



Bakalářská práce

Distanční výuka u žáků s odlišným mateřským jazykem

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Mgr. Klára Zicháčková

Vedoucí práce:

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Distanční výuka u žáků s odlišným mateřským jazykem

Jméno a příjmení:

Mgr. Klára Zicháčková

Osobní číslo:

P19000639

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: popsat specifika a podmínky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem během distanční výuky. Identifikovat specifické rysy distančního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

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

Metody: kvantitativní dotazník.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

KOSTELECKÁ, Y., et al., 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*.

Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.

LECHTA, V., ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

TITĚROVÁ, E., et al., 2021. *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021–2022*. Praha. META. Dostupné z:

https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta_policy-paper_2021-1.pdf.

VALENTA, M., KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B., 2020. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčí funkce a oslabení kognitivního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala panu PhDr. Pavlu Klimentovi, Ph.D. za jeho odborné a vstřícné vedení při zpracování mé bakalářské práce. Dále velmi děkuji svým rodičům, manželovi a tchyni za podporu po celou dobu mého studia.

Název bakalářské práce: Distanční výuka u žáků s odlišným mateřským jazykem

Jméno a příjmení autora: Mgr. Klára Zicháčková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2022/2023

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.

,

ANOTACE

Bakalářská práce si klade za cíl zjistit, jaké bariéry museli žáci s odlišným mateřským jazykem 3. – 9. ročníků základní školy překonávat během distanční výuky v době pandemie COVID-19. Dílčím cílem práce je zároveň upozornit na možnosti, jak těmto žákům vzdělávání distanční formou usnadnit. Práce se skládá ze dvou hlavních částí. Nejdříve z části teoretické, která vymezuje témata jako jsou integrace a integrované vzdělávání, inkluze a inkluzivní vzdělávání, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žák s odlišným mateřským jazykem, specifika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a dále tato témata a pojmy dává do souvislosti s distančním vzděláváním. Empirická část obsahuje popis a vyhodnocení dotazníkového šetření mezi žáky s odlišným mateřským jazykem 3.–9. ročníků základní školy, které je zaměřeno na úskalí distančního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, a shrnutí zjištění získaných z průzkumu.

V závěru je shrnuta celá bakalářská práce s návrhy opatření pro případné další vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem během distančního vzdělávání.

Klíčová slova: integrace a integrované vzdělávání, inkluze a inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, žák s odlišným mateřským jazykem, distanční výuka.

Bachelor thesis title: Distance Learning of Pupils with Different Mother Tongue

Name and surname of the author: Mgr. Klára Zicháčková

Academic year of Bachelor thesis: 2022/23

Bachelor thesis supervisor: PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.

ANNOTATION

This bachelor's thesis aims to find out what barriers students with a different mother tongue at primary school had to overcome while distance learning during the COVID-19 pandemic. A partial goal of this work is to point out the possibilities of facilitating distance education for these students. The work consists of two main parts. Firstly, from the theoretical part, which defines topics such as integration and integrated education, inclusion and inclusive education, education of pupils with special educational needs, pupils with a different mother tongue, the specifics of the education of pupils with a different mother tongue, and further relates these topics and concepts to distance education. The empirical part contains a description and evaluation of a questionnaire survey among pupils with a different mother tongue in the 3rd - 9th year of primary school, which is focused on the difficulties of distance education of pupils with a different mother tongue, and a summary of the findings obtained from the survey.

In the conclusion, the entire bachelor's thesis is summarized with proposals for measures for the possible further education of pupils with a different mother tongue during distance learning.

Keywords: integration and integrated education, inclusion and inclusive education, a pupil with special educational needs, a pupil with a different mother tongue, distance learning.

Obsah

Seznam grafů	9
ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Inkluzivní vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	12
1.1 Integrace a integrované vzdělávání	12
1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání	13
1.2.1 Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.....	15
1.3 Žák s odlišným mateřským jazykem	17
1.4 Čeština jako druhý jazyk	19
2 Specifika vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem	20
2.1 Rizika vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem.....	21
2.2 Faktory úspěšného vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem.....	22
2.3 Legislativa a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.....	24
2.4 Nový systém jazykové podpory žáků cizinců ve školách.....	25
2.4.1 Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání	26
2.4.2 Vstupní orientační test pro určení úrovně českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem v základním vzdělávání	27
3 Distanční výuka žáků s odlišným mateřským jazykem.....	29
3.1 Distanční výuka.....	29
3.1.1 Distanční vzdělávání v souvislosti s pandemií COVID-19 v České republice	30
3.2 Specifické rysy distančního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	31
3.2.1 Specifické rysy distančního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	33
EMPIRICKÁ ČÁST	36
4 Východiska zpracování průzkumu.....	36
4.1 Cíle průzkumu.....	37
4.2 Respondenti	37
4.3 Vypracování dotazníku.....	38
4.4 Realizace výzkumu	38
5 Výsledky dotazníkového šetření	39
5.1 Vyhodnocení dat a formulace závěrů	56
6. Závěr	60
Seznam použité literatury	62
Přílohy	66
Příloha 1 – Dotazník	66

Seznam grafů

Graf 1: Odpovědi na 1. položku	39
Graf 2: Odpovědi na 2. položku	40
Graf 3: Odpovědi na 3. položku	41
Graf 4: Odpovědi na 4. položku	41
Graf 5: Odpovědi na 5. položku	42
Graf 6: Odpovědi na 6. položku	43
Graf 7: Odpovědi na 7. položku	44
Graf 8: Odpovědi na 8. položku	45
Graf 9: Odpovědi na 9. položku	46
Graf 10: Odpovědi na 10. položku	47
Graf 11: Odpovědi na 11. položku	48
Graf 12a: Odpovědi na 12. položku	49
Graf 12b: Odpovědi na 12. položku	49
Graf 13: Odpovědi na 13. položku	51
Graf 14: Odpovědi na 14. položku	52
Graf 15: Odpovědi na 15. položku	53
Graf 16: Odpovědi na 16. položku	54
Graf 17: Odpovědi na 17. položku	56

ÚVOD

Téma bakalářské práce Distanční výuka u žáků s odlišným mateřským jazykem si autorka vybrala, jelikož ji, jako učitelku základní školy, která se také věnuje vzdělávání cizinců, zajímalo, jak pro žáky s jiným mateřským jazykem než češtinou bylo náročné absolvovat distanční formu výuky během pandemie COVID 19 v České republice.

Samotný přechod na distanční vzdělávání během pandemie probíhal za pochodu a většina učitelů, rodičů a žáků se s touto formou setkala poprvé až právě kvůli COVIDU 19. Přechod na online vzdělávání nebyl pro žádnou ze zúčastněných stran jednoduchý, a to ani pro žáky s mateřským jazykem češtinou, kteří měli všechny instrukce a zadání v rodném jazyce a zároveň měli rodiče, případně někoho, kdo jim mohl poskytnout podporu, pokud něčemu nerozuměli. Pro děti s jiným mateřským jazykem však nastával přirozeně problém ohledně instrukcí, zadávání úkolů, komunikace s učiteli apod., který zajisté nastával i během prezenční výuky, avšak nyní to bylo bez možnosti osobního kontaktu a neverbální komunikace, čímž se bariéra mezi žákem a školou ještě prohloubila. Pravděpodobně nejtěžší situaci v tomto případě měly rodiny žáků v prvním ročníku, kteří ještě ani neuměli číst, neměli delší zkušenost s českým školním systémem, a ještě nestačili ani navázat ve škole žádné sociální vazby.

V předložené bakalářské práci se nejdříve autorka teoreticky věnuje inkluzi a s ní souvisejícím systémem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice, specifikům vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a dále distančnímu vzdělávání v souvislosti s žáky s jiným mateřským jazykem než češtinou.

Na závěr autorka interpretuje dotazníkové šetření, v kterém oslovila žáky třetích až devátých ročníků základní školy, kteří již umí tedy číst a psát. Dotazník vznikl na základě teoretických východisek zmíněných v teoretické části bakalářské práce, ale také na základě několikaletých zkušeností autorky ze základní školy, kde pracuje jako učitelka a zároveň se věnuje vzdělávání cizinců. V šetření autorku především zajímalo, jak probíhala distanční výuka cizinců na základní škole v tomto nelehkém období, kdo jim pomáhal, jak k jejich vzdělávání přistupovali učitelé, ale zároveň ji také zajímalo, co by jim v případě opětovné distanční výuky mohlo pomoci.

Téma distanční výuky bylo velmi aktuální v letech 2020–2022 v době pandemie COVID 19. Autorka se však domnívá, že díky distanční výuce je možné najít několik nových příležitostí a zkušeností, na kterých se dá stavět další výuka, která se standardně

vrátila již opět do prezenční formy. Téma je tedy svým způsobem stále aktuální a z každé situace je dobré si vzít něco, co se osvědčilo, tedy přenést určité prvky distančního vzdělávání do běžné výuky probíhající opět bez žádných omezení.

Aktuálně se také například někteří žáci z Ukrajiny, kteří studují během rusko-ukrajinského konfliktu v českých školách, nedobrovolně vrátili k distanční výuce, která v některých oblastech Ukrajiny byla zavedena během pandemie. Tito žáci studují dopoledne prezenčně v české škole a odpoledne distančně do své původní školy na Ukrajině.

Hlavním cílem této práce je však poukázat na úskalí vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem během distančního vzdělávání a zároveň upozornit na možnosti, jak těmto žákům vzdělávání touto formou usnadnit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Pojmy integrace a zejména aktuálně inkluze jsou v současné době pojmy hodně diskutované nejen mezi pedagogy, speciálními pedagogy, psychology a dalšími odborníky, ale také mezi veřejností a často také v médiích. V první kapitole bakalářské práce si vymezíme tyto dva pojmy a popíšeme, jaké jsou mezi nimi rozdíly. Dále se zaměříme na možnosti inkluzivního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále žák s OMJ), jejichž počet každým rokem roste. V roce 2020 celkově navštěvovalo mateřské, základní a střední školy bezmála 48 tisíc dětí a žáků cizinců (Titěrova et al. 2021, s. 5).

1.1 Integrace a integrované vzdělávání

Pojem integrace můžeme vysvětlit také jako semknutí, sjednocení, spojení, sloučení, zdokonalení, vytváření celistvosti: spojování dílčích funkcí v jeden celek, zpravidla na vyšší úrovni než slučované komponenty (Geist 2000, s. 96). Integrace jedinců ve společnosti, ať už menšin etnických či například v dřívějším pojetí jedinců nějak se odlišujících, nebyla v historii příliš akceptována. Jak uvádí Mareš (2002, s. 10) vylučování a marginalizování ovšem nebyli jen ti, kdo řád a identitu dané kolektivity ohrožovali přímo svým jednáním (přímým narušováním jejich norem a tabu) či myšlením (střetem s jejími hodnotami, zpochybňováním jejich norem), ale i ti, kdo ji, jakožto „cizí“, ohrožovali pouhou jinakostí své existence – zvláště jinoverci, heretici, odpadlíci (konfrontace jistot existence).

Fakticky je takto označován nejvyšší stupeň socializace člověka (prakticky jde o naprostý opak segregace – tedy společenského – vyčleňování, sociální exkluze) (Slowik 2016, s. 31).

Sociální integrace je proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti – je tedy něčím naprosto přirozeným a týká se každého člena společnosti; komplikace však nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin (etnické menšiny, osoby s postižením apod.), které se od většinové populace výrazně odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je

nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky (Slowik 2016, s. 31).

Současným trendem je však integrovat jedince např. jiné etnicity či s různými specifickými potřebami do běžné společnosti, a na to reaguje také vzdělávací systém, který v první fázi můžeme označit jako integrované vzdělávání. Z počátku se jedná o přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. V zahraničí je integrované vzdělávání již rozšířeno, od počátku 90. let se postupně uplatňuje integrace také dalších znevýhodněných skupin, nejen zdravotně postižených i v ČR (Průcha 2008, s. 87).

Avšak dle výše zmíněného lze uvést (a také ve své knize uvádí Zilcher, Říčan, Lanková 2021, s. 136), že integrace předpokládá od odborníků identifikaci normy a odlišení subnormální populace.

Slowík (2016, s. 32) popisuje důležitou myšlenku, že dnes je více než jisté, že ani výhodnější koadaptační směr nemůže být konečnou fází integračního procesu. Vývoj v přístupu začleňování handicapovaných osob do společnosti přechází k modernímu trendu, který je charakteristický tzv. inkluzivními postupy.

1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Dalším stupněm integrace ve vzdělávání je inkluze, přijetí. Obecný pojem inkluze je protipólem odsouvání určitých osob a sociálních skupin na okraj společnosti (marginalizace) či mimo ni (exkluze), což představovalo vždy pro společnost mechanismus sociální kontroly, jímž společnost zajišťovala konformitu svých členů (Mareš 2002, s. 10).

Slowík (2016, s. 32) souhrnně uvádí, že inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém je se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. K tomuto výroku je však potřeba dodat, že inkluze se netýká pouze handicapovaných (Slowík se při vymezování pojmů inkluze a integrace zaměřuje jen na handicapované), ale např. ve školním prostředí žáků se SVP, žáků ze sociokulturně odlišného prostředí apod.

S inkluzivním vzděláváním tedy škola vytváří prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti

(etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech (Průcha 2008, s. 85), nebo jak také uvádí Radostný (2011, s. 14) inkluze je vyšší kvalita vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jako SVP) nejen proto, že jsou uspokojovány vzdělávací potřeby všech žáků (to znamená jak žáků intaktních, tak i žáků s různou mírou postižení či znevýhodnění), ale také proto, že všichni žáci jsou vzdělávání dohromady.

Samotná inkluze ve vzdělávacím systému ČR se dá nazvat aktuálním trendem ve vzdělávání. Inkluzivní vzděláváním je však v řadě zemí (především západních) již dlouholetou samozřejmostí. Inspirací pro nás mohou být, stejně jako ve vzdělávání obecně, skandinávské země. Bohumil Kartous v roce 2015 provedl šetření ve Švédsku, Norsku, Finsku a Dánsku. V těchto zemích inkluze prokazatelně funguje již několik let.

Kartous uvádí (2015, s. 6), že inkluze v mnohém přesahuje oblast vzdělávání či pouze školského systému: vzdělávání a školský systém jsou však podstatnou součástí žádoucího společenského procesu, který v konečném důsledku vede ke snižování rozdílů ve společnosti, k její větší soudržnosti (kohezi), a tedy k eliminaci sociopatických jevů, a konečně k větší celkové spokojenosti vyplývající ze života v takové společnosti, kterou trefně vystihuje anglický pojem well-being, dobré bydlo.

Efektivitu inkluze vyzdvihuje také článek Inkluze ve vzdělávání v kontextu filosofie výchovy (Zilcher, Říčan, Lanková 2021, s. 131), v kterém se uvádí, že na základě výzkumu ve vzdělávání (srov. Např. OECD, 2010, Kramplová, 2012) je nasnadě podotknout, že vzdělávací systémy, které se dlouhodobě zaměřují na práci s jinakostí a vzdělávají v převážně v heterogenních skupinách, mají v Evropě prokazatelně lepší výsledky než vzdělávací systémy zaměřující se na vzdělávání skupin homogennějších.

Rozdíl mezi školskou integrací a inkluzí spočívá v tom, že zatímco integrační přístup spoléhá především na síť tříd upravené podle § 16 odst. 9 školského zákona, kde jsou využívány specifické pomůcky a metody, kde často vyučují pedagogové se zaměřením na speciální pedagogiku a kde se vytváří upravené vzdělávací prostředí. Inkluzivní vzdělávání však upřednostňuje zařazování žáků a studentů se SVP do běžných škol – tedy jejich vzdělávání společně s intaktními žáky a s využitím převážně běžných vzdělávacích metod a prostředků. Slowík (2016, s. 32) ale upřesňuje, že speciální pomůcky a metody jsou samozřejmě využívány všude tam, kde je to pro efektivní vzdělávání znevýhodněných žáků a studentů nezbytně nutné. Jak je také zmíněno výše, vzdělávání v heterogenních skupinách přináší mnohem lepší výsledky.

1.2.1 Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Velkým mezníkem byl pro školy v tomto ohledu rok 2016, kdy vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 známá jako vyhláška o inkluzivním vzdělávání (této vyhlášce se budeme také věnovat v kapitole Legislativa a vzdělávání žáků s OMJ). Na základně této vyhlášky kromě jiného došlo postupně ke zrušení většiny praktických škol. Vyhláška od svého vydání v roce 2016 prošla několika aktualizacemi a revizemi.

Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje; o těchto záležitostech se žákovi poskytují dostatečné a vyčerpávající informace pro utvoření názoru. Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka. Veškerá sdělení upravená touto vyhláškou jsou poskytována žákovi nebo zákonnému zástupci žáka srozumitelným způsobem (vyhláška č. 27/2016, část 1, obecná ustanovení).

Ve vyhlášce najdeme přílohu s možnostmi podpory, které můžeme využít při vzdělávání žáka se SVP, což může být právě také žák s OMJ.

Mezi možnosti podpory se řadí: podpůrná opatření (stupně podpůrných opatření 1 až 5), individuální vzdělávací plán (dále jako IVP), pedagogická intervence, asistent pedagoga, poskytování podpůrných opatření žákům používající jiný komunikační systém než mluvenou řeč, tlumočnický českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící; dále vymezuje také působení dalších osob poskytujících podporu (např. osobní asistent).

V části první zmíněné vyhlášky najdeme možnosti a popis podpůrných opatření jedna až pět; v druhé části dále informace o IVP, který vypracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Zákon zavádí tedy systém 5 stupňů podpůrných opatření, které jsou specifikovány v příloze č. 1 vyhlášky 27/2016 Sb. Jednotlivá podpůrná opatření obsahují doporučení na metody výuky, úpravu obsahu a výstupů vzdělávání, organizaci výuky, hodnocení a intervenci školy.

První stupeň podpůrných opatření navrhuje a realizuje škola sama. Není tedy nutná spolupráce se školským poradenským zařízením. První stupeň také může sloužit jako prozatímní řešení, než žák dostane doporučení ze školního poradenského pracoviště.

Ve 2. stupni může docházet k úpravě organizace a metod výuky, hodnocení žáka a případně využití IVP. Úprava očekávaných výstupů se v tomto stupni opatření nepředpokládá. Druhý stupeň také navrhuje podporu sociokulturní adaptace. Intervence ve druhém stupni zahrnuje podpůrná opatření spočívající v zajištění předmětu speciálně pedagogické péče (1 h/týdně) a v zajištění pedagogické intervence (2 h/týdně). Pracuje se s posilováním výuky tam, kde žák selhává s využitím pedagogické intervence (Cizinci – podpůrná opatření 2021).

Použití podpůrného opatření ve třetím stupni je podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga (pro maximálně 4 žáky) (Vyhláška 27, s. 20).

Použití podpůrného opatření ve čtvrtém stupni je podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka (včetně vyjádření lékařů a dalších odborníků), případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka ve vzdělávání již vyžaduje významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání, úpravy v obsahu vzdělávání, dále možnost úprav výstupů ze vzdělávání, se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka, ke kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Vždy se přihlíží k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka. Žák vzdělávaný ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, je vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu (Vyhláška č. 27, s. 29). U žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona je možné v případě potřeby prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o 2 roky (Vyhláška č. 27, s. 38).

Pro pátý stupeň podpory se vychází ze stejných opatření jako ve třetím a čtvrtém stupni. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami. Žáci jsou obvykle vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého

pedagogického pracovníka, často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou (Vyhláška č. 27, s. 39).

Na základě výše zmíněného lze tedy uvést, že žáci s OMJ s neznalostí či nedostatečnou znalostí českého jazyka, mají nárok na podpůrná opatření 1 až 3 bez ohledu na to, jak dlouho v ČR jsou. Doporučení z poradny s konkrétním podpůrným opatřením je také mnohdy jedinou možností, jak zafinancovat výuku českého jazyka navíc (zvláště u žáků, kteří jsou v České republice již více než 1 rok). Pokud žáci s OMJ měli nárok na podpůrné opatření, měla se tato opatření (např. ve formě navýšené hodiny českého jazyka) realizovat také během distanční výuky.

1.3 Žák s odlišným mateřským jazykem

Žák s odlišným mateřským jazykem je řazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle již zmíněného Školského zákona 561/2004 Sb., § 16 odst. 1, ve znění pozdějších předpisů je uvedeno, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Mezi žáky se SVP řadíme také žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním, které bývá tradičně spojeno s takovými problémy jako jsou například: jazyková bariéra; národnostní nebo rasová odlišnost (barva pleti, způsob oblékání, kulturní a náboženské projevy atd.); zdravotní handicap (dítěte, rodičů, jiného člena rodiny); nízký sociální a ekonomický status (nezaměstnanost, nízké vzdělání apod.); sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity; ústavní výchova (Slowík 2016, s. 145).

Tyto děti se často potýkají s různými problémy a i ten, kdo ve svém domácím prostředí nemá se sociální integrací problém, se může ocitnout v postavení sociokulturně znevýhodněného jedince třeba při delším pobytu v zahraničí (především pokud jde o prostředí výrazně kulturně odlišné, jehož místní jazyk člověk dostatečně neovládá) (Slowík 2016, s. 145).

Ze sociokulturně odlišného prostředí pochází právě žáci s odlišným mateřským jazykem, jejichž problémy nemusí spočívat pouze v jazykové bariéře, ale například u azy-lantů se může snoubit hned několik faktorů jako je jejich nezaměstnanost a s tím

související ekonomické problémy, nízké vzdělání (někdy až analfabetismus), různé náboženské projevy a zvyklosti, kvůli kterým mohou být žáci diskriminováni či se mohou setkat s různými dalšími projevy netolerantního chování.

Prvotní a často nejviditelnější překážkou v sociální adaptaci ve vzdělávání je jazyková bariéra. Žák s OMJ je tedy žák (v kontextu naší společnosti označení pro dítě navštěvující základní školu), pro kterého je čeština jazyk druhý – není tedy jeho mateřštinou.

Obecně v našem vzdělávacím systému jsou žáci s OMJ tací, jejichž rodiče mají jiné občanství než české, tzn. že rodiče jsou občany jiného státu než České republiky. Jedná se o děti, které do našeho státu právě přicestovaly; o děti, které v našem státě již delší dobu pobývají, o děti cizinců, které se v naší zemi narodily (Novotná 2008, s. 20).

Národní ústav pro vzdělávání (NUV Děti/žáci cizinci, 2022) zase uvádí, že u žáků s OMJ nezáleží na občanství ani na místě narození dítěte, ale na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem. Termín OMJ zahrnuje jak některé děti/žáky-cizince tak i děti, které mají české státní občanství, ale disponují žádnou nebo omezenou znalostí češtiny. Mohou to být jak děti českých rodičů s českým státním občanstvím, které dlouhodobě pobývaly v zahraničí, tak i děti žijící v České republice, které v rodině a s rodiči komunikují jiným jazykem.

Metodika nové jazykové podpory cizinců vymezuje dále pojmy cizinec a dítě/žák s nedostatečnou znalostí češtiny. Cizinec je fyzická osoba, která není občanem České republiky, včetně občana Evropské unie. V případě, že má fyzická osoba dvojí občanství, z nichž jedno z nich je české, se taková osoba nepovažuje za cizince.

Dítě/žák s nedostatečnou znalostí češtiny může být také občan ČR, který s ohledem na odlišný mateřský jazyk v rodině nebo dlouhodobý pobyt v zahraničí neovládá dostatečně vyučovací jazyk. Tyto děti/žáci nemají podle stávajících právních předpisů (§ 20 školského zákona) nárok na bezplatnou jazykovou přípravu. Podpora je jim poskytována školami dle individuálních potřeb s možností využití podpůrných opatření podle § 16 školského zákona s ohledem na odlišné kulturní prostředí a životní podmínky. Tyto děti/žáky je možné za určitých podmínek zařadit do skupiny pro jazykovou přípravu poskytovanou dětem/žákům cizincům (Metodika cizinci 2021).

V zásadě existují tři skupiny žáků, které by mohly v základní škole pociťovat problémy způsobené nedostatečným zvládnutím češtiny. Jejich početní velikost je nutné s ohledem na nesourodost dostupných dat odhadovat různými způsoby, s odlišnou mírou spolehlivosti. V zásadě se jedná se o tyto skupiny:

- žáci-cizinci pobývající v České republice legálně (tj. legální přistěhovalci plus azylanti),
- žáci-cizinci pobývající v Česku ilegálně,
- děti občanů České republiky, kteří jsou jiné národnosti než české, resp. moravské nebo slezské (Kostelecká et al. 2013, s. 11).

1.4 Čeština jako druhý jazyk

Pod označením druhý jazyk je myšlen akademický jazyk, v němž se žák-cizinec v našem systému vzdělává, a který musí sám aktivně produkovat. A co je nejdůležitější, musí mu rozumět, přijmout ho za svůj (Brychnáčová 2016). Národní pedagogický ústav ČR ve vytvořeném Kurikulu češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání uvádí, že druhý jazyk se oproti cizímu jazyku liší především významem v životě žáka/žákyně. Jde o jazyk, na kterém je uživatel existenčně závislý z hlediska školní docházky a integrace do společnosti. V souvislosti s tím jsou v případě druhého jazyka také zvýšené nároky na míru rozvoje sociokulturní kompetence.

2 Specifika vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem

V posledních letech je v České republice stále běžnější, že jsou ve třídách žáci s OMJ. Nejideálnějším případem je, kdy žák s OMJ nastoupí v České republice do první třídy v odpovídajícím věku. Časté jsou ale také případy, kdy se například rodina přistěhuje do ČR během školního roku, žák nemá uzavřenou docházku ve své původní škole, neumí jazyk, je mu 15 let, měl by se hlásit na střední školu, a rodiče také neumí česky (což je časté například aktuálně s uprchlickou vlnou obyvatel Ukrajiny). Tato a další rizika shrneme v následující kapitole a v navazující kapitole sumarizujeme faktory, kterou mohou ovlivnit úspěšnost inkluze žáka s OMJ do vzdělávacího systému ČR.

Dříve bylo pouze na jednotlivých školách, jak si poradí s integrací žáka s OMJ. S příchodem změny ve vzdělávání, tzv. inkluzí, jsou již dané možnosti a podpora, jak pomoci žákovi se začlenit. Jednou z oblastí inkluze, která se týká především začlenění žáků se SVP, jsou právě žáci ze znevýhodněného prostředí – tzn. také z rodin s OMJ.

Rovný přístup ke vzdělání, na který cílí inkluze, a integrace žáků do běžného školního prostředí, ustanovuje již Úmluva o právech dítěte, článek 28 Právo na vzdělání:

- všechny děti mají právo na základní vzdělání, které by mělo být zdarma. (...),
- školní řád musí respektovat důstojnost dětí a řídit se pevnými pravidly bez použití násilí. (...),

Úmluva o právech dítěte si velmi váží vzdělání a podporuje všechny děti v tom, aby dosáhly nejvyššího stupně vzdělání, kterého jsou schopny.

Důležité je také zmínit článek 29 – cíle vzdělání:

- vzdělání, které děti dostanou, musí rozvíjet jejich osobnost, nadání a schopnosti,
- vzdělání musí naučit děti, aby respektovaly své okolí, lidská práva a jejich vlastní kulturu,
- vzdělání by mělo přispívat k tomu, aby děti žily v bezpečném prostředí. (...).

Článek 29 nám napovídá, že inkluze by mohla být také přínosem pro děti ve školním prostředí, které nemají speciální potřeby.

Jak hlavně uvádí také Kostecká et al (2013, s. 7) schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti je jednou z klíčových determinant úspěchu jedince a významnou podmínkou jeho bezproblémové integrace do dané společnosti.

2.1 Rizika vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem

Zásadní a často také první viditelnou (resp. slyšitelnou) bariérou ve vzdělávání žáka s OMJ je bariéra komunikační. MŠMT vytváří spoustu programů, které podporují výuku českého jazyka žáků cizinců. Jedná se o různé dotační programy, kdy mohou žáci buď přímo ve své škole, nebo např. v Centrech na podporu integrace cizinců navštěvovat kurzy českého jazyka zdarma. Ve škole mají možnost (po návštěvě a doporučení z pedagogicko-psychologické poradny) mít např. hodinu českého jazyka navíc (předmět speciální pedagogické péče nebo pedagogické intervence). Ve školním roce 2021/2022 také vešla v platnost vyhláška o nové jazykové podpoře žáků s OMJ.

Jazyková bariéra se ale také pojí se znevýhodněním sociálním a sociokulturním, které může být dále pojeno se vznikem rizikového chování.

Vitásková (2016, s. 426–427) ve své kapitole uvádí několik faktorů, které je třeba při práci s jednotlivými žáky s OMJ zohledňovat hlavně se zřetelem na jejich kulturní pozadí a etnicitu a které mohou být právě rizikovými. Uvádí například následující aspekty:

- společenská role ženy,
- rodinné autority a vnímání subordinaci včetně kontroly a odpovědnosti za výchovu mladších sourozenců, (...),
- oslovování a pravidel seznamování, (...),
- adekvátnost zjišťování osobních či citlivých anamnestických údajů (...),
- preference individuální či skupinové hodnoty osvojovaných školních dovedností a obecného chápání vzdělanosti (...),
- očekávané iniciativnosti či naopak zdrženlivost v mluvené komunikaci u dětí i dospělých (...),
- chápání role hry v edukaci (...),
- využívání zrakového kontaktu – udržování intenzivního zrakového kontaktu může být znakem respektu (...) či naopak pohrdání (...),
- vnímání času a dochvilnosti (...), projevů nespokojenosti, včetně jejich přijímání,
- vnímání mimiky jakožto zprostředkovatele emočního stavu mluvčího (...),
- vnímání osobních zón a fyzického kontaktu (...),
- obsahu konverzace (...) či rozdílné tendence k užívání tzv. slovní vaty (...),

- užívání small talk (...).

Na školní neúspěšnost má rovněž vliv motivace žáka ke vzdělání ze strany jeho rodičů (což je samozřejmě důležité u žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb). Vždy záleží, jaké má vzdělání pro rodinu hodnotu, jak je vzdělání v jejich kultuře chápáno apod.

2.2 Faktory úspěšného vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem

Inkluze žáků s OMJ vychází ze stejných principů jako inkluze jinak znevýhodněných či postižených dětí. To znamená, že by i vzdělávací potřeby těchto žáků měly být efektivně vyrovnávány (Radostný 2011, s. 15).

Výchova žáků–cizinců je stejně jako u jiných dětí proces, kde právě společnost působí v souladu se svými zájmy a cíli na jednotlivce. Utváří tak předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury, osvojování morálky a celých vzorců chování a utváření hodnotových orientací (Maříková et. al. 1996, str. 1402). Do výchovného procesu je samozřejmě zahrnuta škola jakožto výchovně–vzdělávací instituce. Ze sociologického hlediska žákům poskytuje také možnosti k sociální mobilitě. Škola silně působí na integraci žáků s OMJ tím, že je seznamuje s hodnotami, normami a vzorci jednání dané společnosti. Běžně je výchova se vzděláváním chápána jako integrální součást socializace, jako záměrná socializace (Alan 1989, str. 120). Proto je důležité ve škole vytvořit takové podmínky, které co nejvíce napomůžou integraci žáka s OMJ v jeho novém prostředí.

Důležité je tak posilování vztahů ve třídě a vytváření dobrého třídního klimatu, které je zdravé a připravené na inkluzi žáků s OMJ. V tomto ohledu je důležité zabránit sociální izolaci žáků, ale naopak je přínosné vybízet ke kooperaci a co největší spolupráci všech žáků ve třídě. Vhodné je rovněž připravit třídu na příchod nového žáka a seznámit se se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly mezi žákem s OMJ a českým žákem – a poté je pozitivně využít (Novotná 2008, s. 21).

Podpora žáků s OMJ je značná právě díky zmíněné vyhlášce o inkluzi. V části vyhlášky č. 27, vzdělávání žáků se SVP, kde jsou v § 16 uvedeny možnosti podpůrných opatření, je popsán také odlišný mateřský jazyk jakožto speciální vzdělávací potřeba. Více o legislativní podpoře vzdělávání žáků najdeme v následující kapitole.

Obecně je také dle výzkumu Kostecké et al (2013, s. 69) uváděno, že jazyková bariéra jako problém integrace vyvstává hlavně u dětí, které přicházejí do České republiky ve vyšším věku, který odpovídá druhému stupni základní školy. Od těchto dětí se již

očekává zvládnání relativně náročné učební látky druhého stupně, naopak jednodušší to mají děti v mladším školním věku (Kostecká et al 2013, s. 68).

Titěrová et al. (2021, s. 14) sumarizuje aktuální strategické cíle aneb jakou podporu by každé dítě, žák, rodič, učitel a škola měli mít, aby inkluze žáka s OMJ byla úspěšná:

- každé dítě bez znalosti češtiny projde bezodkladně intenzivní výukou češtiny jako druhého jazyka (v MŠ, ZŠ i SŠ),
- každé dítě s nedostatečnou znalostí češtiny má další dlouhodobou podporu ve výuce ČDJ i podporu rozvoje akademického jazyka v běžné výuce,
- každé dítě s nedostatečnou znalostí češtiny prochází pravidelně jazykovou diagnostikou, na jejímž základě jsou nastaveny parametry podpory,
- způsob výuky a hodnocení všech žáků jsou přizpůsobeny aktuální úrovni znalosti češtiny,
- každá škola je připravena zabezpečit výuku ČDJ v potřebném rozsahu, má finance, personální kapacity i dovednosti ve výuce a podpoře dětí a žáků s OMJ, stejně jako dostupnou metodickou a organizační podporu,
- všichni (včetně rodičů s cizí státní příslušností / s odlišným mateřským jazykem) mají potřebné informace a mají se kam obrátit s žádostí o podporu,
- systém podpory je jednotný a má jasná pravidla, informace, postupy a potřeby jsou sdíleny vertikálně (mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu) i horizontálně (mezi jednotlivými resorty).

2.3 Legislativa a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Zásadní změnu pro vzdělávání žáků cizinců přinesl novelizovaný školský zákon 82/2015 Sb, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, spolu s vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; zde jsou žáci s OMJ konkrétně charakterizováni jako žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek (vyhláška 27/2016 Sb., příloha 1). Obecně je tedy problematika přístupu cizinců ke vzdělávání legislativně řešena v § 20 a § 16 Školského zákona 561/2004 Sb.

Žáci-cizinci mají podle § 20 školského zákona nárok na bezplatnou jazykovou přípravu k začlenění do základního vzdělávání. Za zajištění bezplatné přípravy je odpovědný krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy. Podrobnosti upravuje § 10 až § 11b vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 271/2021 Sb. Dle § 16 školského zákona mají žáci nárok na podpůrná opatření mj. s ohledem na odlišné kulturní prostředí a životní podmínky.

Příprava poskytovaná podle § 20 školského zákona a podpora poskytovaná podle § 16 školského zákona se navzájem nevylučují (je však žádoucí z hlediska efektivity využívat pro jazykovou přípravu cizinců primárně § 20 školského zákona) (Metodika cizinci 2021).

Zákon zavádí tedy systém 5 stupňů podpůrných opatření, které jsou specifikovány v příloze č. 1 vyhlášky 27/2016 Sb. Na žáky-cizince, žáky s OMJ a žáky z odlišného sociokulturního prostředí se vztahují první tři stupně podpůrných opatření.

První stupeň podpůrných opatření je určen žákům s pokročilou znalostí češtiny, kteří potřebují podporu především v jednotlivých předmětech a ke kompenzaci mírných obtíží postačí mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy.

Druhý stupeň podpůrných opatření je poskytován právě žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále jako ŠPZ). V tomto stupni je také podporována sociokulturní adaptace v zapojení do třídního kolektivu (Vyhláška č. 27, s. 15), dále u žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z

důvodu odlišných kulturních a životních podmínek (tedy také žáků s OMJ) je třeba podpora rozvoje školních dovedností na počátku vzdělávání žáka, posílení přípravy na školní práci. V rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin se doporučuje také posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího (Vyhláška č. 27, s. 14).

Třetí stupeň podpůrných opatření je poskytován kromě jiných žáků právě také dětem s neznalostí vyučovacího jazyka, což může vyžadovat úpravy v metodách práce, organizaci průběhu vzdělávání, úpravě školního vzdělávacího programu (ŠVP) a hodnocení žáka. Žáci mají například nárok na 3 hodiny týdně výuky českého jazyka, nejvýše 200 hodin na základní škole a střední škole, úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky a také například na asistenta pedagoga (ideálně dvojjazyčného asistenta). Pokud to speciální vzdělávací potřeby vyžadují (zejména u žáků z odlišného kulturního prostředí nebo žijících v odlišných životních podmínkách), je možné v případě potřeby prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o 1 rok (Vyhláška 27, s. 28).

Jak uvádí Titěrová et al. (2021, s. 10) dostatečná znalost vyučovacího jazyka se musí stát premisou při vzdělávání, ověřování znalostí i testování a intenzivní jazyková příprava musí být nároková v takovém rozsahu, aby po jejím absolvování bylo možné plnohodnotné vzdělávání žáků s OMJ podle rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP). Jazyková příprava, kterou v současné době poskytuje český vzdělávací systém, v drtivé většině případů není dostačující, a to ani pro základní vzdělávání, ani pro postup na střední vzdělávací stupeň a složení maturitní zkoušky.

Z výše zmíněných důvodů byl také vytvořen nový systém jazykové podpory žáků cizinců ve školách.

2.4 Nový systém jazykové podpory žáků cizinců ve školách

Od školního roku 2021/22 začal platit nový systém jazykové podpory žáků cizinců/žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách. Ve Sbírce zákonů ČR, částka 118, vyšla vyhláška č. 271/2021, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Fakticky tak dochází ke změnám, které vedou k novému způsobu podpory nově přichozích dětí/žáků cizinců v mateřských a základních školách.

Důležitým faktorem a posunem ve vzdělávání žáků s OMJ je, že vzdělávání těchto žáků ve školách bude systémové.

Nový systém jazykové přípravy žáků s OMJ zahrnuje metodickou podporu kmenovým (tj. školám, kde žák plní povinnou školní docházku) i určeným školám (tj. základní škola zařazená na seznam škol pro poskytování bezplatné jazykové přípravy) dle § 20 školského zákona, dále vzdělávací programy, bezplatné služby adaptačních koordinátorů a tlumočnicků (Metodika cizince NPI ČR).

V základním vzdělávání se jedná primárně o jazykovou přípravu k začlenění do základního vzdělávání pro nově příchozího cizince v uplynulých 12 měsících. Ve školním roce 2021/22 byla podpora také pro cizince s příchodem v uplynulých 24 měsících s ohledem na COVID-19 a uzavření škol. Důležitou a novou informací je, že je možná podpora i pro ostatní žáky (s delším pobytem, s českým občanstvím, OMJ), kteří mohou být doplněny do skupiny (v té ale vždy musí být alespoň jeden žák nově příchozí).

Díky novému systému vzdělávání žáků s OMJ je systém krajem určených škol, které zaměřují na výuku žáků s OMJ. V těchto školách jsou skupiny o velikosti maximálně 10 žáků a rozsah jazykové podpory je 100 až 200 hodin po dobu 10 měsíců (dle úrovně ČJ zjištěné ve vstupním testu). Školy mají volnost plánování a rozvržení hodin (např. nejdříve 100 hodin intenzivně, pak např. 2 hodiny týdně). Forma výuky českého jazyka může být prezenční nebo distanční. Tuto podporu lze nadále také realizovat v rámci pedagogické intervence. Změnou může být, že výuka češtiny jako druhého jazyka by měla být primárně v dopoledních hodinách (žáci jsou uvolňováni z ostatních předmětů).

Pro výuku češtiny jako druhého jazyka (dále jako ČDJ) v rámci nového systému jazykové přípravy vydal Národní pedagogický institut České republiky (dále jako NPI ČR) kurikulum ČDJ pro základní školy a jednoduchý orientační test znalosti jazyka, který určí jazykovou úroveň nově příchozího žáka a dle toho, jak pak možná nastavit žákovi individuální podporu.

2.4.1 Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání

V září 2021 bylo NPI ČR zveřejněno kurikulum ČDJ pro základní vzdělávání.

Cílem kurikula je komplexní metodická podpora učitelům ČDJ, která zde doposud nebyla. Jedná se tedy o jednotný pokyn, podporu pro nový systém jazykové podpory. Cílovou skupinou jsou děti a žáci s nulovou nebo velmi malou úrovní jazyka

(nedostatečná úroveň – nedokáží se zapojit v běžných třídách, potřebují podporu, aby mohly fungovat). Podporovány jsou děti do úrovně A2 (Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání, NPI).¹

Kurikulum nebude součástí RVP, tudíž není povinnost zpracovávat do ŠVP (ale školy tak mohou učinit). Má postavení metodické podpory. Kurikulum je sestaveno také pro mateřské školy, které je cíleno hlavně na předškoláky a heterogenní skupiny.

Kurikulum ČDJ pro ZŠ zahrnuje jazykovou úroveň 0, 1 a 2 (vydefinování úrovní najdeme v kurikulu), 10 tematických celků (lekci), které se zaměřují na oblast poslechu a mluvení, čtení a práce s textem, psaní, ale také na rozvoj sociokulturních kompetencí, doporučenou slovní zásobu a gramatiku, doporučené materiály do výuky; dále kurikulum obsahuje ukázky zpracování vzdělávacího obsahu pro jazykovou přípravu na úrovni školy (jako volitelný předmět); metodická doporučení do výuky (věkové kategorie, heterogenní třída), plánování výuky. Vše je co nejpraktičtější.

2.4.2 Vstupní orientační test pro určení úrovně českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem v základním vzdělávání

Orientační test znalosti českého jazyka je úzce spojen s novým kurikulem ČDJ. Je určen pouze pro základní školy. Test obsahuje tři části a v nich sleduje mluvení/porozumění/interakci, čtení a psaní.

Cílem je orientačně určit úroveň českého jazyka, a to 0, 1 nebo 2. Na základě výsledku testu je určen nárok na jazykovou podporu 100 nebo 200 hodin ČDJ dle individuálních jazykových potřeb. Cílem diagnostiky není určovat přesnou jazykovou úroveň žáka podle Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky (SERRJ) (kurikulum ČDJ 2021, s. 59).

Samotný dokument obsahuje popis jazykových úrovní, instrukce k provádění testu, testové úlohy, jednoduchý návod, jak test vyhodnotit a také konkrétní pokyny do výuky. Vše je vyhotoveno tak, aby s testem dokázal bez problémů pracovat informovaný pracovník školy. Součástí testu je doporučení, aby test byl pojmán lidsky, ne tedy vyloženě jako testování žáka.

¹ Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/kurikulum/>.

Cílovou skupinou jsou žáci 3.-9. ročníku s neznalostí (nedostatečná úroveň) nebo velmi malou znalostí českého jazyka (nedostatečná úroveň – nedokážou se zapojit v běžných třídách, potřebují podporu, aby mohly fungovat) a nedokáží se plnohodnotně zapojit do výuky. (Kurikulum ČDJ 2021, s. 59).

3 Distanční výuka žáků s odlišným mateřským jazykem

V následujících kapitolách vymezíme pojem distanční výuka a distanční vzdělávání v obecné rovině a dále se zaměříme na problematiku distančního vzdělávání u naší vybrané cílové skupiny, což jsou žáci s odlišným mateřským jazykem.

3.1 Distanční výuka

Obecně můžeme rozlišit tři formy vzdělávání, a to prezenční (fyzicky přítomen vyučující i žák), distanční (viz níže v této kapitole) a kombinovanou (kombinace prezenční a distanční výuky).

Distanční výuka je pojem, který našim povědomím byl dříve (tzn. před rokem 2020) spjatý převážně s vysokoškolským studiem, středoškolským, případně s dalším vzděláváním dospělých. Od roku 2020 se však jedná o pojem hodně skloňovaný kvůli omezení prezenční výuky z důvodu šíření infekční nemoci COVID-19.

Websterův naučný slovník vykládá pojem distanční výuka jako výukovou metodu, při které se student a učitel nesetkávají ve třídě, ale k výuce je použit internet, mail apod. (Merriam-Webster 2022).

V roce 2015 byla vydána kniha Distanční vzdělávání pro učitele, která, aniž by předpokládala budoucí nárůst distančního vzdělávání, ukazuje učitelům, jak mohou pojímat distanční výuku. V knize se pojem distanční vzdělávání definuje jako forma vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující. Student pracuje ve vytvořeném prostředí, kde pomocí samostudia prochází vyučovanou látku v různých formátech a plní zadané úkoly, úloha učitele spočívá v provázení studiem. Jedná se také o typ vzdělávání, jehož historie spadá do doby, kdy neexistoval internet (Černý et al. 2015, s. 35).

On-line výuku můžeme také rozdělit na výuku synchronní a asynchronní. Během synchronní výuky žáci společně s učitelem komunikují a spolupracují v reálném čase pomocí video-komunikačních platforem. Často jsou tedy ve stejný čas na stejném místě, kterým je v tuto chvíli virtuální třída. Synchronní výuka je momentálně nejvyužívanější formou výuky na základních a středních školách v distanční výuce (Lemov 2020, s. 18).

U asynchronní výuky žáci nespolupracují ve stejném čase ve virtuální třídě. Žáci mohou pracovat v libovolném čase na zadaných úkolech. Při této formě je kladen velký důraz na individualitu. Zprostředkovateli asynchronní výuky jsou často výukové on-line portály, kam učitelé přidávají výukový materiál, který si žáci mají prostudovat (Lemov 2020, s. 18).

Distanční vzdělávání na základních školách bylo v minulých letech realizováno výjimečně. Dalo by se o něm mluvit v případě domácího vyučování, pokud byl např. žák dlouhodobě nemocný, pobýval v zahraničí nebo pro žáky s individuálním vzdělávacím plánem, kteří se věnují profesionálně nějakému sportu či umělecké aktivitě. Žák tak po většinou vypracovával zadané úkoly učitelem z domova.

Před uzavíráním škol v souvislosti s COVID-19 se již také některé školy pokoušely o online přenos výuky do domácího prostředí skrze internetové připojení prováděné často právě za účelem zapojit dlouhodobě nemocného žáka do hodiny.

3.1.1 Distanční vzdělávání v souvislosti s pandemií COVID-19 v České republice

V březnu 2020 se v médiích začaly objevovat první informace o šíření infekční choroby COVID-19 a z preventivních důvodů došlo ihned také k uzavření škol. Dalo se by se říci, že ze dne na den skončila prezenční forma výuky, která zaskočila učitele, žáky, jejich rodiče, ale také veřejnost. Žáci ani pedagogové nevěděli, na jak dlouho budou školy uzavřené, jak mají postupovat s výukou, nic se v té chvíli nedalo predikovat. Nejdříve mnohdy probíhala distanční výuka formou zadávání úkolů přes emaily či elektronické žákovské knížky. Učitelé hledali a zkoušeli nástroje, které by mohly efektivně využít. Větší zodpovědnost než při prezenční výuce, tak byla především přesunuta na rodiče. Samotné Ministerstvo školství rozlišovalo výuku na off-line a on-line. On-line výuku definovalo jako takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem 2020).

V druhé vlně uzavírání škol na podzim 2020 a v dalších etapách v roce 2021 byli již učitelé erudovanější a školy začaly mít systém v probíhajícím distančním vzdělávání. Avšak i přes různá opatření distanční výuka s sebou přinášela specifické problémy ve vzdělávání různých skupin žáků.

3.2 Specifické rysy distančního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kam řadíme také žáky s OMJ, je jakákoliv změna ve vzdělávacím systému náročnější než pro jejich ostatní spolužáky. Jak uvádí Valenta et al. (2020, s. 119) změní-li se učební podmínky, stává se pro ně (pro znevýhodněné žáky) situace nová, i když mnohé prvky zůstaly stejné.

Jak bylo zmíněné v kapitole Legislativa vzdělávání žáků s OMJ, žáci pocházející ze znevýhodněné prostředí mají nárok na první až třetí stupeň podpurných opatření. Tato opatření jsou převážně vázána na školní prostředí, a proto mohlo být problematické tyto potřeby naplnit během distanční výuky.

V první fázi byla podpora žáků se SVP zaměřena na materiální zajištění podmínek k distanční výuce, tedy k distribuci počítačů či notebooků do potřebných rodin.

V první vlně zavření škol byly prováděny výzkumy (např. srov. zahraniční studie Garbe et al. 2020) ohledně zvládnutí domácí výuky a podpory žáků během distančního vzdělávání, avšak žádný z těchto výzkumů se nezabýval žáky se sociokulturním znevýhodněním, žáky se zdravotním postižením nebo s jiným mateřským jazykem, než je čeština (Štech, Smetáčková 2021, s. 140).

Téma distančního vzdělávání žáků se SVP se objevilo až při druhém, podzimním uzavření škol. Šlo o veskrze negativní obraz obtížné zvladatelnosti jejich vzdělávání doma a o kritiku státu za zanedbávání podpory těchto žáků i v situaci uzavření škol (Štech, Smetáčková 2021, s. 140). Česká odborná veřejnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) již v srpnu varovala, že novela školského zákona uzákonující distanční formu vzdělávání nereflektuje situaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí socioekonomicky znevýhodněných. Při uzavření škol řada rodičů nemá kompetence, kapacitu ani pomůcky na to, aby vzdělávání svých dětí bez této výrazné podpory zvládli sami doma, a tak řada dětí a rodin zůstala po celou dobu nouzového stavu zcela bez podpory a komunikace se školou a přiznaná podpurná opatření nebyla poskytována vůbec nebo jen velmi omezeně (Štech, Smetáčková 2021, s. 141). Konkrétně se upozorňuje na to, že by neměla být přerušena poradenská pomoc školy a školského poradenského pracoviště. Dále trvá nárok na podpurná opatření včetně poskytování tzv. předmětu speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence (Štech, Smetáčková 2021, s. 142).

Mezi další problémy, které s sebou distanční výuka přinesla je sociální izolace. Jedná se tedy o absenci sociálních kontaktů, která neumožňuje naplnit potřebu afiliace (tzn. potřebu mít kamarády, orientovat se v pravidlech skupiny). Přítomnost vrstevníků je však pro sociální integraci žáků se SVP klíčová i z hlediska učení a žakovského sebepojetí – a rodiče v tomto ohledu nemohou vrstevníky nahradit (Štech, Smetáčková 2021, s. 144).

Výzkum, který v roce 2020 na konci prvního uzavření škol provedl tým z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy mezi rodiči, přinesl informace, že jako ohrožující při distanční výuce jsou následující faktory: nižší vzdělání rodičů, docházka do zaměstnání a nutnost vyšší časové investice do podpory učení. Tyto faktory negativně ovlivňovaly průběh domácího vzdělávání i u ostatních žáků a žákyň, ale v případě žáků se SVP byl jejich vliv silnější (Štech, Smetáčková 2021, s. 148). Jako nepříznivé při distanční výuce s ohledem na specifika vzdělávání žáků s SVP se ukázala absence v poskytování podpurných opatření, konkrétně absence úpravy podmínek výuky, poskytování tzv. pedagogické intervence a okrajově též speciálně pedagogické péče a absence asistentka pedagoga (Štech, Smetáčková 2021, s. 149). Souhrnně třetina respondentů uvedla, že jejich děti se SVP na ZŠ neměly takovou podporu od svých vyučujících, jakou dostávaly během prezenční výuky. Na druhou stranu je také potřeba říci, že v době distančního vzdělávání je zřejmě náročnější žáky se SVP zapojit. Vyučující byli zavaleni mnoha jinými povinnostmi a často ani nevěděli, jak děti se SVP do distanční výuky začlenit. Na druhou stranu si vyučující zřejmě tuto skutečnost uvědomovali, a o to více spoléhali na pomoc rodičů (Štech, Smetáčková 2021, s. 153).

V další vlně na podzim roku 2020 již školy byly více připraveni na další vlnu distančního vzdělávání. Již si ozkoušely nástroje, které jim vyhovují, které fungují u žáků a mají kýžený efekt. Začaly vznikat také různé formy online doučování, které naplňovaly potřeby žáků se SVP.

V tomto dalším období uzavírání škol se různé organizace snažily zajistit zprostředkování doučování především žákům se SVP – významnou podporu v této oblasti zajistila společná iniciativa NPI ČR, obecně prospěšné činnosti Člověk v tísni a několika pedagogických fakult, v rámci které bylo organizováno doučování realizované vysokoškolskými studenty (Němec 2022, s. 27). Avšak i toto doučování s sebou přineslo řadu překážek, s kterými se museli lektori a žáci potýkat. Němec ve svém výzkumu Bariéry a osvědčené přístupy v online doučování sociálně znevýhodněných žáků (2022, s. 28) uvádí, že první identifikovanou bariérou bylo nedostatečné technické vybavení (žáci neměli počítači, neměli internetové připojení, případně připojení bylo v nedostatečné

kvalitě, absence kamer), dále u některých žáků a rodičů byla problematická neznalost práce s vybavením (žáci neuměli zacházet s počítačem, s příslušnými programy tak, aby se uměli sami na doučování přihlásit). Další specifickou překážku představovala složitá organizace doučování. Dalšími limity, které z výzkumu vyplynuly, jsou obtíže v komunikaci ohledně zadání úkolu. To vycházelo primárně z toho, že doučovatelé nebyli zaměstnanci škol, do kterých žáci docházejí, a vzhledem k uzavření škol neměli ani možnost osobně kontaktovat učitele a získat od nich potřebné zadání úkolů. Postupem času se spolupráce mezi školami a lektory doučování zlepšovala. S tím souvisí také uzavřenost výukových on-line prostředí, které školy používají – doučovatelé do nich neměli přístup, a tak nemohli s žáky pracovat v přímo daném prostředí. Poslední identifikovanou specifickou bariérou v online doučování sociálně znevýhodněných žáků se ukázaly být obtíže v udržení pozornosti žáků. V některých případech tyto obtíže vyplývaly z nedostatku prostoru v domácím prostředí žáků, které nebylo vhodným a klidným místem pro online výuku (Němec 2020, s. 29-30).

Z tohoto výzkumu vyplývá několik poznatků a osvědčených postupů v online doučování sociálně znevýhodněných žáků. Velmi efektivní se ukázal individuální přístup k organizaci doučování – užitečné je zjistit, jaký komunikační kanál funguje u konkrétního dítěte a rodiny (Němec 2020, s. 33). Pro realizaci doučování je pak klíčový výběr vhodné platformy, která bude co nejvíce dostupná jak podporovanému žákovi, tak i doučovateli. Ideální jsou platformy přístupné zdarma. Dále mezi efektivní prostředky dobré praxe můžeme zařadit sdílení obrazovky nebo tabule, nastavení funkčního modelu komunikace ohledně zadaných úkolů, jako nezbytná se ukazuje individualizace zaměření výuky s aktivním zapojením žáka do formulace výukových cílů, vytvořit klidné prostředí pro doučování, v zájmu celého doučování se osvědčilo také zařazení drobných volnočasových /nevýukových aktivit (Němec 2020, s. 30-32).

3.2.1 Specifické rysy distančního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Žáci s OMJ patřili mezi skupinu žáků, která byla ohrožena distanční výukou. Jak bylo zmíněno v předešlých kapitolách, žáci se mohli potýkat s obecnými problémy, které s distanční výukou souvisí, a to s chybějícím počítačem, kamerou a dalším technickým vybavením, se špatným či žádným připojením k internetu, s neznalostí programů využívaných k online výuce, ale také s nedostatečnou motivací, řádem a pozorností.

Výrazným faktorem celé distanční výuky byla sociální izolace. Pro žáky s OMJ to znemožňovalo každodenní kontakt s vrstevníky, kteří jsou rodilí mluvčí českého jazyka a tím nedocházelo k přirozenému rozvoji komunikačních dovedností v českém jazyce.

Z hlediska podpůrných opatření se jim také nemuselo dostávat takové podpory, na kterou byli žáci zvyklí během prezenční výuky.

Němec (2022, s. 29) ve svém výzkumu zařadil následující oblasti, které patří mezi specifické problémy žáků s OMJ při distanční výuce – někteří rodiče žáků-cizinců pro online komunikaci s doučovateli preferovali nástroje, které nejsou pro organizaci doučování z technického hlediska nejvhodnější. Pro žáky s odlišným mateřským jazykem bylo zajištění online doučování problematické také s ohledem na jejich nedostatečnou znalost češtiny. Při běžném prezenčním doučování lze malou znalost jazyka částečně nahradit prostředky neverbální komunikace, při online doučování je ale tato varianta velmi limitovaná. Malá znalost češtiny je pak někdy problematická i při komunikaci s rodiči doučovaných žáků, se kterými je potřeba doučování domluvit – komplikované může být doučování času a platformy doučování, složitá může být i komunikace ohledně úkolů pro doučování žáka.

Zásadním limitem ve výuce pro učitele je neznalost českého jazyka některých rodičů žáků s OMJ, kvůli čemuž může být komplikované už jen domlouvání termínů a prostředků doučování. V této oblasti se osvědčuje velmi individualizovaný přístup respektující možnosti a potřeby jednotlivých rodin – v některých případech lektori komunikují spíše pomocí SMS, jindy spíše emailem, pro komunikaci využívají český jazyk, ale i cizí jazyky nebo překladač (Němec 2020, s. 33).

Společnost META o.p.s., která je největší organizací v České republice dlouhodobě se zabývající dětmi a mládeží s OMJ, s podporou NPI ČR uvedla Desatero pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem na dálku, které se skládalo z následujících poznatků souhrnně uvedených v odstavcích níže a je určeno pro učitele:

Důležité je při výuce na dálku navázání kontaktu s rodiči a srozumitelně je informovat o situaci buď ve společném komunikačním jazyce (např. angličtina apod.) nebo s pomocí tlumočnicka. Důležité je ověřování porozumění. Dále je vhodné informovat rodiče, jak přesně probíhá výuka na dálku na konkrétní škole, jestli a v jakých časech probíhá online výuka jednotlivých předmětů; domluvit se, jaký bude zvolen komunikační kanál; ověření, zda má dítě potřebné zázemí a technické vybavení. Společnost META o.p.s. doporučuje instrukce kvůli jazykové bariéře formulovat co nejjednodušeji (je možné využít

např. Google překladač či tlumočníky). Na druhou stranu by si učitelé měli také uvědomit, že při výuce na dálku nemohou spoléhat na pomoc rodičů, kteří češtině většinou nerozumějí a často z nejrůznějších důvodů nemají čas nebo kompetence se společně s dítětem zabývat úkoly do školy. Pokud však dojde díky vhodnému a respektujícímu přístupu k tomu, že je rodič spolupracující, je seznámený s rámcem, v jakém výuka na dálku probíhá, a je v kontaktu se školou, může pak být svému dítěti velkou oporou, sledovat, zda se výuce řádně věnuje a komunikuje s pedagogy (META o.p.s. 2020, s. 1-3).

Významnou roli v distanční výuce žáka s OMJ hraje také motivace žáka a vytvoření vhodných podmínek k výuce. Dětem s OMJ bychom se měli také snažit umožnit pravidelný “živý” kontakt – nejlépe alespoň 2x týdně (skrze online chat, telefonát, konzultace) a také otevřené konzultační hodiny (které se ostatně hodí pro všechny žáky). Velmi důležité je dbát na to, aby žáci měli pravidelný kontakt s češtinou. V případě začátečníků s češtinou jako druhým jazykem žáci ještě nezvládají látku z češtiny, kterou probírá třída. Mohou ale využívat e-learning na www.cestina2.cz, případně vypracovávat úkoly vhodné pro jejich jazykovou úroveň (META o.p.s. 2020, s. 1-3).

Instrukce zadáváme co nejstručněji, nejexplicitněji a nejkonkrétněji. Úkoly zadáváme tak, aby je dítě zvládlo samo. Jediná pomoc, na kterou můžete jako učitelé spoléhat, jsou samotní učitelé a případní spolužáci na chatu, což ale musí učitel domluvit, zprostředkovat kontakt. Učební cíle by měly být přizpůsobeny momentální úrovni češtiny, kognitivním schopnostem a momentálním možnostem dítěte. Velmi vhodné je také posilovat partnerské učení a klima třídy – pokud to jen trochu jde, učitel může zorganizovat skupinovou práci na úkolech. Nezanedbatelná je dávání zpětné vazby žákům, ale také rodičům (META o.p.s. 2020, s. 1-3).

EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části se budeme věnovat výsledkům průzkumu, který byl zaměřen na distanční vzdělávání žáků s OMJ.

Nejdříve shrneme východiska ke zpracování průzkumu, cíle průzkumu, charakterizujeme respondenty, popíšeme způsob vypracování dotazníku, průběh vyhotovení dotazníků a na závěr analyzujeme výsledky průzkumu.

4 Východiska zpracování průzkumu

V roce 2020 byly postupně uzavírány školy (docházelo k omezení prezenční výuky) z důvodu šíření infekční choroby COVID-19. Prezenční výuka se musela ze dne na den proměnit v distanční. Pro většinu žáků to bylo nečekané a ze začátku jistě problematické. Specifické problémy s sebou s touto formou výuky přinášelo vzdělávání žáků se SVP, včetně žáků s OMJ, kterým se za běžného chodu školy v rámci prezenční výuky dostávalo různé formy podpory.

Problematikou distanční výuky se od roku 2020 zabývalo několik průzkumů a výzkumů (srov. Lanková, 2020, Němec 2022) a také bakalářských či diplomových prací. Většinou výzkumy či průzkumy probíhaly formou dotazníkového šetření či formou rozhovorů. Respondenty v těchto případech byli rodiče žáků, učitelé či lektoři doučování, autorka nikde neobjevila dotazníkové šetření na téma distanční výuky, kde by byli respondenty žáci s OMJ.

Vzdělávání žáků se SVP s sebou nese specifika, která se ve výuce musí zohledňovat. V případě distančního vzdělávání tomu tak dle dostupných výzkumů vždy nebylo, případně bylo nedostatečné.

Podpora žáků s OMJ ve výuce a vzdělávání je nezanedbatelná, a proto s sebou přinášela úskalí, s kterými se učitelé, rodiče i samotní žáci s OMJ museli během distančního vzdělávání vyrovnávat.

4.1 Cíle průzkumu

Hlavním cílem kvantitativního průzkumu je zjistit, jaké bariéry při distanční výuce pociťovali samotní žáci s OMJ a z toho následně vyvodit a stanovit další možné formy podpory těchto žáků.

Před samotným šetřením jsme si položili výzkumné otázky, na které hledáme odpovědi pomocí metody dotazníku, na základě kterého chceme naplnit cíl naší bakalářské práce.

1. Jaké bariéry museli žáci s OMJ během distanční výuky překonávat?
2. Pomáhali rodiče svým dětem (žákům s OMJ) během distanční výuky?
3. Bylo dle žáků s OMJ zohledňováno učiteli, že mají jiný mateřský jazyk?
4. Co by žákům s OMJ pomáhalo usnadnit vzdělávání během distanční výuky?

Na otázky bude souhrnně zodpovězeno po vyhodnocení dotazníkového šetření.

4.2 Respondenti

Cílovou skupinou průzkumu byli žáci s OMJ. Jednalo se o žáky základních škol, kteří navštěvují 3.-9. ročník. Žáci buď měli již dostatečnou znalost českého jazyka na takové úrovni, aby byli schopni dotazník vyplnit sami, nebo jim při vypracování dotazníku pomohl učitel/lektor/rodič, což bylo doporučeno také v úvodu samotného dotazníku.

Další charakteristika respondentů bude popsána ve výsledcích průzkumu, které bude vycházet z první části dotazníku – identifikace respondentů.

Respondenti byli osloveni online skrze lektory českého jazyka pro cizince a učitele, kteří vzdělávají žáky s OMJ, a to především přes Asociaci učitelů českého jazyka pro cizince (dále jako AUCČJ); dále také přes skupiny na sociálních sítích, kde se sdružují právě lektoři učitelé zabývající se češtinou jako jazykem cizím/druhým. Jelikož dotazník byl také zavěšen do online skupin lektorů českého jazyka pro cizince, není přesně známo, kolik učitelů a lektorů bylo takto celkem osloveno. Avšak pouze přes AUCČJ bylo osloveno hromadným emailem přes 200 aktivních členů této organizace, kteří se věnují vzděláváním cizinců (dětí i dospělých). Dotazník byl také zaslán do společnosti META o.p.s., která je jednou z největších nestátních organizací zabývajících se dětmi s odlišným

mateřským jazykem. Zde autorce bylo ale odpovězeno, že dotazník nemůže být zprostředkován k jejich klientům kvůli GDPR.

Mateřský jazyk respondentů není znám, avšak dle průzkumu Kostecké et al., lze usoudit, že mezi respondenty mohli být zástupci vietnamské, slovenské, ukrajinské, ruské, německé, maďarské či polské národnosti (2013, graf 4, s. 19), kteří tvoří největší skupinu žáků s jiným mateřským jazykem než českým v českých školách.

Výzkumný vzorek činí tedy celkem 36 žáků, kteří zodpověděli dotazník.

4.3 Vypracování dotazníku

Dotazník byl vypracován na základě rešerší a zpracování teoretických východisek ohledně dané problematiky v první části této bakalářské práce. Otázky jsou napsány tak, aby jim porozuměl žák s OMJ na úrovni A2+. V dotazníku bylo zvoleno tykání, což odpovídá konsensu v českém školství.

Samotný dotazník obsahuje dvě tematické části. První otázky jsou identifikační (jaký ročník žák navštěvuje; jak dlouho žije v ČR; jak hodnotí svou úroveň českého jazyka a jak rodiče respondenta umí česky); zbytek otázek je již zaměřena na samotnou distanční výuku (zda rodiče pomáhali žákovi při distanční výuce; zda měli doma vhodné technické zázemí; jak pracovali a jak se jim pracovalo během distanční výuky; jak hodnotí průběh distanční výuky). Otázky jsou pokládány tak, aby z nich bylo možné vyvodit doporučení pro učitele, ale i pro samotné žáky s OMJ během případné další výuky distanční formou.

4.4 Realizace výzkumu

Jak bylo zmíněno výše, dotazník byl online formou rozeslán lektorům a učitelům žáků s OMJ. Autorka požádala o spolupráci a předání dotazníku jejich žákům. Dotazník žáci vyplňovali v období červen 2022–květen 2023, kdy byl výzkum ukončen. Jelikož není distanční výuka aktuální, odpovědi od respondentů se sešlo menší množství, než autorka předpokládala. Malá návratnost dotazníků může být také přirozeně způsobena jazykovou bariérou. Celkem tedy na dotazník odpovědělo 36 respondentů.

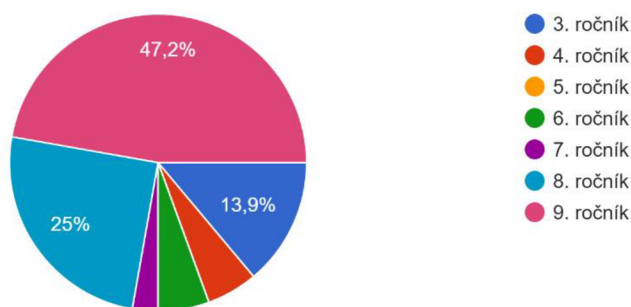
5 Výsledky dotazníkového šetření

Grafy byly automaticky zpracovány v aplikaci Google Forms. Níže budou uvedeny výsledky dotazníkového šetření s komentářem a interpretací autorky bakalářské práce.

Otázka č. 1. Jaký ročník základní školy navštěvuješ?

1. Jaký ročník základní školy navštěvuješ?

36 odpovědí



Graf 1: Odpovědi na 1. položku

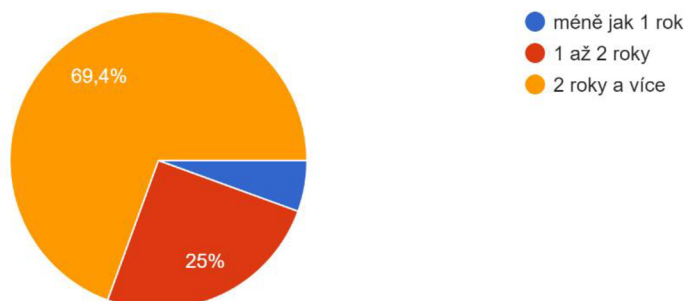
Jak bylo uvedeno výše, dotazník byl určen žákům 3.–9. ročníku. Nejvíce žáků - 47,2 % žáků, což odpovídá 16 respondentům, navštěvuje v době vyplňování dotazníku 9. ročník. Tito žáci jsou již schopni dobře pracovat s moderními technologiemi, jsou také schopni aktivně používat překladač z jejich mateřského jazyka do českého, proto pro ně mohlo být vyplňování dotazníku snazší a dostupnější. Nejvíce tak vyplnili žáci 8. (25 %) a 9. (47,2 %) ročníku. Obecně z prvního grafu vyplývá, že dotazník vyplnilo více žáků 2. stupně než 1. stupně.

Dotazník nezodpověděl nikdo z 5. ročníku.

Otázka č. 2: Jak dlouho žiješ v České republice?

2. Jak dlouho žiješ v České republice?

36 odpovědí



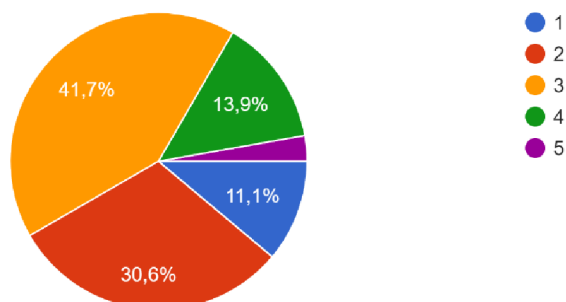
Graf 2: odpovědi na 2. položku

Žáci měli na otázku Jak dlouho žiješ v České republice? možnost výběru ze tří možností: méně jak 1 rok; 1 až 2 roky; 2 roky a více. Nejvíce žáků odpovědělo, že v ČR žijí 2 roky a více. V tomto případě mají žáci na základě doporučení poradny také stále nárok ve škole na navýšenou hodinu českého jazyka a zohledňování toho, že mají odlišný mateřský jazyk. Záleží, jaký stupeň podpůrného opatření žák potřebuje a jaké v pedagogicko-psychologické poradně získá. Méně jak jeden rok zde žijí dva respondenti, na které se od školního roku 2021/2022 nový systém vzdělávání žáků s OMJ.

Otázka č. 3: Jak bys ohodnotil/a svou úroveň českého jazyka?

3. Jak bys ohodnotil/a svou úroveň českého jazyka (ohodnot' se klasifikačním stupněm stejně jako v české škole)?

36 odpovědí



Graf 3: Odpovědi na 3. položku

V dotazníku autorka cíleně uvedla zhodnocení vlastní jazykové úrovně respondentů jako je zvykem v českém školství. Přestože v různých zemích je ve školském systému hodnocení různé (např. na Ukrajině mají žáci zavedeno hodnocení na bodové škále 12 – nejlepší až 1 – nejhorší), hodnota českých známek je však většinou jedna z prvních informací, kterou si žáci ve škole osvojí.

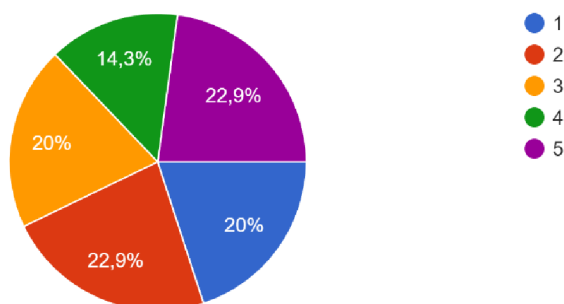
Dle subjektivního pocitu ohodnotili známkou 1 svou úroveň českého jazyka čtyři žáci, na opačné straně – nejhorší známkou 5 se ohodnotil jeden žák. Nejvíce žáků (15 = 41,7 %) ohodnotili úroveň českého jazyka jako průměrnou, tedy známkou 3. Známkou 2 se ohodnotilo 11 žáků a známkou 4 pět žáků.

Celkově tedy z této otázky vychází, že respondenti mají průměrnou znalost českého jazyka.

Otázka č. 4: Umí tví rodiče česky?

4. Umí tví rodiče česky? Ohodnoť opět jako ve škole.

35 odpovědí



Graf 4: Odpovědi na 4. položku

Znalost českého jazyka rodičů zajisté žákům usnadňuje fungování ve škole, ale celkově také v české společnosti. Mnohem snazší je pak komunikace školy a rodiči při řešení formálních záležitostí, ale také v průběhu celého vzdělávání. Nezpochybnitelnou roli znalost českého jazyka hrála v distanční výuce, především v počáteční fázi, kdy výuka probíhala pouze jako zadávání úkolů a následném odevzdání úkolů do školy.

Na otázku č. 4, zda rodiče respondentů umí česky, měli opět žáci úroveň jazyka rodičů hodnotit jako ve škole. 8 žáků (22,9 %) ohodnotilo znalost češtiny rodičů známkou 5, tedy nedostatečnou (oproti tomu v přechodí otázce se známkou 5 ohodnotil pouze jeden žák). Známkou 4 ohodnotili 4 rodiče (22,9 %). Průměrnou znalost jazyka rodičů uvedlo

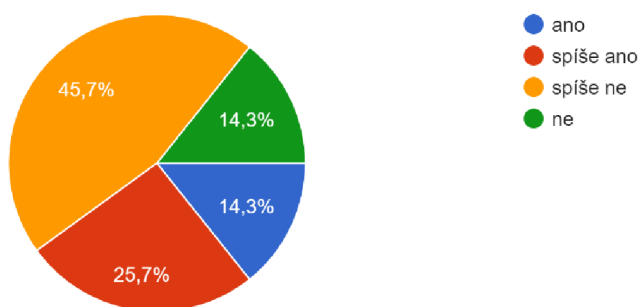
7 respondentů (20 %), známku 2 uvedlo 8 respondentů (22,9 %) a známkou 1 hodnotilo 7 respondentů (20 %).

Z výše zmíněného vyplývá, že znalost českého jazyka rodičů je různá a nelze vyvodit jednoznačný závěr z našeho výzkumného vzorku.

Otázka č. 5: Pomáhali ti rodiče doma při distanční výuce?

5. Pomáhali ti rodiče doma při distanční výuce?

35 odpovědí



Graf 5: Odpovědi na 5. položku

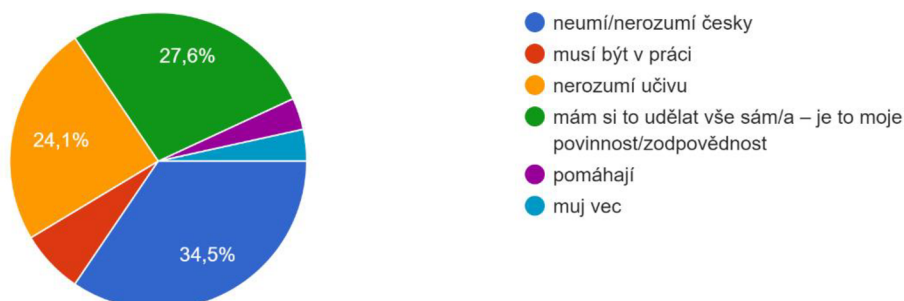
Na otázku č. 5, zda rodiče pomáhali respondentům při distanční výuce, téměř polovina respondentů (45,7 %, což odpovídá 16 žákům), odpovědělo, že spíše ne, vůbec nepomáhalo 14,3 % rodičů. Pouze 5 žákům (14,3 %) jednoznačně ano a 9 žákům spíše ano (25,7 %).

Důvody toho, že rodiče svým žákům nepomáhali, mohly být různé a pokaždé to nemuselo být pouze z důvodu neznalosti českého jazyka, na což odpovídá otázka č. 6, avšak z této otázky vyplývá, že nadpoloviční většina dotazovaných žáků neměla během distanční výuky klíčovou podporu ze strany rodičů.

Otázka č. 6: Pokud ti rodiče nepomáhali, z jakého to bylo důvodu?

6. Pokud ti rodiče nepomáhali, z jakého to bylo důvodu?

29 odpovědí



Graf 6: Odpovědi na 6. položku

Pokud žáci na otázku č. 5 odpověděli, že jim rodiče během distanční výuky nepomáhali, nebo spíše nepomáhali, měli v otázce č. 6 uvést důvod. Někteří z respondentů otázky zřejmě nerozuměli, jelikož v odpovědích např. jeden žák odpověděl „pomáhají“ (žáci rodičů, kteří jim pomáhali během distanční výuky, neměli na tuto otázku odpovídat) a „muj vec“, což je odpověď, která koresponduje s odpovědí již zmíněnou v nabídce „mám si to udělat vše sám/sama – je to moje povinnost/zodpovědnost“.

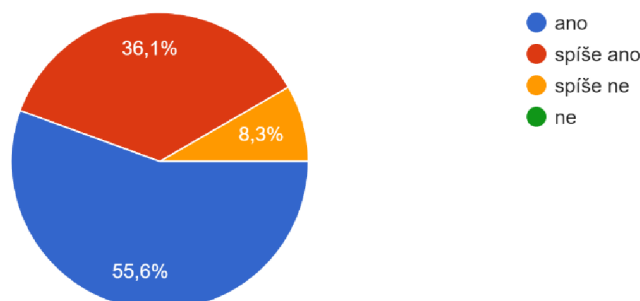
Na tuto otázku odpovědělo celkem 29 respondentů z 36. Nejvíce jich (34,5 %) odpovědělo, že jim rodiče nepomáhali, protože „neumí/nerozumí česky“, jako další nejčastější reakce (27,6 %) byla, že jim rodiče nepomáhají, protože zodpovědnost přenáší právě na děti a třetí nejčastější odpovědí byl důvod, že nerozumí učivu. Dále byla zodpovězena nabízená možnost, že rodiče musí být v práci, na což zareagovali 2 žáci (6,9 %).

Tyto odpovědi však odpovídají tezi, že rodiče převážně nemohli (nesmíme zaměňovat s tím, že by nechtěli) pomáhat svým dětem během distanční výuky, jelikož nerozuměli českému jazyku. Tento výsledek můžeme jasně také vidět na grafu č. 6.

Otázka č. 7: Měl jsi k dispozici vhodné technické vybavení pro online výuku?

7. Měl jsi k dispozici vhodné technické vybavení pro online výuku (dobré internetové připojení, počítač, webkameru, mikrofon, zvuk...)?

36 odpovědí



Graf 7: Odpovědi na 7. položku

Na otázku č. 7 přes polovinu respondentů 55,6 % odpovědělo, že měli k dispozici veškeré vhodné technické vybavení pro online výuku.

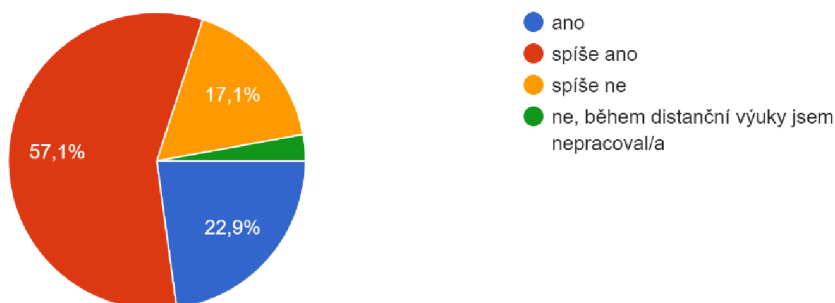
Ve srovnání s výzkumem MŠMT na téma distanční výuky bylo zjištěno, že druhou nejčastější příčinou byla absence žáků na distanční výuce bylo chybějící připojení k internetu v domácnosti, a to u 41 % z celkového počtu neúčastnících se žáků (cca 4,7 tis. žáků). Nejméně často byla pak absence způsobena nedostatkem koncového zařízení (notebooku, tabletu či chytrého telefonu) v domácnosti, a to u 27 % těchto žáků (cca 3,1 tis. z nich) (Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce v základním vzdělávání 2021, s. 22).

Žádný z žáků neodpověděl, že jednoznačně neměl k dispozici vhodné vybavení, a pouze 3 respondenti (8,3 %) odpověděli, že spíše neměli dobré vybavení k online výuce.

Otázka č. 8: Účastnil/a ses veškeré výuky a splnil/a jsi všechny úkoly během distančního vzdělávání?

8. Účastnil/a ses veškeré výuky a splnili jste všechny úkoly během distančního vzdělávání?

35 odpovědí



Graf 8: Odpovědi na 8. položku

57,1 % žáků dotazovaných žáků se z většiny zúčastnili veškerého distančního vzdělávání. 22,9 % žáků se vždy účastnilo distančního vzdělávání. 6 dotazovaných (17,1 %) se spíše neúčastnilo tohoto typu výuky a 1 žák (2,9 %) během distanční výuky nepracoval vůbec.

1 respondent na tuto otázku neodpověděl vůbec. Při individuální analýze dotazníku, v kterém žák vyplnil, že se neúčastnil distanční výuky, je uvedeno, že měl k dispozici technické vybavení, ale že jeho rodiče neumí česky a že mu spíše nepomáhali během distančního vzdělávání. Tento žák zde žil v době vyplňování dotazníku 1-2 roky a svou znalost češtiny ohodnotil známkou 4. Jednalo se o žáka 9. ročníků. Vstoupit do devátého ročníku s téměř žádnou znalostí českého jazyka je velmi obtížné. Na závěr žák uvedl, že by ocenil pomoc rodičů během distančního vzdělávání.

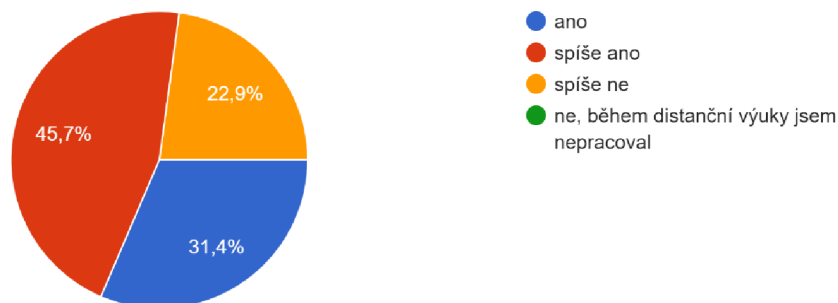
Pro zajímavé srovnání MŠMT uvádí, že se distanční výuky účastnilo 99 % žáků (Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce v základním vzdělávání 2021, s. 15).

Z výzkumu Dvořákové (2022, s. 52), která se zabývala pohledem učitelů, rodičů a žáků základní školy na distanční výuku vyšlo, že 71 % dotázaných žáků se snaží pracovat během distanční výuky, ale občas neplní vše tak, jak by měli, 24 % pracuje na maximum, 4 % úkoly neplní a 1 % žáků neplní žádné úkoly. Tyto výsledky jsou obdobné jako v našem výzkumu.

Otázka č. 9: Rozuměl jsi všem instrukcím, které učitel během distanční výuky dává?

9. Rozuměl jsi všem instrukcím, které učitel během distanční výuky dává?

35 odpovědí



Graf 9: Odpovědi na 9. položku

Respondenti odpověděli v kladně ano (31, 4 %) a spíše ano (45, 7 %), tudíž je dobré zjištění, že instrukce byly žákům zadávány tak, že tomu byli žáci s OMJ schopni porozumět, případně si nějak poradili, aby zadání porozuměli.

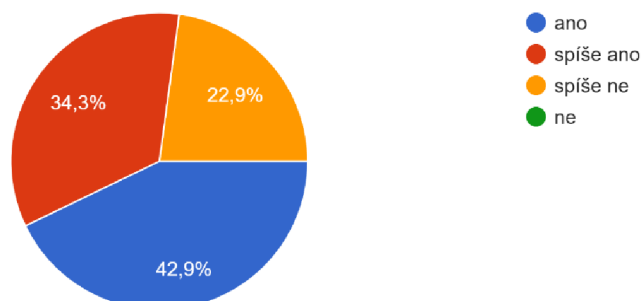
22,9 % dotázaných žáků zadání spíše nerozumělo a muselo tedy být tak pro ně velmi obtížné pracovat a odevzdávat zadané úkoly.

Zajímavé je, že možnost „ne, během distanční výuky jsem nepracoval“ nezodpověděl ani jeden žák, přestože v předchozí otázce jeden žák odpovídal, že právě během distanční výuky nepracoval. Žák, jeho dotazník byl analyzovaný v otázce č. 8, na tuto otázku odpověděl spíše ano. Je tedy možné, že žák instrukce dostával, ale nevěděl si rady s jejich řešením, a tudíž úkoly neodevzdával, a tak tedy nepracoval během distanční výuky, jak bylo zmíněno v předchozí otázce.

Otázka č. 10: Dostával jsi od učitelů zpětnou vazbu na to, co během online výuky

10. Dostával jsi od učitelů zpětnou vazbu na to, co během online výuky děláte? (hodnotil učitel vaše samostatné práce, online cvičení, zkoušel vás učitel přes webkameru apod.?)

35 odpovědí



Graf 10: Odpovědi na 10. položku

děláte?

Na otázku č. 10 opět odpovědělo pouze 35 respondentů.

Převážná většina respondentů opět hodnotí kladně zpětnou vazbu od učitelů, kdy 42,9 % žáků odpovědělo, že zpětnou vazbu od učitelů dostávali a 34,3 % spíše ano, spíše dostávali. 22,9 % zpětnou vazbu spíše nedostávalo a nikdo z respondentů neodpověděl, že by žádnou z forem zpětné vazby neobdržel.

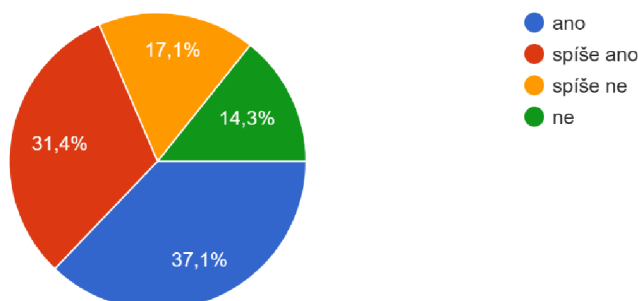
Odpovědi na tuto otázku jsou opět dobrým ukazatelem toho, že práce žáků nebyla pouze jednostranná, ale že také během distanční výuky měli možnost sledovat, kam se posouvají, kde chybují, kde mají možnost se ještě zlepšit.

Obecně zpětná vazba je ve vzdělávání nezbytná a v distanční výuce to byla jistá forma interakce mezi učitelem a žákem, která této formě výuky dodávala na důležitosti. Přesto bohužel 22,9 % žáků odpovědělo, že zpětnou vazbu spíše nedostávali.

Otázka č. 11: Bylo učiteli zohledňováno, že tvůj mateřský jazyk je jiný než český?

11. Bylo učiteli v online výuce zohledňováno, že váš mateřský jazyk je jiný než český?

35 odpovědí



Graf 11: Odpovědi na 11. položku

Respondenti na tuto otázku reagovali všemi nabízenými možnostmi odpovědí. Opět nejvíce odpovědělo kladně – ano (37,1 %) a spíše ano (31,4 %), celkem tedy pozitivní odpověď uvedlo 24 žáků.

O poznání méně žáci uváděli, že nebylo zohledňováno to, že jejich mateřský jazyk je jiný, než v kterém probíhá výuka. Konkrétně 17,1 % žáků odpovědělo, že tato skutečnost spíše nebyla zohledňována a 14,3 % odpovědělo, že tento fakt nebyl zohledňován vůbec.

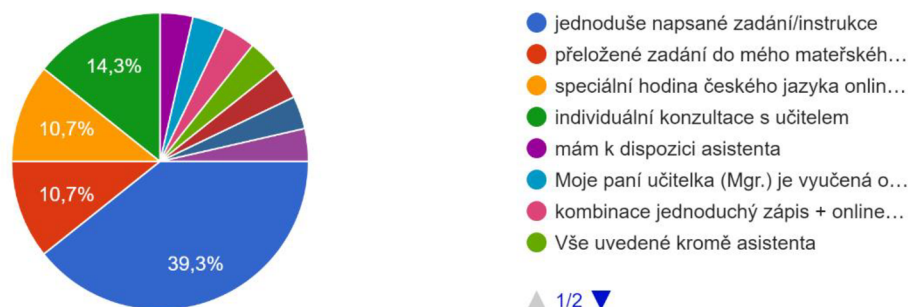
Při individuálnějších rozboru dotazníků bylo zjištěno, že žáci, kteří odpovídali, že nebylo zohledňováno, že mají jiný mateřský jazyk, již v České republice žijí více jak dva roky a svou znalost češtiny hodnotí známkou 1 nebo 2, tudíž se může jednat o žáky, kteří jsou v české škole již delší dobu a jsou dobře adaptovaní a už nepotřebují větší dávku podpory ze strany školy.

Opět se opakuje trend, že na otázku odpovědělo pouze 35 respondentů z 36.

Otázka č. 12: Pokud ano, jak učitel zohledňoval, že tvůj mateřský jazyk je jiný, než český?

12. Pokud ano, jak učitel zohledňoval, že tvůj mateřský jazyk je jiný než český?

28 odpovědí

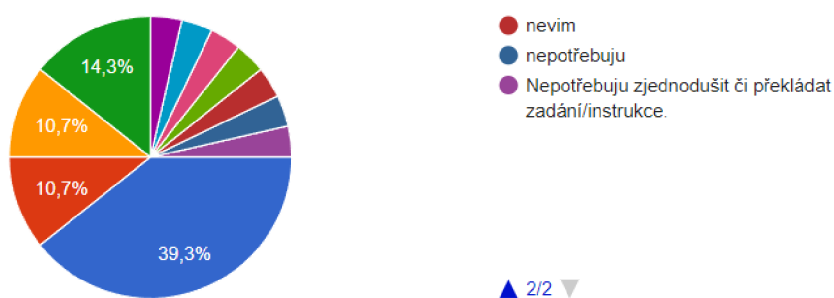


Graf 12a: Odpovědi na 12. položku

12. Pokud ano, jak učitel zohledňoval, že tvůj mateřský jazyk je jiný než český?

[Kopírovat](#)

28 odpovědí



Graf 12b: Odpovědi na 12. položku 1

Na otázku č. 12 měli odpovídat pouze žáci, kteří se domnívají, že bylo jejich učitel zohledňováno, že je jejich mateřský jazyk odlišný. Na tuto otázku odpovědělo 28 žáků, přestože v přechodí otázce č. 11 si pouze 24 žáků myslelo, že je tento zmiňovaný fakt učitel zohledňován.

U této otázky autorka nabídla pět možných odpovědí (jednoduše napsané zadání/instrukce; přeložené zadání do mateřského jazyka žáků; speciální hodina českého jazyka online navíc; individuální konzultace s učitelem; mám k dispozici asistenta) a dále uvedla volnou možnost „jinak“, kam respondenti mohli odpovídat dle jejich zkušeností.

Nejvíce žáků využilo v nabídce jako odpověď první možnost, že učitel pro ně zjednodušil instrukce a zadání úloh. Takto odpovědělo 39,3 % dotázaných. Další nejčastější odpovědí (14, 3 %) bylo, že žáci měli možnost individuálních konzultací s učiteli. 3 žáci (10, 7 %) měli během distanční výuky speciální hodinu českého jazyka navíc a stejný počet žáků dostával přeložené zadání do svého mateřského jazyka.

Asistenta měl k dispozici pouze jeden žák.

Jeden žák odpověděl (autorka cituje text psaný přímo respondentem): *Moje paní učitelka (Mgr.) je vyučená odbornice ČJC (Moskevská univerzita) a umí mě vysvětlit ten rozdíl mezi češtinou a ruštinou, a proto čeština vůbec mi nedělá žádné problémy. Kdybych měla českou učitelku a která by nevěděla můj mateřský jazyk – ruštinu – určitě bych ty problémy měla, jako jsou všichni.*

Žákyně zde vyzdvihla jako pozitivum to, že její paní učitelka je vystudovaná magistra se specializací na český jazyk jako jazyk cizí a mateřským jazykem paní učitelky je ruština, což dle dotazované usnadňuje její výuku českého jazyka.

Další jeden žák uvedl, že mu velmi pomáhala kombinace zjednodušeného zápisu a online pomoci asistentky z Ukrajiny, která překládala.

Další respondent uvedl, že mu pomáhalo vše z uvedené nabídky (zjednodušené zápisy/instrukce; speciální hodina ČJ navíc, přeložené zadání/instrukce) kromě asistenta.

Dále jeden žák uvedl, že neví, co mu pomáhá.

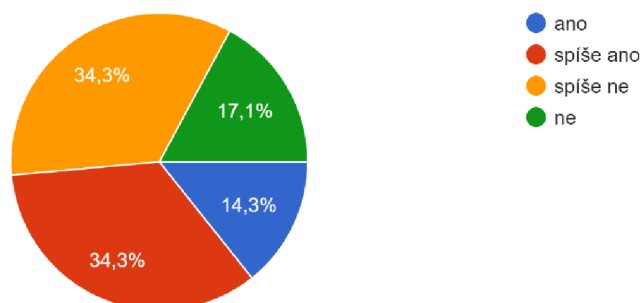
Další uvedl, že nepotřebuje, aby byl jeho jiný mateřský v distanční výuce zohledňován a jeden žák uvádí podobnou odpověď, že nepotřebuje instrukce zjednodušit či překládat.

Autorka tyto postřehy respondentů reflektuje v závěrečném shrnutí empirické části bakalářské práce.

Otázka č. 13: Chyběl ti během distanční výuky kontakt s kamarády, kteří mluví česky?

13. Chyběl ti během distanční výuky kontakt s kamarády, kteří mluví česky?

35 odpovědí



Graf 13: Odpovědi na 13. položku

Osobní kontakt s jazykem, v kterém se vzděláváme má nesporný vliv na výuky jazyka, který se učíme. Setkávání se s česky mluvícími přáteli (pokud si žák již nějaké sociální vazby vytvořil), může pozitivně ovlivnit žáka v adaptaci, ale také hlavně v jeho průběhu osvojování českého jazyka.

Avšak ze získaných dat z otázky, která se táže na to, zda respondentům během distanční výuky chyběl kontakt s česky mluvícími kamarády, nelze získat jednoznačné informace, jelikož téměř polovina odpověděla, že jim kamarádi chybí nebo spíše chybí (ano 14,3 %; spíše ano 34,3 %) a téměř podobně odpověděli žáci na druhé škále (spíše ne 34,3 % a 17,1 % ne).

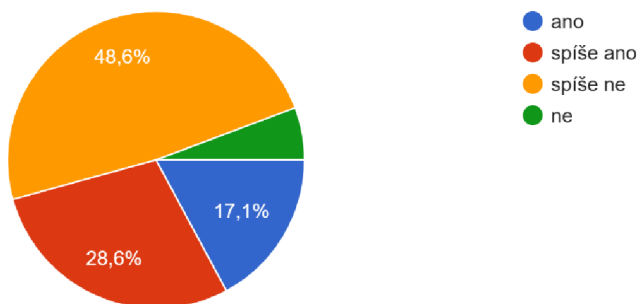
Zde mohou hrát roli také povahové charakteristiky žáka, okolnosti a délka pobytu v České republice. 30,6 % žáků uvedlo v otázce č. 2 (Jak dlouho žiješ v ČR?), že v České republice žijí méně jak dva roky, což může také znamenat, že krátce po jejich příjezdu do ČR mohla nastat změna výuky z prezenční na distanční a zároveň s okolnostmi z doby pandemie COVIDU-19, kdy platilo také opatření, které zakazovalo vycházení, případně se stýkání s jinými osobami než rodinnými příslušníky, to mohlo vést k tomu, že si žák ještě nestihl vytvořit sociální vazby.

Oproti našemu výzkumu z výzkumu Dvořákové (2022, s. 52) vychází, že žákům s mateřským jazykem češtinou v 68 % chyběl kontakt s kamarády a spolužáky (např. 16 % nechybělo během distanční výuky nic, 13 % kontakt s učiteli a 8 % prezenční výuka).

Otázka č. 14: Byly tvoje školní výsledky (známky) během distančního vzdělávání stejné jako během prezenčního vzdělávání ve škole?

14. Byly tvoje školní výsledky (známky) během distančního vzdělávání stejné jako během prezenčního vzdělávání ve škole?

35 odpovědí



Graf 14: Odpovědi na 14. položku

V otázce číslo 14 převažuje dle výsledků mínění, že během distančního vzdělávání neměli žáci jiné výsledky než během běžné prezenční výuky ve škole.

S tvrzením, že školní výsledky během distančního vzdělávání byly stejné jako během prezenčního vzdělávání, se s odpovědí „spíše ne“ ztotožňuje 48,6 % respondentů, na tvrzení absolutně „ne“ odpověděli 2 žáci (5,7 %).

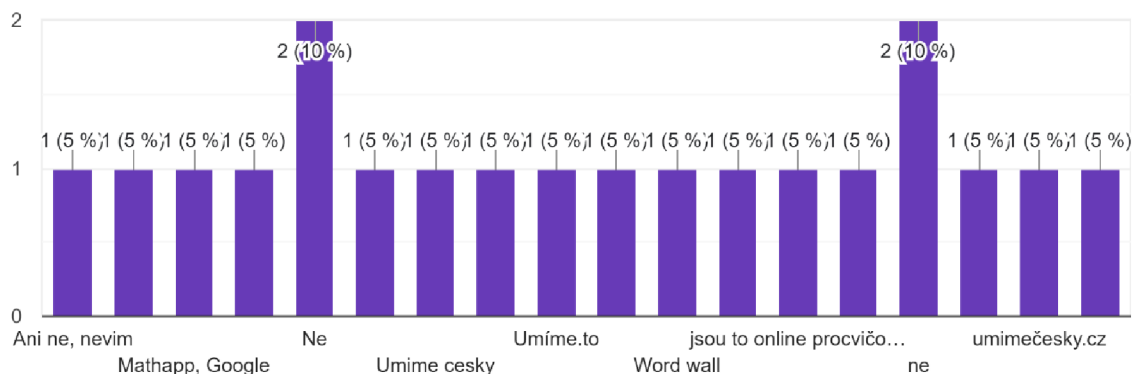
Při individuální analýze dotazníků bylo zjištěno, že žáci, kteří odpověděli, že měli jiné výsledky (z dotazníků však nevyplývá, zda horší výsledky či lepší) během distančního vzdělávání, zároveň odpověděli, že spíše nebylo zohledňováno učitelé, že mají odlišný mateřský jazyk a že jim rodiče nepomáhali.

Avšak nadpoloviční většina dotazovaných tedy měla jiné výsledky než standardně prezenčně ve škole.

Otázka č. 15: Oblíbil/a sis během distanční výuky nějakou aplikaci (program), která ti pomáhá s češtinou?

15. Oblíbil/a sis během distanční výuky nějakou aplikaci (program), která ti pomáhá s češtinou?
Pokud ano, jakou?

20 odpovědí



Graf 15: Odpovědi na 15. položku

Na otázku číslo 15 bylo možné odpovědět volně, respondenti neměli na výběr žádnou z odpovědí. Na tuto otázku odpovědělo pouze 20 dotazovaných z 36. Většinou se jejich konkrétní odpovědi lišily především ve způsobu zapsání, proto program vyhodnotil tabulku jako téměř 20 různých odpovědí. Z tabulky se dá ale shrnout následující (autorka vypisuje odpovědi respondentů s komentářem, o jakou aplikaci či program se jedná).

Oblíbil/a sis během distanční výuky nějakou aplikaci (program), která ti pomáhá s češtinou?

- 6 odpovědí – ne nebo nevím
- 4 odpovědi – Umíme česky.cz – online procvičování českého jazyka dle tematických celků, od roku 2022 součástí také výuka českého jazyka zaměřena výuky češtiny jako jazyka cizího především pro Ukrajince
- 2 odpovědi – Mathway – program na řešení matematických úloh
- 2 odpovědi – překladač Google
- 1 odpověď – aplikace Duolingo – aplikace na výuku jazyků, v které uživatel každý den musí splnit krátké lekce; po každém splnění jednotlivé lekce se mu odemkne další úroveň
- 1 odpověď – Mathmap – nebylo přesně dohledáno, jaká aplikace je respondentem míněna
- Google – internetový vyhledávač

- 1 odpověď – Umíme to – online procvičování školního učiva – nadřazený program k programu Umíme česky; jedná se o rozcestník k různým školním předmětům a k jejich procvičování
- 1 odpověď – Včelka – online zábavné procvičování pro děti se specifickými poruchami učení, ale také právě pro cizince
- 1 odpověď – Wordwall – program na vytváření interaktivních lekcí
- 1 odpověď – online procvičování (nebylo upřesněno, jakou aplikaci či program dotazovaný používal/používá)

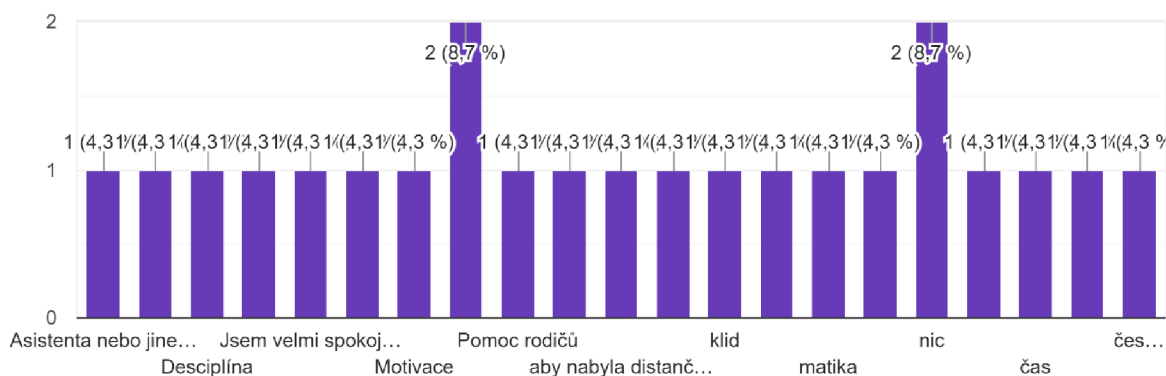
Celkem tedy konkrétně na otázku (po odečtení odpovědí typu „ne“ nebo „nevím“) odpovědělo 16 žáků, což je méně než polovina z celkově dotazovaných. Těchto 16 žáků používalo jak známé mezinárodní aplikace a programy (Google překladač, MathMap, Mathway, Duolingo), tak také české aplikace a programy (Včelka, umimecesky.cz, umimto.org.).

Dle zprávy MŠMT si také samotné školy pořizovaly během distanční výuky z financí cílených na podporu distanční výuky výukové programy, které jim i jejich žákům mohly usnadnit on-line vzdělávání, přesněji 42 % škol si pořídilo z těchto peněz výukový program a 42 % software pro on-line výuku (Zpráva MŠMT, s. 9, 2021).

Otázka č. 16: Co bys potřeboval/a, aby se ti během distanční výuky učilo lépe?

16. Co bys potřeboval/a, aby se ti během distanční výuky učilo lépe?

23 odpovědí



Graf 16: Odpovědi na 16. položku

V další otázce autorka bakalářské práce chtěla zjistit, co by respondenti potřebovali, aby se jim během distanční výuky učilo lépe.

Na tuto otázku odpovědělo 23 respondentů z 36. Otázka byla otevřená, nenabízela odpovědi.

Podobně jako v otázce číslo 16 autorka shrne výše zmíněné odpovědi:

- 3 odpovědi – nevím,
- 2 odpovědi – nic,
- 1 odpověď – asistenta nebo jiného dospělého na pomoc s porozuměním,
- 1 odpověď – co nejvíce konzultací v malých skupinách,
- 1 odpověď – disciplína,
- 1 odpověď – dějepis,
- 1 odpověď – jsem velmi spokojena s mou ruskou paní učitelkou ČJC,
- 1 odpověď – lepší wifi, není dobrý signál,
- 1 odpověď – motivace,
- 1 odpověď – čtení,
- 1 odpověď – čas,
- 1 odpověď – české filmy a seriály s ukrajinskými titulky,
- 1 odpověď – český jazyk,
- 1 odpověď – pomoc rodičů,
- 1 odpověď – vše bylo ok,
- 1 odpověď – aby nebyla distanční výuka,
- 1 odpověď – jídlo,
- 1 odpověď – klid,
- 1 odpověď – lepší wifi,
- 1 odpověď – matika.

Uvedené odpovědi lze rozřadit do následujících kategorií, které mají vliv na vzdělávání jedince:

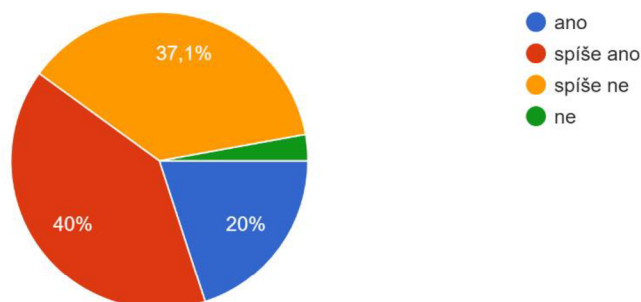
- a) vnější podmínky – pomoc asistenta, pomoc rodičů, individuální konzultace v malých skupinách, čas, jídlo, klid, motivace (ze strany učitelů/lektorů)
- b) vnitřní danosti jedince – disciplína, motivace,
- c) technické podmínky – lepší signál wifi, české filmy a seriály s ukrajinskými titulky,
- d) problémy v konkrétních vzdělávacích oblastech – dějepis, čtení, matika, český jazyk.

Celkem pět žáků na danou otázku odpovědělo „nic“ nebo „nevím“ a jeden žák reagoval, že vše bylo v pořádku („vše bylo ok“).

Otázka č. 17: Líbilo se ti vzdělávání během distanční výuky?

17. Líbilo se ti vzdělávání během distanční výuky?

35 odpovědí



Graf 17: Odpovědi na 17. položku

Zajímavé je, že 20 % dotázaných odpovědělo, že se jim distanční výuka líbila a 40 % odpovědělo, že spíše ano.

Na druhé straně škály odpovědělo 37,1 %, že spíše ne a pouze jeden respondent (2,9 %) odpověděl, že ne.

V diplomové práci Dvořákové (2022, s. 44), která realizovala výzkum mezi rodiči, učiteli a žáky a na téma Distanční výuka pohledem učitelů, žáků a rodičů: případová studie vybrané základní školy, žáci uváděli jako největší pozitiva distanční výuky delší spánek a pozdější vstávání nebo pohodlí domova. Možná i některé z těchto aspektů hrály roli v pozitivní hodnocení distančního vzdělávání. Zároveň v této diplomové práci (Dvořáková 2022, s. 55) uvedlo 54 % žáků, že by si raději zvolili distanční výuku a 45 % žáků by si zvolilo výuku ve škole, tyto výsledky obdobně korespondují s našimi výsledky.

5.1 Vyhodnocení dat a formulace závěrů

Celé dotazníkové šetření vycházelo z teoretické rešerše dané problematiky uvedené v první části bakalářské práce a osobní zkušenosti autorky této práce. Na základě těchto východisek byly formulovány výzkumné otázky, z kterých následně autorka vypracovala dotazník obsahující 17 otázek určených žákům s odlišným mateřským jazykem 3.–

9. tříd základní školy. Dotazník vyplňovali především žáci 9. ročníku a ti, kteří zde žijí více jak dva roky, z čehož se dá usoudit, že tito respondenti již mají alespoň základní znalosti češtiny. Výsledky šetření by byly jistě jiné, kdyby dotazník vyplňovali žáci mladšího školního věku, kteří jsou v České republice teprve několik měsíců (možná se i k této skupině žáků dotazník dostal, ale mohlo být pro ně náročné, dotazník vyplnit).

Souhrnně autorka hledala odpovědi na 4 výzkumné otázky. První z otázek byla, jaké bariéry museli žáci během distanční výuky překonávat. Z šetření se můžeme dozvědět, že žáci, náš výzkumný vzorek, měli průměrnou znalost českého jazyka a že téměř polovina jejich rodičů neuměla český jazyk, což bylo zmiňováno také jako jedna z překážek v distanční výuce, kde role rodičů, alespoň v prvních dnech a měsících, hrála nezastupitelnou roli.

Zásadní technické problémy (dobré technické zázemí bylo nezbytnou podmínkou distanční výuky) nezmiňovalo příliš žáků, pouze jeden žák konkrétně zmínil, že měl problém s připojením na wifi. Zároveň většina žáků z našeho dotazníku plnila jednotlivé úlohy a zadání během distančního vzdělávání. Z výsledku šetření Dvořákové (2022, s. 48) také vyplývá, že technické obtíže výjimečně mělo 60 % dotázaných a několikrát denně 11 % žáků.

Celkově lze shrnout, že přirozenou bariérou pro žáky s odlišným mateřským jazykem při distanční výuce byla nedostatečná znalost českého jazyka. Nedostatečnou znalost českého jazyka neměli pouze žáci, ale také jejich rodiče. Toto je zároveň odpověď na další výzkumnou otázku, zda rodiče žáků s OMJ bez znalosti českého jazyka pomáhali svým dětem během distanční výuky. U nadpoloviční většiny žáků rodiče oporou při distančním vzdělávání žákům nebyli, a to z většinového důvodu, že neznali právě dobře český jazyk.

Z pohledu dotazovaných žáků bylo většinou učiteli zohledňováno, že jejich mateřský jazyk není čeština a také učitelé těmto žákům poskytovali nezbytnou zpětnou vazbu na jejich vzdělávání. Přesto necelá třetina žáků uvádí, že učiteli nebylo zohledňováno specifikum jiného mateřského jazyka. Je však potřeba vzít v úvahu, že výsledky šetření je perspektiva žáků, která se nemusí krýt s perspektivou učitelů. Tímto zjištěním jsme si odpověděli na výzkumnou otázku číslo 3.

Zajímavou částí dotazníkového šetření bylo zjištění, co žákům usnadňovalo distanční výuku a co by jim ještě pomohlo v případě opětovného zavedení distančního vzdělávání.

Žáci dle očekávání využívali různé aplikace a programy, díky kterým se mohli vzdělávat samostatně a individuálně, případně také nad rámec běžné výuky. Žáci uvedli následující platformy (autorka abecedně uvádí seznam zmíněných aplikací a programů):

- Duolingo (dostupné na: www.duolingo.com; odkaz na výuku českého jazyka <https://cs.duolingo.com/course/cs/en/U%C4%8Dte-se%20%C4%8Desky>),
- Google překladač (dostupné na: <https://translate.google.cz/?hl=cs>),
- MathMap – tvorba matematických map (bohužel autorka nedohledala konkrétní stránky, které respondent myslel),
- Mathway (dostupné na: <https://www.mathway.com/Algebra>),
- Umíme to (dostupné na: <https://www.umimeto.org/>),
- Umíme česky (dostupné na: <https://www.umimecesky.cz/>),
- Včelka (dostupné na: <https://www.vcelka.cz/>),
- WordWall (dostupné na: <https://wordwall.net/cs>; interaktivní aktivity pro žáky s OMJ: <https://wordwall.net/cs-cz/commnity/%C4%8De%C5%A1tina-pro-cizince>).

Dále respondenti uvedli několik faktorů, které by jim konkrétně zjednodušili proces vzdělávání během distanční výuky. Autorka uvádí faktory, které je možné ovlivnit z pozice školy (učitele, lektora):

- dostatek času na vypracování úloh,
- podpora pedagogického asistenta,
- individuální konzultace s učitelem,
- práce v menších skupinkách,
- motivace (nevíme, zda touto odpovědí respondent myslel motivaci vnější či vnitřní, ale obecně motivovat žáky ke vzdělávání by mělo být zásadní úlohou vyučujícího).

Během distančního vzdělávání by měl být nadále zajištěn žákům s OMJ nárok na podpůrná opatření včetně poskytování tzv. předmětu speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence (pokud mají doporučení pedagogicko-psychologické poradny).

Jak bylo zmíněno výše, pro žáky by bylo také velmi přínosné, kdyby jim mohli pomoci jejich rodiče, pokud by uměli česky. Rodiče však spíše než na jazykové kurzy dochází do práce, čímž se přirozeně snaží zajistit rodinu. Vhodně přistoupila k tomuto problému, který se netýká pouze distanční výuky, například jedna pražská škola (ve

výzkumu Kostelecké není zmíněno, která škola jmenovitě), která sama pořádala kurzy pro rodiče. Zástupce této školy si od tohoto projektu slibuje zlepšení spolupráce s rodiči, navázání méně formálních vztahů mezi školou a rodinou, demonstrování otevřenosti školy, a v neposlední řadě pomoc celé rodině žáka (Kostelecká 2013, s. 67). Z uvedených důvodů se autorka domnívá, že by kurzy pro rodiče na dané škole, kam dochází jejich dítě, přineslo pozitiva, která by byla prospěšná pro všechny zúčastněné strany. Samozřejmě je tento typ akce otázkou financování, vůle a možností každé školy.

Dále byly uváděny faktory jako jsou klid, jídlo, čas, motivace. Tyto pojmy mohou souviset s domácím prostředím žáka. Obzvláště během distanční výuky bylo domácí zázemí klíčovým faktorem pro úspěšné zvládnání výuky. Podmínky, v kterých se děti učily a připravovaly do školy, byly zajisté velmi odlišné, ale určitě měly (a mají) dopad na školní výsledky a obecně na proces vzdělávání (a to samozřejmě nejen u žáků s OMJ). Pro srovnání Dvořáková (2022, s. 49) ve své diplomové práci uvádí, že dotazování respondenti (žáci základní školy), měli většinou klid v 55 % případech, vždy dostatek klidu 33 %, většinou nedostatek klidu 9 % a vždy nedostatek klidu 3 %.

Jak bylo již uvedeno v teoretické části v souvislost s motivací, na školní neúspěšnost má rovněž právě vliv také motivace žáka ke vzdělání ze strany jeho rodičů. Vždy záleží, jaké má vzdělání pro rodinu hodnotu, jak je vzdělání v jejich kultuře chápáno apod.

Žáci v našem dotazníkovém šetření uváděli, že mají problémy v jednotlivých předmětech (matematika, dějepis či konkrétních oblastech výuky jako je čtení). Zde by opět pomohla individuální konzultace s daným učitelem a dohoda, jak by bylo možné žákovi pomoci.

Těmito fakty jsme si odpověděli na výzkumnou otázku číslo 4.

6. Závěr

Cílem bakalářské práce bylo popsat specifika a podmínky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem během distanční výuky a dále identifikovat specifické rysy distančního vzdělávání žáků s OMJ.

Tyto cíle byly naplněny jak po teoretické stránce, kdy autorka nejdříve na základě teoretické rešerše popsala vzdělávání žáků s OMJ a identifikovala právě specifika vzdělávání žáků s OMJ, která s sebou přineslo distanční vzdělávání.

Na základě těchto východisek byl sestaven dotazník, který byl online formou předložen žákům s OMJ 3.-9. ročníku, kteří absolvovali distanční výuku. Z šetření chtěla autorka zjistit, jaké bariéry museli žáci s OMJ během distanční výuky překonávat. Na základě vyhodnocení dotazníků došla k závěrům, že přirozeně pro většinu žáků s OMJ byla překážkou neznalost českého jazyka a nedostatečná podpora rodičů z důvodu jejich neznalosti jazyka, v kterém se žáci s OMJ vzdělávají. Zároveň ale také částečné nezohledňování individuálních potřeby žáka s OMJ učiteli.

Positivním zjištěním bylo, že většina žáků disponovala vhodným technickým vybavením, což mohlo být pro některé žáky (nejen s OMJ) klíčové pro absolvování distanční výuky.

Dalším pozitivním zjištěním bylo, že žáci převážnou část distanční výuku absolvovali bez větších výkyvů ve školních výsledcích.

Jako největší přínos bakalářské práce autorka hodnotí seznam několika ozkoušených aplikací a programů, které žáci s OMJ během distanční výuky používali, a dále několik konkrétních osobních doporučení, v nichž dotazovaní uváděli, co by jim ještě mohlo během distanční výuky pomoci.

Autorka všechny tyto faktory shrnula v závěrečném zhodnocení dotazníkového šetření. Tyto faktory by mohly být doporučeny školám jako opatření v případě opětovné distanční výuky.

Žákům s OMJ, kteří se řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je potřeba věnovat specifickou pozornost a individuálně přihlížet k jejich potřebám, a to nejen během distančního vzdělávání. Tento přístup vede k jejich úspěšnému začlenění do naší společnosti a také ke zdárnému zvládnutí učiva, díky čemuž pak mohou jednodušeji dosáhnout svých plánovaných cílů a snů.

Seznam použité literatury

- ALAN, J., 1989. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-044-6.
- BRYCHNÁČOVÁ, I., 2016. *Čeština jako cizí jazyk versus čeština jako druhý jazyk – co je správně?* [online]. In Národní institut pro další vzdělávání. [vid. 6. 12. 2022]. Dostupné z: <https://cizinci.nidv.cz/cestina-jako-cizi-jazyk-versus-cestina-jako-druhy-jazyk-spravne/>.
- ČERNÝ ET AL., 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow. [online]. [vid. 6. 12. 2022]. ISBN 978-80-905480-7-7. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/298808009_Distančni_vzdelavani_pro_ucitele.
- ČŠI – Česká školní inspekce, 2020. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Tematická zpráva. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>.
- DVOŘÁKOVÁ, J., 2022. *Distanční výuka pohledem učitelů, žáků a rodičů: případová studie vybrané základní školy*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- GARBE, A., OGURLU, U., LOGAN, N., COOK, P., 2020. COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), s. 45-65. [online]. [vid. 20.6.2022]. Dostupné z: <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>.
- GEIST, B., 2000. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7.
- KARTOUS, B., 2015. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním*. Vyd. Praha: EDUin, o. p. s. ISBN 978-80-260-9310-7.
- KOSTELECKÁ, Y., et. al., 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.
- LEMOV, D., 2020. *Teaching in the Online Classroom: Surviving and Thriving in the New Normal*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 9781119762935.
- MERRIAM-WEBSTER, 2022. Distance learning. [online]. [vid. 20.6.2023] Dostupné z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning>.

MAREŠ, P., 2002. *Marginalizace, sociální vyloučení*. In: SIROVÁTKA, Tomáš (ed.). *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 9–23. ISBN 80-210-2791-6.

MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., 1996. *Velký sociologický slovník 2. svazek*. Praha: Karolinum. ISBN 80–184-310-5.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. In: MŠMT [online]. [vid. 20. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distanzni-vzdelavani>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *MŠMT vydalo zprávu z mimořádného šetření k distanční výuce*. In: MŠMT [online]. [vid. 20. 6. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distanzni-vyuce>.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2021. *Představení kurikula češtiny jako druhého jazyka a testu ke zjišťování úrovně českého jazyka u dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem v rámci připravovaného systému podpory, vzdělávání dětí a žáků cizinců*. [Webinář]. NPI ČR. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/webinare/>.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV ČESKÉ REPUBLIKY, 2022. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. Vstupní orientační test pro určení úrovně českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem v základním vzdělávání*. [online]. In MŠMT. [vid. 20.5.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/57786/>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2022. *Cizinci – legislativní úpravy* [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 20.5.2023]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/cizinci-legislativa.html>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2022. *Cizinci – podpůrná opatření* [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 21.5.2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni.html>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2022. *Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. 2022 [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 20.5.2023]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>.

NOVOTNÁ, L., 2008. *Cizí jazyk u žáka s odlišným mateřským jazykem*. Integrace a inkluze ve školní praxi: speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů, roč. 6, č. 1, s. 20–25. ISSN 2336-1212.

NĚMEC, Z., 2022. Bariéry a osvědčené přístupy v online doučování sociálně znevýhodněných žáků. *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy*. [online]. [vid. 3. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/bariery-a-osvedcene-pristupy-v-online-doucovani-socialne-znevychodnenych-zaku>.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠTECH, S., SMETÁČKOVÁ, I., 2020. Na okraji zájmu? Distanční vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pohledem jejich rodičů. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, roč. 30, č. 3–4, s. 139–156. ISSN 1211-2720.

TITĚROVÁ, E., et al., 2021. *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021–2022*. [online]. Praha. META. 8 Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta_policy-paper_2021-1.pdf.

Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Článek 28 a 29. [online]. In: *Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky*. [vid. 7. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., aj., 2020. *Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.

VITÁSKOVÁ, K., 2016. *Interkulturalismus – od multikulturality k plurikulturnímu pedagogickému inkluzivnímu přístupu*. In: LECHTA, V. (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Vyd. Praha: Portál, s. 420–437. ISBN 978-80-262-1123-5.,

Vyhláška č. 27/2016, Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2017. částka 10/2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>.

Zákon č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2015, částka 37/2015.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324.

ZILCHER, L., ŘÍČAN, J., LANKOVÁ, B., 2021. Inkluze ve vzdělávání v kontextu filosofie výchovy. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, roč. 31, č. 3–4, s. 131–142. ISSN 1211-2720.

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník na téma Distanční výuka u žáků s odlišným mateřským jazykem

Distanční výuka u žáků s odlišným mateřským jazykem

Vážení žáci, jsem studentkou bakalářského programu speciální pedagogika pro vychovatele, zároveň také učitelkou 2. stupně ZŠ. Ráda bych Vás poprosila o spolupráci při tvorbě mé bakalářské práce na téma: Distanční výuka u žáků s odlišným mateřským jazykem. Poprosila bych Vás, zda byste si vzpomněli na období distanční výuky. Dotazník je anonymní (to znamená, že se nikde nemůže objevit informace, kdo dotazník vyplňoval). Dotazník obsahuje 17 otázek. Cílem dotazníku je identifikovat oblasti, v kterých potřebují žáci s odlišným mateřským jazykem zvýšenou podporu během distanční výuky.

Pokud je tvá úroveň českého jazyka nedostatečná, popros svého učitele, lektora, rodiče či kamaráda o pomoc.

Děkuji za vaše upřímné a pravdivé odpovědi. Klára Zicháčková

1. Jaký ročník základní školy navštěvuješ?

- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník
- 6. ročník
- 7. ročník
- 8. ročník
- 9. ročník

2. Jak dlouho žiješ v České republice?

- méně jak 1 rok
- 1 až 2 roky
- 2 roky a více

3. Jak bys ohodnotil/a svou úroveň českého jazyka (ohodnoť se klasifikačním stupněm stejně jako v české škole)?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

4. Umí tví rodiče česky? Ohodnoť opět jako ve škole.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5. Pomáhali ti rodiče doma při distanční výuce?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

6. Pokud ti rodiče nepomáhali, z jakého to bylo důvodu?

- neumí/nerozumí česky
- musí být v práci
- nerozumí učivu
- mám si to udělat vše sám/a – je to moje povinnost/zodpovědnost
- Jiná...

7. Měl jsi k dispozici vhodné technické vybavení pro online výuku (dobré internetové připojení, počítač, webkameru, mikrofon, zvuk...)?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

8. Účastnil/a ses veškeré výuky a splnili jste všechny úkoly během distančního vzdělávání?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne, během distanční výuky jsem nepracoval/a

9. Rozuměl jsi všem instrukcím, které učitel během distanční výuky dává?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne, během distanční výuky jsem nepracoval

10. Dostával jsi od učitelů zpětnou vazbu na to, co během online výuky děláte? (hodnotil učitel vaše samostatné práce, online cvičení, zkoušel vás učitel přes webkameru apod.?)

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

11. Bylo učiteli v online výuce zohledňováno, že váš mateřský jazyk je jiný než český?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

12. Pokud ano, jak učitel zohledňoval, že tvůj mateřský jazyk je jiný než český?

- jednoduše napsané zadání/instrukce
- přeložené zadání do mého mateřského jazyka
- speciální hodina českého jazyka online navíc
- individuální konzultace s učitelem
- mám k dispozici asistenta
- Jiná...

13. Chyběl ti během distanční výuky kontakt s kamarády, kteří mluví česky?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

14. Byly tvoje školní výsledky (známky) během distančního vzdělávání stejné jako během prezenčního vzdělávání ve škole?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

15. Oblíbil/a sis během distanční výuky nějakou aplikaci (program), která ti pomáhá s češtinou?
Pokud ano, jakou?

Text stručné odpovědi

16. Co bys potřeboval/a, aby se ti během distanční výuky učilo lépe?

Text stručné odpovědi

17. Líbilo se ti vzdělávání během distanční výuky?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne