštního jazyka a spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné.*“ Při pohledu do Velkého sociologického slovníku (1996, s. 668-669) nacházíme podobnou definici, která národ označuje jako „*kulturní a politické společenství, na kterého utváření mají vliv především společné dějiny a společné území.*“ Na základě těchto definic lze národ identifikovat pomocí tří typů kritérií:

- kritéria kultury: zde řadíme spisovný jazyk, společné náboženství nebo společná dějinná zkušenost,
 - kritéria politické existence: rozumíme tím vlastní stát nebo autonomní postavení,
 - psychologická kritéria: jednotlivci sdílejí společné vědomí o své příslušnosti.
- (Průcha, 2000)

V širším pojetí kultura zahrnuje vše, co vytvoří lidská civilizace. Řadíme zde materiální a také duchovní výtvoř, tj. umění, náboženství, vzdělávací systém a jiné a pojetí užším se vztahuje spíše k zvyklostem, symbolům a taktéž hodnotovému systému, tedy k projevům myšlení a chování lidí. (Průcha, 2011)

Z řady definic se modernímu pojetí nejvíce přibližuje Murphy (in Průcha, 2011), kde zjednodušeně říká, že se jedná o celistvý systém společenských norem a hodnot, které

jsou socializací předávány dalším generacím. V případě změny kulturního prostředí často dochází ke kulturnímu šoku, který lze popsat jako ztrátu jistot v novém prostředí (Radostný, 2011) a z antropologického hlediska je jeho zdrojem „*konfrontace vlastní kultury s odlišnými ideovými, normativními a jazykovými významy.*“ (Valenta, 2003, s.21) Lze tedy předpokládat, že rozdílná vybavenost stereotypů, kterými jsou jejich nositelé zvyklí řešit běžné životní situace ztrácí v jiném kulturním prostředí svou platnost. (Radostný, 2011)

S problematikou národnostních menšin pracovala vláda České republiky na ústavní úrovni vyhlášením Listiny základních práv a svobod již v roce 1992, ústavním zákonem č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., kde Česká národní rada a Slovenská národní rada vyjádřila uznání neporušitelnosti přirozených práv člověka a také vůli „...*aby se Česká a Slovenská Federativní Republika důstojně zařadila mezi státy, jež tyto hodnoty ctí...*“ Hlava třetí Článek 25 odstavec (1) se občanům národnostních nebo etnických menšin také zavazuje k umožnění všestranného rozvoje a právu rozvíjet vlastní kulturu, komunikovat ve svém mateřském jazyku, sdružovat se v národnostních sdruženích a také dle odstavce 2 „*Občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám za podmínek stanovených zákonem zaručuje:*

- a) *právo na vzdělání v jejich jazyku,*
- b) *právo užívat jejich jazyka v úředním styku,*
- c) *právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.*

(Listina základních práv a svobod, 1992)

1.2 Interkulturní komunikace

Komunikace je dle Pedagogického slovníku (Průcha, 2003) sdělovací prostředek sloužící k dorozumívání mezi lidmi. Pedagogický a psychologický slovník (Křováčková, Skutil, 2014) rozeznává dva druhy komunikace:

- **Neverbální:** mluvčí subjekt přenáší informace pomocí řeči těla. Rozumíme tím mimiku, gestiku, oční kontakt, postoj těla aj.
- **Verbální:** představuje komunikaci mluvenou a psanou, tedy slovem a písmem. Sdělovací prostředek je jazyk a řeč. Úroveň verbální komunikace úzce souvisí s intelektuálními schopnostmi jedince.

Ve styku s lidmi z cizích zemí můžeme pozorovat interkulturní rozdíly v komunikaci. Tato problematika představuje samostatnou interdisciplinární oblast, která se nazývá Interkulturní komunikace. (Průcha, 2001) „*Smyslem interkulturní komunikace není někoho donutit, aby se naučil nový komunikační styl... Jejím smyslem je porozumět sobě samému... a najít cesty, jak se spolu domluvit lépe.*“ (Janebová, 2010, s. 6) Probíhá tedy mezi lidmi s jiným kulturním zázemím a rozdíly jsou tak znatelné, že odlišnost má vliv na samotnou komunikaci. Její aktéři jsou ovlivněni konkrétní kulturou do takové míry, že ovlivní obsah sdělení stejně jako celý proces komunikace. (Janebová, 2010) Dle Průchy (2001) jsou interkulturní rozdíly v komunikaci dány lingvistickou rozrůzněností lidstva, tedy odlišnými jazyky. Uvádí, že rozrůzněnost jazyků byla závažným tématem již ve středověku, „*Bylo nutno se některým jazykům učit jakožto cizím jazykům, a bylo nutno rozhodovat, které cizí jazyky jsou potřebné ... V souvislosti s tím se musela vytvářet také didaktická podpora pro učení a vyučování jazykům...*“ (Průcha, 2001, s. 178)

1.3 Multikulturní výchova

„*Migrace přispívá k tomu, že v současné době vedle sebe existuje a navzájem se ovlivňuje mnoho různých kultur. Pro nás je tento proces důležitý, protože díky migraci se setkáváme s fenoménem interkulturní komunikace, tedy s tím, že ve třídách učíme děti cizinců.*“ (Janebová, 2010, s. 3)

Etnická a rasová struktura obyvatelstva se po roce 1989 v České republice výrazně změnila. S etnickou a rasovou rozdílností úzce souvisí xenofobie, která podle Vreckového slovníku cudzích slov (1993, s. 841) je definována jako „*chorobný strach zo všetkého cudzieho, neznámeho; nenávisť voči cudzincom*“. Můžeme se tedy domnívat, že xenofobie a rasová nesnášenlivost pochází ze strachu, který v nás vyvolává nedostatečné poznání cizí rasy či kultury. Nepřátelské a diskriminující aktivity vůči příslušníkům jiné rasy lze souhrnně označit jako „*rasismus*“. (Průcha, 2011)

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Hlava první, článek 3 odstavec (1) zaručuje základní práva a svobody „*... všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnosti nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*“. Dále odstavec (2) zaručuje svobodu v rozhodování o své

národnosti a „*Zakazuje se jakékoli ovlivňování tohoto rozhodování a všechny způsoby nátlaku k odnárodnění.*“ Předpokládáme tedy, že k zajištění dodržování základních lidských práv a přecházení rasistickému chování majoritní (většinové) skupiny obyvatel vůči minoritám má svůj nenahraditelný podíl multikulturní výchova. Při nahlédnutí do pedagogického slovníku (Průcha, 2003) se dozvíme, že z pedagogického hlediska se jedná o interdisciplinární oblast, která usiluje o chápání a respekt jiné kultury než své vlastní. Cílí na eliminaci etnických či rasových předsudků, a tak se podílí na vytváření postojů vůči imigrantům, jiným kulturám apod.

Multikulturní výchova je součástí Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP), který má svoje ukotvení v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání 561/2004 Sb. § 4. odstavec (1) „*Rámcový vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání... „ , ...dále stanoví členění obsahu vzdělávání podle jednotlivých období nebo ročníků.*“ Patří k průřezovým tématům a má za úkol rozvíjet toleranci, solidaritu a respekt vzhledem k zvyšující se kulturní rozmanitosti. Základní škola se stává bodem, ve kterém se setkávají aktéři edukačního procesu, a proto je nedílnou součástí multikulturní výchovy budování mezilidských vztahů. Uplatnění multikulturní výchovy nacházíme ve všech oblastech, které se tematicky dotýkají problematiky vztahů mezi jednotlivci různých národností. (RVP, 2021)

Přínos průřezového tématu je pro žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností v:

- *„poskytování základních znalostí o různých etnických a kulturních skupinách,*
- *rozvoji dovednosti orientovat se v pluralitní společnosti,*
- *žití a komunikaci s příslušníky odlišných kulturních skupin, respektovat práva druhých a uplatňovat svá práva,*
- *přijímání druhého jedince se stejnými právy, s vědomím, že všechny etnické skupiny a kultury jsou rovnocenné,*
- *rozvoji schopnosti poznávat a tolerovat odlišnosti jiných sociokulturních skupin,*
- *rozvoji rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a prevenci vzniku xenofobie,*
- *uvědomění si odpovědnost za svoje verbální a neverbální projevy,*
- *poskytování znalosti některých základních pojmů multikulturní terminologie.*“

(RVP, 2021, s. 140)

Přínosem v oblasti postojů a hodnot:

- *„pomáhá žákům vytvářet postoje tolerance a reflektovat zázemí ostatních sociokulturních skupin,*
- *žáci si uvědomují vlastní identitu,*
- *pomáhá utvářet hodnotový systém, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení,*
- *pomáhá uvědomit si neslučitelnost intolerance s demokratickou společností,*
- *vede k potírání intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,*
- *vede k aktivitě na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.“*

(RVP, 2021, s. 140-141)

Změnou demografické a sociální politiky je vytvářen určitý tlak na pedagogy v oblasti svého přístupu ke specifickým odlišného jazykového a kulturního prostředí. Zvyšující se počty imigrantských rodin značně ovlivňují vzdělávání dětí a školské prostředí. (Lechta, 2010) Janebová (2010) ve své publikaci doporučuje pedagogům začínat se seznamováním dětí s existencí lidí s jinou pleť a mluvícími jinými jazyky již v mateřské škole. Předpokládá tím přirozenou toleranci, která vzniká na základě raných zkušeností s odlišností.

Multikulturní výchova má dle Průchy (2001) dvě základní koncepce:

- podle první chápeme multikulturní výchovu jako proces, prostřednictvím kterého si jednotlivci vytváří způsoby pozitivního vnímání kulturních odlišností, a na základě toho regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur,
- druhá koncepce pojímá multikulturní výchovu jako vzdělávací program zabezpečující minoritním žákům takové učební prostředí a obsahy vzdělávání, které jsou přizpůsobené specifickým potřebám těchto žáků.

RVP pro základní vzdělávání (2021) nabízí pedagogům tematické okruhy, které vychází z aktuální situace ve společnosti a blízkém prostředí školy. (Tabulka 1)

Tabulka 1 Tematické okruhy Multikulturní výchovy (MŠMT, 2021)

Kulturní diference	Jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednota tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě.
Lidské vztahy	Právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžitá stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, schopnost umět se vžít do role druhého; lidské solidarita, osobní příspěvek k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy.
Etnický původ	Rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku.
Multikulturalita	Multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchání druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný

	postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.
Princip sociálního smíru a solidarity	Odpovědnost a příspěvek každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení se podle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha (2001, s. 14) zaměřovala vzdělávací soustavu v této problematice na „*Posilování soudružnosti společnosti. Vzdělávací soustava je jednou z nevýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společenských tradic, ale především rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodněných daných zdravotními etnickými či specificky regionálními důvody a podporu demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu...*“

Dále uvádí, že se „*Tyto úkoly koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě...*“ Vzdělávání poskytovaním věcných informací utváří vztahy porozumění a sounáležitosti. Nepostrádatelnou součástí tohoto procesu má i menšinové školství, dvoujazyčné školy a také „*...vzdělávání cizinců a jejich dětí, jako součástí integrace těchto skupin do české společnosti.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 15)

Navzdory všem pozitivům, která multikulturní výchova přináší, Průcha (2000) upozorňuje na určitá negativa koncepce multikulturní výchovy. Někteří odborníci se domnívají, že Multikulturní výchova může vést k separatismu tím, že upozorňuje na kulturní rozdíly a potlačuje sounáležitost minorit v dané zemi.

2 Vzdělávání

„Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému, a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, jsou rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky.“ (Bílá kniha, 2001, s. 15)

Proces vzdělávání je založený na záměrném učení člověka. V moderní pedagogice se také setkáváme s pojmem **edukace**, z angl. „Education“. Čáp (in Průcha 2003) označuje učení jako získávání zkušeností v průběhu života a jak uvádí Bílá kniha (2001, s 14) je *„považováno za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu...“*

Prostřednictvím vzdělávání si žáci osvojují strategie učení vedoucí k celoživotnímu učení. Podílí se na tvořivém myšlení, řešení problémů a poznávání svých schopností potřebných k profesnímu uplatnění. (Křováčková, Skutil, 2014) Jeden z cílů, na který se vzdělávací soustava zaměřuje je také „posilování soudružnosti společnosti“. Vzdělávání má předávat hodnoty, tradice a také vyrovnávat nerovnosti a podporovat demokratický a tolerantní postoj ke všem členům společnosti. (Bílá kniha,2001)

Naplňováním těchto cílů se zabývá **Inkluzivní vzdělávání**. Průcha, Walterová, Mareš (2009 in Vomáčková, 2015 s. 13) popisují inkluzivní školu jako „... *prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí...*“ respektující odlišnosti pro kvalitnější vzdělávání všech. Dle Pedagogického slovníku (Průcha, 2003) je její podstatou odstraňování bariér při selhávání dítěte ve vzdělávacím systému nebo selhání systému v případě potřeb konkrétního žáka. Z pohledu inkluze se žákům přizpůsobuje edukační prostředí, nikoli žák škole. (Lechta, 2010) Začleňování žáků s jistými specifiky je jedním z kritérií, který je ukazatelem úrovně vzdělávání v České republice. České školy navštěvují i žáci, kteří se nějakým způsobem odlišují od zbylé většiny. (Radostný, 2011) Lze předpokládat, že právě inkluzivní vzdělávání je směr, kterým by se měla ubírat současná pedagogika.

2.1 Základní přístupy k inkluzivnímu vzdělávání

Pedagogický slovník definuje integrované vzdělávání jako „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ (Průcha, 2003, s. 85) Scholz (in Lechta, 2010) vymezuje pět možných přístupů k edukaci žáků se speciálními potřebami:

- **Exkluze:** v sociologické terminologii je pojem chápán jako vyloučení jedince nebo i sociální skupiny v sociálním a také i fyzickém prostoru. Jsou soustředěování do určitých míst či lokalit. (Mareš, 2008) Scholz (in Lechta, 2010) uvádí příklad žáka, který nesplňuje kritéria vymezená vyšší instancí, a tak se vyloučí z edukačního procesu.
- **Segregace (separace):** Žáci jsou rozdělováni podle předem vymezených kritérií do určitých podskupin. Při tomto selektování se vychází z předpokladu k poskytování optimálních podmínek k edukaci za pomoci homogenních skupin. Edukační systém tak vytvoří dvě podskupiny a to tzv. běžné školy a školy speciální. Pedagogický slovník (Průcha, 2003, s. 210) vysvětluje segregovanou edukaci jako „*Oddělené vzdělávání žáků odlišujících se od svých vrstevníků.*“
- **Integrace:** Scholz (in Lechta, 2010, s. 27) popisuje jev, kde nadále vedle sebe existují dvě rozdílné skupiny a „...*žáci s postižením mohou – s určitou podporou – navštěvovat běžné školy.*“. Duální systém integrativní a segregované edukace umožňuje v případě neúspěšné integrace návrat žáka do speciálního zařízení. Pedagogický slovník (Průcha, 2003, s. 87) zařazuje integrované vzdělávání mezi přístupy zapojující žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami „...*do hlavních proudů a do běžných škol.*“. Cílem je poskytnout i žákům s těžkým postižením společnou zkušenost se zdravými vrstevníky. „*Má různé stupně: od oddělených speciálních tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy.*“ (str. 88)

Integrace má představovat proces, který za určitých podmínek umožní maximálně podpořit rozvoj vlastní osobnosti a začlenit jedince s určitými speciálními potřebami do běžného společenského a pracovního prostředí a naplnit tak vlastní kritéria kvality života. (Kaleja, Zezulková, 2016)

- **Inkluze:** Jedná se o základní ideu integračního vzdělávání „...vyšší úroveň integrace...“ (Kaleja, Zezulková, 2016, str. 5). Obsahem inkluze je v nejširším pojetí přijetí akceptace všech osob s postižením nebo znevýhodněním do sociálního prostředí s jejich přímou spoluúčastí. (Kaleja, Zezulková, 2016) Tento edukační přístup chápe heterogenitu jako normalitu. Sander (in Lechta, 2010) předpokládá v inkluzivní edukaci ulehčující faktor, který pedagogy zbavuje povinnosti dosáhnout stejného cíle se všemi žáky. Předpokládá se, že výuka je podnětná pro všechny žáky a odpovídá jejich vzdělávacím potřebám.

2.2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v legislativě České republiky

Jedním z nedůležitějších zákonů týkajících se vzdělávání je v České republice zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Podle § 2, odstavec 1, písmeno (a) je vzdělávání založeno na zásadách rovného a nediskriminačního přístupu pro všechny občany členských států Evropské unie.

Podle § 16 odstavec (1) se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která ke vzdělávání potřebuje podpurná opatření. Rozumíme jimi nezbytná opatření odpovídající zdravotnímu stavu, kultuře a jiným životním podmínkám dítěte. Pedagogický slovník (Průcha, 2003) uvádí, že speciální vzdělávací potřeba je určená pro různé skupiny lidí jako žáci s postižením; mimořádně nadaní; děti z rodin imigrantů aj., kterých vzdělávání nemůže probíhat běžnou formou vyučování bez jim daných specifik.

Portál MŠMT (2021) nabízí kategorizaci skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, do které patří žáci:

- s vadami řeči,
- se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování,
- z odlišných kulturních a životních podmínek,
- jejichž mateřským jazykem není čeština,
- nadaní a mimořádně nadaní.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ještě blíže specifikuje vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Základní právo na vzdělání je ukotveno v Chartě základních práv a Evropské unie, Kapitole II. Čl. 14. Také ústavní pořádek České republiky v Listině základních práv a svobod článkem 33, uděluje právo na bezplatné vzdělání pro všechny včetně povinné školní docházky. (odstavec 1, 2).

Naše společnost se mění a mění se i principy vzdělávací politiky. Snaha o odstranění selektivity poskytne příležitost rozvíjet i ty, kteří nestačí stanoveným požadavkům. Jde o největší možnou individualizaci vzdělání orientovanou na osobní rozvoj. (Bílá kniha, 2001)

3 Žák s odlišným mateřským jazykem

Současná legislativa pracuje s pojmem žák cizinec. Školský zákon 561/2004 Sb. §20 odstavec 1, označuje takto všechny osoby a rodinné příslušníky občanů Evropské unie. Dále písmeno a) umožňuje základní vzdělávání osobám pobývajícím na území České republiky. Můžeme se domnívat, že se legislativa snaží pojmut všechny cizince do jedné skupiny se stejnými vzdělávacími potřebami. Avšak na základě znění odstavce 4, § 20 Školského zákona mluvícího o osobách „..., které získaly předchozí vzdělání ve škole mimo území České republiky...“ a dále odstavec 5 o žácích, kteří „...jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie, ...nebo na území České republiky studuje, anebo získala právo pobytu a území České republiky z jiného důvodu...“ vidíme, že termín nevymezuje státní příslušnost a ani zda osoby přichází ze zahraničí jsou nebo nejsou cizinci. (META, o.p.s., 2021) Také vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí, že to jsou žáci, kteří potřebují podporu z důvodu kulturní a sociální odlišnosti a rozlišuje na žáky neznalé vyučovací jazyk nebo na žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Především tyto důvody byly motivací k zavedení nového termínu **děti a žáci s odlišným mateřským jazykem** (dále jen OMJ)

Do skupiny těchto dětí a žáků patří:

- nově přicházející ze zahraničí s různou mírou znalosti či dokonce neznalosti českého jazyka,
- děti cizinců s českým občanstvím, ale mateřskou řečí je jiný než český jazyk,
- děti s českým občanstvím studujících v zahraničí, mluvících česky, ale český jazyk se nikdy neučily. (META, o.p.s., 2021)

Neznalost vyučovacího jazyka jasně zdůrazňuje potřebu přizpůsobit vzdělávací systém potřebám těchto žáků. Úmluva o právech dítěte podle článku 25 odstavec 1, zavazuje Českou republiku k povinnému základnímu vzdělání, které bude bezplatné pro všechny děti bez jakékoliv diskriminace.

3.1 Žák z odlišného kulturního prostředí

Můžeme se domnívat, že dítě neboli žák z jiného kulturního prostředí již má osvojené vzorce chování, které jsou typické pro jeho domácí kulturní prostředí. Jejich specifčnost v mentalitě, chování, zvycích a tradicích může způsobit vznik nedorozumění v oblasti výchovy a vzdělávání. (Šulová, Morgensterová in Janebová 2010) Častým problémem v kontaktu se žáky z jiného kulturního prostředí může být nedostatečné hlubší poznání jejich kultury a identity. Z toho může plynout tendence podvědomého odmítání takového žáka. Dítě bývá zpravidla již v rané fázi svého života ovlivňované bezprostředním okolím, ve kterém vyrůstá. Dá se tedy předpokládat, že už od narození se vytváří jeho kulturní identita, která je součástí skupinové identity. Starší generace předávají těm mladším určité vzorce chování ve snaze zachovat pro svoje potomky stejný svět, v jakém oni sami vyrostli. Tento přenos kulturní kontinuity je častým zdrojem mezigeneračních konfliktů, které jsou zřetelné v rodinách migrantů, když rodina očekává zachovávání stejných hodnot své domácí kultury. (Janebová, 2010)

Při kontaktu se žákem z jiného kulturního prostředí se můžeme také setkat s jevem, tzv. percepční obrany. Je to obranný mechanismus, kdy žák nerozumí novému jazyku. Povědomě odmítá vnímat pro něj ohrožující signály, v tomto případě mluvu v cizí řeči. Tato situace v něm vyvolává negativní emoce a vnitřní konflikt. Zjednodušeně řečeno, preferuje signály, které jsou v souladu s jeho preferencemi, v našem případě jazyk, kterému rozumí. (Janebová, 2010)

Dle Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, 2015) se kulturní odlišnost může projevat v jakékoliv oblasti života. Můžeme rozlišovat několik vrstev projevu:

- v nejhlubší vrstvě jsou obsáhnuty hodnoty, normy a postoje,
- další oblastí je sociální život, ve kterém pozorujeme interakce a chápání rolí jako například chování k autoritě nebo v kolektivu,
- vnější znaky jsou způsoby oblékání, stravování, rituály, svátky atd.

Žáci jejichž rodiny udržují jiné kulturní tradice, mohou považovat za problematické některá témata ve výuce nebo mít problém i s výukou konkrétních předmětů, jako třeba tělesná výchova, výtvarná výchova a jiné. Zejména děti azylantů se mohly v zemi původu setkat s traumatizujícími zážitky, v takovém případě se u nich můžou projevat

na základě předešlé zkušenosti deprese, úzkosti, fobie či neurózy. (Felcmanová, Habrová, 2015)

Pobývání v cizí zemi a snaha o maximální přizpůsobení se novým podmínkám je velmi náročnou životnou situací. Akulturační stres prožívá každá osoba individuálním způsobem, kdy v těch horších případech může vyústit do psychosomatických problémů, větší sociální izolace až nepřátelství vůči „hostitelské zemi“. Součástí adaptačního procesu může také být kulturní šok. Reakce dítěte na novou situaci, které nechává volnější průběh svým pocitům, může probíhat jinak než u dospělého jedince. E. Janebová (2010) dále ve své publikaci udává zejména tyto příznaky kulturního šoku:

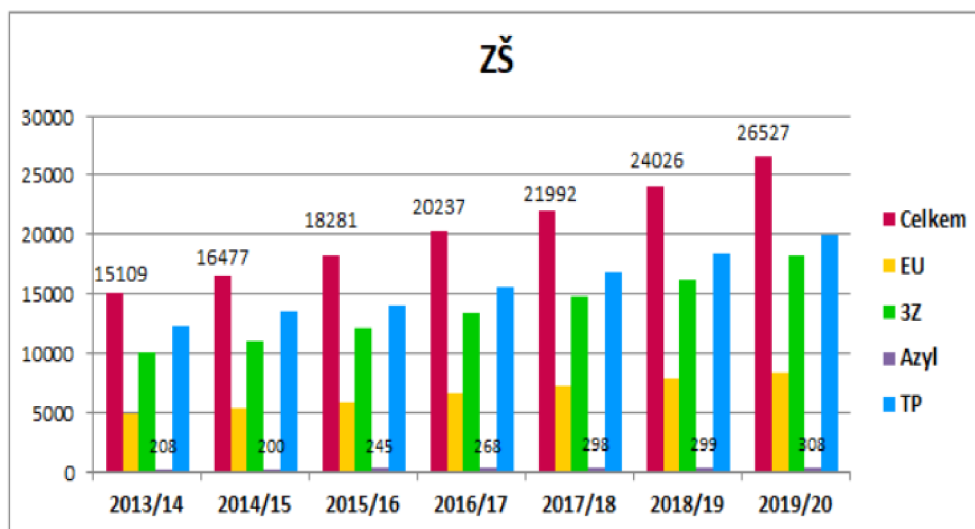
- strach,
- zmatení,
- dezorientace,
- deprese,
- pocity ztráty deprivace například absence přátel, rodiny,
- psychosomatické problémy jako například bolesti břicha, pomočování, zvracení,
- přecitlivělost na kritiku,
- vzdor, agrese,
- regrese ve vývoji,
- pocit odmítnutí ze strany spolužáků.

4 Vzdělávání a začleňování žáků s OMJ

Současná podoba začleňování žáků s OMJ se jeví jako značně problematická. Podle J. Šindelářové (in Čepičková a kol. in Iljuk, Švarcová 2008) je jedním z největších „sociologicko-pedagogicko-komunikačních problému“ v českých školách právě nárůst žáků s OMJ. Školám, které vzdělávají tyto žáky, chybí systémová podpora a potkávají se s chybějícím koncepčním ukotvením a nedostatečnou koordinací v podpoře vzdělávání žáků s OMJ. (Titěrová, 2014) V rámci Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu v aktualizované podobě pro rok 2020 je jednou z klíčových oblastí integrace (odstavec 3 písmeno a) „*Znalost českého jazyka*“. Předpokládá u žáků s OMJ nedostatečnou znalost češtiny, proto je výuka češtiny podpořená kurzy, doučováním a mimoškolními aktivitami. Dále byla zavedena služba adaptačních koordinátorů a tlumočnických a překladatelských služeb pro školy, které si za hlavní priority kladou:

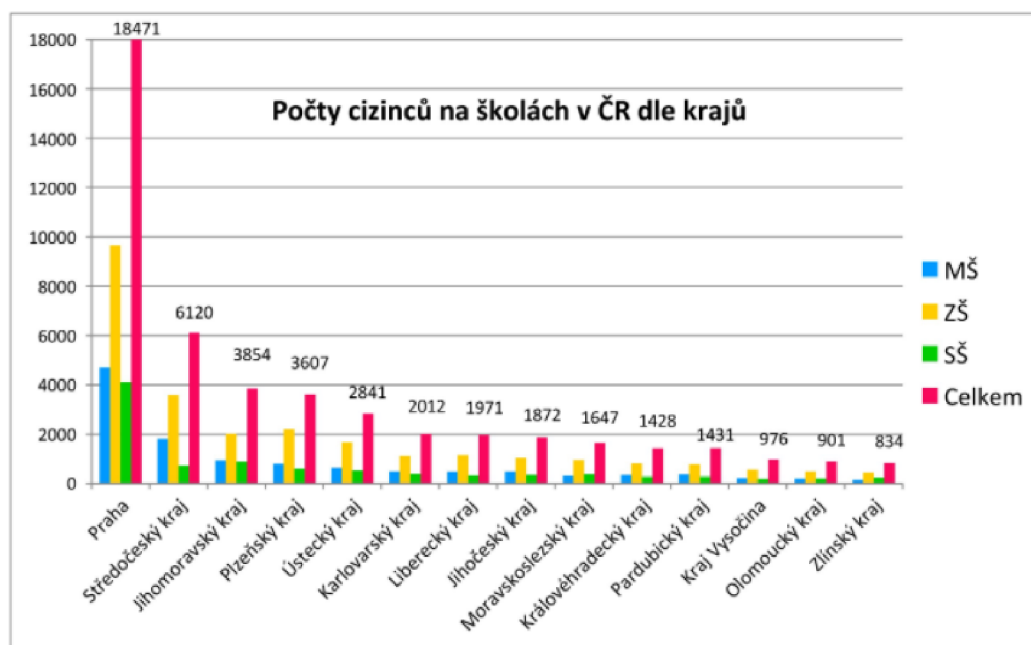
- úpravy systému jazykové podpory,
- realizace opatření pro zavedení zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt na území České republiky,
- navýšení nabídky kurzů češtiny.

Dle § 20 Školského zákona odstavec 5) je Krajský úřad povinen zajistit bezplatnou přípravu k začleňování do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou těmto žákům. Odstavec 7 dále ukládá povinnost Krajského úřadu „*přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat vzdělání...*“ S účinností od 1. září 2021 je nastaveno systémové řešení vzdělávání cizinců ve školách, a to vyhláškou č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, kde v rámci základního vzdělávání žáků s OMJ má být ve školách zřízených obcí nebo krajem bezplatná jazyková příprava. O jejím nároku informuje zákonného zástupce žáka s OMJ ředitel kmenové školy. (MŠMT, 2021)



Graf 1 Počty cizinců na základních školách v ČR v letech 2013-2020 (Jiroutová, 2020)

Jak je patrné z grafu 1, počty žáků na českých školách v období od roku 2013-2020 mají stoupající tendenci. Na základě této informace lze předpokládat, že se pedagogové budou setkávat se žáky s OMJ častěji než v minulosti. Graf 2 nám poskytuje údaje o počtech žáků s OMJ v jednotlivých krajích, ve kterých jsou značné rozdíly. Počty vzdělávaných cizinců však nemluví o úspěšnosti jejich začlenění.



Graf 2 Počty cizinců na školách v ČR dle krajů (Jiroutová, 2020)

4.1 Vyučovací jazyk jako cizí

U žáku s OMJ je velmi důležité uvědomit si, že jazyk, ve kterém se nově musí vzdělávat, je pro ně jazykem cizím. Nachází se v situaci, kdy se učí cizí jazyk, prostřednictvím kterého nabývají vzdělání. (Radostný, 2011) Kanadský pedagog Jim Cummins (in Radostný, 2011) se domnívá, že osvojování nového jazyka má dvě fáze. První z nich je získávání komunikačních schopností a následně na to navazuje získávání kognitivních akademických dovedností.

Lze ho rozdělit i do těchto skupin:

- a) Komunikativní jazyk, konverzační, se vyvíjí hned jako první, v běžných životních situacích.
- b) Kognitivní jazyk je výsledkem zkoumání a rozebírání myšlenek. Dochází k němu při klasifikaci, analýze, tvorbě hypotéz a při generalizaci. Vede k použití abstraktního jazyka.
- c) Akademický jazyk je charakteristický využíváním trpného rodu včetně použití metafor a personifikací a nejdůležitější, používáním abstraktních podstatných jmen. (Cummins in Bernkopfová, 2019)

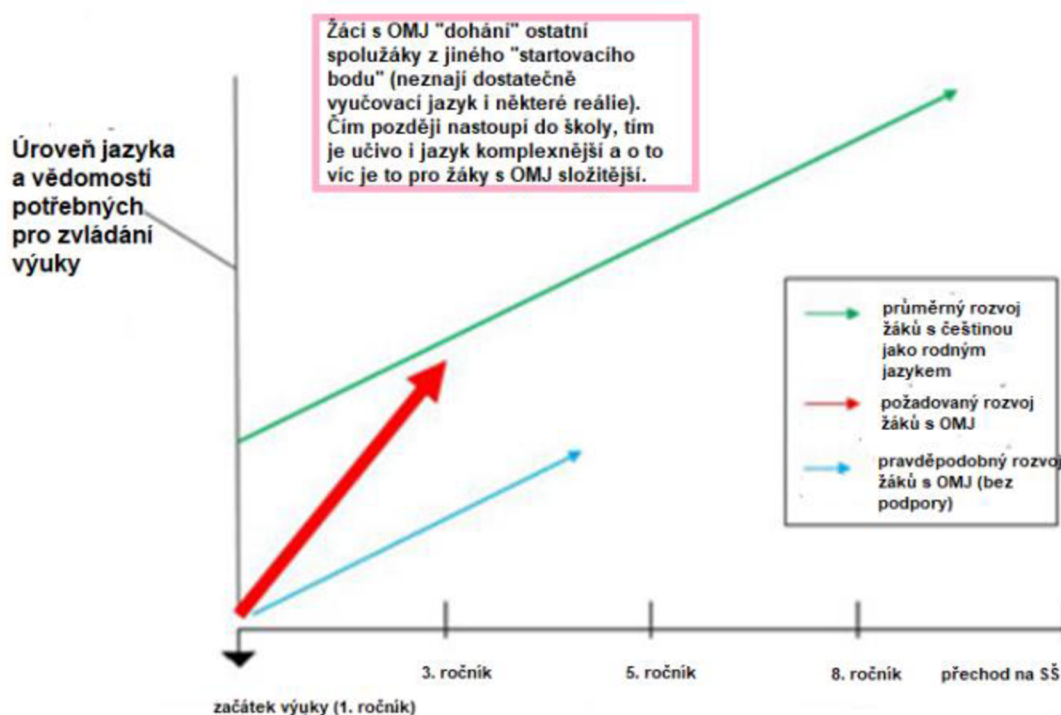
Přičemž osvojení akademické úrovně jazyka může trvat až sedm let. Pro vyjadřování svých představ, myšlenek a porozumění abstraktních pojmů je předchozí znalost jazyka nezbytná. (Radostný, 2011)



Obrázek 1 Teorie Ledovce dle Cummise (Bernkopfová, 2019, s. 20)

Na obrázku 1 vidíme znázorněnou teorii J. Cummise, kde se komunikační schopnosti nachází nad hladinou. Jejich úroveň tedy můžeme poznat podstatně dřív než úroveň kognitivní a akademické jazykové dovednosti. Ve školním prostředí jsou používány dva typy jazyka. Komunikační, sloužící k běžné konverzaci a odborný obsahující slovní zásobu daného oboru. (Bernkopfová, 2019)

Za velmi specifický můžeme považovat právě přístup k výuce češtiny. Výuka češtiny pro žáky s OMJ by měla být odlišná od běžné výuky předmětu Český jazyk. V téhle situaci plní český jazyk roli druhého jazyka, který budou žáci v budoucnu využívat. (Titěrová, 2014) Při předpokladu, že i když proces učení druhého jazyka bude probíhat podobně jako učení svého prvního jazyka, můžeme očekávat určitá úskalí, a to především v odlišném lingvistickém systému, který mají žáci již osvojený. Míra úspěšnosti a také způsob osvojování bude také odlišná u menších dětí než u starších žáků. U mladších dětí můžeme předpokládat, že vnímání zvukové stránky jazyka přinese výbornou výslovnost a pozitivně je ovlivní i v jejich celkovém rozvoji a potřebě poznávat nové věci. U starších žáků, díky jejich dosavadním zkušenostem, učení probíhá hlavně v osvojování nových pojmenování pro již poznané koncepty (Bernkopfová, 2019)



Graf 3 Perspektiva žáků s OMJ (META, o.p.s., 2021)

Pomocí grafu 3 vidíme, jaké zátěži musí čelit žáci s OMJ ve srovnání s ostatními žáky. Žáci s OMJ při nástupu do školy nabývají stejné vědomosti a dovednosti, ale jejich nedostatečná nebo dokonce žádná znalost českého jazyka je zpomaluje v rozvoji. (META, o.p.s., 2021)

4.2 Podpůrná opatření pro žáky s OMJ

Novelizací Školského zákona s platností od 1. září 2016 byl zavedený nový pojem „Podpůrná opatření“. §16 odstavec 1 tento pojem definuje jako úpravy, které jsou nezbytné ve vzdělávání a školských službách „...odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám.“. Podle odstavce 2 spočívají podpůrná opatření v:

- *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, zabezpečuje také výuku speciálně pedagogické péče,*
- *úpravě podmínek přijímaní ke vzdělávání také jeho ukončení,*
- *použití kompenzačních pomůcek,*
- *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími program,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu*
- *využití asistenta pedagoga*
- *možnosti využití dalšího pedagogického pracovníka nebo možnosti působení poskytujících žákovi podporu podle zvláštních předpisů*
- *poskytování vzdělávání v prostorách stavebně či technicky spravených.“*

Zákon stanovuje 5 stupňů podpůrných opatření, kde může být žák s OMJ zařazen do prvních tří stupňů.

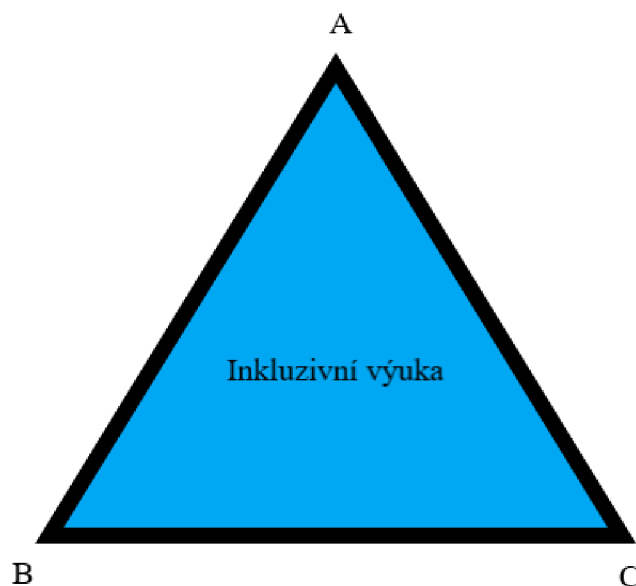
1. **Podpůrná opatření prvního stupně** škola poskytuje bez doporučení SPZ a nemá normovanou finanční náročnost. Tento stupeň je určen žákům, kteří dosahují úroveň českého jazyka jako druhého cizího jazyka B1.
2. **V případě podpůrných opatření druhého stupně** je jejich charakter ovlivněn nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, kterého úroveň je orientačně A2. Žák má nárok na výuku češtiny jako cizího jazyka v časové dotaci 3 hodin týdně

(v maximálním rozsahu 120 hodin), úpravu vzdělávacího obsahu, úpravu hodnocení, změnu metod a organizace výuky, speciální učebnice a pomůcky. V kombinaci s projevy poruch učení vzniká nárok jednu hodinu speciálně pedagogické péče týdně.

3. **Třetí stupeň podpůrných opatření** je poskytován žákům s neznalostí vyučovacího jazyka, kde odlišnost kulturního prostředí a jiné kulturní podmínky působí potíže, které ovlivňují kvalitu a průběh vzdělávání. Žák má nárok na 3 hodiny jazykové intervence (nejvýše 200 hodin), individuální vzdělávací plán, úpravu hodnocení, změnu metod a organizace, speciální pomůcky a učebnice. V případě dalších speciálních vzdělávacích potřeb a poruch pozornosti má žák také nárok na 2 hodiny speciálně pedagogické péče týdně. (MŠMT, 2021)

4.3 Další účastníci vzdělávání žáků s OMJ

Podle Matušky (in Lechta 2010, s. 121) můžeme aktéry obecné didaktiky rozdělit do 3 skupin. Bez součinnosti všech tří skupin by inkluzivní vzdělávání nemohlo fungovat. (Obrázek 2)



Obrázek 2 Aktéři inkluzivní výuky (Matuška in Lechta, 2010, s. 121)

Skupin A tvoří žák se SVP a ostatní spolužáci. V B skupině mají zastoupení pedagogičtí pracovníci, rodiče, zaměstnanci školy, lékaři a poradenský systém. Obsahem skupiny C je samotné kurikulum. Podle Moree (2008) by multikulturní výchova měla představovat průnik vzdělávacích obsahů a klimatu školy situovaných v společenském prostředí. Současně má také propojovat vztahy mezi učiteli a studenty, mezi studenty navzájem a učiteli a rodinou. (Tabulka 2)

Tabulka 2 Lidské zdroje inkluzivní edukace (Lang, Berberichová in Lechta 2010, s.126)

Osoba	Vztah k dítěti	Charakteristika
Rodič	Poskytuje všestrannou péči, první vychovatel	Intimní znalost potřeb, oddanost, zájem, láska, obhajoba práv, podpora
Učitel	Péče ve třídě, škole, poskytuje vzdělání	Odborné vědomosti, pozorovací a plánovací dovednosti, tvůrce třídního klima, osobní kontakt
Lékař	Lékařská a jiná péče	Zná zdravotní stav klienta
Terapeut (psycholog), rehabilitační pracovník	Speciální podpora, terapeutická intervence	Zná zdravotní a psychický stav, speciální vědomosti a dovednosti
Výchovný poradce	K dítěti nemá přímý vztah, jen prostřednictvím učitele	Metodika, sociální vědomosti, koordinace učitelů, zdroje informací
Občanská iniciativa, sdružení rodičů postižených dětí	Podpora rodičů a podpora školy	Intimní znalost potřeb, materiální a finanční zdroje, podpora zájmů žáků, podpora rodičů
Asistent pedagoga	Pomoc ve třídě	Osobní vztah
Ředitel	Správce školy	Podpora, rozhoduje o dostupných prostředcích
Dobrovolníci	Dospělí angažovaní lidé	Rozličné zkušenosti, přátelství, osobní podpora
Žáci	Vrstevníci	Věková blízkost, porozumění, zájem, společné učení
Ostatní učitelé	Členové pedagogického sboru a pracovního kolektivu	Odbornost, kolegiální podpora, nezávislý pohled

4.3.1 Učitel a klima třídy

„Vztah učitele k žákům není nikdy neutrální a čistě účelový. Je ovlivněn na jedné straně představami učitele a na druhé straně jeho přáními, která jsou často nevědomá.“
(Auger, Boucharlat, 2001, s. 37)

Pedagogický slovník (Průcha, 2003) definuje pojem „učitel“ jako základní činitel vzdělávání s profesionálním pedagogickým vzděláním. Základním rysem jeho povolání je příprava, organizace a řízení vzdělávacího procesu. V interakci se žáky vytváří edukační prostředí a klima třídy, koordinuje jejich činnost a hodnotí proces učení. Pro učitelské povolání je charakteristická existence systematické teorie a nutnost si tuto teorii osvojit. Dále také potřeba ve společnosti vychovávat a vzdělávat, udržovat pravidla profesního chování a profesní etiku ve vztahu k žákům, rodičům a celé společnosti.

Učitel patří do skupiny „pedagogických pracovníků“, kterou přesně specifikuje Zákon 563/2004 o pedagogických pracovnících §2 odstavec (1) jako osobu, která přímo vykonává vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost.

Vyjma hlavních povinností učitelů jsou v procesu vzdělávání žáků se SVP tudíž i žáků s OMJ důležité tyto úkoly:

- shromažďování informací o žácích se SVP, vyhodnocovat diagnostické údaje a využívat je v edukaci,
- koordinovat realizaci a plánování inkluzivní výuky,
- vypracovávat IVP a sledovat jeho plnění a činit případně potřebné korekce v jeho realizaci,
- pravidelně komunikovat s aktéry inkluzivního procesu,
- vést pedagogickou dokumentaci o inkluzi a usměrňovat život žakovského kolektivu i době mimo vyučování. (Lechta, 2010)

Pracovní způsobilosti pro výkon profese a kompetence (Tabulka 3), jsou obsahovým rámcem, který popisuje učitelskou profesi. Švec (in Dytrtová, Krhutová 2009 s. 50) je definuje jako *„komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé splnění speciálních požadavků anebo zákroků zvláštních*

situaci při výkonu odborných pracovních funkcí...zahrnují praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.)

Tabulka 3 Kompetence učitelské profese dle J. Vašutové (in Dytrtová, Krhutová, 2009)

Kompetence předmětová	Vyznačuje se osvojením znalostí, které umí transformovat do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů. Využívat mezioborové poznatky a metodologii transformovat do způsobů myšlení žáků.
Kompetence didaktická a psychologická	Učitel ovládá strategie vyučování s využitím psychologických a sociálních aspektů. Využívá vyučovací prostředky, nástroje hodnocení, přihlíží na individualitu jednotlivých žáků, podílí se na tvorbě ŠVP a využívá informační a komunikační technologie.
Kompetence pedagogická	Schopnost orientace v kontextu výchovy a vzdělávání. Využívání psychologických, sociálních, a multikulturních aspektů v procesech výchovy. Podporuje individuální kvality žáků, zná práva dítěte, které ve své praxi respektuje.
Kompetence diagnostická, intervenční	Využívá prostředky pedagogické diagnostiky. Na jejím základě dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a pracovat s nadanými žáky či se žáky se SVP. Rozpozná patologické projevy u žáka a orientuje se v možnostech prevence a nápravy.
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	Dovede utvářet příznivé pracovní klima ve třídě se zřetelem na sociální vztahy mezi žáky. Ovládá prostředky pedagogické komunikace a efektivní způsoby komunikace, které uplatňuje při kontaktu s rodiči.
Kompetence manažerská a normativní	Kompetence zahrnuje znalosti o zákonech a normách souvisejících s učitelskou profesí. Orientuje se v administrativní agendě, dokáže organizovat práci, vytváří projekty.
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	Vyznačuje se širokým kulturním a vědomostním rozhledem, díky kterému působí na formování postojů a hodnot žáků. Reprezentuje svoji profesi a je schopen sebereflexe i kooperace se svými kolegy.

Pracovním prostředím učitelů je třída, respektive i jiné prostory související se vzděláváním. Třídou rozumíme vzájemně ovlivňující se skupinu jedinců, charakteristickou určitými rysy:

- skupina dětí nebo adolescentů,
- přítomnost minimálně jedné dospělé osoby,
- pravidelný kontakt,
- povinnost být součástí třídy,
- společný cíl,
- vzdělávání probíhá v instituci.

(Auger, Boucharlat, 2005)

„Profesní rozvoj učitelů je situován do kontextu komunity, školy a třídy a je ovlivněn vztahem mezi účastníky. Přestože jsou vztahy základem úspěchu procesu, často jsou ignorovány nebo podceňovány.“ (Johnson, 2000, s. 38) Komunikace, která probíhá ve vzájemné interakci mezi učitelem a žákem je podřízená určitým pravidlům chování, normám a konvencím. Avšak i v rámci těchto norem se projevuje individualita učitele, která je formována jeho věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi a jinými osobnostními vlastnostmi. Kombinací těchto činitelů se učitel podílí na vytváření edukačního klimatu, které může být ukazatelem kvality práce učitele. (Průcha, 2002)

Klimatem třídy tedy můžeme pojmenovat subjektivní hodnocení třídy a školského prostředí. Gabašová a Vosmík (2019) ve své publikaci zmiňují aspekty ovlivňující klima třídy, mezi které můžeme řadit:

- prostředí třídy a materiální zázemí třídy,
- dostupnost učitelů a asistentů pedagogů žákům,
- efektivita metod a přístupů využitých ve vzdělávacím procesu,
- vztahy a interakce v třídě mezi všemi účastníky vzdělávání,
- složení třídy a organizace dění ve třídě.

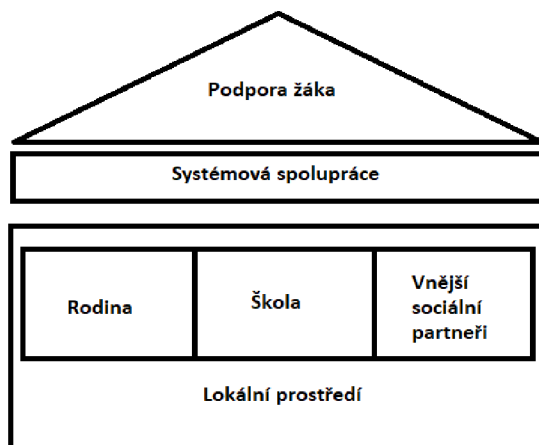
Pro normální fungování třídy a utváření klimatu je nutné, aby byly uspokojeny individuální potřeby žáků. Klíma třídy i celé školy úzce souvisí s možným vyloučením žáků z důvodu odlišnosti, která je závislá na reakci okolí. Pro předcházení takových situací je nutná intenzivní práce s třídním kolektivem. (Felcmanová, Habrová, 2015)

Učitel by měl ze své pozice dokázat rozpoznat a následně respektovat potřeby třídy jakožto celé skupiny:

- a) potřeba bezpečí, která souvisí s existencí zákona a pravidel, podle kterých se členové chovají. Jakákoliv nespravedlnost může u žáků vyvolávat pocit nepochopení a nejistoty, kterým se předchází respektováním pravidel;
- b) potřeba soudružnosti projevující se sdílením stejných norem, solidaritou a spoluprací. Soudružnost ve skupině předchází konfliktům, které mohou vést k rozpadu skupiny;
- c) potřeba uznání, třída má touhu být pozitivně vnímána jako celek. Pokud třída nezažívá úspěchy a žáci mají pocit, že chodí do třídy, která není „oblíbená“ vyvolává v žácích obavy a zášť;
- d) potřeba komunikovat a vyjádřit se je jednou ze základních potřeb člověka. Žáci by měli dostat prostor ke komunikaci a vyjadřování svých myšlenek i mimo řízené činnosti. Neuspokojování této potřeby často vede k frustraci.

(Auger, Boucharlar, 2005)

4.3.2 Rodič



Obrázek 3 Spolupráce v prostředí (Loukotová in Iljuk, Švarcová, 2008, s. 48)

Začleňování žáků s OMJ je proces, při kterém míra úspěšnosti závisí na kooperaci jednotlivých složek. Schéma (Obrázek 3) znázorňuje, jak se na tomto procesu podílí spolupráce školy s rodinou. Podpora žaka ze strany jeho rodiny je v případě žaka s OMJ nesmírně důležitá především v období adaptace na nové prostředí. Škola se tak pro rodinu

stává „...prostředníkem mezi rodinou a lokálním prostředím a ulehčuje rodině imigrantů integraci do pro ně nového prostředí.“ (Loukotová in Iljuk, Švarcová, 2008, s. 47)

Míra školní úspěšnosti nebo naopak neúspěchů z velké části závisí na postoji rodičů ke škole. Můžeme se domnívat, že kulturní prostředí, ze kterého žák s OMJ pochází, kde se klade důraz na vzdělání a pili nepochybně ovlivní pedagogy v pohledu na rodiče a úsudcích o možnosti úspěchu či neúspěchu žáka. (Fučík in Jarkovská, 2015) Důvodem k neúspěchu a selhávání žáků při vzdělávání je nedostatečný pozitivní vztah rodiny ke vzdělání. Rodiče samotné selhání nemusí považovat za nežádoucí a vzdělání pro ně není základní hodnotou pro uplatnění v životě. Vliv nepodporující rodiny se může projevit nezájmem o školu a můžeme předpokládat, že stojí za častými absencemi žáka a záškoláctvím. (Felcmanová, 2015)

Rodič přihlašující svoje dítě, žáka s OMJ, do základní školy je povinen předložit řádně ověřené doklady. Častým problémem těchto žáků je, že rodiče nemají doklady v úplném pořádku nebo nastupují v průběhu školního roku. Rodič – cizinec může předpokládat, že v české škole narazí na problémy. Komunikace školy a rodiny by proto měla probíhat na úrovni interkulturní komunikace, která se v tomto případě vyznačuje tendencí zdůrazňování hodnot své kultury na straně rodičů. Interkulturní komunikace s rodiči může vyvolávat pocit nejistoty, nesouladu, nedůvěry až dokonce nepřátelství. Avšak adaptace dítěte na nové prostředí ve velké míře závisí na kooperaci rodičů a pedagogů. Komunikace mezi těmito články by se měla řídit určitými pravidly:

- dospělá komunikace bez skrytých emocí,
- nedohadování se o pocitech, snaha svoje pocity druhé straně přiblížit,
- velké emocionální konflikty odložit „na později“,
- kulturní odlišnosti jakožto zdroj konfliktu druhé straně vysvětlit,
- pochopit druhou stranu a teprve chtít být pochopen,
- zabývat se řešením problému ne samotným problémem,
- vyhýbat se vztahovačností a zachovat se profesionálně,
- dopředu promyslet formu řešení.

(Janebová, 2010)

4.3.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je jedním z důležitých činitelů inkluzivního vzdělávání. Jeho postavení ve třídě spočívá ve vykonávání pomocné práce po žákovi se SVP nebo také zastává funkci pomocného učitele. Charakter jeho práce vyžaduje speciálně-pedagogické vědomosti. (Lechta, 2010) Práce vykonávaná asistentem pedagoga má za cíl poskytnout dostatek prostoru a času pro zvládnutí nároků vzdělávání, které jsou upraveny s ohledem na jejich specifické potřeby. (Gabašová, 2019)

Podle vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných §5 odstavec 4 zajišťuje zejména:

- podporu pedagoga při pomocných výchovných pracích,
- pomoc při organizaci činností,
- pomoc při adaptaci žáků se SVP,
- pomoc při komunikaci se žákem a jeho rodinou,
- nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování,
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se SVP.

Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nesmí v žádném případě směřovat k menší pozornosti pedagoga k žákům se SVP. Naopak, pomoc asistenta učitelé má zajistit větší prostor při práci se žákem s postižením nebo znevýhodněním. Spolupráce asistenta pedagoga a učitele by měla vytvářet tyto situace:

- učitel pracuje s třídou a asistent podle instrukcí se žákem se SVP,
- asistent dle instrukcí dohlíží na práci celé třídy a učitel se věnuje individuální práci se žákem, skupinou se SVP,
- asistent vykonává pomocnou činnost.

(Nová škola o.p.s., 2020)

4.3.4 Poradenské služby

Nedílnou součástí vzdělávání žáků se SVP jsou poradenské služby, které jsou poskytovány školskými poradenskými zařízeními. Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytnout podporu při řešení problémů týkajících se dětí, žáků, edukačního procesu a při prevenci sociálně patologických jevů. Odborná pomoc spočívá v diagnostice, intervenci, konzultacích nebo poskytování informací. (Lechta, 2010)

Novelizovaná Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška 72/2005 o poskytování poradenských služeb rozděluje školská poradenská zařízení na:

a) Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP)

Činnost PPP dle § 5 probíhá ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců ve školách a školních zařízeních.

Zjišťuje:

- úroveň připravenosti na povinnou školní docházku,
- na základě diagnostiky speciální vzdělávací potřeby žáka a návrh na zařazení do jednotlivých stupňů podpůrných opatření,
- vydává zprávu o doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření,
- provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se SVP,
- poskytuje přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,
- poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,
- poskytuje metodickou podporu škole,
- prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování.

b) Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC)

SPC dle Vyhlášky 72/2005 Sb. § 6 odstavec 1 poskytuje poradenství zejména žákům s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, vadami řeči a autismem. Činnost SPC probíhá také ambulantně v rámci pracoviště centra nebo návštěvami ve školách, školských zařízeních, v rodinách nebo v zařízeních pečujících o žáky výše zmíněných.

Dále dle § 7 zajišťuje poradenské služby také základní škola prostřednictvím školních poradenských pracovišť, ve kterých zpravidla působí výchovný poradce a školní metodik

prevence, od kterých se očekává spolupráce zejména s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poradenské služby v rámci základní školy mohou být zajišťovány i školním psychologem a speciálním pedagogem.

Školní poradenské pracoviště se zaměřuje zejména na:

- *poskytování podpůrných opatření,*
- *sledování a vyhodnocení účinnosti zvolených PO,*
- *prevenci školní neúspěšnosti,*
- *podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a odlišnými životními podmínkami,*
- *podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
- *průběžnou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi,*
- *včasnou intervenci,*
- *předcházení všem formám rizikového chování,*
- *vyhodnocování účinnosti preventivních programů,*
- *metodickou podporu,*
- *spolupráci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- *spolupráci školy se školskými poradenskými zařízeními.*

(§ 7 odst. 2)

5 Pedagogická diagnostika

Rostoucí tendence kulturní a jazykové rozmanitosti v českých školách, která vzniká přílivem migrantů do České republiky klade na vzdělávací systém a instituce zvýšenou míru požadavků na vznik konceptů, které budou reagovat na nově vznikající heterogenní prostředí ve třídách. (Hájková, Strnadová, 2010) Z důvodu rozmanitosti ve vzdělávání žáků s OMJ neexistuje jednoznačně daný metodický materiál, který by sloužil jako univerzální návod. Proto jsem se rozhodla poslední kapitolu věnovat pedagogické diagnostice a diagnostice u žáků s OMJ

5.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je proces, kterého cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. (Zelinková, 2011)

Předmětem této disciplíny je:

- žák v pedagogické situaci,
- výchovná skupina, školní třída jako malá sociální skupina,
- výchovná instituce, učitelé, vychovatelé a pedagogické jevy,
- vlastní pedagogická činnost učitele.

(Dittrich in Křováčková a Skutil, 2014)

Úkolem diagnostiky není vyhledávat nedostatky žáků a „označkovat je“, ale naopak vyhledávat oblast, která je specifická svými individuálními potřebami a tyto potřeby následně naplnit. Stala se nedílnou součástí vzdělávacího procesu, která má plnou účast na objevování silných stránek v práci žáka. (Hájková, Strnadová, 2010) Průcha (in Křováčková a Skutil, 2014) uvádí znaky pedagogické diagnostiky:

- komplexnost; v kontextu všech činitelů podílejících se na vzdělávání,
- vývojové hledisko; se zřetelem na individuální vývoj žáka s plánováním postupů odpovídajících jeho úrovni,
- dlouhodobost procesu a časová posloupnost, která vzniká zaváděním nových metod,
- validita neboli platnost diagnostických metod,

- zajištění reliability,
- záruka objektivit.

Zásadní v diagnostickém procesu je přístup, jakým učitel přistupuje k diagnostice. Hájková, Strnadová (2010) uvádí dva typy přístupů.

- **Dialogický přístup**, který umožňuje žákovi spolupracovat jako partner a aktivní účastník. Specifičnost dialogu v diagnostice oproti běžnému dialogu spočívá v předávání anamnestických a diagnostických informací v procesu odhalování a řešení vlastních potíží.

Dialogizace musí dodržovat základní principy:

- a) je založena na empatii a porozumění, jak lidského, tak i porozumění vztahu diagnostik – klient,
- b) zachování symetrického vztahu, kde oba mají stejnou možnost vyjádřit svůj názor,
- c) respektování individuality žáka.

(Hájková, 2007 in Hájková a Strnadová, 2010)

- **Interaktivní přístup**, který se projevuje v sociální interakci a přímém kontaktu účastníků. Vzájemná kooperace je nezbytná pro vytvoření interakcí, které vznikají působením podněcováním, které vyvolává reakce klienta. (Hájková a Strnadová, 2010)

5.2 Pedagogická diagnostika u žáků s OMJ

Žáci s OMJ se vyznačují určitou specifičností z důvodu různé úrovně znalosti vyučovacího jazyka. V tomto případě se jedná o jazykovou diagnostiku. (Horáčková, 2020) Speciálně pedagogické vyšetření žáka s OMJ může poukázat na nedostatky ve výslovnosti, čtení, psaní, sluchové percepci, zrakové percepci, prostorové orientaci a matematických schopnostech. (MŠMT, 2021)

Pro usnadnění interkulturní komunikace se žákem s OMJ by měl pedagog v první řadě zjistit:

- místo narození žáka, zda se jedná o zemi původu rodičů nebo o Českou republiku,
- věk, ve kterém přišel do kontaktu s českým jazykem,
- zda má sourozence, kteří hovoří česky,

- zda rodiče hovoří plyně česky,
- celodenní přítomnost jiné, česky mluvící osoby,
- zda navštěvoval předškolní zařízení v České republice.

(Hájková a Strnadová, 2010)

Jednou z důležitých podmínek pro úspěšnou diagnostiku žáků s OMJ je prostor, který věnujeme tomu, aby žák porozuměl zadání, ověřujeme, zda žák úkolu rozumí a pozorujeme, jakým způsobem postupuje při jeho řešení. Takto můžeme aspoň částečně kompenzovat nedostatek v jazykové vybavenosti a odbouráme stres z testování. Pozitivní výsledek diagnostiky mohou do jisté míry ovlivnit také tyto kroky:

- nepracovat s časovými limity,
- pro maximální porozumění opakujeme nebo modifikujeme zadání,
- zprostředkování konceptů nutných k porozumění,
- tolerance odpovědi v jiném jazyce.

(MŠMT, 2021)

Cílem diagnostiky je především získat komplexní představu o dítěti, a proto Horáčková (2020) upozorňuje na čtyři skupiny informací, které pedagog v rámci diagnostiky zjišťuje:

1. Silné stránky, zájmy a možnosti podpory

Pro správné začlenění žáka do nového sociálního prostředí je důležité zjistit informace týkající se jeho zálib, předchozích úspěchů ve vzdělávání, preference školních předmětů, představy a plány žáka a jeho rodiny.

2. Jazykové dovednosti

Zjišťujeme úroveň porozumění, mluvení čtení a psaní. Jednoznačně stanovená jazyková diagnostika pro žáky s OMJ neexistuje, proto učitel využívá jako inspiraci dílčí nástroje, které upravuje na míru konkrétnímu žákovi.

3. Znalosti a dovednosti v ostatních předmětech

Ověření znalostí v ostatních předmětech komplikuje jazyková bariéra. Učitel se proto zaměří na možnost mít k dispozici sešity nebo učebnice používané žákem a také, v případě pokročilejší úrovně v češtině, na možnost porozumění odborného textu.

4. Fungování v hodinách a kolektivu

Učitel sleduje, jak se žák zapojuje v průběhu vyučování, jeho reakce na pokyny. Komunikaci v rámci kolektivu a jakým způsobem tráví přestávky. Také zlepšení v češtině a jeho schopnost říct si o to, co právě potřebuje.

Vzdělávání a začleňování žáků s OMJ si v moderní pedagogice teprve hledá své místo. Oceňují práci neziskových organizací, které věnují této problematice dostatek prostoru a podílí se na tvorbě materiálů, kterými nahrazují chybějící, jednoznačně stanovené, metodické pokyny.

6 Přípravenost pedagogů na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem se stává součástí moderního školství a odpovědnost za vzdělanost dětí patřících do této skupiny je především na pedagogích, kteří s nimi přichází do kontaktu nejčastěji.

V řadách pedagogických zaměstnanců se mísí generace, které jsou ovlivňovány politickým a společenským prostředím, které se v České republice v průběhu několika dekád zásadně změnilo. Zatímco několik starších generací nemělo tolik možností k cestování a poznávání nových kultur, generacím po Sametové revoluci se otevřely možnosti poznávat kulturní rozdíly. Osobní zkušenosti mohou ovlivňovat profesionalitu pedagogů a mají podíl na zvládnutí situací spojených se vzděláváním v multikulturním prostředí. (Moree, 2008)

Pedagogové nemusí při inkluzivním vzdělávání žáků s OMJ pociťovat profesní jistotu, protože nově vzniklá situace otevírá dveře oblasti, která řadě pedagogů může být cizí.

Podstatou teoretické části diplomové práce bylo popsat klíčové pojmy vztahující se k problematice a identifikovat klíčové aspekty podílející se na inkluzivním vzdělávání žáků s OMJ.

6.1 Cíle průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření je zjistit, do jaké míry se český pedagog cítí být připraven na práci se žákem s OMJ, a také na jeho zkušenosti s přítomností žáka z jiného kulturního prostředí. Předpokládám, že na připravenosti pedagogů se podílí víc faktorů a nelze ji jednoznačně definovat, proto jsem se rozhodla průzkumné cíle orientovat na faktory, které přímo ovlivňují kvalitu pedagogické činnosti, postoj pedagogů ke kulturní heterogenitě ve třídě, jejich informovanost o problematice a četnost praktických zkušeností. Realizaci průzkumného šetření předcházelo studium dostupných zdrojů a literatury, které byli oporou pro vypracování praktické části, stanovení průzkumných otázek a průzkumných tvrzení.

Průzkumné otázky

V návaznosti na cíle průzkumného šetření zjišťují odpovědi na následující otázky:

1. Jaké faktory ovlivňují úroveň vzdělávání žáků s OMJ?

Odpověď zjišťují pomocí otázek 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 a 22.

2. Jak často se pedagogové z českých škol setkávají se vzděláváním žáků s OMJ?

Odpovědi byly zjišťované pomocí otázek 16, 18 a 20.

3. Jaký je postoj pedagogů k přítomnosti žáka s OMJ ve třídě?

Respondenti odpovídali pomocí otázek 9, 11, 12, 14, 15 a 17.

4. Kde pedagogové čerpají informace o vzdělávání žáků s OMJ?

Na zodpovězení se podílely otázky 10, 11, 12, 14.

Průzkumná tvrzení

Pečlivé studium problematiky bylo podnětem pro stanovení průzkumných tvrzení, která následně vyhodnocuji na základě rozsáhlejšího sběru a analýzy dat.

1. Pedagogové, kteří nemají kladný vztah k národnostně heterogenní skladbě třídy, prožívají negativní emoce častěji než pedagogové s kladným postojem. (Titěrová, 2014)

K tomuto tvrzení se vážou otázky 8, 9, 11, 12, 15, a 17.

2. Pedagogické fakulty nevěnují dostatečný prostor přípravě absolventů na práci se žáky s OMJ, a proto většina pedagogů při první zkušenosti neví, jak postupovat. (Titěrová, 2014)

Data k tvrzení jsou získána na základě odpovědí na otázky 9, 12, 14, 15 a 22.

3. Školní poradenská pracoviště nedisponují dostatečnou metodickou podporou, a proto nemůžou být dostatečnou oporou pro pedagogy. (Titěrová, 2014)

Pro vyhodnocení byly zpracovány odpovědi na otázky 9, 10, 11, 14 a 22.

6.2 Průzkumná metoda

Ke sběru dat jsem zvolila metodu dotazníkového šetření z důvodu širokého spektra respondentů, kteří mohli být touto metodou osloveni. Dle P. Gavory je dotazník „jedna z nejčastěji používaných metod ve výzkumu na rychlé a hromadné zjišťování faktů, názorů, postojů, preferencí...“ (Elektronická učebnice pedagogického výskumu, 2021)

Pro řadu výhod a také vzhledem k citlivosti tématu jsem se rozhodla pro elektronickou formu dotazníkového šetření prostřednictvím internetového portálu www.survio.com. Neosobní sběr dat umožnil respondentům zachovat svoji anonymitu a věnovat dostatek času výběru vhodných odpovědí odrážejících skutečnost.

Strukturu a pořadí otázek jsem volila chronologicky od otázek kontaktních k otázkám obsahovým a v závěru filtračním, na které odpovídal pouze vybraný vzorek respondentů. Pro komplexnější výsledek v dotazované problematice bylo žádoucí zaměřit se na větší počet otázek. Respondenti odpovídali na 22 otázek, ve kterých byly součástí další podotázky. Pro přesnější vyjádření postojů, názorů a faktů měli respondenti ve čtyřech případech možnost odpovídat pomocí škály a jednou na číselné stupnici. Zbylé otázky tvoří skupinu otevřených nebo polouzavřených otázek, kde respondenti vybírali z předem definovaných možností.

6.3 Realizace dotazníkového šetření

Průzkumné dotazníkové šetření probíhalo v období od května 2021 do července 2021. Časový horizont vymezený pro sběr dat byl dostatečný. Očekávala jsem vyšší návratnost dotazníků, avšak ke zpracování dat byla dostatečná.

Dotazník byl distribuován pomocí sociálních sítí přímo ve skupinách, které se orientují na primární vzdělávání základních škol. Tento způsob jsem volila zejména z důvodu velké koncentrace vhodných respondentů na jednom místě.

Výzkumu se zúčastnilo 108 respondentů. V procentuálním zastoupení tvořilo 98,1 % ženské pohlaví a 1,9 % respondentů pohlaví mužské. Největší skupinu, přesněji 31 respondentů, 28,7 % tvořili dotazovaní ve věku 36-45 let. Stejný podíl 29 osob, 26,9 %, zastoupila věková kategorie 26-35 let a 46-55 let. Zbylé věkové kategorie byly

zastoupeny v tomto složení: 16 respondentů, 14,8 %, 56 let a více a nejmenší odpovídající skupinou s počtem 3, (2,8 %) tvořili pedagogové ve věku 19-25 let.

Většina odpovídajících respondentů, konkrétně 89 (82,4 %) má ukončené vysokoškolské – magisterské vzdělání. 14 respondentů (13,0 %) ukončilo střední vzdělání s maturitou. Vyšší odbornou školu ukončili 2 dotazovaní (1,9 %) a 3 respondenti (2,8 %) vysokoškolské – bakalářské vzdělání.

Účastníci výzkumného vzorku zastoupili celou škálu délky pedagogické praxe. Nejvíce respondentů 24 (22,2 %) 3-6 let. U 23 osob (21,3 %) byla v době šetření délka praxe 13-19 let. 16 respondentů (14,8 %) mělo 20-27 let praktických zkušeností v oboru. Dále ve stejném počtu 13 osob (12,0 %) jsou skupiny s délkou praxe 0-2 roky, 7-12 let a také 33 let a více. 6 respondentů (5,6 %) tvoří nejmenší skupinu, které délka praxe je v rozmezí 28-32 let.

Na dotazník odpovědělo celkem 81 (75 %) učitelů prvního stupně základní školy, 17 (15,7 %) učitelů druhého stupně základní školy, 17 (15,7 %) vychovatelů školní družiny, 5 (4,6 %) asistentů pedagoga a rovněž 5 (4,6 %) speciálních pedagogů.

6.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření

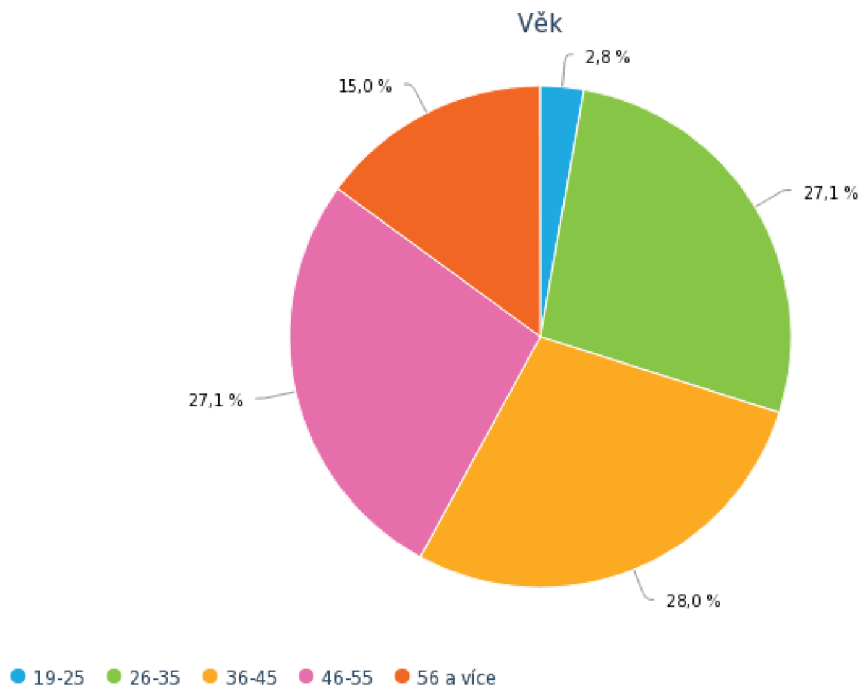
1. Pohlaví respondentů



Graf 4 Pohlaví respondentů

Podle grafu 4 vidíme, že průzkumu se účastnilo 98,1 % respondentů ženského pohlaví a pouze 1,9 % pohlaví mužského. Tento nepoměr mužů a žen pravděpodobně odráží dlouhodobý nevyrovnaný stav v poměru zastoupení obou pohlaví ve školském prostředí.

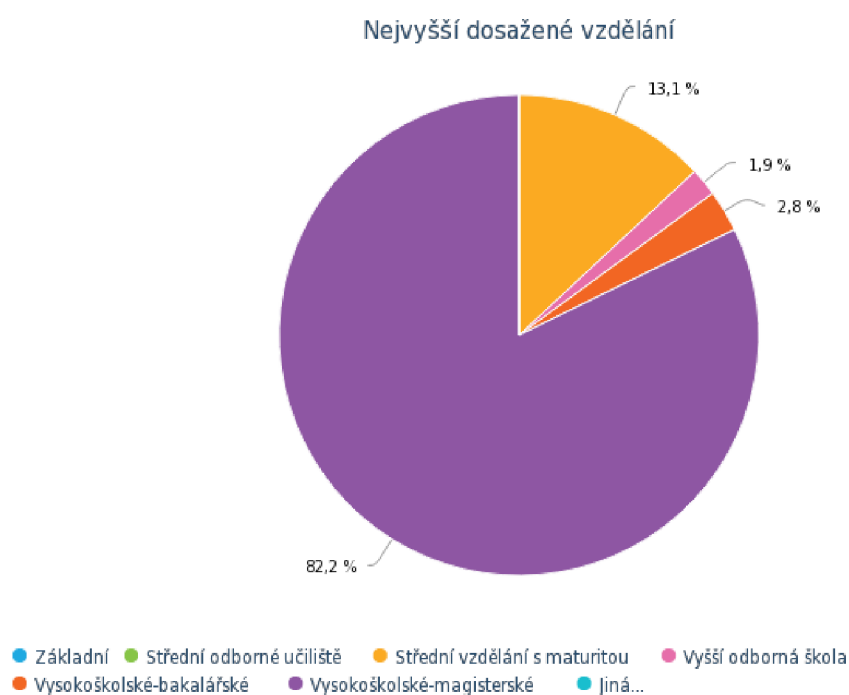
2. Věk respondentů



Graf 5 Věk respondentů

Z grafu 5 je zjevné, že dotazovaná skupina zastoupila celou škálu věkových kategorií. Nejvíce (28,0 %) respondentů se nachází ve věkové kategorii 36-45 let. 27,1 % patří skupinám ve věkovém rozmezí 26-35 a 46-55. Zbylé skupiny zastoupily kategorii 56 let a více v 15 % a kategorie 19-25 v 2,8 %.

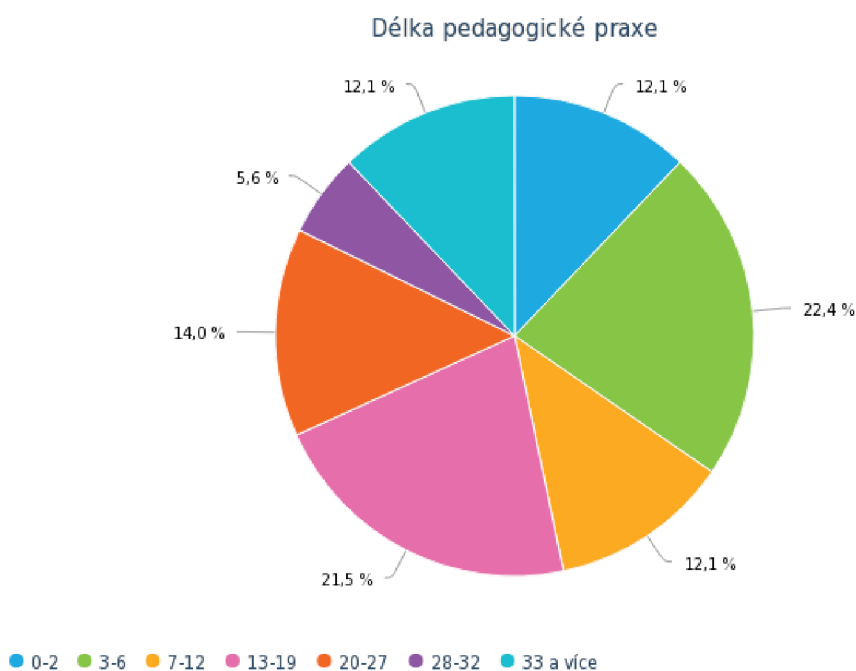
5. Nejvyšší dosažené vzdělání



Graf 6 Dosažené vzdělání

Podle grafu 6 je zjevné, že největší část dotazovaných respondentů (82,2 %) má ukončeno vysokoškolské vzdělání. 13,1 % ukončilo střední vzdělání s maturitou. Vysokoškolské – bakalářské vzdělání ukončilo 2,8 % dotazovaných. Vyšší odbornou školu ukončilo nejméně respondentů v zastoupení 1,9 %.

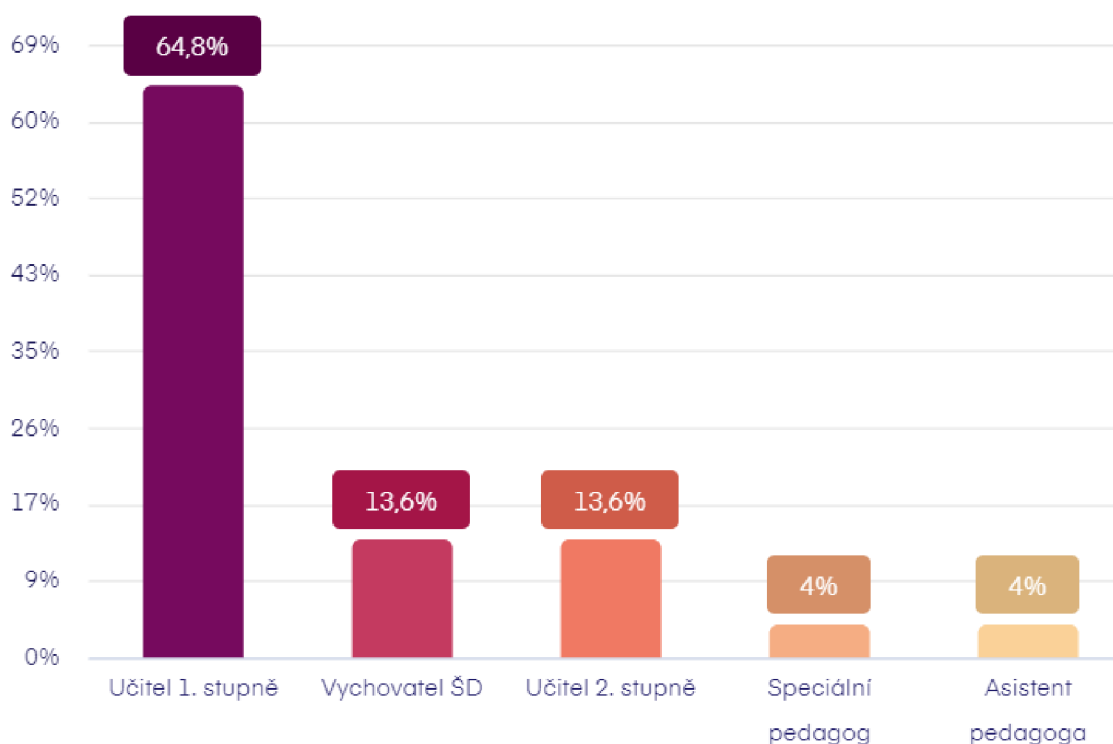
6. Délka pedagogické praxe



Graf 7 Pedagogická praxe

Graf 7 znázorňuje spektrum zastoupení délky pedagogické praxe. Největší podíl (22,4 %) tvoří skupina s praxí 3-6 let. Druhou největší skupinou jsou dotazovaní s praktickými zkušenostmi 13-19 let v poměru (21,5 %). Další menší skupiny jsou: 20-27 let pedagogické praxe se 14,0 %. 0-2 roky, 7-12 let a také 33 let a více ve stejném 12,1 % zastoupení. Nejmenší skupinu dotazovaných vytvořili respondenti s 5,6 % s praxí 23-32 let.

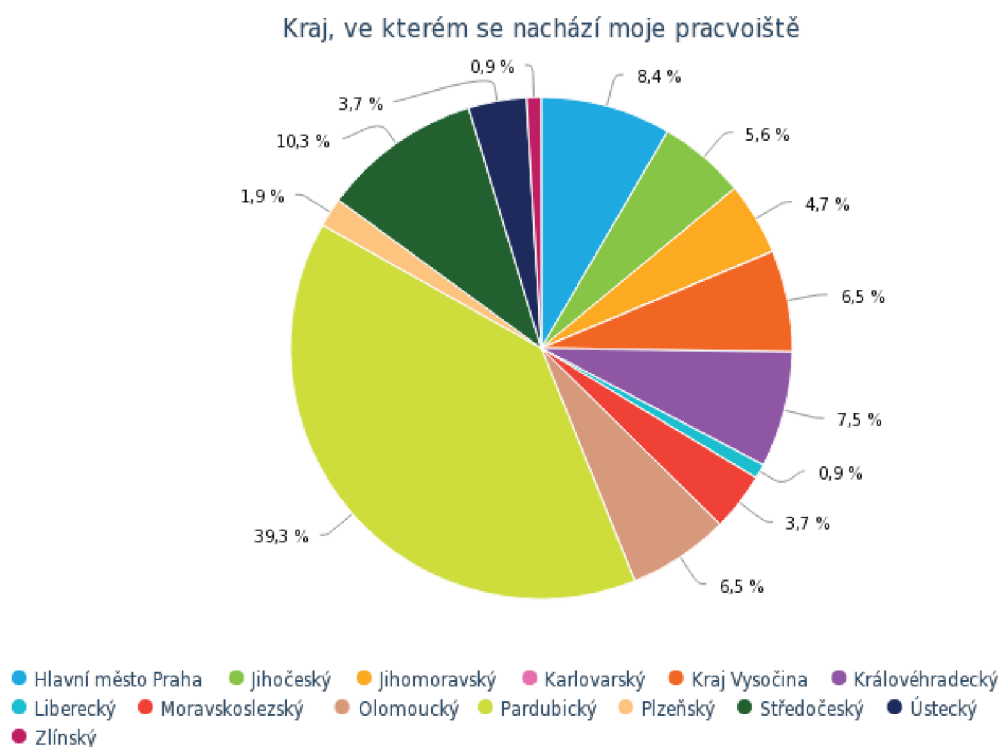
7. Pracovní pozice



Graf 8 Pracovní pozice

Dle grafu 8 vidíme, že 75 % dotazovaných respondentů pracuje jako učitel 1. stupně. Na pozici učitele 2. stupně působí 15,7 % dotazovaných. Rovněž 15,7 % respondentů pracuje na pozici vychovatele ve školní družině. Možnost „Asistent pedagoga“ si vybralo 4,6 % a speciální pedagog také 4,6 %. Šetření se nezúčastnil žádný školní asistent.

8. Kraj, ve kterém respondenti žijí

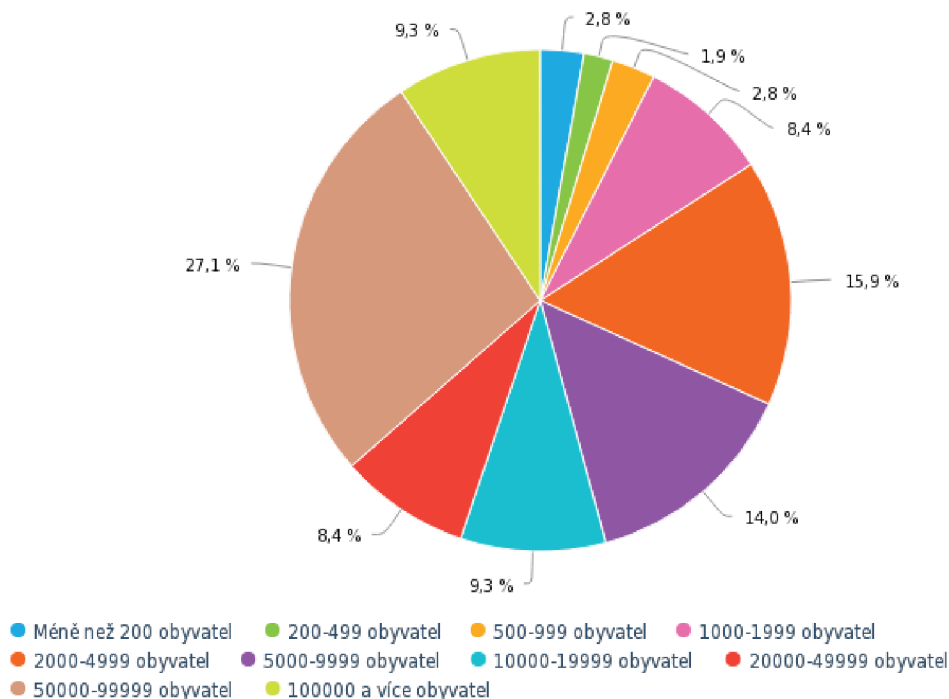


Graf 9 Kraj, ve kterém respondenti žijí

Na grafu 9 vidíme, že se dotazníkového šetření zúčastnili respondenti téměř všech krajů České republiky. 39,3 % odpovídajících pochází z Pardubického kraje. 10,2 % respondentů působí ve Středočeském kraji. Hlavní město Praha a Královéhradecký kraj dosáhlo stejného procentuálního výsledku 8,3 %. Respondenti z dalších krajů jsou v tomto zastoupení: Kraj Vysočina a Olomoucký kraj 6,5 %, Jihočeský 5,6 %, Jihomoravský 4,6 %, Moravskoslezský a Ústecký 3,7 %, Plzeňský 1,9 %, Liberecký a Zlínský 0,9. Za Karlovarský kraj neodpovídal ani jeden respondent.

9. Základní škola, ve které pracuji, se nachází ve městě s počtem obyvatel

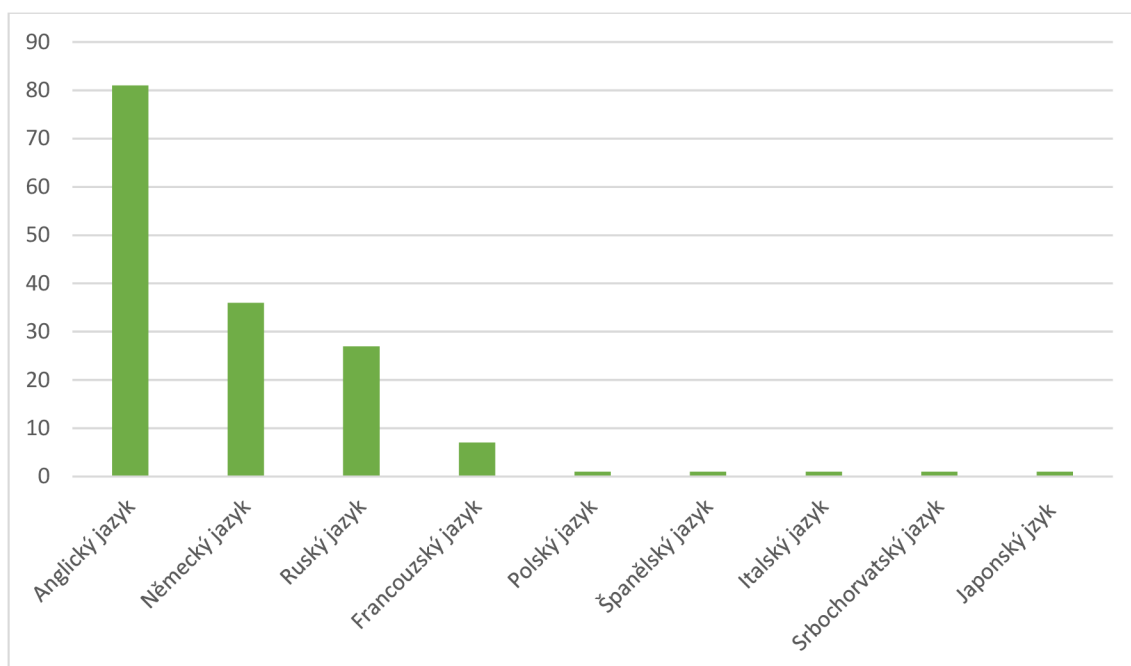
Základní škola, ve které působím se nachází v obci s počtem obyvatel



Graf 10 Počet obyvatel

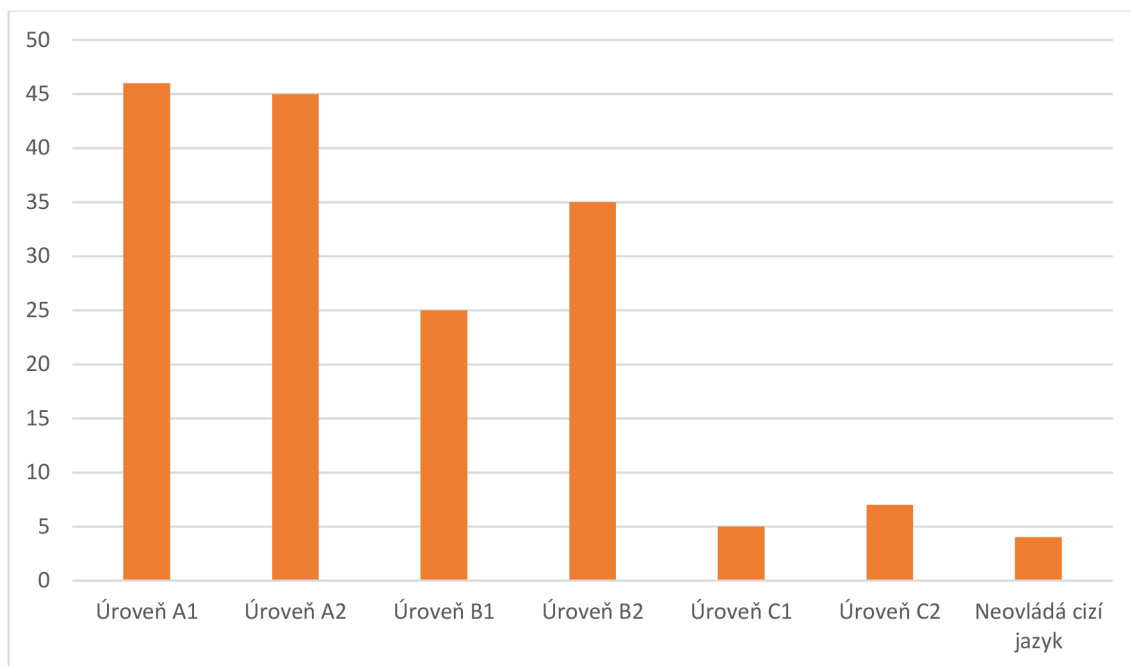
Dle grafu 10 většina respondentů, 26,1 %, pracuje ve městě s počtem obyvatel 50000-99999. V 15,9 % odpovídali dotazovaní z obce s počtem obyvatel 2000-4999. Třetí nejpočetnější skupinu tvoří respondenti z obcí s počtem obyvatel v zastoupení 14,0 %. 9,3 % dotazovaných pochází z obce o velikosti 10000-19999 a 100000 a více. Další respondenti odpovídali takto: 8,4% obce s 2000-4999 obyvatel, 8,4 % s 1000-1999 obyvatel, 2,8 % 500-999 obyvatel a 2,8 % méně než 200 obyvatel. Nejmenšího podílu dosáhli respondenti z obcí s počtem obyvatel 200-499.

10. Napište prosím, které cizí jazyky ovládáte.



Graf 11 Jazyková vybavenost

Pomocí grafu 11 můžeme vidět, kterými cizími jazyky respondenti disponují. V 75 % dotazovaní uvedli, anglický jazyk. Německý jazyk ovládá 33 % respondentů. 25 % respondentů sdělilo, že ovládá jazyk ruský a 6 % uvádí, že ovládá francouzštinu. Další jazyky uvedené v dotazníku: polština 0,9 %, španělština 0,9 %, italština 0,9 %, srbochorvatština 0,9 % a japonština s 0,9 %.



Graf 12 Úroveň cizích jazyků

Graf 12 ukazuje, jak respondenti hodnotí svoji cizojazyčnou úroveň. 41 % dotazovaných označilo svoji znalost cizích jazyků na úrovni A1. Úroveň A2 42 % respondentů. 25 % dotazovaných hodnotí svoji znalost cizího jazyka na úrovni B1. B2 32 % respondentů. Pouhých 5 % respondentů uvádí, že jejich znalost cizího jazyka se nachází na úrovni C1. C2 úroveň ovládá 6 % respondentů. 4 % uvedlo, že neovládá žádný cizí jazyk. Díky grafu je jasně viditelné, že jazyková vybavenost respondentů je ve většině případů na úrovni A1 a A2.

11. V následující tabulce ohodnoťte tvrzení.

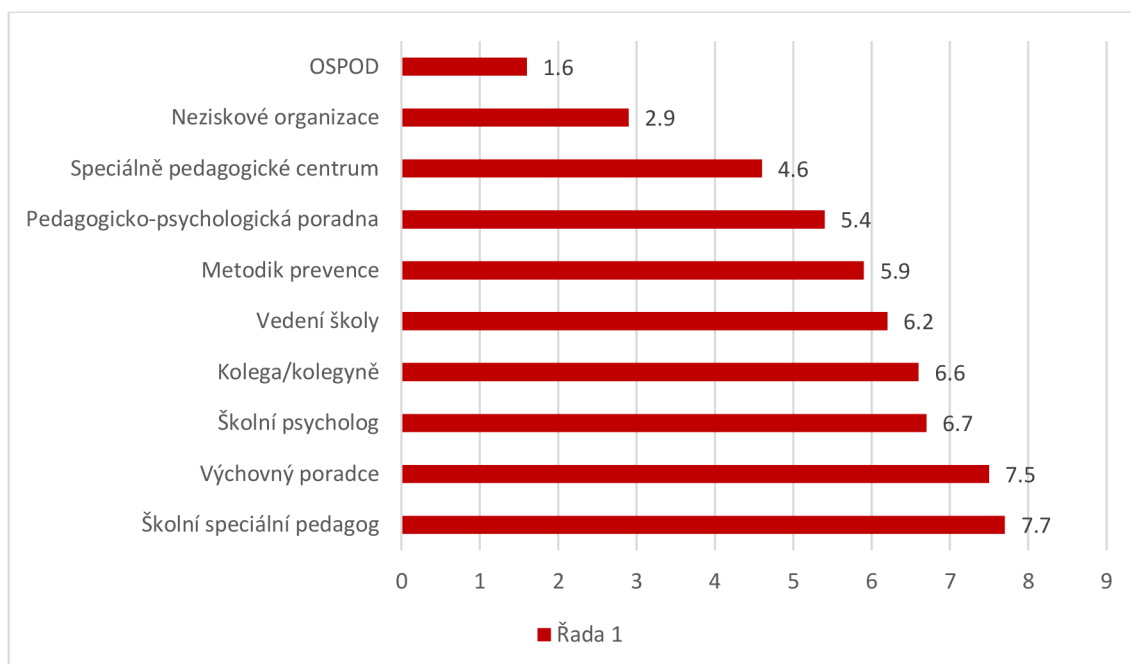
Tabulka 4 Proces vzdělávání OMJ

	AA-silný souhlas	A-souhlas	N-nesouhlas	NN-silný nesouhlas
Jsem přesvědčený/á, že zvládnu roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy.	12	57	33	6
Jsem přesvědčený/á, že znalost školského systému země odkud žák pochází, ovlivňuje úspěšnost vzdělávání žáka s OMJ.	10	65	30	3
Jsem schopný/á volit individuální přístup odpovídající sociokulturnímu prostředí, ze kterého žák s OMJ pochází.	6	84	16	2
Žáku s OMJ dovedu věnovat dostatek pozornosti.	8	67	29	4
Žáci v mé třídě jsou aktuálně připraveni na přijetí spolužáka s OMJ.	16	77	15	0
Jsem přesvědčený/á, že představuji správný vzor pro žáky s OMJ.	10	75	20	3
V procesu vzdělávání žáka s OMJ očekávám překážky při naplňování vzdělávacích cílů.	28	73	6	1
Výroků celkem	90	498	149	19

N = 108 (celkový počet respondentů)

Dle tabulky 4 vidíme, že 11,1 % respondentů silně souhlasí s tím, že se cítí připraveně na roli pedagoga v multikulturní třídě. Až 52,8 % s tím souhlasí. Nesouhlasí 30,6 % a silně nesouhlasí 5,6 %. Na druhé straně, překážky při naplňování vzdělávacích cílů při vzdělávání žáka s OMJ očekává 25,9 % dotazovaných. Souhlas vyjádřilo 67 % dotazovaných. Nesouhlasí 5,6 % respondentů a silně nesouhlasí 0,9 %. Tabulka dokazuje, že většina dotazovaných vyjadřuje spíše souhlasnou odpověď v problematice individuálního přístupu, dostatku pozornosti žáku s OMJ, připravenosti klimatu ve třídě a správného vedení multikulturního třídního kolektivu.

12. V jakém pořadí byste oslovil/a následující odborníky v případě potřeby vzdělávání žáků s OMJ.



Graf 13 Pořadí preferovaných odborníků v problematice

Podle grafu 13 vidíme preference v oblasti odborné podpory v problematice vzdělávání žáků s OMJ. Největší důležitost ve svých odpovědích přidělili respondenti speciálnímu pedagogovi s hodnotou 7,7. Výchovní poradce je jako druhá nejčastěji oslovená osoba s hodnotou 7,5. Školní psycholog dosáhl hodnoty 6,7 v důležitosti svých preferencí. Kolega/kolegyně hodnocen hodnotu 6,6. Páté v pořadí s hodnotou důležitosti 6,2 je vedení školy. Metodik prevence dosáhl v preferencích pedagogů hodnotu 5,9. Pedagogicko-psychologická poradna dosáhla hodnotu důležitosti 5,4. Speciálně pedagogické centrum dosahuje hodnoty 4,6. Neziskové organizace jsou v preferencích na předposledním místě s hodnotou 2,9. Nejméně pedagogů by oslovilo OSPOD, a proto mu svými odpověďmi přidělili hodnotu důležitosti 1,6.

13. Škola, na které pracuji

Tab. 5 Metodická opora na pracovišti

	ANO	NE	NEVÍM
má zpracovanou strategii pro vzdělávání žáků s OMJ	41	31	36
informace o vzdělávání žáků s OMJ jsou pedagogům k dispozici	56	20	32
přijímá žáky s OMJ dle platné legislativy bez větších problémů	85	3	20
vedení školy akceptuje názor pedagoga na vzdělávání žáků s OMJ	75	9	24
věnuje dostatečnou pozornost rozvoji a vzdělávání zaměstnanců v oblasti vzdělávání žáků s OMJ	46	34	28
Výroků celkem	303	97	140

N = 108 (celkový počet respondentů)

Tabulka 5 nám poskytuje informace ohledně připravenosti vedení škol na vzdělávání žáků s OMJ. 38,0 % respondentů uvádí, že škola má zpracovanou strategii pro vzdělávání žáků s OMJ. 62 % uvedlo, že škola takovou strategii nemá nebo o této možnosti neví. Většina dotazovaných tedy má k dispozici informace o vzdělávání žáků s OMJ v rámci svého pracoviště. Také ale vidíme, že velká část dotazovaných neví, zda pracoviště písemnostmi dané problematiky disponuje.

14. V následující tabulce ohodnoťte tvrzení.

Tab. 6 Příprava pedagogů na povolání

	AA-silný souhlas	A-souhlas	N-nesouhlas	NN-silný nesouhlas
V rámci studií na vysoké škole jsem byl/a s problematikou vzdělávání žáků s OMJ dostatečně seznámen/á.	2	11	48	47
Vzdělávání budoucích pedagogů dostatečně reflektuje problematiku vzdělávání žáků s OMJ.	1	13	74	20
V rámci studií na vysoké škole jsem absolvoval/a semináře týkající se vzdělávání žáků s OMJ se stejnou časovou dotací, jako semináře týkající se dalších skupin se speciálními vzdělávacími potřebami.	1	6	53	48
Začleňování žáků s OMJ vnímám jako výzvu a možnost profesního růstu.	15	70	19	4
Informace o vzdělávání žáků s OMJ si vyhledávám převážně sám.	17	60	28	3
O problematiku začleňování žáku s OMJ se aktivně zajímám.	11	39	53	5
Své znalosti týkající se problematiky začleňování žáků s OMJ považuji za dostatečné.	2	28	63	15
Absolvoval/a jsem seminář týkající se problematiky vzdělávání žáků s OMJ.	8	28	63	15
Uvítám možnost dalšího vzdělávání v problematice vzdělávání žáků s OMJ.	28	66	12	2

Na vyučování v multikulturní třídě jsem připraven a vím, jak správně postupovat.	3	35	55	15
Výroků celkem	88	356	468	174

N = 108 (celkový počet respondentů)

Dle tabulky 6 1,9 % respondentů považuje své znalosti týkající se problematiky začleňování žáků s OMJ silným souhlasem za dostatečné. 25,9 % také s tímto tvrzením souhlasí. Avšak 58,3 % toto tvrzení hodnotí nesouhlasně a 13,9 % vyvrací silným nesouhlasem. Dále 0,9 % dotazovaných silně souhlasí s dostatečnou reflexí v dané problematice ze strany institucí připravujících pedagogy pro výkon profese a 12,0 % se přiklání k souhlasu. 68,5 % respondentů však s tvrzením nesouhlasí a 18,5 % se u daného tvrzení přiklání k silnému nesouhlasu. Pomocí analýzy jednotlivých odpovědí můžeme konstatovat, že většina pedagogů na práci s OMJ nebyla dostatečně připravována a 87 % respondentů uvítá možnost dalšího vzdělávání ve zmiňované problematice.

15. Vyberte 5 nejdůležitějších kroků pro úspěšné začlenění žáka s OMJ do vzdělávacího procesu.

Tab. 7 Nejdůležitější kroky začleňování

	Responzí	Podíl
Spolupráce s rodiči	84	77,8 %
Integrace žáka s OMJ do třídního kolektivu	61	56,5 %
Správné zařazení do ročníku	50	46,3 %
Nekumulovat vyšší počet žáků s OMJ v jedné školní třídě	44	40,7 %
Využití názorných pomůcek	44	40,7 %
Podpora tolerance ve třídě k sociokulturním rozdílům	41	38,0 %
Spolupráce kolektivu se žákem s OMJ	41	38,0 %
Výuka českého jazyka jako druhého cizího jazyka	39	36,1 %
Znalost sociokulturních rozdílů mezi žákem s OMJ a žáky, jejichž vyučovací jazyk je jejich mateřský	37	34,3 %
Předchozí příprava žáků na příchod spolužáka s OMJ	34	31,5 %
Znalosti základů školní komunikace v mateřštině žáka (slovní zásoba „třída, toaleta, lavice...“)	28	25,9 %
Spolupráce s PPP, SPC, neziskovou organizací...	23	21,3 %
Znalost specifikací mateřského jazyka žáka s OMJ	12	11,1 %
Výroků celkem	538	

N = 108 (celkový počet respondentů)

Podle tabulky 7 nejvíce respondentů 84 (77,8 %) považuje za nejdůležitější krok pro úspěšné začlenění žáka s OMJ spolupráci s rodiči. Integraci žák s OMJ do třídního kolektivu zvolilo 61 (56,5 %) dotazovaných. 50 respondentů (46,3 %) za nejdůležitější krok považuje správné zařazení do ročníku. Nekumulování žáků s OMJ v jedné školní třídě hodnotí pozitivně 44 (40,7 %) dotazovaných. Využití názorných pomůcek preferuje také 44 (40,7 %) respondentů. Podporu tolerance ve třídě k sociokulturním rozdílům vnímá jako jeden z klíčových kroků 41 (38,0 %) dotazovaných. Stejnou důležitost přikládá 41 (38,0 %) dotazovaných také spolupráci kolektivu se žákem s OMJ. Výuku českého jazyka jako druhého cizího jazyka preferuje 39 (36,1 %) respondentů. Znalost

sociokulturních rozdílů považuje za klíčovou 37 (34,3 %) dotazovaných. V případě 34 (31,5 %) odpovědí je za nejdůležitější krok považována předchozí příprava žáků na příchod spolužáka s OMJ. Znalost základů školní komunikace volilo 28 (25,9 %) dotazovaných. Spolupráce s PPP, SPC a neziskovými organizacemi upřednostnilo 23 (21,3 %) respondentů a v případě 12 (11,1 %) responzí byla jako nejdůležitější krok vnímána znalost specifikací mateřského jazyka žáka s OMJ.

16. V následující tabulce ohodnoťte tvrzení

Tab. 8 Sociokulturní prostředí žáka s OMJ ve vztahu vzdělávacímu procesu

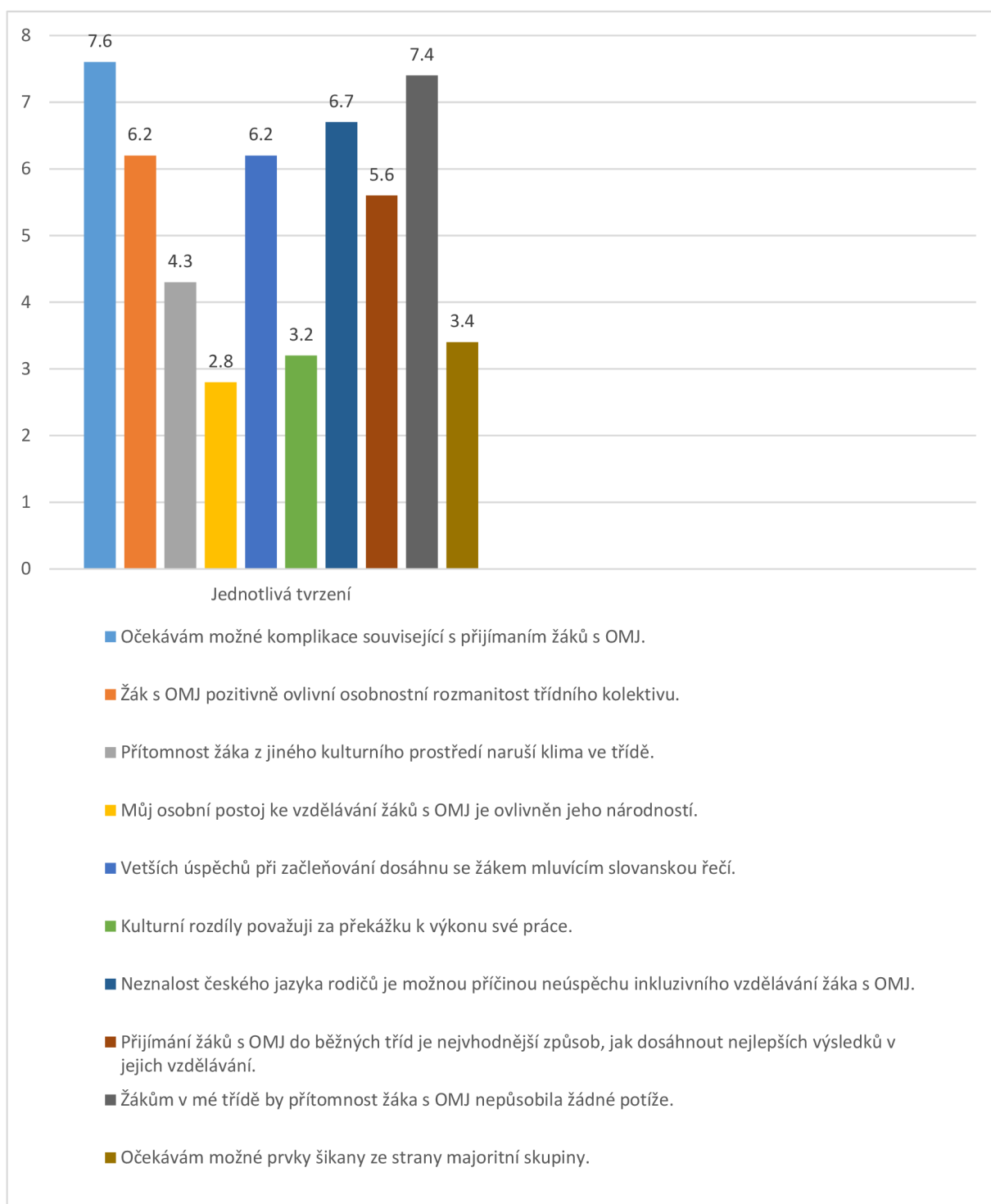
	AA-silný souhlas	A-souhlas	N-nesouhlas	NN-silný nesouhlas
Multikulturní výchovu považují za dostatečnou prevenci proti xenofobnímu chování žáků vůči spolužákům s OMJ.	6	70	30	2
Dovedu stanovit výchovně-vzdělávací cíl odpovídající předchozím sociokulturním zkušenostem žáka.	2	66	40	0
Dovedu vytvářet vlastní výukové materiály v oblasti vzdělávání žáků s OMJ.	9	55	39	5
Domnívám se, že znalost školského systému země odkud žák s OMJ pochází je důležitá pro správný výběr výukových metod.	6	65	35	2
Jsem otevřen/á kontaktu a komunikaci s rodiči žáka s OMJ.	44	62	2	0
Celkem výroků	67	318	146	9

N = 108 (celkový počet respondentů)

Podle tabulky 8 je multikulturní výchova označená za dostatečnou prevenci proti xenofobnímu chování v kolektivu 5,6 % dotazovaných silným souhlasem, v 70 % procentech responzí souhlasem, 27,8 % tvrdí hodnotí nesouhlasně a 1,9 % silně nesouhlasí. 1,9 % dotazovaných dovede stanovit výchovně-vzdělávací cíl odpovídající sociokulturním zkušenostem žáka a silně s tím souhlasí. V případě 61,1 % respondentů se s tvrzením ztotožňuje souhlasem. Nesouhlasně odpovídalo 37,0 % dotazovaných. 8,3 % dotazovaných silně souhlasí s dovedností vyvářet vlastní výukové materiály, 50,9 % s toutle dovedností souhlasí. 36,1 % respondentů s tvrzením nesouhlasí a 4,6 % dotazovaných se přiklání k silnému nesouhlasu. Silným souhlasem hodnotí znalost školského systému při volbě výukových metod 5,6 % respondentů, 60,2 % s tvrzením souhlasí. Nesouhlasně se vyjádřilo 32,4 % a silným nesouhlasem 1,9 % respondentů. 40,7 % dotazovaných silně souhlasí v otázce otevřenosti ke kontaktu a komunikaci

s rodiči žáka s OMJ. S tvrzením také souhlasí 61,1 % dotazovaných. Nesouhlasí 1,9 % dotazovaných. V případě silného nesouhlasu nebyla zaznamenána žádná responze.

17. Charakterizujte svůj postoj k začleňování/přítomnosti žáka s OMJ ve třídě.



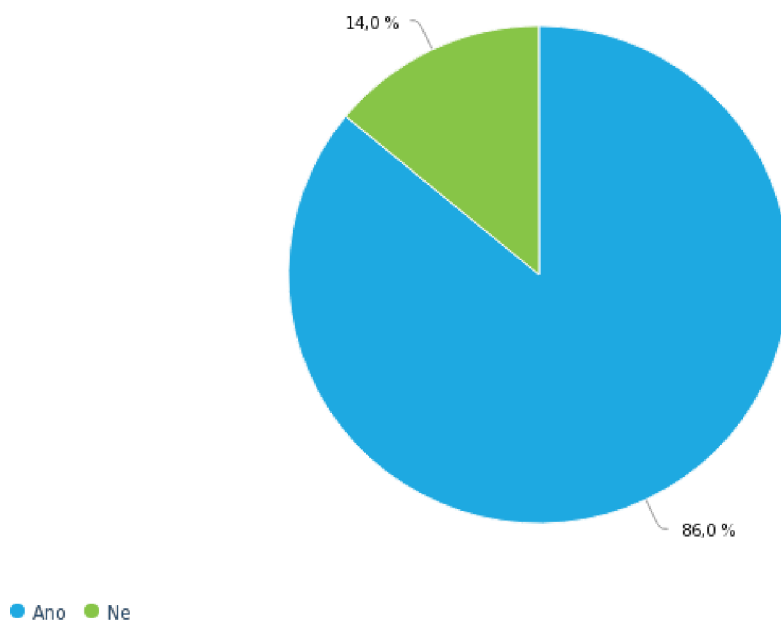
Graf 14 Postoj k přítomnosti žáků s OMJ

Graf 14 znázorňuje postoj dotazovaných respondentů k začleňování, přijímání žáka s OMJ ve třídě. Možné komplikace související s přijímáním žáků s OMJ byly průměrně hodnocené 7,6 hvězdičkami. Pozitivní vliv v osobnostní rozmanitosti kolektivu je

průměrně hodnocen 6,2 hvězdičkami. Narušení klimatu v případě přítomnosti žáka z jiného kulturního prostředí dosáhlo hodnotu 4,3. Dle tabulky národnost žáka nepovažuje respondentů za prvek ovlivňující postoj k jeho osobnosti, průměrná hodnota je 2,8. Slovanská řeč je vnímaná jako výhoda v průměru 6,2 hvězdiček. Kulturní rozdíly jsou jako překážka průměrně vnímané hodnocením 3,2. Neznalostí českého jazyka rodičů žáka s OMJ má průměrnou hodnotu 6,7. Průměrné hodnocení 5,6 hvězdiček je vnímáno tvrzení, že žáci s OMJ zařazení do běžných tříd je nejvhodnější způsob k dosažení nejlepších výsledků. Potíže u žáků ve třídě je hodnoceno 7,4 hvězdičkami. Očekávání šikany dosáhlo průměrného hodnocení 3,4 hvězdiček.

18. V průběhu své pedagogické praxe jsem se se žákem s OMJ již setkal/a.

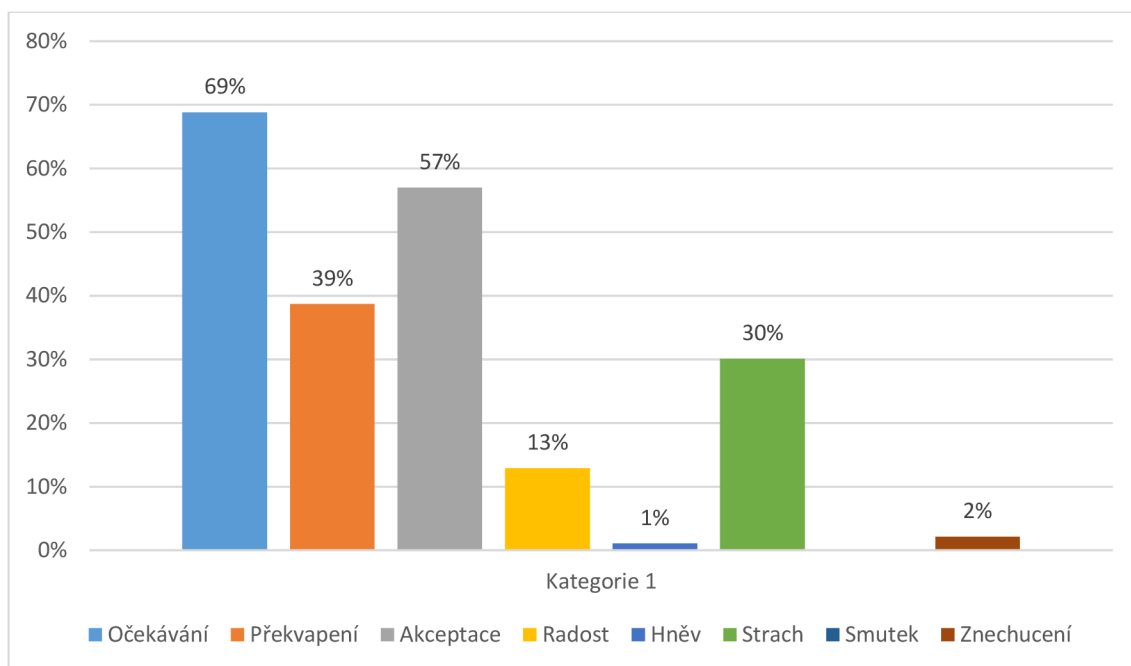
V průběhu své pedagogické praxe jsem se žákem s OMJ již setkal/a



Graf 15 Osobní zkušenost respondentů se žákem s OMJ

Dle grafu 15 vidíme, že většina respondentů se v průběhu své praxe se žákem s OMJ již setkala. Přesněji takto odpovědělo 93 (86 %) dotazovaných. 15 (14 %) respondentů uvedlo, že s žákem s OMJ zkušenost nemá.

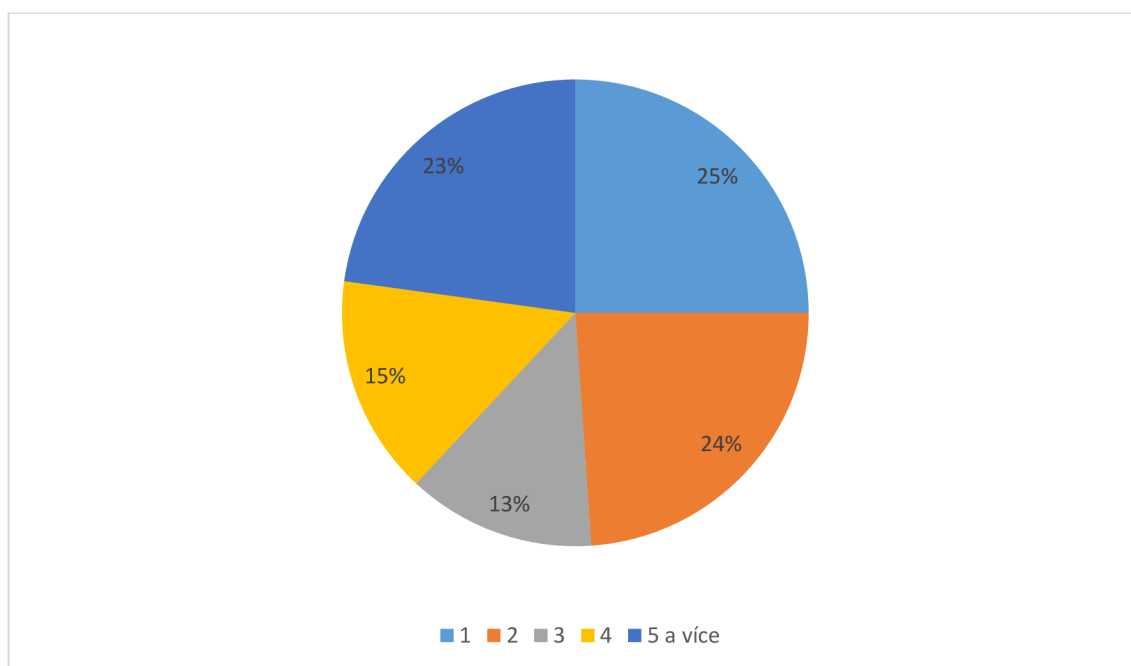
19. Které emoce jste prožíval/a, když jste se dozvěděl/a, že do třídy nastoupí žák s OMJ?



Graf 16 Prožívané emoce

Grafu 16 znázorňuje, které tři nejčastější emoce prožívali respondenti, když do třídy nastoupil žák s OMJ. Nejčastěji, v 69 % bylo označováno očekávání. V 57 % to byla akceptace. 39 % dotazovaných se shodlo s prožitím překvapení. U 35 % respondentů byl mezi třemi nejčastějšími emocemi strach. Radost prožívalo 13 % dotazovaných. 2 % uvádí, že prožilo znechucení a 1 % se přiklání k hněvu. Žádný z respondentů neprožíval ve zmiňované situaci smutek.

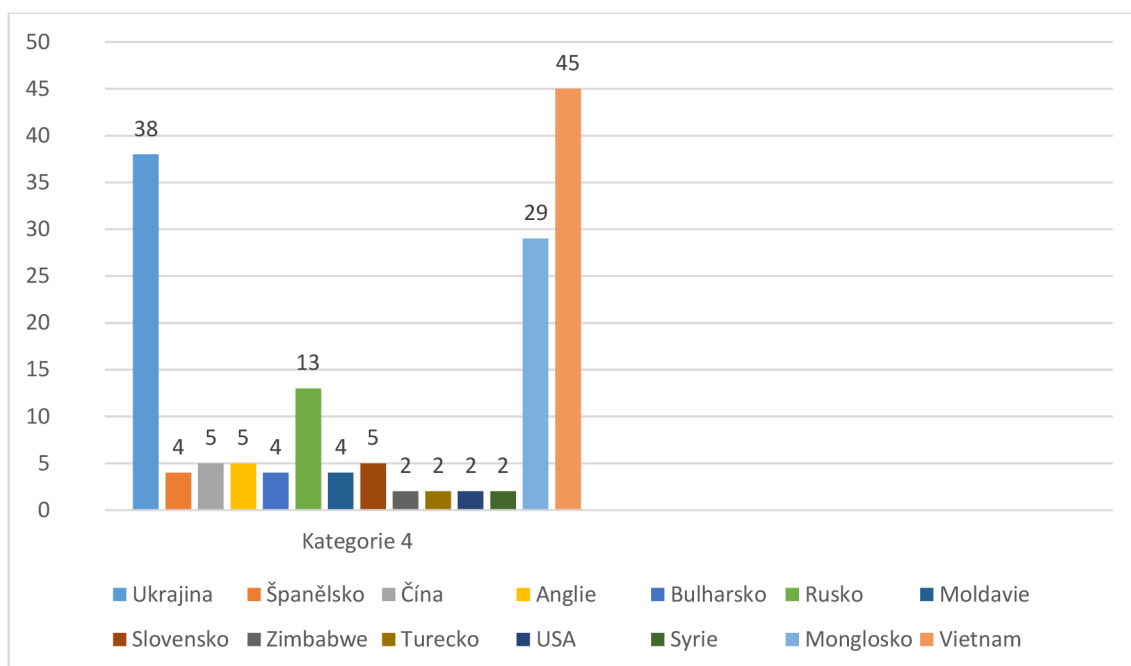
20. Kolik žáků s OMJ jste vyučoval?



Graf 17 Počet vyučovaných žáků s OMJ

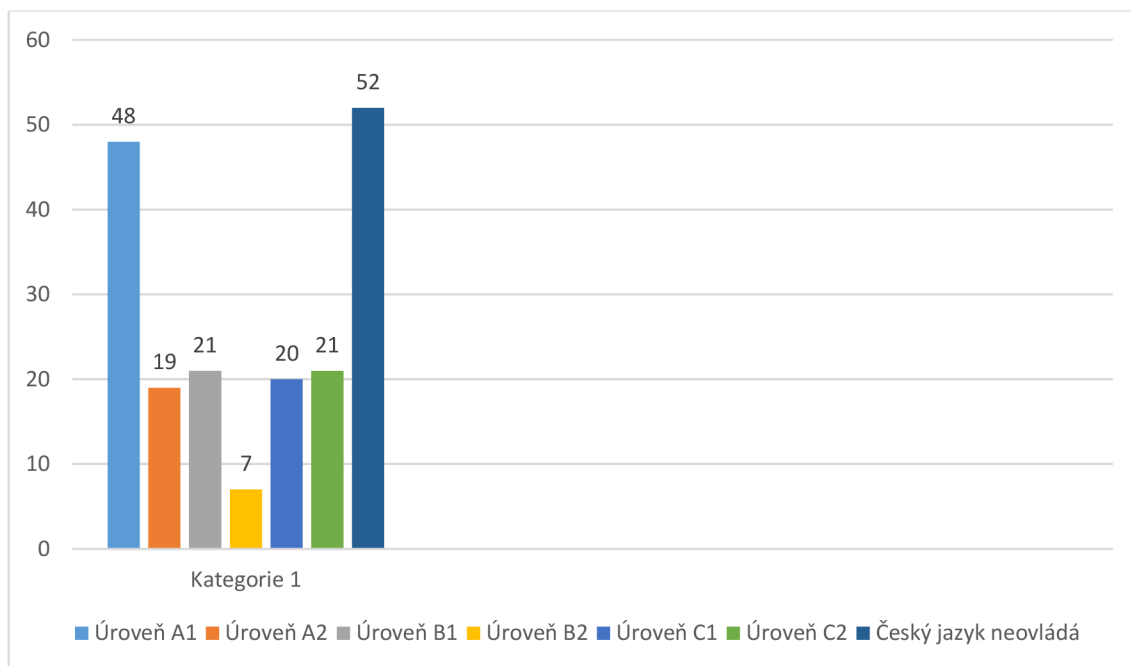
Graf 17 nám přibližuje počet žáků s OMJ, které respondenti měli možnost vyučovat. V 25 % (23 odpovědí) byla jejich zkušenost s jedním žákem s OMJ. V průběhu své dosavadní praxe mělo možnost vyučovat dva žáky s OMJ 24 % (22 respondentů). Tři žáky vyučovalo 13 % dotazovaných (12 respondentů). V případě 15 % (14 odpovědí) se v této souvislosti pedagogové setkali se čtyřmi žáky s OMJ. 5 a víc žáků s OMJ mělo možnost vyučovat 21 dotazovaných (23 %). Díky grafu můžeme vidět, že většina dotazovaných má zkušenost s větším počtem žáků s OMJ.

21. Národnost a úroveň českého jazyka ovládána žáky s OMJ.



Graf 18 Etnické zastoupení na českých školách

Graf 18 znázorňuje seznam nejčastěji se vyskytujících národností na základních školách v České republice. 25 % (45 žáků) mělo národnost Vietnamskou. Ukrajinská národnost se v odpovědích vyskytovala v případě 21 % (38 žáků). Třetí nejčastější národnost je Mongolská 16 % (29 žáků). V 7 % (13 žáků) se jednalo o národnost Ruskou. Stejný počet 3 % (5 žáků) zastoupili žáci Anglické, Čínské a Slovenské národnosti. Ve 2 % (4 žáci) se jednalo o národnost Bulharskou, Moldavskou a také Španělskou. V zastoupení 1 % (2 žáci) se v responzích vyskytli žáci pocházející ze Sýrie, Spojených států amerických, Turecka a Zimbabwe. Následující národnosti byly respondenty zmiňovány pouze jednou: Arabské emiráty, Belgie, Bosna a Hercegovina, Česká republika (žák s českou národností žijící v cizině), Finsko, Francie, Indie, Itálie, Jugoslávie, Korea, Kuba, Makedonie, Mexiko, Polsko, Portugalsko, Rumunsko a Uzbekistán,



Graf 19 Úroveň znalosti českého jazyka

Dle grafu 19 byla jazyková úroveň vzdělávaných žáků s OMJ následovní: úroveň A1 48 žáků (27 %), úroveň A2 19 žáků (11 %), úroveň B1 21 žáků (12 %), úroveň B2 7 žáků (4 %), úroveň C1 20 žáků (11 %) a úroveň C2 21 žáků (12 %). V případě 52 žáků (29 %) učitelé odpověděli, že český jazyk neovládali vůbec.

22. Odpovídejte na následující tvrzení.

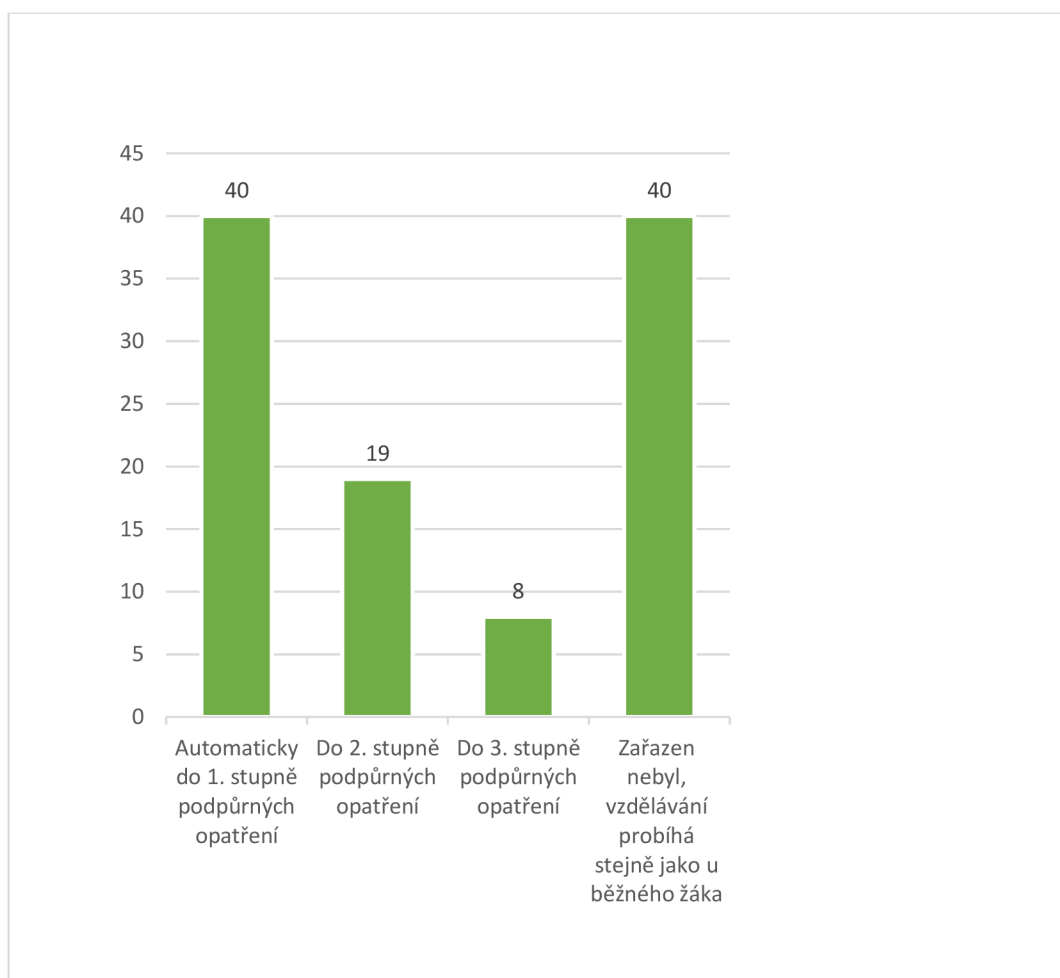
Tab. 9 Charakteristika žáků s OMJ

	ANO	NE
Žáci s OMJ patřili do skupiny nově příchozích ze zahraničí.	66	27
Žáci s OMJ patřili do skupiny dětí cizinců s českým občanstvím, ale jinou mateřskou řečí.	41	52
Žáci s OMJ patřili do skupiny dětí s českým občanstvím studujících v zahraničí, mluvících česky, ale český jazyk se nikdy neučily.	10	83
Při prvním kontaktu se žákem s OMJ jsem věděl/a, jak správně postupovat.	23	70
Responzí celkem	140	232

N = 93 (celkový počet respondentů)

Dle tabulky 9 vidíme, do které skupiny patřili žáci s OMJ. V případě 66 odpovědí (71 %) se jednalo o žáky nově příchozí ze zahraničí. 41 vzdělávaných žáků (44 %) patřilo do skupiny cizinců s českým občanstvím, ale jinou mateřskou řečí. 10 (11 %) žáků patřilo do skupiny dětí s českým občanstvím studujících v zahraničí, mluvící česky, ale český jazyk se nikdy neučily. U posledního tvrzení můžeme vidět, že při prvním kontaktu se žákem s OMJ 70 respondentů (75 %) nevědělo, jak správně postupovat.

23. Do kterého stupně podpůrných opatření byl žák s OMJ zařazen?



Graf 20 Zařazení žáků do PO

Dle grafu 20 vidíme, že ve 40 případech (37 %) byl žák s OMJ automaticky zařazen do 1. stupně PO. Se stejným počtem 40 (37 %) žák zařazen vůbec nebyl a vzdělávání probíhalo stejně jako u běžného žáka. 19 žáků (18 %) bylo zařazeno do 2. stupně PO. V případě 8 (7 %) žáků byl doporučen 3. stupeň PO.

24. Odpovídejte na následující tvrzení.

Tab. 10 Intervence

	ANO	NE
Mám zkušenost s vypracováním PLPP pro žáka s OMJ.	47	46
Mám zkušenost s vypracováním IVP pro žáka s OMJ.	40	53
Setkal/a jsem se s jazykovou diagnostikou u žáka s OMJ.	21	72
Vykonával jsem jazykovou diagnostiku u žáka s OMJ.	8	85
Setkal jsem se s problematikou vyučování českého jazyka jako druhého cizího jazyka.	33	60
Mám zkušenost se zařazováním prvků vyučování českého jazyka jako druhého cizího jazyka.	21	72
Mám zkušenosti s intervencí u žáků s OMJ.	48	45
Výroků celkem	218	433

N = 93 (celkový počet respondentů)

Podle tabulky 10 vidíme, že 47 respondentů (51 %) má zkušenost s vypracováním PLPP pro žáků s OMJ. 40 (43 %) respondentů má zkušenost s vypracováním IVP pro žáka s OMJ. S jazykovou diagnostikou u žáka s OMJ má zkušenost 21 (23 %) dotazovaných. Pouze 8 (9 %) respondentů diagnostiku vykonávalo. V 35 % (33 respondentů) má zkušenost s problematikou vyučování českého jazyka jako druhého cizího jazyka. 21 (23 %) respondentů uvádí, že má zkušenost se zařazováním prvků vyučování českého jazyka jako druhého jazyka a 48 (52 %) respondentů má také zkušenost s intervencí u žáků s OMJ.

6.5 Vyhodnocení výzkumných otázek a výzkumných tvrzení

Výzkumné otázky:

1. Jaké faktory ovlivňují úroveň vzdělávání žáků s OMJ?

V otázce styku se žáky s OMJ je jeden z významných faktorů znalost cizí řeči, kterou většina pedagogů ovládá na různé úrovni, většinou však A1-A2. Pro velkou část z nich je klíčová spolupráce s rodiči, integrace žáka do kolektivu a správné zařazení do ročníku. Jsou otevřeni kontaktu s rodiči žáků s OMJ, a jako důležitý faktor považují znalost školského systému země, odkud žák pochází. Z hlediska předmětové/oborové připravenosti je kvalita vzdělávání žáků s OMJ částečně ovlivněna malou časovou dotací, která je věnována přípravě budoucích pedagogů na tuto problematiku. Zároveň se však většina respondentů vyjádřila kladně k možnosti dalšího vzdělávání. Z didaktického hlediska je vzdělávání pozitivně ovlivňováno schopností stanovit vzdělávací cíle a vytváření vlastních výukových materiálů. V práci se žákem s OMJ je nápomocný respekt k individuálním potřebám žáka a možnost zařazovat prvky multikulturní výchovy, která připravuje kolektiv na příchod žáka z jiného kulturního prostředí. Důležitým faktorem, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání žáků s OMJ je jejich neznalost českého jazyka a fakt, že takových žáků je většina. Jsou nejčastěji zařazeni do 1. stupně PO anebo zařazení nejsou vůbec. Z hlediska diagnosticko-intervenčního mají pedagogové zkušenosti s vypracováním IVP a PLPP, ale většina z nich nevykonávala jazykovou diagnostiku. Pedagogové nemají zkušenost s vyučováním českého jazyka jako druhého cizího jazyka, ale měli již možnost setkat se s intervencí žáků s OMJ. V oblasti podpory ze strany vedení školy mají zaměstnanci k dispozici strategii pro vzdělávání žáků a názor učitele je ze strany vedení akceptován. Pedagogové vnímají vzdělávání žáka s OMJ jako výzvu, ale své znalosti v problematice považují spíše za nedostatečné.

2. Jak často se pedagogové z českých škol setkávají se vzděláváním žáků s OMJ?

Žáci s OMJ se stali součástí českého vzdělávání a většina pedagogů má možnost setkat se se specifiky, která tato práce přináší. Ve většině případů uvádí, že mají zkušenost s více než jedním žákem a nejčastěji se jednalo o žáky vietnamské, ukrajinské a mongolské národnosti. Většinová část žáků neovládá český jazyk a patří do skupiny žáků nově příchozích ze zahraničí nebo mezi žáky s českým občanstvím, ale jinou mateřskou řečí.

3. Jaký je postoj pedagogů k přítomnosti žáka s OMJ?

Pedagogové ve zvýšené míře očekávají možné komplikace související s příchodem žáka s OMJ. Zároveň však spíše nepředpokládají, že by se mohly objevovat prvky šikany ze strany spolužáků. Přítomnost žáka s OMJ vnímají jako prvek, který může pozitivně ovlivnit rozmanitost třídního kolektivu, a tedy pravděpodobně nenaruší třídní klima. Většinově se shodují, že práci se žákem s OMJ zvládnou a jeho příchod v nich nevyvolává negativní emoce.

4. Kde pedagogové čerpají informace o vzdělávání žáků s OMJ?

Pedagogové si ve většině případů vyhledávají informace samostatně a v případě konzultací s odborníky volí převážně speciální pedagogy, výchovné poradce a školní psychology. Menší část pedagogů ví, že škola, na které pracují, má zpracovanou dokumentaci týkající se vzdělávání žáků s OMJ, avšak většina škol nevytvořila svým zaměstnancům možnost absolvovat semináře týkající se této problematiky.

Výzkumná tvrzení:

1. Učitelé, kteří nemají kladný vztah k národnostně heterogenní skladbě třídy, prožívají negativní emoce častěji než učitelé s kladným postojem. (Titěrová, 2014)

Z důvodu citlivosti problematiky nebyly otázky pokládány přímou cestou a otevřeně, ale svůj postoj mohli respondenti vyjádřit pomocí dílčích odpovědí. Po analýze dat lze říct, že pedagogové mají k národnostně heterogenní skladbě třídy kladný vztah. Ve většině případů předpokládají, že specifika práce se žáky s OMJ jsou pro ně přijatelná. Jejich profesionální přístup k problematice není ovlivněn národnostními předsudky a konfrontace s rodiči žáků je vnímána pozitivně. Na základě těchto zjištění lze říct, že čeští pedagogové základních škol jsou vzdělávání žáků s OMJ otevření a kulturní rozdíly nejsou zdrojem negativních emocí, které byly v odpovědích uvedeny v zanedbatelné míře. Autorka výroku průzkumného tvrzení nedokládá výrok statistickými daty a z toho důvodu lze pravdivost určit pouze na základě dat získaných dotazníkovým šetřením této diplomové práce. V přímé citaci autorka použila termín „*interkulturní senzitivita*“ (Titěrová, 2014, s. 30), kterou můžeme definovat jako „...*ochotu připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha, a přitom nikoli ten určující...*“ (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 in META o.p.s., 2017) a vzhledem k charakteru a struktuře pokládaných otázek lze usoudit, že tvrzení je pravdivé a jeho ověření reflektuje skutečnou situaci dnešního školství.

2. Pedagogické fakulty nevěnují dostatečný prostor přípravě absolventů na práci se žáky s OMJ, a proto většina pedagogů při první zkušenosti neví, jak postupovat. (Titěrová, 2014)

Podnětem pro ověřování průzkumného šetření bylo vlastní uvědomění neznalosti postupů pro specifika práce vzdělávání žáků s OMJ. „*Valná většina pedagogů v praxi se shoduje, že na práci s touto skupinou žáků nebyla během svého studia takřka vůbec připravena...*“ (Titěrová, 2014, s.30). Zpracovaná data dotazníkového šetření dokazují, že respondenti ve většině případů (88 %) hodnotí seznámení s problematikou v rámci svého vzdělávání nedostatečně. Zároveň 94 % považuje časovou dotaci věnovanou přípravě na vzdělávání žáků s OMJ za neúměrně nízkou ve srovnání s dalšími skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Avšak na výsledku se může podepsat věkový rozptyl dotazovaných, kteří ukončili vysokoškolské vzdělání v porevolučním období,

kdy vzdělávání žáků s OMJ nebylo běžnou součástí pedagogické profese. Na základě bližšího prozkoumání problematiky lze říct, že legislativní změny, které jsou aktuálně prováděny v rámci otázky vzdělávání žáků s OMJ se nepromítly do kurikula pedagogických škol a fakult, kde jedním z kroků posilování kompetencí pedagogů je „... *integrace potřebných témat do akreditovaného pregraduálního vzdělávání.*“ (META o.p.s., 2021) Avšak získaná data ukazují na značný zájem pedagogů o problematiku a motivaci k sebevzdělávání.

3. Školní poradenská pracoviště nedisponují dostatečnou metodickou podporou, a proto nemůžou být dostatečnou oporou pro pedagogy. (Titěrová, 2014)

Dle vyhlášky 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách, školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, příloha č. 3, mezi standardní činnosti školy poradenského systému patří činnost výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a speciálního pedagoga. Data získaná dotazníkovým šetřením potvrzují, že pedagogové tyto odborníky preferují jako zdroj informací. Avšak na základně důsledného studia problematiky je diskutabilní, zda školní poradenská pracoviště disponuje dostatečnou metodickou oporou. „*Národní pedagogický institut ČR by měl v rámci hlavních úkolů zpracovat kurikulární a metodické dokumenty...a zakomponovat ho do již existujících RVP a provázat je s dalšími legislativními dokumenty...*“ (Titěrová, 2021, s. 22) Tudíž lze předpokládat, že školní poradenská pracoviště nemusí být dostatečnou oporou pro pedagogy právě z důvodu absence metodických materiálů a kurikula, které by byly pro všechny poradenské služby jednotné.

6.6 Shrnutí průzkumného šetření a diskuse

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit úroveň připravenosti českých pedagogů na vzdělávání žáků s OMJ. Konkrétně, jak často se s výukou cizinců setkávají, jaké jsou nejzásadnější prvky ovlivňující tento proces, jaká je úroveň informovanosti v problematice a také samotný postoj pedagogů ke specifikům této práce. Průzkum se tedy orientoval na pojmenování faktorů, četnost praktických zkušeností, úroveň odborných znalostí v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků a osobní názor pedagogů na spolupráci aktérů podílejících se na tomto procesu.

Pro české pedagogy se stalo vzdělávání žáků s OMJ běžnou součástí jejich pracovní náplně. Ve většině případů se jedná o žáky nově přichozí ze zahraničí. Jsou nejčastěji automaticky zařazeni do první skupiny podpůrných opatření nebo nejsou zařazeni vůbec. Tento fakt je zarážející v kombinaci se znalostí českého jazyka žáků, která byla ve více než 50 % na úrovni A1/A0. Pozitivním zjištěním bylo, že pedagogové ovládají alespoň jeden cizí jazyk na úrovni A1-B2, to můžeme vnímat jako velkou pomoc při komunikaci s rodinou, která je pedagogy považovaná za nejdůležitější krok pro úspěšné začlenění žáka do vzdělávacího procesu. Pedagogové nemají k práci se žáky s OMJ negativní postoj. Tento druh práce považují za výzvu a kladou důraz na pedagogický optimismus, kde je důležité „...*pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem, což je chápáno v pedagogické profesi jako empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevu v jeho autentické svébytnosti*“. (Dytrtová, 2009, s. 16)

Učitelé nemají zkušenosti s jazykovou diagnostikou u žáků s OMJ a neznají problematiku vyučování českého jazyka jako druhého cizího jazyka, avšak řada z nich již má zkušenosti s intervencí. Vzhledem k vysokému procentu žáků s neznalostí českého jazyka je jedním z nejdůležitějších faktorů „*Intenzivní jazyková podpora s největším počtem hodin českého jazyka, vždy však s ohledem na výchozí situaci dítěte/žáka a konkrétní možnosti školy. Legislativně pro tuto formu jazykové podpory najdeme oporu v § 20 školského zákona (dále ŠZ), který pojednává o jazykové přípravě, ale také v rámci § 16 ŠZ, kde je řeč o neznalosti českého jazyka.*“ (META, o.p.s., 2021)

V oblasti odborné připravenosti bylo překvapující zjištění, že pedagogové nepovažují svoji přípravu v rámci vzdělávání na vysokých školách za dostatečnou. Uvádí, že instituce připravující studenty na výkon učitelského povolání nevěnují této problematice dostatek prostoru. „*Pro učitele a pro naplňování jeho profesní identity jsou pedagogické znalosti součástí profesního základu. Jsou to znalosti obsahu vyučovaného předmětu, znalosti obecně pedagogické, didaktické, psychologické, ... znalosti žáků i znalosti sociokulturního kontextu.*“ (Dytrtová, 2009, s. 44) Řada pedagogů tak vhodné metody aplikovatelné v procesu vzdělávání vyhledává individuálně a konzultuje je převážně se školním speciálním pedagogem.

„*Jedním z nejdůležitějších faktorů pro zdárnou realizaci inkluzivního vzdělávání je podpora učitelů poskytována ze strany vedení školy...*“ (Pivarč, 2020) Bylo zjištěno, že většina škol se již danou problematikou zabývá. Ve většině případů mají zpracované

strategie pro vzdělávání této skupiny žáků a postupují dle platné legislativy. Ovšem nemalá část pedagogů neví, zda tyto informace jsou součástí dokumentace školy, a také nedostává dostatečný prostor pro možné doplňující studium v dané problematice.

Heterogenní třída, ve které se nachází žák s OMJ představuje kombinaci různých žáků, kteří se od sebe liší ve znalostech, dovednostech a schopnostech. „...*rozmanité interakce a podněty jednotlivých členů jsou rozhodujícím stimulem osvojit si schopnosti jiných...projevuje se touha a potřeba učení se od druhých*“ (Pivarč, 2020) Z výzkumu bylo zjištěno, že většina žáků je připravena na přítomnost žáka s OMJ a samotná integrace do třídního kolektivu je považována za jeden z nejdůležitějších kroků vedoucím k úspěšné inkluzi žáků s OMJ. Není očekávána šikana ze strany majoritní skupiny a jako prevence před xenofobním chováním je multikulturní výchova považována za dostatečnou.

Dotazníkové šetření splnilo svůj cíl a zjištěná data posloužila k objasnění problematiky. Množství otázek mohlo být pro některé respondenty odrazující, ale pro zachování validity bylo přínosné. Téma nabízí široké spektrum nových otázek a podnětů k detailnějšímu prozkoumání, pro které by byl vhodnější průzkum prováděný v delším časovém horizontu. Limity dotazníkového šetření spočívají v nekomplexnosti problematiky a zaměření se pouze na jednu část složitého procesu vzdělávání žáků s OMJ. Neodhaluje příčiny migrace rodin žáků s OMJ a také nereflektuje efektivitu vzdělávání v době ukončení povinné školní docházky. Avšak vzhledem k aktuálnosti problematiky může být podnětem pro další výzkum v této oblasti.

Závěr

Diplomová práce s názvem Přípravenost pedagogů na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je reakcí na aktuální situaci migrační politiky ve společnosti, která se stává součástí vzdělávacího procesu. Cílem diplomové práce je zjistit, které faktory ovlivňují úroveň připravenosti pedagogů na práci se žákem s odlišným mateřským jazykem. Praktická část diplomové práce předkládá výsledky průzkumného šetření mezi pedagogy základních škol zaměřené na zkušenosti s přítomností žáka z odlišného kulturního prostředí.

Teoretická část diplomové práce byla věnována především teoretickému vymezení základních pojmů vztahujících se k problematice. Jejím cílem bylo definovat, kdo je žák s odlišným mateřským jazykem, jak je jeho vzdělávání legislativně ukotveno a komplexní charakteristika všech složek podílejících se na inkluzivním vzdělávání žáků s OMJ.

Praktickou část diplomové práci tvoří dotazníkové šetření, kterému předcházelo stanovení průzkumných otázek a tvrzení. Za pomoci 108 respondentů bylo zjištěno, že mezi nejčastější faktory ovlivňující úroveň připravenosti pedagogů na práci s OMJ byla informovanost o problematice již v průběhu vzdělávání na vysoké škole, znalost cizího jazyka, spolupráce s rodinou a neznalost prvků vyučování českého jazyka jako druhého cizího jazyka. Výsledky průzkumného šetření mohou posloužit jako motivace pro všechny účastníky vzdělávání žáků s OMJ k sebereflexi v této oblasti a zvyšování informovanosti k dosažení optimálních výsledků v inkluzivním vzdělávání žáků s OMJ.

Na základě již uvedených faktů lze konstatovat, že nalezením odpovědí na průzkumné otázky a tvrzení byl cíl diplomové práce a dotazníkového šetření naplněn. Vypracování diplomové práce mi bylo inspirací k dalšímu samostudiu v oblasti problematiky intervence žáků s OMJ na prvním stupni základní školy.

V závěru bych ráda použila citát z publikace Inkluzivní vzdělávání – efektivní vzdělávání všech žáků: *„Školy, které se snaží jít směrem inkluze by měly o to více dbát na kvalitu svých učitelů, neboť může být dobrý učitel ve třídě neinkluzivní, avšak nikoliv špatný ve třídě inkluzivní.“*, samotná myšlenka je podtržena dodatkem: *„...je důležité přesvědčit učitele, aby v daný koncept, jak věřili, tak aby se v daném konceptu také dostatečně vzdělávali“* (Zichler, Svoboda 2019, s. 182)

Zdroje

1. AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
2. DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
3. FELCMANOVÁ, Lenka, HABROVÁ, Martina. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
4. GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
5. HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
7. ILJUK, Boris, ŠVARCOVÁ, Eva. *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec interakce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-466-8.
8. IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária. *Vreckový slovník cudzích slov*. Bratislava: Kniha – Spoločník, 1993. ISBN 80-901160-2-7.
9. JANEBOVÁ, Jana. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
10. JARKOVSKÁ, Lucie, LIŠKOVÁ, Kateřina, OBROVSKÁ Jana, SOURALOVÁ Adéla. *Etnická rozmanitost ve škole*. Praha: Portál, s. r. o., 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
11. JOHNSON, Karen E. *Teacher education*. Virginia: TESOL, 2000. ISBN 0-939791-81-1.
12. KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky, 2016. ISBN 978-80-7464-840-3.
13. KOSTELECKÁ, Yvona. *Žák-cizinec v základních školách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

14. KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, SKUTIL, Martin. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4.
15. KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, SKUTIL, Martin. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.
16. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
17. LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
18. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
19. MOREE, Dana. *How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom*. Benešov: EMAN: 2008. ISBN 978-80-86211-62-6.
20. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
21. PETRUSEK, Miloslav, MAŘÍKOVÁ Hana a VODÁKOVÁ Alena. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
22. PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-4.
23. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova, příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
24. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova, teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. ISBN 80-85866-72-2.
25. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
26. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
27. RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

28. TITĚROVÁ, Kristýna, RADOSTNÝ, Lukáš, BRUMLICHOVÁ, Zuzana, HORÁČKOVÁ, Klára, VÁVROVÁ, Petra. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014. ISBN 978-80-270-2568-8.
29. VALENTA, Milan. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0586-5.
30. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
31. VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.
32. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Elektronické zdroje

1. 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. [online] In: Meta-ops.cz, [cit. 2020-08-04] Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/03/pruvodce_zaclenovanim_zaku_s_OMJ_META.pdf
2. *Cizinci – Podpůrná opatření*. [online]. [cit. 2020-08-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni>
3. *Děti a žáci s OMJ*. [online]. [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: Děti a žáci s OMJ | Inkluzivní škola (inkluzivniskola.cz)
4. HORÁČKOVÁ, Klára. *Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. [online]. [cit. 2021-12-03]. Dostupné z: DIAGNOSTIKA DĚTÍ A ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM - Katalog podpůrných opatření (upol.cz)
5. GAVORA, Petr a kol. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>. ISBN 978-80-223-2951-4.
6. HROMADOVÁ, Magdaléna. *Jazyková podpora na ZŠ*. [online]. [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: Jazyková podpora na ZŠ | Inkluzivní škola (inkluzivniskola.cz)
7. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. [online]. [cit. 202-12-03]. Dostupné z: Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), MŠMT ČR (msmt.cz)
8. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021*. [online]. [cit. 2021-12-03]. Dostupné z: Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021, MŠMT ČR (msmt.cz)
9. *Osobní zkušenost a interkulturní senzitivita*. [online]. [cit. 2021-12.02]. Dostupné z: Osobní zkušenost a interkulturní senzitivita | Inkluzivní škola (inkluzivniskola.cz)
10. *Listina základních práv a svobod*. [online]. [cit. 2021-11.08]. Dostupné z Listina základních práv a svobod (psp.cz)
11. JIROUTOVÁ, Michaela. *Počty cizinců na školách*. [online]. [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: Počty cizinců na školách | Inkluzivní škola (inkluzivniskola.cz)

12. *Perspektiva žáků s OMJ*. [online]. [cit. 2021-11.08]. Dostupné z: Perspektiva žáků s OMJ | Inkluzivní škola (inkluzivniskola.cz)
13. *Podpurná opatření*. [online]. [cit. 2020-08-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
14. *Postup při realizaci aktualizované Koncepce cizinců Ve vzájemném respektu*. Usnesení vlády České republiky [online]. [cit. 2020-08-05]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>
15. *Průřezová téma Multikulturní výchova – Průvodce upraveným RVP ZV*. [online]. [cit. 2021-11.08]. Dostupné z: Tematické okruhy průřezového tématu - 6.4 Průřezové téma Multikulturní výchova - DIGIFOLIO (rvp.cz)
16. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 142 s. [cit. 2021-11-01]. RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) (nuv.cz).
17. *Spolupráce s pedagogem*. [online]. [cit. 2020-08-26]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>
18. TITĚŘOVÁ, Kristýna. *O migraci*. [online] In: Inkluzivniskola.cz, [cit. 2020-08-26] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/o-migraci>
19. TITĚŘOVÁ, Kristýna. ŠIMÁČEK, Martin, (2018). *Strategické cíle pro rozvoj jazykové přípravy pro roky 2018-2020*. [online] In: Meta-ops.cz, [cit. 2019-02-19] Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta-strategicke-cile_2018-2020.pdf
20. TITĚŘOVÁ, Kristýna (2021). *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021-2022*. [online] In: Meta-ops.cz, [cit. 2021-12-02] Dostupné z: Publikace a produkty | META, o.p.s. (meta-ops.eu)
21. *Uprchlíci v číslech. Člověk v tísni*. [online] In: Clovekvtsni.cz, [cit. 2020-08-04]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/migracni-statistiky-4518gp>
22. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.
23. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. [cit. 2020-08-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
24. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>

25. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. [cit. 2021-11.08]. Dostupné z: 4. INFORMACE KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, MŠMT ČR (msmt.cz)
26. *Žadatelé o mezinárodní ochranu*. [online] In: Migrace.com, [cit. 2020-08-04]. Dostupné z: <https://www.migrace.com/cs/poradna/informace-pro-cizince/zadatele-o-mezinarodni-ochranu>

Seznam příloh

Dotazník připravenosti na práci s OMJ pro pedagogy ZŠ.....I

Seznam grafů

Graf 1 Počty cizinců na základních školách v ČR v letech 2013-2020.....	27
Graf 2 Počty cizinců na školách v ČR dle krajů (Jiroutová, 2020)	27
Graf 3 Perspektiva žáků s OMJ (META, o.p.s., 2021).....	29
Graf 4 Pohlaví respondentů	49
Graf 4 Pohlaví respondentů	49
Graf 5 Věk respondentů	50
Graf 6 Dosažené vzdělání	51
Graf 7 Pedagogická praxe.....	52
Graf 8 Pracovní pozice	53
Graf 9 Kraj, ve kterém respondenti žijí	54
Graf 10 Počet obyvatel	55
Graf 11 Jazyková vybavenost.....	56
Graf 12 Úroveň cizích jazyků.....	57
Graf 13 Pořadí preferovaných odborníků v problematice	59
Graf 14 Postoj k přítomnosti žáků s OMJ.....	67
Graf 15 Osobní zkušenost respondentů se žákem s OMJ.....	69
Graf 16 Prožívané emoce.....	70
Graf 17 Počet vyučovaných žáků s OMJ.....	71
Graf 18 Etnické zastoupení na českých školách.....	72
Graf 19 Úroveň znalosti českého jazyka	73
Graf 20 Zařazení žáků do PO	75

Seznam tabulek

Tabulka 1 Tematické okruhy Multikulturní výchovy (MŠMT, 2021)	17
Tabulka 2 Lidské zdroje inkluzivní edukace (Lang, Berberichová in Lechta 2010, s.126)	32
Tabulka 3 Kompetence učitelské profese dle J. Vašutové (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009)	34
Tabulka 4 Proces vzdělávání OMJ	58
Tab. 5 Metodická opora na pracovišti	60
Tab. 6 Příprava pedagogů na povolání	61
Tab. 7 Nejdůležitější kroky začleňování.....	63
Tab. 8 Sociokulturní prostředí žáka s OMJ ve vztahu vzdělávacímu procesu	65
Tab. 9 Charakteristika žáků s OMJ.....	74
Tab. 10 Intervence	76

Seznam obrázků

Obrázek 1 Teorie Ledovce dle Cummise (Bernkopfová, 2019, s. 20)	28
Obrázek 2 Aktéři inkluzivní výuky (Matuška in Lechta, 2010, s. 121)	31
Obrázek 3 Spolupráce v prostředí (Loukotová in Iljuk, Švarcová, 2008, s. 48).....	36

Dotazník připravenosti na práci s OMJ pro pedagogy ZŠ

Dobrý den milé kolegyně, milí kolegové,

Jsem studentkou závěrečného ročníku oboru Učitelství prvního stupně Univerzity Hradec Králové a ráda bych Vás požádala o spolupráci na výzkumném šetření zabývajícím se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem. Dotazník je určen všem pedagogickým pracovníkům základních škol. Data získaná na základě vašich praktických zkušeností následně použiji na analýzu faktorů ovlivňujících vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Ráda bych předem poděkovala za Váš čas a pevně věřím, že cenná data budou přínosem jak pro můj výzkum, tak i pro Vás, jako motivace k sebereflexi a dalšímu rozvoji v problematice.

Dotazník obsahuje 22 otázek, kterých součástí jsou další podotázky. Ve většině případů se jedná o uzavřené otázky, kde je možné vybrat pouze jednu z odpovědí. Vyplnění dotazníku si vyžaduje přibližně 5 minut Vašeho času. Veškeré pokyny k vyplňování jsou součástí zadání.

Zkratky použité v dotazníku:

IVP = individuální vzdělávací plán

OMJ = odlišný mateřský jazyk

PLPP = plán pedagogické podpory

ŠD = školní družina

1. Pohlaví respondenta

- Muž
- Žena
- Jiné

2. Věk

- 19-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56 a více

3. Nejvyšší dosažené vzdělání

- Základní
- Střední odborné učiliště
- Střední vzdělání s maturitou
- Vyšší odborná škola
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské
- Jiné

4. Délka pedagogické praxe

- 0-2
- 3-6
- 7-12
- 13-19
- 20-27
- 28-32
- 33 a více

5. Ve školním prostředí působím jako

- Učitel 1. stupně
- Učitel 2. stupně

- Vychovatel ŠD
- Asistent pedagoga
- Speciální pedagog

6. Kraj, ve kterém se nachází moje pracoviště

- Hlavní město Praha
- Jihočeský
- Jihomoravský
- Karlovarský
- Kraj Vysočina
- Královéhradecký
- Liberecký
- Moravskoslezský
- Olomoucký
- Pardubický
- Plzeňský
- Středočeský
- Ústecký
- Zlínský

7. Základní škola, ve které působím se nachází v obci s počtem obyvatel

- Méně než 200 obyvatel
- 200-499 obyvatel
- 500-999 obyvatel
- 1000-1999 obyvatel
- 2000-4999 obyvatel
- 5000-9999 obyvatel
- 10000-19999 obyvatel
- 20000-49999 obyvatel
- 50000-99999 obyvatel
- 100000 a více obyvatel

8. Napište prosím, které cizí jazyky ovládáte, na jaké úrovni.

A1-základní fráze, A2 – běžná slovní zásoba, B1 – umím popsat běžné životní situace, B2-ovládám psaný text a rozumím hlubším myšlenkám, C1-rozumím v širokých souvislostech, C2-nemám problém s jakoukoli konverzací, X-cizí jazyk neovládám.

9. V následující tabulce ohodnoťte tvrzení

	AA-silný souhlas	A-souhlas	N-nesouhlas	NN-silný nesouhlas
Jsem přesvědčený/á, že zvládnu roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy.				
Jsem přesvědčený/á, že znalost školského systému země odkud žák pochází ovlivňuje úspěšnost vzdělávání žáka s OMJ.				
Jsem schopný/á volit individuální přístup odpovídající sociokulturnímu prostředí, ze kterého žák s OMJ pochází.				
Žáku s OMJ dovedu věnovat dostatek pozornosti.				
Žáci v mé třídě jsou aktuálně připraveni na přijetí spolužáka s OMJ.				
Jsem přesvědčený/á, že představuji správný vzor pro žáky s OMJ.				
V procesu vzdělávání žáka s OMJ očekávám překážky při naplňování vzdělávacích cílů.				

10. V jakém pořadí byste oslovil/a odborníky v případě potřeby informací o vzdělávání žáků s OMJ?

- Výchovný poradce
- Metodik prevence
- Školní speciální pedagog
- Školní psycholog

- Kolega/kolegyně
- Vedení školy (ředitel/zástupce)
- Pedagogicko-psychologická poradna
- Speciálně pedagogické centrum
- OSPOD
- Neziskové organizace

11. Škola, na které pracuji

	ANO	NE	NEVÍM
má zpracovanou strategii pro vzdělávání žáků s OMJ			
informace o vzdělávání žáků s OMJ jsou pedagogům k dispozici			
přijímá žáky s OMJ dle platné legislativy bez větších problémů			
vedení školy akceptuje názor pedagoga na vzdělávání žáků s OMJ			
věnuje dostatečnou pozornost rozvoji a vzdělávání zaměstnanců v oblasti vzdělávání žáků s OMJ			

12. V následující tabulce ohodnoťte tvrzení

	AA-silný souhlas	A- souhlas	N- nesouhlas	NN-silný nesouhlas
V rámci studií na vysoké škole jsem byl/a s problematikou vzdělávání žáků s OMJ dostatečně seznámen/á.				
Vzdělávání budoucích pedagogů dostatečně reflektuje problematiku vzdělávání žáků s OMJ.				
V rámci studií na vysoké škole jsem absolvoval/a semináře týkající se vzdělávání žáků s OMJ se stejnou časovou dotací, jako semináře týkající se dalších skupin se speciálními vzdělávacími potřebami.				
Začleňování žáků s OMJ vnímám jako výzvu a možnost profesního růstu.				
Informace o vzdělávání žáků s OMJ si vyhledávám převážně sám.				
O problematiku začleňování žáku s OMJ se aktivně zajímám.				
Své znalosti týkající se problematiky začleňování žáků s OMJ považuji za dostatečné.				
Absolvoval/a jsem seminář týkající se problematiky vzdělávání žáků s OMJ.				
Uvítám možnost dalšího vzdělávání v problematice vzdělávání žáků s OMJ.				
Na vyučování v multikulturní třídě jsem připraven a vím, jak správně postupovat.				

13. Vyberte prosím 5, podle Vás nejdůležitějších kroků, pro úspěšné začleňování žáka s OMJ do vzdělávacího procesu

- Spolupráce s rodiči
- Správné zařazení do ročníku
- Nekumulovat vyšší počet žáků s OMJ v jedné školní třídě
- Integrace žáka s OMJ do třídního kolektivu
- Spolupráce kolektivu se žákem s OMJ
- Znalost sociokulturních rozdílů mezi žákem s OMJ a žáky, jejichž vyučovací jazyk je jejich mateřský
- Předchozí příprava žáků na příchod spolužáka s OMJ
- Podpora tolerance ve třídě
- Znalost specifikací mateřského jazyka žáka s OMJ
- Výuka českého jazyka jako druhého cizího jazyka
- Znalost základů školní komunikace v mateřštině žáka (slovní zásoba „třída, toaleta, lavice...“)
- Využití názorných pomůcek
- Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálním pedagogickým centrem, neziskovou organizací...

14. Následující tabulce ohodnoťte tvrzení

	AA-silný souhlas	A-souhlas	N-nesouhlas	NN-silný nesouhlas
Multikulturní výchovu považuji za dostatečnou prevenci proti xenofobnímu chování žáků vůči spolužákům s OMJ.				
Dovedu stanovit výchovně-vzdělávací cíl odpovídající předchozím sociokulturním zkušenostem žáka.				
Dovedu vytvářet vlastní výukové materiály v oblasti vzdělávání žáků s OMJ.				
Domnívám se, že znalost školského systému země odkud žák s OMJ pochází je důležitá pro správný výběr výukových metod.				
Jsem otevřen/á kontaktu a komunikaci s rodiči žáka s OMJ.				

15. Ohodnoťte tvrzení (1 hvězda znamená nesouhlasím, 10 plně souhlasím)

- Očekávám možné komplikace související se vzděláváním žáků s OMJ.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★
- Žák s OMJ pozitivně ovlivní osobnostní rozmanitost třídního kolektivu.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★
- Přítomnost žáka z jiného kulturního prostředí naruší klima ve třídě.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★
- Můj osobní postoj ke vzdělávání žáků s OMJ je ovlivněn jeho národností.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★
- Větších úspěchů dosáhnu se žákem mluvícím slovanskou řečí.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

- Kulturní rozdíly považuji za překážku k výkonu své práce.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★
- Neznalost českého jazyka rodičů je možnou příčinou neúspěchu inkluzivního vzdělávání žáka s OMJ.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★
- Přijímání žáků s OMJ do běžných tříd je nejvhodnější způsob, jak dosáhnout nejlepších výsledků v jejich vzdělávání.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★
- Žákům v mé třídě by přítomnost žáka s OMJ nepůsobila žádné potíže.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★
- Očekávám možné prvky šikany ze strany majoritní skupiny žáků vůči začleňovanému žákovi s OMJ.
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

16. V průběhu své pedagogické praxe jsem se se žákem s OMJ již setkal/a.

- Ano
- Ne

17. Které emoce jste prožíval/a, když jste se dozvěděl/a, že do třídy nastoupí žák s OMJ (vyberte 3 odpovědi)

- Očekávání
- Překvapení
- Akceptace
- Radost
- Hněv
- Strach
- Smutek
- Znechucení

18. Kolik žáků s OMJ jste vyučoval/a?

- 1 žák
- 2 žáky

- 3 žáky
- 4 žáky
- 5 a více

19. Jaká byla jeho/jejich národnost a na jaké úrovni ovládali český jazyk?

A1-základní fráze, A2 – běžná slovní zásoba, B1 – umí popsat běžné životní situace, B2- ovládá psaný text a rozumí hlubším myšlenkám, C1-rozumí v širokých souvislostech, C2- nemá problém s jakoukoli konverzací, X-český jazyk neovládá.

20. Odpovídejte na následující tvrzení

	ANO	NE
Žáci s OMJ patřili do skupiny nově příchozích ze zahraničí.		
Žáci s OMJ patřili do skupiny dětí cizinců s českým občanstvím, ale jinou mateřskou řečí.		
Žáci s OMJ patřili do skupiny dětí s českým občanstvím studujících v zahraničí, mluvících česky, ale český jazyk se nikdy neučily.		
Při prvním kontaktu se žákem s OMJ jsem věděl/a, jak správně postupovat.		

21. Na základě doporučení byl žák s OMJ zařazen

- Automaticky do 1. stupně podpůrných opatření
 - Do 2. stupně podpůrných opatření
 - Do 3. stupně podpůrných opatření
 - Nebyl vůbec zařazen
 - V případě, že žáků s OMJ bylo víc, запиšte pouze číslicí stupně podpůrných opatření
-

22. Odpovídejte na následující tvrzení

	ANO	NE
Mám zkušenost s vypracováním PLPP pro žáka s OMJ.		
Mám zkušenost s vypracováním IVP pro žáka s OMJ.		
Setkal/a jsem se s jazykovou diagnostikou u žáka s OMJ.		
Vykonával jsem jazykovou diagnostiku u žáka s OMJ.		
Setkal jsem se s problematikou vyučování českého jazyka jako druhého cizího jazyka.		
Mám zkušenost se zařazováním prvků vyučování českého jazyka jako druhého cizího jazyka.		
Mám zkušenosti s intervencí u žáků s OMJ.		