

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Vzdělávání a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem na základních
školách v České republice
Diplomová práce

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Zajícová**
Osobní číslo: **H18408**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Vzdělávání a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Hlavním tématem diplomové práce je vzdělávání a integrace žáků s OMJ (odlišným mateřským jazykem) na základních školách v České republice. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. První část popisuje základní terminologii, legislativu a jednotlivé postupy v procesech vzdělávání a integrace. Praktická část popisuje kvalitativní výzkumné šetření. Metodou jsou hloubkové rozhovory s učiteli, kteří mají zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ. Hlavním cílem je zjistit, jaká je aktuální situace na vybraných základních školách v rámci vzdělávání a integrace těchto žáků. Dílčím cílem je zjistit, jaké jsou rozdíly mezi teoretickými koncepty a konkrétním fungováním v praxi.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

- KENDÍKOVÁ, Jitka. Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.
- PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- RADOSTNÝ, Lukáš a kol. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SMIDT, Sandra. Supporting multilingual learners in the early years many languages – many children. London: Routledge, 2008. ISBN 978-020-3938-584.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2019**
Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2020**



L.S.

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že 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, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 15.8. 2020

Bc. Kateřina Zajícová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Marcele Ehlové, Ph.D. za pomoc, ochotu, a především trpělivé vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumného šetření i v těžkých chvílích. Přes složitou situaci byli ochotní a vyšli mi vstříc při nahlédnutí do problematiky.

ANOTACE

Hlavním tématem diplomové práce je vzdělávání a integrace žáků s OMJ (odlišným mateřským jazykem) na základních školách v České republice. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. První část popisuje základní terminologii, legislativu a jednotlivé postupy v procesech vzdělávání a integrace. Praktická část popisuje kvalitativní výzkumné šetření. Metodou jsou hloubkové rozhovory s učiteli, kteří mají zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ. Hlavním cílem je zjistit, jaká je aktuální situace na vybraných základních školách v rámci vzdělávání a integrace žáků s OMJ. Dílčím cílem je zjistit, jaké jsou rozdíly mezi teoretickými koncepty a konkrétním fungováním v praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

migrace, integrace, vzdělávání cizinců, žák s OMJ, učitel

TITLE

Education and Integration of Pupils with Different Mother Tongue at Primary Schools

ANNOTATION

The main topic of the thesis is the education and the integration of pupils with different mother tongue at primary schools in the Czech republic. The work is divided to a theoretical and a practical part. The first part describes basic terminology, legislation and individual procedures in the educational and integration process. The practical part describes the qualitative research. The research method is interviews with teachers who have experiences in educating students with different mother tongue. The main objective is to find out what the current situation at selected primary schools is. The partial objective is to find out what are the differences between theoretical strategies and concrete functioning in practice.

KEYWORDS

migration, integration, education of foreigners, pupil with a different mother tongue, teacher

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY	11
1.1 Migrace a sociální integrace.....	11
1.2 Poznatky z interkulturní psychologie.....	13
1.3 Základní terminologie	17
2 AKTUÁLNÍ SITUACE V ČR.....	20
2.1 Statistické údaje	20
2.2 Legislativa	21
2.3 Podpůrná opatření	22
2.4 Organizace zaměřující se na žáky s OMJ	23
2.5 Příprava a podpora pedagogů.....	25
3 VZDĚLÁVÁNÍ A INTEGRACE ŽÁKA S OMJ.....	26
3.1 Sociální a interkulturní komunikace	26
3.2 Bilingvní výchova	27
3.3 Jazyková příprava a podpora.....	28
3.4 Příchod do školy.....	30
3.5 Integrace do výuky a třídního kolektivu	31
3.6 Multikulturní výchova na základní škole.....	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
4.1 Cíle a výzkumné otázky	35
4.2 Metoda sběru dat	36
4.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	37
4.4 Realizace výzkumného šetření	38
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	39
5.1 Výpovědi respondentů dle kategorií	39
5.1.1 Žáci s odlišným mateřským jazykem na vybraných školách.....	39
5.1.2 Komunikace s žákem s OMJ	40
5.1.3 Nástup žáka s OMJ do školy.....	41
5.1.4 Motivace	42
5.1.5 Výuka českého jazyka	43
5.1.6 Postupy při výuce žáka s OMJ.....	44
5.1.7 Podpůrná opatření	45

5.1.8	Hodnocení žáků s OMJ.....	47
5.1.9	Začleňování žáka s OMJ do kolektivu.....	47
5.1.10	Multikulturní výchova	48
5.1.11	Příprava na pedagogických školách.....	49
5.1.12	Problematické oblasti.....	49
5.2	Závěry výzkumného šetření	50
6	DISKUZE	55
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
	PŘÍLOHY	63
	Příloha A – Příklad struktury rozhovoru.....	63

ÚVOD

Aktuálně se nacházíme ve světě, který je neustále v pohybu. Přesun informací, zboží a lidí se stal běžnou součástí našich životů (Tomeš, 2018). Migrace je přirozeným procesem, který se vyskytuje napříč společnostmi v jednotlivých zemích. I Česká republika není z hlediska obyvatel stejnorodá. Přibývá počtu cizinců na našem území, ale i české rodiny se přesouvají za novým životem za hranice. Některé zde zůstávají dočasně a po pár letech se navrací zpět. S rostoucí migrací přibývá počet dětí s odlišným mateřským jazykem na českých základních školách. Hlavním tématem této práce je jejich vzdělávání a integrace.

Každé dítě včetně cizích státních příslušníků má právo na vzdělání dle článku 28 Úmluvy o právech dítěte. Toto právo je uskutečňováno pro všechny děti bez rozdílu. Přístup k základnímu vzdělání je bezplatný a tento stupeň je navíc ukotven jako povinný. Je nutné, aby státy podporovaly pravidelnou školní docházku, aby se předcházelo tomu, že dítě školu nedokončí. Stěžejní je také článek 2, který zakazuje veškerou diskriminaci. Je třeba respektovat a zabezpečovat práva všem dětem bez jakékoliv diskriminace podle rasy, jazyka, náboženství či národnostního a sociálního původu. S naší problematikou úzce souvisí i článek 30, který předkládá, že dítě náležící k menšině má právo užívat vlastní kultury, praktikovat své náboženství a používat svůj vlastní jazyk (Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb.).

Celá práce si klade za cíl popsat problematiku vzdělávání a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem dle základních teoretických východisek. Předložit způsoby a možnosti, které jsou v aktuální době k dispozici. Dále zpracovává výzkumné šetření, které navazuje na teoretickou část. Toto šetření poskytne vhled do vybraných základních škol. Zjistíme, na kolik je problematika přítomná a jak se s žáky s odlišným mateřským jazykem pracuje. Zajímají nás podmínky, ve kterých výuka a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem probíhá.

První tři kapitoly zpracovávají podstatné informace k tématu a jsou založeny na teoretických základech. Úvod do problematiky popisuje termíny jako migrace, sociální integrace a věnuje se poznatkům z interkulturní psychologie. Také zde nalezneme základní terminologii a vymezení žáků s odlišným mateřským jazykem. Navazující kapitola předkládá některé z aktuálních statistických údajů. Dále popisuje legislativu, která se problematiky týká a jednotlivá podpůrná opatření s ní spojená. Část kapitoly se věnuje i organizacím zabývajících se žáky s OMJ. V neposlední řadě popisuje přípravu pedagogů. Třetí teoretická kapitola zpracovává oba procesy vzdělávání a integrace, které jsou stěžejním bodem práce.

Zde nalezneme poznatky k sociální a interkulturní komunikaci či bilingvní výchově. Následuje zpracování jazykové přípravy, příchodu žáka s OMJ do školy, začleňování do výuky, multikulturní výchovy a dalších spojitostí, se kterými se při vzdělávání žáků s OMJ na školách setkáváme.

Čtvrtá kapitola popisuje metodologii praktické části práce. Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření, které metodou hloubkových rozhovorů zjišťuje, jaká je aktuální situace na vybraných základních školách. Respondenty jsou pedagogičtí pracovníci základních škol Středočeského a Pardubického kraje. Získaná data reprezentují zkušenosti učitelů s danou problematikou, přináší nové poznatky a upozorňují na problémy, se kterými se dotazovaní při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem setkávají.

Závěrečné kapitoly interpretují a analyzují proběhlé výzkumné šetření. Jsou rozebrány jednotlivé rozhovory. Výpovědi respondentů jsou rozděleny do kategorií, které vyplývají z předchozí analýzy dat. V závěrech výzkumného šetření nalezneme odpovědi na výzkumné otázky. V diskuzi zhodnotíme slabé a silné stránky našeho výzkumného šetření, porovnáme výsledky v kontextu ostatních výzkumů a našich očekávání. Dále také nastíníme zásadní problematické oblasti, které by měly být případným podnětem pro další zkoumání a studie.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

1.1 Migrace a sociální integrace

Nacházíme se v době globalizace. Tento pojem je definován jako dlouhodobý proces, jež zasahuje do ekonomického, politického i kulturního prostředí každé země. Zahrnuje rychlý pohyb zboží, lidí, informací a znalostí po celém světě. Toto se děje díky mezinárodnímu obchodu, migraci, novým technologiím a celkové digitalizaci (Tomeš, 2018, s. 150).

Migrace, pohyb osob z jednoho místa na druhé, může probíhat z různých důvodů. Bělík, Hoferková a Kraus (2017, s. 50-51) do typologie řadí migraci za rodinou a příbuznými s cílem vytvářet nové sociální sítě. Dále popisují migraci ekonomickou, politickou, přesun lidí z vesnic do měst či přesun lidí za prací. Skrze pracovní migraci se lidé přesouvají v rámci jednoho státu i mimo něj. Čím více změn zahrnuje konkrétní migrace, tím komplikovanější je následná adaptace. Z čehož usuzujeme, že nejnáročnější je pro člověka přesun z jednoho státu do druhého, dokonce i napříč kontinenty. V takovém případě si lidé musí přivyknout na nové prostředí, nový jazyk, novou kulturu a zvyklosti. Uherek a kol. (2016, s. 49) popisují, že: *„takové změny jsou pro samotné migranty i pro přijímající společnost extrémně náročné a lidé se při nich dostávají do neřešitelných situací i při zcela běžných lidských záležitostech, s nimiž se setkává každý, jako jsou zabezpečení vzdělávání dětí, vyjednání půjčky, nemoc, ztráta zaměstnání, úmrtí v rodině.“*

Na adaptaci v cílové zemi se nedá dostatečně připravit. Dnes máme sice nejdostupnější informace, přesto se však realita v cílové zemi může lišit. Někdy si ani nedokážeme představit, jak složité může být zvykat si na nové prostředí. Bezprostředně po příchodu do nové země může jedinec zažívat tzv. kulturní šok. V návaznosti na stres ze změn a dezorientaci v novém prostředí se u cizinců mohou objevovat i psychosomatické obtíže. Kulturní šok není krátkodobou záležitostí, zpravidla trvá několik týdnů až měsíců (Kutnohorská, 2013, s. 73-74).

Mezi odborníky nalezneme i jiné označení, kterým je akulturační stres. Ten se projevuje na dvou úrovních. V rovině individuální vyvolává u jedince strach, zmatení, dezorientaci, může se prohlubovat sociální izolace a v nejhorších případech může docházet ke ztrátě identity. Z hlediska skupinové úrovně jedinec nerozumí běžným životním mechanismům, na které je zvyklý. Jedná se o rozdělení rolí ve společnosti, vztah k autoritám apod. Běžná sociální interakce se stává složitým a problémovým procesem. Průběh kulturního šoku se liší v důsledku jednotlivých osob i situací. Odlišně kulturní šok prožívají děti i dospělí. Literatura uvádí, že děti jsou v tomto případě adaptabilnější (Morgensternová a Šulová, 2007, s. 87-91).

Z výše uvedeného vyplývá, že se nacházíme v období, kdy pohyb osob po celém světě patří k lidské přirozenosti. Prostřednictvím migrace se společnost stává proměnnou nejen globálně, ale i lokálně v každém státu. Jednotlivé země musí na takovou situaci adekvátně reagovat. Ani česká společnost není homogenním celkem. Na našem území však s migrací nemáme příliš velkou zkušenost, a proto si na tento jev postupně zvykáme. Jako milník pro pohyb přes hranice České republiky lze označit rok 1989, kdy postupně padla železná opona v několika evropských státech. Od této chvíle počet cizinců na našem území stoupá.

S příchodem jedince do nové společnosti souvisí pojem integrace. Ve spojitosti s naší problematikou hovoříme o sociální integraci. Jedná se o proces spojování v nový celek, kdy se nově příchozí osoba začleňuje do skupiny či společnosti stávající. Pokud se jednotlivé osoby či menšina výrazně odlišují od skupiny většinové, nastávají problémy a mohou se objevit různé překážky, které brání procesu integrace. V takovém případě je na místě aktivně zasahovat, vytvářet vhodné podmínky a samotné začleňování podporovat (Slowík, 2016). Proces integrace nových jedinců nelze přehlížet, jelikož bychom nedosáhli stability v daném sociálním prostředí.

Pojem integrace znázorňuje také jednu ze čtyř migračních strategií. První strategií migrantů v tomto systému je asimilace. Zde rodiny usilují o plné začlenění do nové země. Tuto zemi považují za domovskou i pro své následující generace. Může se stát, že migranti splynou s hostitelskou společností úplně a přijmou i její majoritní jazyk. Strategie integrace nerezignuje na udržení původní kultury, jedinci se však začlení do sociálních systémů a sociálních sítí. Pokud příchozí rodina vytváří svoje vlastní území uvnitř nové země (tzv. enkláva), může docházet k separaci. Rodiny tvoří vzájemnou solidaritu ve známém kulturním prostředí, ale těžce se integrují do majoritní společnosti. Nedobrovolnou migraci často provází čtvrtá strategie – marginalizace. Tyto rodiny se koncentrují nejčastěji v chudších oblastech země. Jedinci jsou zde v sociální i kulturní izolaci. Velkým problémem je, že tyto lokality nabízí jedincům málo příležitostí a nemotivují rodiny pro vzestupnou mobilitu v rámci většinové společnosti (Jarkovská, 2015, s. 169-171).

Na život cizinců v novém prostředí má vliv především migrační politika daného státu. V České republice upravuje základní principy integrace vládní dokument Koncepce integrace cizinců (KIC). Nalezneme zde, že klíčovými předpoklady úspěšné integrace je znalost českého jazyka, ekonomická soběstačnost, orientace ve společnosti a vzájemné vztahy cizince s majoritní společností (Radostný a kol., 2011, s. 9).

Každý sociální stát by měl nejen usilovat o úspěšnou sociální integraci, ale zaměřovat se i na prevenci sociální exkluze. Tento termín označuje vyloučení člověka ze sociálního života. Dochází k prohlubování nerovností mezi skupinami, v některých případech jsou jedinec či skupina od hlavního proudu společnosti zcela odděleni (Bělík, Hoferková a Kraus, 2017).

Koldinská, Scheu a Štefko (2016) hledají nástroje účinné sociální integrace cizinců v oblastech: zaměstnanost, vzdělání, zdravotní péče, účast v důchodovém pojištění a zajištění nástroji sociální pomoci. Z hlediska přístupu ke vzdělávání mají na základní vzdělávání právo jak občané členských států Evropské unie, tak i cizinci z ostatních států. Děti mají rovný přístup nejen ke vzdělávání, dále také ke školnímu stravování a zájmovým činnostem. Podmínky přístupu upravuje § 20 školského zákona, kterému se podrobněji budeme věnovat v následující kapitole.

Jako potvrzení úspěšné integrace Uherek a kol. (2016, s. 89) považují získání občanství České republiky. K žádosti o české občanství vede několik povinností, mezi něž patří trvalý pobyt či azyl po dobu minimálně pěti let, zkouška z češtiny a českých reálií. Občan nesmí mít v uvedené době žádné dluhy a musí disponovat čistým trestním rejstříkem. Také je nutné prokázat, že je řádně zapojen do společenského a pracovního života ve své obci apod. Získání občanství opravdu může sloužit jako potvrzení kladného průběhu integrace. Není ale na místě stavět tento proces jako cílový bod, ke kterému by mělo začlenění jedince do české společnosti směřovat.

1.2 Poznatky z interkulturní psychologie

V souvislosti s problematikou příchodu cizinců do České republiky můžeme čerpat z poznatků interkulturní psychologie. Jedná se o obor zabývající se působením kulturních faktorů na myšlení, jednání a chování lidí. Také zkoumá jejich vzájemnou komunikaci a interakci. Významný je především rozbor kulturních odlišností jednotlivých skupin, což může sloužit k porozumění, řešení konfliktů a odstraňování skepse (Průcha, Veteška, 2012, s. 136).

Existuje velká řada definic pojmu kultura, ze kterých lze usuzovat, že se jedná o složitý a obsáhlý jev přítomný v lidské společnosti, který ovlivňuje mnoho oblastí lidského bytí. Kultura zasahuje do stylu života a myšlení lidí. Každá kulturní skupina má vlastní jazyk, zvyky, náboženství, způsoby jednání a chování. Jedinci sdílí normy, hodnotovou orientaci a společný prostor života. S jednotlivými specifiky se člověk nerodí, ale získá je během procesu socializace. (Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 29-39).

Proto se občas setkáváme s výkladem, že termín socializace znamená vrůstání člověka do kultury. Socializací se pro člověka rozumí „*získání specificky lidských způsobů psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání, tedy osvojení si vlastností, které mu umožňují život ve společnosti.*“ (Sollárová in Výrost a Slaměnik, 2008, s. 49) Představme si stav, kdy se člověk v procesu socializace vyvine ve své kultuře, získá určité návyky, je zvyklý dodržovat nastavené normy společnosti a pohybuje se ve skupině lidí, která má podobné hodnoty jako on sám. Poté se v rámci migrace přesune na jiné místo s odlišnou kulturou a střetává se s problémy v úplně běžných denních činnostech jako je stravování, oblékání, bydlení. Zásadnější jsou však odlišnosti v chování, hodnotách a životní představě. Jedinec se musí znovu potýkat s procesem socializace a je třeba nalézt soulad původní kulturní výbavy s životem v nové kulturní společnosti. Proces, při kterém se jedinec adaptuje na danou kulturu v daném čase a prostoru se nazývá enkulturace.

Kulturní diverzita je v dnešním světě přirozená. Nemusí se jednat o vyrovnané kulturní celky. Zatímco můžeme hovořit o evropské kultuře, která zahrnuje miliony lidí, mnohem menší skupinu tvoří kultura česká či kultura jednotlivých rodin a organizací. S velkou rozmanitostí souvisí pojem multikulturalismus. Na termín existuje velké množství odborných i laických pohledů. Pro naši potřebu bychom shrnuli, že se jedná o představu soudobého světa jako sítě tvořené různými skupinami, které se liší z hlediska rasy, kultury, pohlaví, identity, náboženství, sexuální orientace apod. Zároveň je v každé oblasti tvořena určitá hierarchie a jednotlivé skupiny si nejsou rovny. Je důležité apelovat na respekt jednotlivých menšin, které mají právo na svou kulturu i v rámci života ve většinové společnosti (Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 59-61). Díky pozitivním přístupům a strategiím může docházet ke koexistenci různých skupin na jednom daném území a v určitém čase. Pokud respekt a vzájemná tolerance odlišného nejsou přítomny, může docházet k negativním důsledkům jako jsou předsudky vedoucí ke xenofobii, rasismus či diskriminace.

Helus (2011) definuje předsudky jako určité postoje k příslušníkům druhé skupiny. Takový postoj má negativní ráz, jiné skupiny znevýhodňuje, diskriminuje a podněcuje k nepřátelskému chování. Celý jev je založený na tom, že připisujeme charakteristiky členům celé skupiny na základě subjektivního pozorování jednoho jedince. Předsudek může být založen také na původní přímé zkušenosti a ovlivňuje přístup k dané skupině lidí. Toto zobecnění však není vhodným postupem. „*Předsudky jsou právem považovány za jednu z vážných nemocí společnosti. Vzniknou-li, mají tendenci se upevňovat a šířit.*...“ (Helus, 2011, s. 228)

Na předsudky mají vliv i stereotypy, které oproti nim nemusí být pouze negativní, existují i pozitivní stereotypy v uvažování. Jedná se o smýšlení, které je spojené s určitou kategorií, jehož funkcí je racionalizovat naše chování či postoj vůči zmíněné kategorii. „*Stereotypem tedy rozumíme sdílenou představu či obraz typického zástupce určité země, ...*“ (Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 198) Tyto představy nečerpají z osobních zkušeností, mohou se předávat napříč společnostmi a generacemi. Existují dva základní druhy stereotypů. Autostereotypy jsou smýšlení o vlastní skupině, ke které jedinec přísluší. Oproti tomu heterostereotypy jsou názory o ostatních skupinách lidí. Převažují tendence vždy upřednostňovat svou skupinu před druhými (Nakonečný, 1997).

Nemůžeme však striktně hovořit o tom, že lze přežívat naprosto bez předsudků a stereotypů. Jelikož se v životě setkáme s různými pozitivními i negativními situacemi, nasbíráme během něj spoustu zkušeností, tudíž si vytvoříme určité názory a postoje k jednotlivým lidem, věcem i oblastem. Naše sympatie a antipatie jsou přirozenou součástí procesu interakce a poznávání druhých. Vždy však můžeme naše představy ovlivňovat a neklást na zkušenost přílišný důraz, pokud to není nutné. Je důležité přistupovat k lidem jako k jednotlivcům s vlastní a jedinečnou biopsychosociální povahou, ne pouze jako k zástupcům určité skupiny.

Pokud odborníci zkoumají charakter vlastního etnika, hledají společné hodnoty a rysy povahy, které jsou pro danou skupinu typické. Již na počátku 20. století se touto problematikou zabýval Emanuel Chalupný. Vydal knihu *Národní povaha česká*, ve které zmiňuje mezi základními charakteristickými vlastnostmi Čechů iniciativnost, nedůslednost, individualismus a mírumilovnost (Průcha, 2007, s.135-136). Nejedná se přímo o vědecky podloženou analýzu, spíše zde nalezneme autorovy domněnky a úvahy. Publikace je však příkladem toho, že i před více než 100 lety se vedla debata o odlišnostech jednotlivých národů.

V dnešní době je často diskutovaným a zmiňovaným pojmem xenofobie. Nalezneme více vysvětlení tohoto termínu. Xenofobie jako strach z cizího či nesnášenlivost k ostatním. Všechna označení však mají společné to, že věci, které jsou nám známé, jsou nám blízké. Naopak u věcí cizích (možno převést i na osoby) máme pocity nejistoty, držíme si odstup, který je často doprovázen strachem, jež pramení z našich předsudků. Z jistého pohledu je xenofobie jako obranný mechanismus lidského jedince žádoucí. Je lidsky přirozené chránit vlastní rodinu, kulturu a společnost před možnými nepřáteli. Jedinci tak naplňují pocit jistoty a bezpečí (Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 203-205).

Velmi problémovou oblastí je teorie rasismu. „*Základem rasových teorií a rasistických doktrín je zpravidla teze o fyzické a psychické nerovnosti, nerovnocennosti lidských ras, případně o závislosti dějin lidské společnosti a kultury na rozdílech mezi rasami a národy*“ (Wolf, 2000, s. 113) Zásadním rysem je nedostatek tolerance a porozumění, které zde hrají hlavní roli a následně podněcují k nesprávnému smýšlení a chování. Někteří lidé (z hlediska etnika, rasy či kultury) staví svou skupinu nad ostatní. Každého člena odlišné skupiny považují za méněcenného, podřadného či nežádoucího pro společnost.

Je třeba rozlišovat dvě základní roviny rasismu. Existuje zde mírnější forma, která dle našeho názoru ve společnosti převažuje. Často se jedná spíše o výhrady k určitému způsobu života určité skupiny. Lidé ale veřejně nevystupují a nijak aktivně se neprojeví. Někteří autoři v tomto případě hovoří o tzv. latentním či skrytém rasismu. Nemůžeme však tvrdit, že by tento typ rasismu nebyl nijak nebezpečný. Pořád totiž hrozí, že se latentní forma vyvine v agresivní rasistickou ideologii, která je typická například pro extrémistická hnutí.

Pokud hovoříme o projevech rasismu, je důležité ještě vymezit jeden zásadní pojem, kterým je diskriminace. Týká se různých negativních akcí, které vyplývají z předsudků. Jednotlivci, kteří vybočují nebo se hlásí k jiné kultuře, jsou znevýhodňováni. Jsou jim upírána práva i příležitosti. Z hlediska etnických a rasových konfliktů, které ve společnosti vznikají Allport (in Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 237-238) vytvořil stupnici nepřátelských akcí. Nejmírnějším projevem je zde osočování. Lidé mluví o svých předsudcích nahlas, ale nedojde k dalším činům. Druhým stupněm je vyhýbání se. Jedinec skupině, ke které má předsudky nijak neubližuje, ale snaží se od ní izolovat. Na třetí pozici je zmiňovaná diskriminace. Jedinec se zde aktivně snaží o vyloučení všech příslušníků z daných situací a skupin. Jedná se o oblasti zaměstnání, bydlení, vzdělávání apod. Mezi nejzávažnější stupně je řazeno fyzické napadání, kdy se setkáváme s násilnými činy. Nejvyšším stupněm je vyhlazování, kam patří genocidy, světové masakry a pogromy.

Existuje i tzv. pozitivní diskriminace, jedná se o veškerá opatření, která mají sloužit k odstraňování nerovností. Důraz se klade především na pozitivní přístup k jednotlivým členům menšinových skupin, který mnohdy doprovází různé výhody v oblastech vzdělávání, povolání či veřejné správy (Průcha a Veteška, 2012, s. 220). To je často podrobena kritice, jelikož se laická i odborná veřejnost domnívá, že v takových případech se nejedná dle principu rovnosti a jednotlivé skupiny se příliš upřednostňují.

1.3 Základní terminologie

Pro uchopení problematiky, a především pro výzkumnou část práce je třeba vymezit základní termíny, se kterými budeme dále pracovat. Než se budeme věnovat zásadnímu rozdělení pojmů žák-cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem, je třeba se zaměřit na to, kdo je cizinec a s jakými typy pobytu se u něj setkáme.

Dle § 1 zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů se pojmem cizinec definuje jako *„každá fyzická osoba která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.“*

Ze zákona dále vyplývá, že existují dva základní druhy pobytových režimů. Dělí se na přechodné pobyty a pobyt trvalý. Přechodný pobyt může probíhat s krátkodobým či dlouhodobým vízem nebo zcela bez víza. Dlouhodobá víza se vystavují na základě různých účelů: zaměstnání, studium, vědecký výzkum, podnikání apod. Trvalou formu pobytu je možné získat po uplynulých 5 letech na území ČR. Toto však není jediná podmínka, cizinec musí dále složit zkoušku z českého jazyka, pokud se jedná o občany z třetích zemí (tj. jiných než v EU). Hlavním přínosem trvalého pobytu je získání výhodnější pozice v rámci české legislativy. Jako příklad můžeme uvést, že cizinci s trvalým pobytem spadají do systému veřejného zdravotního pojištění. Dále bez trvalého pobytu nelze žádat o české občanství (zákon č. 326/1999 Sb.).

Další legislativní úprava týkající se pobytu cizinců je zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů. Ten definuje pojmy azylant, mezinárodní ochrana a doplňková ochrana. Ze zákona můžeme definovat tři základní kategorie.

První skupinou jsou žadatelé o mezinárodní ochranu. O takových jedincích ještě nebylo pravomocně rozhodnuto, je nezbytné prokázat individuální pronásledování. Tito lidé často odcházejí ze svých zemí z důvodu perzekucí a mučení. Člověk, který prokázal pronásledování a získal v ČR mezinárodní ochranu (azyl) se nazývá azylant a tvoří druhou kategorii. Důvodem azylu nemusí být pouze porušování lidských práv a pronásledování v původní zemi. Udělení azylu může proběhnout i za účelem sloučení rodiny. Třetí skupinou jsou osoby s doplňkovou ochranou. Tito jedinci neprokázali individuální pronásledování, ale pokud by byli navraceni zpět do země původu, hrozí jim zde nebezpečí či vážná újma (trest smrti, nelidské a ponižující zacházení, násilí či ohrožení života civilisty v rámci válečného konfliktu (zákon č. 283/1991 Sb.).

Jelikož existuje rovný přístup ke vzdělávání, i na cizince, kteří nemají představu o své délce pobytu v ČR se vztahuje povinná školní docházka a mají nárok na vzdělávání.

Od cizinců je dále odvozen pojem žák-cizinec, se kterým se setkáme ve školské oblasti. V poslední době se však v odborné i laické veřejnosti objevuje termín žák s odlišným mateřským jazykem. Někteří odborníci tyto dva pojmy používají jako synonyma. Setkali jsme se s tímto problémem i u již proběhlých výzkumných šetření, kde se oba pojmy střídaly bez důrazu na jejich rozlišení.

Spatřujeme v těchto pojmech zásadní rozdíl. Skupina žáků s odlišným mateřským jazykem je mnohem širší a zahrnuje více dětí, než označení žák-cizinec. Ve své publikaci to zmiňuje například Kendíková (2018, s. 73): „*pedagogickou podporu při vzdělávání, zejména jazykovém, nepotřebují jen cizinci, ale také další skupiny žáků.*“ Sem mohou patřit děti z rodin, které dlouho pobývaly v zahraničí, ale disponují českým občanstvím. Také sem řadíme děti z bilingvních rodin.

Národní institut vzdělávání definuje žáka-cizince jako dítě, které má jiné občanství než české. Vždy záleží na konkrétním statusu pobytu rodičů, který děti přejímají. U pojmu žák s OMJ však neřešíme jeho občanství či místo narození. Klade se důraz na skutečnost, že čeština není pro dítě mateřský jazyk a zaujímá za ním až druhou či vzdálenější pozici. tento termín tak zahrnuje i děti, které mají české občanství, ale znalostí češtiny nedisponují nebo v rodině komunikují jinými jazyky (NÚV: ©2011-2019).

Titěrová a Šimáček (2018, s. 5) vymezují 4 základní skupiny žáků, které se potřebují učit česky. Zaprvé se jedná o děti cizince, které do ČR nově přicházejí. Češtinu neznají vůbec nebo jen velmi omezeně. Dále sem řadíme děti cizinců, které se v ČR již narodily, ale doma češtinu ke komunikaci nepoužívají. Nemusí se jednat pouze o cizince, ale i o žáky s českým občanstvím, kteří se s češtinou v domácím prostředí také neseťkávají. Poslední skupinou jsou děti občanů ČR, které dlouhodobě žily v zahraničí a neznají češtinu vůbec či její akademickou podobu.

Konkrétním postupům a strategiím v integraci a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem se věnujeme ve třetí kapitole. Zde pouze nastíníme základní charakteristiku těchto žáků, na kterou budeme dále navazovat.

Je zřejmé, že největší překážkou integrace a vzdělávání je jazyková bariéra a neznalost českého jazyka. Výuka v odlišném kulturním prostředí se liší formou

i jednotlivými technikami. Celkový proces adaptace nově příchozího žáka ovlivňuje mnoho různých faktorů (např. věk, původní země, původní jazyk, škola, do které přichází, či pedagogové). Ve škole a ve třídě však neřešíme pouze samotnou výuku a předání látky, důležité je i sociální hledisko. Jazyková bariéra nebo kulturní odlišnosti mohou překážet v začleňování žáka do školního kolektivu. I zde je vhodné volit strategie a nenechat procesu integrace pouze volný průběh, mohlo by totiž dojít k izolaci žáka. V roli pedagoga je nutné vnímat celkovou sociální situaci konkrétního žáka, jeho jazykovou praxi nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj. Je důležité vědět, jak žák komunikuje s ostatními dětmi, sourozenci či rodinou (Hájková a Strnadová, 2010, s. 50). Je také nezbytné si uvědomit, že dítě nechceme připravit o jeho mateřský jazyk. Nenahrazujeme původní jazyk češtinou, ale snažíme se vyvinout schopnost užívat oba jazyky souběžně.

Při výuce se využívá různé opory a pedagog musí k těmto žákům zachovávat individuální přístup. Děti, které potřebují při výuce určitou podporu řadíme dle legislativy mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky tomu mají nárok i na tzv. podpůrná opatření, která podrobněji vysvětluje následující kapitola.

2 AKTUÁLNÍ SITUACE V ČR

2.1 Statistické údaje

Z dat Českého statistického úřadu vyplývá, že počet cizinců v České republice roste, ke konci roku 2018 jich zde žilo přes půl milionu. Se zvyšujícím se počtem cizinců se přímo úměrně zvyšuje i počet studujících žáků-cizinců na českých školách. Přirozeně největší část cizinců nalezneme na univerzitách a vysokých školách. Jedním z důvodů mohou být příležitosti studia v zahraničí, což umožňuje např. projekt Erasmus+.

Obecně však nárůst pozorujeme i v mateřských, základních a středních školách. Jelikož se výzkumné šetření zabývá prostředím základních škol, budeme dále sledovat především tuto část. Pokud se konkrétně zaměříme na data počtu cizinců v oblasti primárního a nižšího sekundárního vzdělávání, zjistíme, že křivka od školního roku 2003/2004 do roku 2017/2018 výrazně stoupá. Počet dětí cizinců se téměř zdvojnásobil. Původní počet 12 973 žáků vzrostl na 21 992 žáků. Za posledních pět let počet každoročně přesahuje dvacet tisíc žáků (ČSÚ: ©2019).

Ve statistických ročenkách školství od MŠMT můžeme čerpat data i z posledního školního roku, tedy 2018/2019. Z tabulky *Základní vzdělávání – žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství* vyčteme následující: v posledním uplynulém školním roce základní školy navštěvovalo 24 026 žáků-cizinců. Převážně se jednalo o cizince s trvalým pobytem. Z hlediska státního občanství má v českých základních školách nejvyšší zastoupení Ukrajina (6619 žáků), Slovensko (5181), Vietnam (4631 žáků) a Rusko (1583 žáků). Značnou část tvoří i děti z Bulharska, Mongolska, Rumunska, Moldavska, Polska či z Číny (MŠMT: ©2019).

Většina statistik se zaměřuje na žáky-cizince. Je tedy otázkou, o kolik by se počet zvýšil, pokud bychom se zaměřili na žáky s odlišným mateřským jazykem. To znamená i na žáky, kteří nemají dostatečnou znalost vyučovaného jazyka, ale jsou občany ČR. Na tyto faktory kladla důraz například Česká školní inspekce, která se ve školním roce 2014/2015 zaměřila právě na žáky s odlišným mateřským jazykem. Z výzkumu vyplynulo, že skupinu žáků s OMJ tvoří 74,5 % cizinců a 25,5 % dětí z ČR, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. Přibližně polovina dotazovaných škol pak uvedla nejméně jednoho takového žáka (ČŠI: 2015). Nemáme k dispozici aktuální četnost žáků s odlišným mateřským jazykem, z výše uvedeného však vyplývá, že není tento počet zanedbatelný a každým rokem se zvyšuje. Proto je třeba vytvářet systémová opatření a věnovat se vhodným strategiím a jak s žákem s odlišným mateřským jazykem či žákem-cizincem ve škole pracovat.

2.2 Legislativa

Právo dítěte na vzdělání je ukotveno v Úmluvě o právech dítěte. Článek 28 konkrétně zmiňuje, že má být právo uskutečňováno pro všechny děti bez rozdílu, tudíž i pro cizí státní příslušníky. Základní vzdělání má být bezplatné a povinné. Státy mají dále podporovat pravidelnou školní docházku, aby nedocházelo k tomu, že žák školu nedokončí (Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb.).

Česká legislativa pracuje s pojmem dítě/žák-cizinec. Konkrétně můžeme čerpat ze dvou základních legislativních úprav. Základním pramenem je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dále vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Dle § 36 odst. 2 školského zákona se povinná školní docházka nevztahuje pouze na státní občany ČR, ale také na občany jiných států EU, kteří na území pobývají déle než 90 dnů. Dále také na občany třetích zemí, kteří na území přebývají trvale či přechodně po dobu delší než 90 dnů a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Zákonný zástupce nezletilého cizince má proto povinnost dohlížet na to, aby dítě plnilo školní docházku (školský zákon).

Na základě § 20 školského zákona mají žáci-cizinci stejný přístup ke vzdělávání jako občané ČR. Nejedná se pouze o základní a střední vzdělávání, ale také o rovný přístup ke školnímu stravování, školní družině a dalším školským službám. Jelikož se ve většině případů jedná o žáky bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka mají žáci cizinci nárok na bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, která zahrnuje výuku ČJ přizpůsobenou speciálním potřebám žáků. Dle možnosti spolupráce se zeměmi původu je možné podporovat výuku mateřského jazyka a kultury původní země (školský zákon).

Školský zákon byl v roce 2016 novelizován. Novela poskytla několik změn v plnění povinné školní docházky v zahraničí a ve vzdělávání cizinců. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou součástí inkluzivního přístupu ke vzdělávání. Tato skupina patří dle § 16 školského zákona mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mají tudíž nárok na tzv. podpurná opatření, která popisuje vyhláška č. 27/2016 Sb. ve svých přílohách. Žáci s OMJ jsou tu definováni jako děti a žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek.

2.3 Podpůrná opatření

Na poskytování podpůrných opatření (dále také PO) mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok bezplatně. „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (školský zákon) Dle § 16 školského zákona se taková podpůrná opatření dělí do 5 stupňů dle náročnosti z hlediska organizace, financí či pedagogů. Řadíme sem poradenskou pomoc, úpravu organizace, obsahu, hodnocení a metod vzdělávání, úpravu podmínek přijímání a ukončování vzdělávání, kompenzační pomůcky, individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga apod. Je třeba zmínit, že podpůrná opatření prvního stupně může škola či školské zařízení uplatňovat bez doporučení. Každý další stupeň však musí posoudit a doporučit školské poradenské zařízení.

Pokud se jedná o žáka s OMJ bez zdravotního postižení, poskytují se mu PO v prvních třech stupních. První stupeň slouží ke kompenzaci mírných obtíží, jedná se o žáka s pokročilou znalostí češtiny. Jedná se zde o mírné úpravy režimu vyučování či domácí přípravu. Do druhého stupně PO spadají žáci s nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka. Zde je již nutný individuální přístup ke konkrétním potřebám žáka. Může se jednat o úpravy organizace výuky, změny v hodnocení, vypracování individuálního vzdělávacího plánu, speciální učebnice a výuku češtiny jako cizího jazyka (v dotaci 3 hod. ČJ týdně, maximálně 120 hod. ročně). Cizinci s neznalostí češtiny mají nárok na PO třetího stupně. Zde už se jedná o rozsáhlejší zásahy do metod a organizace výuky, do hodnocení a úprav obsahu vzdělávání. Tito žáci mají také nárok na výuku češtiny jako cizího jazyka (3 hod. ČJ týdně, maximálně 200 hod. ročně) nebo na asistenta pedagoga (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. nalezneme náplň činnosti asistenta pedagoga. Obecně se jedná o pomoc a podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při výuce. Podporuje také samostatnost a aktivní zapojení žáka s SVP. Pomáhá v konkrétních oblastech: výchovná a vzdělávací činnost, komunikace s žákem a zákonnými zástupci, adaptace na školní prostředí, výuka, sebeobsluha apod. Asistent pedagoga může poskytovat podporu maximálně 4 žákům v jedné třídě. Oporou pro žáky s OMJ jsou tzv. dvojjazyční asistenti pedagoga, kteří provádí výše zmíněné činnosti, ovládají však navíc další jazyk, skrze který mohou s dítětem bez znalosti češtiny komunikovat. Benda a kol. (2016, s. 8) řadí mezi konkrétní činnosti přípravu podpůrných materiálů, kdy se klade důraz na slovní zásobu, fráze a zjednodušení textu. V rámci komunikace asistent zjednodušuje zadání tak, aby došlo k porozumění. Jazyková bariéra rodičů

ztěžuje plnit domácí úkoly, proto asistent pomáhá i s touto přípravou. Pokud asistent disponuje společným jazykem, může poskytnout pomoc i při komunikaci s rodinou.

Mezi podpůrná opatření řadíme plán pedagogické podpory (PLPP) a individuální vzdělávací plán (IVP). PLPP je novým podpůrným opatřením, které se objevilo v roce 2016 ve výše zmíněné vyhlášce. Zpracovává ho škola bez doporučení jako PO prvního stupně. Stanoví se cíle podpory a způsoby vyhodnocování. Pozitivní vliv má především, pokud žák dále potřebuje opatření vyššího stupně. Takto shrnuté informace pomohou školskému poradenskému zařízení, které může rychleji a efektivněji promyslet další postupy. Na základě doporučení školského poradenského zařízení škola vypracovává IVP. Tento dokument je závazný pro naplňování individuálních potřeb žáka. Plán je zpracováván jako PO druhého až pátého stupně a obsahuje údaje žáka a údaje pedagogických pracovníků, kteří s žákem pracují. Dále úpravy vzdělávacího obsahu, časové rozvržení a metody či formy výuky (Kendíková, 2018, s. 24-26).

Individuální přístup k žákům s OMJ nekončí úpravou metod a obsahu vyučování, je třeba individuálně nahlížet i na samotné hodnocení žáka. Je zřejmé, že výkon žáka ovlivňuje především jazyková bariéra, kterou musí překonávat. Není však možné žáka z hodnocení vynechat, dokud nedosáhne v českém jazyce určité úrovně. Hodnocení může být pro pedagogy problematické. Obecně platí, že pokud má žák jazykové nedostatky, doporučuje se slovní hodnocení. Kendíková (2018, s. 85) uvádí: „*Slovní hodnocení navíc může působit motivačně, protože se v něm nepopisují jen neznalosti a nedostatky žáka, ale i jeho pokroky a vzdělávací úspěchy.*“ PLPP, kde jsou specifikovány cíle vzdělávání konkrétního žáka nám může při hodnocení pomoci, jelikož dle něj můžeme očekávat konkrétní výkon podle možností dítěte. Následně hodnotíme jeho pokrok a nesrovnáváme žáka s ostatními ve třídě. Upřednostňujeme individuální vztahovou normu před normou sociálně vztahovou (Radostný a kol., 2011, s. 49).

2.4 Organizace zaměřující se na žáky s OMJ

Považujeme za důležité uvést i některé české organizace, které se problematice denně věnují. Některé konkrétně zasahují do procesu vzdělávání žáků s OMJ, ostatní se problematice věnují z odborného hlediska, kdy zpracovávají jednotlivé metodiky a materiály, které s výukou a integrací žáků s OMJ pomáhají.

Zásadní roli má nesporně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tento ústřední orgán státní správy ovlivňuje mateřské, základní, střední i vysoké školy. V rámci vzdělávání žáků s OMJ hraje významnou roli ve financování. Aktuálně je vyhlášen rozvojový program

Podpora vzdělávání cizinců ve školách. Jeho cílem je finančně podpořit vzdělávání a integraci žáků-cizinců. Podporuje v první řadě výuku českého jazyka a úpravu podmínek vzdělávání těchto dětí a žáků (MŠMT: © 2013–2020). Dále MŠMT spolupracuje s dalšími organizacemi.

Jednou z nich je Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), který je ministerstvem přímo řízen. Poskytuje školám a pedagogickým pracovníkům zejména odbornou a metodickou pomoc. Již několik let funguje projekt *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávající děti/žáky cizince*, jehož hlavními činnostmi jsou poradenství, metodická podpora, realizace diskuzních setkání a workshopů, zajišťování nabídky metodických materiálů či vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky (NIDV: 2016).

Nezisková organizace, která se věnuje žákům s OMJ/žákům-cizincům již 15 let, se nazývá META o.p.s. Mezi její činnosti patří přímá práce s cizinci v rámci jazykových kurzů či doučování a přípravy na zkoušky. Organizace podporuje i školy a pracovníky. Zavádí nové učební postupy, zpracovává metodické a výukové materiály. Celou situaci vzdělávání a integraci žáků s OMJ postupně mapuje a upozorňuje na nedostatky a potřeby systémových změn. I tato organizace spravuje speciální portál, který byl vytvořen pod záštitou MŠMT. *„Portál Inkluzivní škola.cz je určený pedagogům, ředitelům škol, asistentům pedagoga, psychologům a sociálním pracovníkům a dalším, kteří se podílejí na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do českých škol.“* (META, o.p.s.: 2020)

Organizace Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s. sdružuje více než 300 pedagogů, kteří si vzájemně vyměňují zkušenosti a tipy do výuky. V rámci tohoto poslání podporují tzv. dobrou praxi, díky které se zavádí osvědčené a propracované metodické podpory výuky. I tato organizace pořádá přednášky a semináře zaměřené na jazykové a sociokulturní aspekty při výuce. V neposlední řadě poskytuje učební materiály (AUČCJ: © 2004–2020).

V České republice existují i menší organizace, které se problematice věnují většinou na úrovni jednotlivých krajů. Jako příklad můžeme uvést Most pro o.p.s., nezisková organizace působící v Pardubickém kraji. Vedle ambulantního a terénního poradenství pro cizince působí i na děti a žáky s OMJ. Zabývá se integrací i vzděláváním těchto žáků. V projektu Multiklub pod Mostem probíhají hlavní tři činnosti: individuální a skupinové doučování českého jazyka, asistence pedagogům ve školách, volnočasové aktivity. K dispozici má organizace i několik tlumočnicků, kteří pomáhají především při komunikaci s rodinou a při prvních setkáních s dětmi (MOST PRO, o.p.s.: © 2020).

2.5 Příprava a podpora pedagogů

Výše zmíněné organizace jsou zásadní oporou pro pedagogické pracovníky při práci s žáky s OMJ. Neexistuje žádný státní systém či plošné opatření, které by jednotlivé české školy mohly následovat. Proto jsou dostupné metodiky a pracovní listy pro některé učitele záchranou.

Jelikož se problematika začíná intenzivněji řešit až v posledních letech, domníváme se, že se na práci s žáky s OMJ příliš nezaměřují ani pedagogické fakulty při profesní přípravě pedagogů. V aktuální situaci se tedy počítá především s tím, že se pedagog bude touto problematikou zabývat z vlastní iniciativy v rámci dalšího či celoživotního vzdělávání. Organizace nabízejí kurzy, přednášky a semináře. Problém však nastává tehdy, pokud pedagog tuto oblast jako problematickou nevnímá a neví, jak pracovat s nově přichozím žákem s OMJ.

Nezáleží pouze na přípravě pedagoga z hlediska znalostí a praktických zkušeností. Významnou roli hraje i jeho osobnost, která se skládá z individuálních hodnot, vlastností a dovedností jedince. Nejdůležitější kompetencí, na kterou narážíme, je kulturní senzitivita. A to v první řadě přístup ke kulturním odlišnostem a potřebám žáka s OMJ. Učitel s rasistickými či xenofobními postoji nebude schopen dostatečně respektovat dítě/žáka-cizince a je zřejmé, že se tato skutečnost odrazí i na konkrétní práci s jedincem (Kolektiv autorů META, o.p.s., 2014).

Kolektiv autorů META, o.p.s. v roce 2014 navrhl několik opatření v oblasti vzdělávání pedagogů, které i dnes vnímáme jako aktuální. V první řadě se jedná o výuku češtiny jako druhého jazyka, která by probíhala na pedagogických fakultách v rámci povinných předmětů. Dále několika semestrální vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky, které je velmi aktuální. Ve školách se převážně setkáme především s heterogenními kolektivy. Třetím doporučením je osobnostní příprava budoucích pedagogů v rámci sociálního výcviku, která by pomáhala rozvíjet zmíněnou interkulturní senzitivitu a individuální přístup k odlišným dětem. V neposlední řadě autoři navrhují, aby si studenti skrze odbornou praxi vyzkoušeli práci asistentů pedagoga a poznali tak lépe žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zde navážeme další kapitolou, která poskytne přehled toho, jak konkrétní výuka a začleňování žáka s OMJ do třídního kolektivu probíhá. Třetí kapitola zmiňuje jednotlivé metodické postupy, strategie i problémy, se kterými se základní školy v České republice potýkají.

3 VZDĚLÁVÁNÍ A INTEGRACE ŽÁKA S OMJ

3.1 Sociální a interkulturní komunikace

Vzdělávání a integraci žáka s odlišným mateřským jazykem podmiňuje jeden zásadní proces mezilidského fungování, kterým je komunikace. Jelikož je komunikace prostředkem spojení mezi lidmi, je nezbytné, aby si obě strany (mluvčí a posluchač) vzájemně porozuměly. Komunikace má různé podoby a formy. V souvislosti s naší problematikou zmíníme především rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací.

Verbální komunikace probíhá skrze verbální prostředky, mezi něž řadíme slovní výrazy mluvené či psané. Mezi základní předpoklady můžeme řadit motivaci ke kontaktu či znalost výrazů, kterých mluvčí užívá. Oproti tomu při neverbální komunikaci používáme všechny ostatní mimoslovní prostředky jako jsou doteky, pohledy, výrazy tváře, gesta či neverbální aspekty řeči (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 218–223).

Je zřejmé, že při komunikaci s žákem s OMJ, který zatím neovládá český jazyk, nastává problém ve vzájemném spojení. Nemluvíme zde pouze o spojení žáka s učitelem, ale také samotného žáka s okolím a spolužáky, které je neméně důležité. Pokud bychom hledali odborný termín pro tuto překážku, jeví se nám jako nejvhodnější sémantický šum. *„Sémantický šum je interference, k níž dochází následkem rozdílných významových systémů mluvčího a posluchače. Důvodem mohou být odlišnosti jazyka nebo dialektu, ...“* (DeVito, 2008, s. 42)

Nesmíme opomenout zmínit, že rozdíly v komunikaci s žákem s OMJ nejsou pouze jazykové. Pokud spolu komunikují dva jedinci jazykově či kulturně odlišného etnika, národa, rasových a náboženských skupin, hovoříme o interkulturní komunikaci. V tomto případě není specifický pouze jazyk a kultura, jedinci se například liší i mentalitou a hodnotovým systémem (Průcha, 2010, s. 16).

Z toho vyplývá, že jedinci při interkulturní komunikaci mohou být zmatení, nejistí a vzájemný kontakt je velmi obtížný. Barna (in Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 69) konkrétně zmiňuje šest základních bloků, které interkulturní komunikaci ztěžují. Mezi ně patří předpoklad podobností, rozdílnost jazyků, nesprávné interpretace neverbálního chování, přítomnost předsudků a stereotypů, tendence hodnotit a vysoká úzkostnost.

Komunikační problémy a překážky lze zredukovat či odstranit. Důležitou roli zde hraje především komunikační zkušenost mluvčího. Je vhodné klást větší důraz na neverbální prvky komunikace, kdy nám jednotlivá gesta, mimika a pohledy mohou napomoci v porozumění.

Ale stále musíme myslet na to, že i určité mimoslovní prvky jsou do jisté míry definovány kulturním kontextem. Při komunikaci s cizinci bychom měli dbát na konkrétnost a přesnost. Sdělení by měla mít formu krátkých vět a nejdůležitější informace bychom měli předávat písemně v bodech či heslech (Radostný a kol., 2011, s. 62).

Ve školním prostředí hovoříme především o důležitosti názorných ukázek, ať už se jedná o obrázky, videa či audio nahrávky nebo konkrétní předměty. Při vzájemné problémové komunikaci mohou být nápomocní především dvojjazyční asistenti pedagoga, o kterých jsme se zmiňovali již výše v rámci podpůrných opatření. Je třeba vnímat, že odlišnosti žáka jsou spjaty i s chováním, jednáním a jeho zvyky. Proto je důležité nezaměřovat se při začleňování pouze na nový jazyk jako takový, ale jedinci zprostředkovat i poznání nové kultury, tradic, chování a jednání v českém prostředí. Poskytnout mu základní sociokulturní minimum, které je nezbytné pro integraci.

Ve škole však nenarážíme pouze na překážky v komunikaci s žákem s OMJ. Problémy mohou nastat i při interkulturním kontaktu s jeho rodiči. V tomto ohledu je velmi důležité upozornit rodiče na specifika výchovy v českém prostředí, promluvit si o jejich očekávání, a především o pravidlech dané školy (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 71-72).

3.2 Bilingvní výchova

Pokud hovoříme o dětech a žácích s odlišným mateřským jazykem, setkáváme se s pojmem bilingvismus. Na tento termín autoři nahlíží z různých pohledů. Prvním názorem je, že bilingvní jedinec ovládá alespoň jednu ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní) v jiném než mateřském jazyce. Na druhou stranu odborníci hovoří o bilingvistu jako o schopnosti ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Další definice uvádějí střídavé užívání dvou jazyků (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 27).

V rámci dětského bilingvismu se setkáváme se dvěma základními druhy. Spontánní bilingvismus dítě získává přirozeně v důsledku prostředí, ve kterých vyrůstá. Například odlišným jazykem komunikuje s většinou společnosti a odlišným jazykem komunikuje s jedním rodičem-cizincem. Autoři definují i bilingvismus záměrně získaný. Zde už se jedná o učení jazyka v rámci edukačního procesu. Řadíme sem výuku cizích jazyků během školní výuky (Průcha, 2011a, s. 163).

Typologie bilingvních rodin se zaměřuje především na to, zda mají rodiče různé jazyky a dále jaký je jazyk okolní společnosti. Harding-Esch a Riley (in Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011) vymezují pět kombinací. Jako příklad uveďme situaci, kdy mají rodiče různé

mateřské jazyky, přičemž jazyk jednoho z rodičů je zároveň dominantním jazykem okolní společnosti. Oba rodiče s dítětem hovoří svým jazykem. V případě žáků s OMJ se často setkáváme se situací, kdy mají oba rodiče stejný mateřský jazyk, který je však odlišný od jazyka okolní společnosti a s dítětem hovoří pouze skrze svůj jazyk. Nalezneme tedy případy, kdy si pouze dítě osvojí jazyk okolní společnosti, rodiče však nikoliv.

Jelikož existují různé typy bilingvních rodin, rozdělují se také strategie dvojjazyčné výchovy. Ty popisuje například Burkhardt Montanari (in Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 100). Radíme sem postup jedna osoba – jeden jazyk, kdy každý z rodičů komunikuje s dítětem ve svém vlastním jazyce. Tato metoda je v oblasti bilingvismu nejčastěji doporučovaná. Již jsme se zmiňovali o příkladu, kdy rodina hovoří odlišným jazykem než okolní společnost. Sem patří rodiny imigrantů či rodiny, které jsou v zemi pouze dočasně. Dalšími strategiemi jsou volba jazyka podle situace (rodina hovoří odlišně v domácím prostředí a na veřejnosti) či princip, kdy je určující a zásadní první věta. Podle toho, v jakém jazyce rodiče začnou hovořit, dítě se samo připojí.

Zastavíme-li se opět u případu rodin imigrantů, ve kterých si pouze děti osvojí jazyk dominantní společnosti, můžeme se setkat s tzv. mezigenerační ztrátou jazyka. Pokud děti nejsou zcela bilingvními a převažuje u nich používání jazyka majoritní populace, může dojít k tomu, že další generace již nebude znát původní jazyk imigrantů nebo s ním bude seznámena jen velmi omezeně. V České republice narážíme na takové případy především ve vietnamské menšině (Průcha, 2011a, s. 166).

3.3 Jazyková příprava a podpora

Právo nově příchozích žáků-cizinců na jazykovou přípravu upravuje § 20 školského zákona. Konkrétně uvádí, že žákům-cizincům *„kteří plní povinnou školní docházku podle tohoto zákona, zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.“* (školský zákon)

Již výše jsme popisovali, že žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří mají nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, mají nárok na jazykovou podporu. Jedná se o druhý a třetí stupeň podpůrných opatření. Konkrétně se pozastavíme u výuky češtiny jako cizího jazyka, kterou zmiňuje vyhláška č. 27/2016 Sb.

Česká legislativa používá termín čeština jako cizí jazyk, v odborné literatuře i v jednotlivých metodikách se však setkáváme i s pojmem čeština jako druhý jazyk.

V zahraničí se klade důraz tyto dva pojmy rozlišovat. Druhý jazyk (angl. second language) zdůrazňuje, že se učíme v cílovém prostředí tohoto jazyka. Oproti tomu cizí jazyk (angl. foreign language) je takový jazyk, který se učíme mimo jeho území (Kotková, 2017, s. 14). Spatřujeme, že v českém prostředí se oba termíny používají jako protiklad k mateřskému jazyku bez výraznějšího rozdílu.

Je nutné si uvědomit, že osvojení nového jazyka je dlouhodobým procesem, a proto je nutné přistupovat k výuce češtiny jako cizího jazyka trpělivě, po menších krocích. Žáka připravujeme z hlediska komunikačního, tak aby správně porozuměl, uměl reagovat na určité podněty a domluvil se v konkrétních situacích. Druhou stránkou je i gramatika, při které se žáci učí tvořit a používat tvary slov. Složitá situace nastává právě tehdy, pokud se žák s češtinou nesešel vůbec, jelikož nezná jazykové zákonitosti ani jednotlivé struktury (Radostný a kol., 2011).

Doporučené postupy a konkrétní metody podrobně zpracovává například příručka pro učitele od Barbory Nosálové a kol. Zmiňují zde mimo jiné, jaké konkrétní kroky vedou k organizaci češtiny jako druhého jazyka ve škole (ČDJ). V první řadě je nutné mít seznam dětí s OMJ spolu s jejich jazykovou úrovní. Rozlišuje se především míra zapojení do výuky. Dle toho se dále navrhuje konkrétní počet hodin ČDJ. Také se plánuje rozvrh a plán individuálně pro každé dítě zvlášť. Je důležité neopomenout informovat i rodiče dítěte. To je nezbytné v takových případech, kdy ČDJ nahrazuje některé standardní předměty (Nosálová a kol., 2018, s. 28-29).

Obecně platí zásada individuálního přístupu, na kterou jsme v textu několikrát upozornili. Jelikož třídní kolektiv není homogenním celkem a každé dítě má jiné potřeby, je třeba tomu práci přizpůsobit. I skupina žáků s OMJ je rozmanitá, jelikož jedinci mohou pocházet z různých prostředí, z různých kultur a do školy přicházet s odlišnou úrovní češtiny. Také neopomínejme, že jednotlivé jazyky mají různou podobnost. Čím příbuznější bude žákův mateřský jazyk, tím jednodušší pro něj bude si český jazyk osvojit.

Gjurová (2011, s. 26-30) upozorňuje na důležitost motivace a její opakování. Protože je to jeden z aspektů, který ovlivňuje koncentraci dítěte. Klíčové jsou při výuce i emoce a celková nálada. Je důležité vytvořit laskavou atmosféru a projevat pozitivní odezvu. Za nezbytný autorka považuje tzv. multisenzorický přístup. Dítě při učení zároveň zapojuje co nejvíce smyslů v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací. Tato strategie je vhodná především z důvodu snazšího vstřípení do paměti a následně důkladnějšího uchování.

Nepochybně existují i kurzy češtiny, které probíhají mimo školu v prostředích neziskových organizací, zásadní funkci mají především centra na podporu integrace cizinců. Domníváme se, že kurzy jsou velmi přínosné pro dospělé účastníky. Pokud se jedná o žáky, primárně bychom zařazovali výuku češtiny v rámci školního vyučování. Dle našeho názoru by dítě bylo příliš přetížené, pokud by kromě školní výuky docházelo i na dlouhodobější kurz v exténní organizaci.

Odpolední trávení času v neziskových organizacích či kroužcích je však velmi přínosné, pokud se jedná o neformální vyučování, volnočasové aktivity. Pokud jsou setkání a kluby tvořeny pouze dětmi/žáky s OMJ, jedinci mají možnost sdílet své úspěchy, neúspěchy a obavy s podobně smýšlející skupinou. Pokud se navíc jedná o smíšenou skupinu, kam dochází děti z různých kulturních a jazykových prostředí, může čeština sloužit jako společný komunikační jazyk. Díky tomu dochází k posilování a rozvoji v komunikaci.

3.4 Příklad do školy

Děti a žáci s odlišným mateřským jazykem mohou být do škol přihlašováni kdykoliv během celého školního roku. Prvním zásadním kontaktem je přijímací pohovor s rodiči. Na schůzce pracovníci školy získají potřebné informace o dítěti, které dále slouží k volbě vhodného postupu integrace do školy. Pohovor dále slouží k předání potřebných informací rodičům, což napomůže oboustranné spolupráci. Platí, že důležité informace předáváme rodičům písemně. Pokud rodiče neovládají český jazyk vůbec, je patřičné připravit vícejazyčný informační materiál či zajistit přítomnost tlumočnicka (Radostný a kol., 2011, s.23-26).

Dalším nezbytným krokem je diagnostikovat příchozího žáka. K tomu slouží pedagogická diagnostika. Jedná se o proces, který zjišťuje úroveň vědomostí, dovedností či emocionálně-sociální úroveň jedince. Spadá sem i zjišťování anamnestických údajů o žákovi, o jeho rodině a původu (Zelinková, 2011, s.12).

U žáků s OMJ je zásadní také jazyková diagnostika. Titěrová a kol. (2019, s.22-23) uvádí čtyři základní řečové dovednosti, které bychom měli analyzovat. Jsou jimi mluvení (výslovnost, slovní zásoba), poslech s porozuměním, čtení a psaní (v první řadě je třeba zjistit, do jaké míry žák ovládá latinku). Při této diagnostice nevnímáme pouze samotnou slovní zásobu a gramatiku, také je třeba vnímat sociokulturní komunikační kompetence jako oslovení, pozdravy, prosby a užívání vykání či tykání.

Původní diagnostiku provádí škola především z toho důvodu, že je první institucí, která nastavuje podporu v počátcích školní docházky. Pokud je žák bez znalosti češtiny

a má dle platné legislativy nárok na třetí stupeň podpůrného opatření, potřebuje doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Je nutné, aby obě instituce aktivně spolupracovaly, pouze tímto způsobem dítě dostane potřebnou podporu, kterou potřebuje (Titěrová a kol., 2019, s. 5-6).

Pokud žák nenastupuje do první třídy, ale má již nějakou školní docházku splněnou, nabízí se významná otázka, kterou je zařazení jedince do náležitého ročníku. Ředitelé škol by měli problematiku posuzovat z hlediska několika faktorů. Při výuce žáka s OMJ jistě záleží na úrovni znalosti českého jazyka. Mnohem zásadnější při rozhodování by však měl být věk dítěte a počet ročníků, které již absolvoval. Je třeba myslet především na to, že školní docházka je v České republice povinná devět roků, nejvýše však do konce školního roku, kdy jedinec dosáhne sedmnácti let (Kendíková, 2018, s. 78).

Radostný a kol. (2011, s. 27) se k problematice vyjadřují následně: *„Jazyková bariéra je samozřejmě zásadní překážkou při studiu i při zjišťování dosavadních znalostí, ale ani úplná neznalost by neměla být důvodem k umístění do nižších ročníků. Výzkumy v zahraničí prokázaly, že odpovídající vědomostní nároky a věkově odpovídající kurikulum jsou pro žáky s OMJ a jejich rychlou integraci rozhodující.“*

Doporučuje se příchozí žáky zařazovat do odpovídajícího ročníku. Pokud je to nezbytné, zařazují se jedinci mezi děti mladší o rok. Pokud by se žák zařadil do výrazně nižšího ročníku, mohl by se celý proces integrace zpomalit či úplně zastavit. Začlenění do výrazně mladšího kolektivu by bylo komplikované (Kendíková, 2018, s. 78). Odlišné sociální i mentální úrovně jedinců by neprospěly potřebné adaptaci do české společnosti ani do vzdělávacího procesu. Na žádoucí začlenění jedince mají v tomto případě vliv především jeho vrstevníci.

3.5 Integrace do výuky a třídního kolektivu

Specifickou oblastí při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem je jejich hodnocení. Učitelé a ředitelé narážejí na problém, zda a jak tyto žáky hodnotit. Platná legislativa hovoří o tom, že pokud žáka nelze klasifikovat v prvním pololetí ani po náhradním termínu, jedinec se za toto pololetí nehodnotí. Situace se však mění na konci školního roku. Školský zákon uvádí, že do vyššího ročníku může postoupit žák, který na konci druhého pololetí prospěl ze všech povinných předmětů. Pro žáky s OMJ se doporučuje především slovní hodnocení, které může obsahovat nedostatky i pokroky, a tím působit motivačně. Zaměřujeme se především na individuální pokroky a rozvoj samotného dítěte. V tomto případě bychom se měli vyvarovat srovnávání s ostatními žáky (Kendíková, 2018, s. 85).

Vágnerová (2012, s. 333) upozorňuje na důležitost hodnocení ve školním věku dítěte. V tomto věku jedinec potřebuje, aby jeho výkony někdo zhodnotil a následně ocenil. Dítě má potřebu být akceptováno a mít jistotu. Pokud žáka neohodnotíme a nedáme mu zpětnou vazbu, může dojít k tomu, že přestane o dobré výkony usilovat a začne být demotivované. Proto bychom se měli nehodnocení žáků s OMJ vyhýbat a poskytnout vždy alespoň minimální zpětnou vazbu.

O podpoře ve výuce v podobě asistentů pedagoga se zmiňuje druhá kapitola. Vedle těchto pracovníků existují ve školách tzv. adaptační koordinátoři. Tato podpora je dostupná od roku 2018 a je poskytována žákům-cizincům první 4 týdny výuky po nástupu do školy. Adaptační koordinátor pomáhá žákovi orientovat se v českém prostředí a překonávat kulturní rozdíly. Dále začleňuje žáka do třídního kolektivu a pomáhá mu orientovat se v běžném chodu dané školy. Pracovník může i participovat na výuce češtiny jako druhého jazyka (NPIČR: 2018).

Pokud není k dispozici adaptační koordinátor, lze podobnou funkcí pověřit i třídní kolektiv. Třídní učitel určí z řad spolužáků tzv. patrony, kteří nově příchozímu žákovi poskytnou pomoc v prvních týdnech. Především s orientací ve škole, se zvládnutím školní rutiny a úkolů. Před příchodem žáka je nutné připravit celý třídní kolektiv na příchod žáka s OMJ. Doporučuje se seznámit žáky s původem jedince, s možnými kulturními odlišnostmi či jazykovou bariérou. Je vhodné diskutovat o možné podpoře, kterou mu celá třída může poskytnout (Radostný a kol., 2011, s. 36-37).

Dále se doporučuje připravit pomůcky, které napomohou žákovi během adaptace na nové prostředí. Je příhodné vytvořit orientační plánec školy či označit důležitá místa ve škole štítky v jazyce žáka. Prostřednictvím komunikačních kartiček může žák s OMJ překonat počáteční překážky v komunikaci. Na kartičkách se znázorňují základní potřeby (např. hlad, žízeň), slovní zásoba spojená se školním prostředím (tabule, učebnice, svačina apod.), problematické situace (např. je mi špatně, potřebuji pomoc). V neposlední řadě je třeba posilovat a podporovat přátelské vazby ve třídě a vytvářet pro žáka s OMJ bezpečné prostředí (Bernkopfová a kol., 2020, s. 28-29).

Pro každé dítě mají role vrstevníka, spolužáka a kamaráda velký význam. Kontakt s vrstevnickou skupinou a její přijetí je jednou z nejdůležitějších potřeb jedince ve školním věku. Vrstevníci jsou jedním z nejdůležitějších socializačních činitelů vedle rodičů a sourozenců. V rámci vrstevnické skupiny dítě získává nové zkušenosti, potřebu citové jistoty,

bezpečí a emoční oporu. Všechna tato fakta jsou velmi důležitá pro řádný vývoj jedince (Vágnerová, 2012, s. 338-340). Potřeba patřit do skupiny a navázat přátelství však s vyšším věkem nezmizí. Naopak i v období dospívání je velmi silná. „*Přátelský vztah představuje důležitou emoční vazbu, ale slouží i jako kontext pro sebepoznání a zdroj opory při zvládnání různých problémů.*“ (Vágnerová, 2012, s. 431)

Z těchto důvodů je třeba podporovat nově příchozího žáka i v začlenění do kolektivu. Většinou přichází do prostředí třídy, která už má vytvořenou svojí vlastní hierarchii. Pokud bychom se nesnažili vytvořit pozitivní a bezpečnou atmosféru, mohlo by docházet k separaci dítěte. Vliv vrstevnické skupiny je o to důležitější pro jedince, který přichází z odlišného kulturního a jazykového prostředí. Díky navazování vztahů a neformální komunikaci se spolužáky se dítě rychleji adaptuje na život v české společnosti.

3.6 Multikulturní výchova na základní škole

Struktura společnosti a životní styl lidí se v čase mění. Mezi hlavní důvody patří globalizace, vývoj technologií a již zmiňovaná migrace obyvatel. V důsledku toho se mění i potřeby vzdělávacích systémů. Nové době se přizpůsobuje především obsah vzdělávání. S naší problematikou úzce souvisí multikulturní výchova.

Ta si klade za cíl formovat jednotlivce a jejich složky osobnosti tak, aby dokázali vzájemně koexistovat v multikulturní společnosti, která se vyznačuje rozmanitostí skupin i jedinců. Stěžejními oblastmi jsou poznání vlastní mnohonásobné identity, porozumění identitě druhých, a dále respekt k okolní společnosti (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 322-328).

Na počátku 21. století vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. V jejích definovaných cílech nalezneme odkazy na multikulturní výchovu. Konkrétně si klade za cíl, že vzdělávací soustava má posilovat soudržnost společnosti. Pod tento bod spadá zajištění rovného přístupu ke vzdělávání či výchova k lidským právům a multikulturalitě s důrazem na menšinové školství, dvoujazyčné školy, vzdělávání cizinců a jejich dětí. S tím je úzce spojena i integrace těchto skupin do české společnosti. Dalším cílem vzdělávání je dle tohoto dokumentu výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti. Jedná se o úsilí žít bez konfliktů a negativních postojů ve společenství druhých lidí, jiných národů, menšin a kultur. Důraz je kladen na respekt odlišného. Multikulturní výchovu dále zmiňuje společně s evropskou integrací jako nové téma pro vzdělávání (Bílá kniha, 2001, s. 14-15).

Rámcový vzdělávací program pro základní školu definuje multikulturní výchovu jako průřezové téma, které se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Měla by žáky seznamovat s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Tato výchova rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Tematické okruhy by měly vycházet z aktuální situace dané školy a také společnosti. Patří mezi ně kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity (RVPZV, 2017, s. 133-135)

Je třeba si uvědomit, že vytyčené cíle multikulturní výchovy a teoretická hlediska jsou ideálem, ke kterému by školní výuka měla v této oblasti směřovat. Odlišně to funguje v praxi, kde se setkáváme s různými překážkami. Jedná se o připravenost pedagogů nebo možnost ovlivňovat postoje a hodnoty mladých jedinců k žádoucímu stavu. Je nutné se k multikulturní výchově stavět pozitivně, racionálně a bez nereálných očekávání (Průcha, 2011b, s. 22-23).

K metodám a konkrétnímu obsahu se vyjadřují mnozí odborníci a vznikají různé příručky s tipy na praktické uchopení multikulturní výchovy. Mezi osvědčené pedagogické zásady například patří, že informace o jiných kulturách vždy porovnáváme s kulturou českou a nacházíme společné základy. Je vhodné diskutovat s žáky a zajímat se o jejich vlastní zkušenosti s cizími kulturami. Velmi důležité je nevyvracet případné negativní zkušenosti jedinců. Žáky pouze poučíme o tom, že po jedné negativní zkušenosti se nemůžou zlobit na všechny zástupce dané skupiny. Při výuce nelze opomínat ani většinou českou kulturu (Šišková, 2008, s. 183-184).

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola popisuje jednotlivé kroky a postupy výzkumného šetření. Jelikož chceme problematiku vzdělávání a integrace žáků s OMJ v českých základních školách vysvětlit, chceme popsat aktuální situaci a porozumět jednotlivým souvislostem a faktorům, jeví se nám jako vhodnější kvalitativní metodologický přístup. Při kvantitativním šetření bychom nebyli schopni dostatečně odpovědět na výzkumné otázky a následně naplnit i cíl práce.

Kvalitativní přístup nám umožní věnovat se problematice více do hloubky. To potvrzují i odborné publikace. „*Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.*“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 24) Nejsme dostatečně seznámeni s aktuální situací ve školách a nevíme, jak probíhají procesy integrace a vzdělávání žáků s OMJ v praxi. Je zřejmé, že v rámci šetření narazíme na nové poznatky, které bude třeba dále rozpracovat. I z tohoto důvodu volíme kvalitativní metodologický přístup.

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaká je aktuální situace ve vybraných základních školách v rámci vzdělávání a integrace žáků s OMJ. Jsou sledovány podmínky, ve kterých výuka probíhá. Dále je třeba získat názory učitelů základních škol, popsat jejich zkušenosti a objasnit tak problémy, se kterými se při výuce setkávají. Cíle výzkumu jsou stanoveny v návaznosti na výzkumné otázky.

Klademe si základní výzkumnou otázku: Jakým způsobem a za jakých podmínek probíhá vzdělávání a integrace žáků s OMJ v českých základních školách? Otázka je definována široce, proto je třeba ji dále dělit na otázky dílčí, které se zaměřují jednotlivě na vzdělávání, integraci a aktuální situaci.

- Jaké faktory mají vliv na vzdělávání žáků s OMJ na základní škole?
- Jaké specifické metody učitelé základních škol využívají při výuce žáků s OMJ?
- Jakými specifickými metodami se učitelé základních škol snaží ovlivňovat začleňování žáka s OMJ do třídního kolektivu?
- S jakými problémy se učitelé setkávají při výuce a začleňování žáka s OMJ?
- Jaké názory a postoje vyjadřují učitelé ohledně podmínek českého školství (legislativa, podpůrná opatření, metodiky apod.) pro žáky s OMJ?

4.2 Metoda sběru dat

Pro sběr dat je zvolena metoda hloubkového rozhovoru. „*Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova, v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.*“ (Švaříček a Šeďová, 2014, s. 159-160) Jelikož vycházíme z předem připravených okruhů otázek, lze rozhovory vymežit také jako polostrukturované.

K tvorbě struktury rozhovoru slouží předem definované tazatelské oblasti. Ty jsou tvořeny na základě cílů a výzkumných otázek. Jsou formulovány celkem tři základní okruhy otázek, ze kterých lze dále vycházet. Jelikož se výzkum věnuje dvěma procesům zároveň, vymezují se v tazatelských oblastech zvlášť. První okruh zahrnuje body týkající se vzdělávání žáků s OMJ. Důraz je kladen na osobní zkušenosti tázaných pedagogů. V první řadě je nutné definovat skupinu žáků s OMJ, se kterou daný respondent pracoval. Dále je v zájmu zjistit specifika, problémy a překážky, se kterými se při výuce lze setkat. Druhý okruh popisuje druhý proces, kterým je integrace žáka. Zde nás také zajímá konkrétní zkušenost učitelů. Věnujeme se jednotlivým postupům, metodám a problémům. V posledním okruhu tazatelských oblastí nalezneme okruhy týkající se aktuální situace a legislativy.

1. tazatelský okruh: Zkušenosti učitele se vzděláváním žáků s OMJ

- zkušenost – délka a druh pedagogické praxe
- definice žáků s OMJ – národnosti, jazyková bariéra, podpora
- specifika ve vzdělávání žáků s OMJ (čeština jako druhý jazyk)
- největší problémy a překážky
- vlastní postupy a metody ve výuce
- spolupráce s rodiči

2. tazatelský okruh: Zkušenosti učitele s integrací žáka s OMJ do kolektivu

- zkušenost
- postupy a metody začleňování
- problémy (neshody v kolektivu, šikana, izolace)

3. tazatelský okruh: Názor na aktuální situaci a legislativu

- příprava v rámci studia na pedagogických fakultách
- teorie vs. praxe
- legislativa, podpůrná opatření – dostačující?
- multikulturní výchova na školách

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr respondentů probíhal teoreticky a záměrně. Na počátku byla definována základní kritéria, podle kterých se dále vyhledávali jednotliví účastníci výzkumného šetření. Jelikož je tématem práce vzdělávání a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách, výzkumným souborem se stali pedagogičtí pracovníci základních škol. Problematika je zkoumána v rámci prvního i druhého stupně, abychom byli schopni popsat celé prostředí základních škol a jelikož se nechceme výhradně pohybovat jen v určité věkové skupině žáků.

Druhým zásadním kritériem byla nutnost přímé zkušenosti respondentů s žáky s odlišným mateřským jazykem. Díky tomu bylo možné zkoumat problematiku detailně a odpovědět na všechny otázky výzkumníka.

Výběr kontaktů probíhal zprostředkovaně přes ředitele škol. Telefonicky či e-mailem byly kontaktovány desítky základních škol ze Středočeského kraje, Pardubického kraje a Prahy. Zde jsme se zajímali primárně o to, zda se na dané škole žáci s odlišným mateřským jazykem vyskytují a dále jsme hledali vhodné respondenty, kteří budou ochotni poskytnout rozhovory do výzkumného šetření.

První kontaktování probíhalo v březnu 2020. Limitujícím se stalo mimořádné opatření uzavření škol a školských zařízení, které v dubnu vydalo Ministerstvo zdravotnictví ČR z důvodu prevence nebezpečí vzniku a rozšíření onemocnění COVID-19 a ochrany obyvatelstva (MZČR: © 2020). Výzkumné šetření muselo být v této situaci pozastaveno. Některé školy i v následujících měsících odmítaly komunikaci s respondenty z důvodu přehlcení či kvůli ochraně. Proto bylo nutné opakovat výběr kontaktů a hledat nové pedagogy, kteří se budou moci zúčastnit výzkumného šetření.

Následující tabulka popisuje respondenty, se kterými proběhly polostrukturované rozhovory. Pedagogičtí pracovníci jsou determinováni pohlavím, délkou praxe, konkrétním profesním zařazením a místem působení. Většina dotazovaných má dlouhou pedagogickou praxi. Ve výzkumném šetření převažují ženy. Vyskytují se zde učitelé, kteří vyučují jak na prvním, tak i na druhém stupni. Rozhovor proběhl i s jedním ředitelem a s jedním asistentem pedagoga, na kterého jsme dostali kontakt v rámci proběhlých rozhovorů. Z hlediska anonymity uvádíme v místě působení pouze město, ve které se daná základní škola nachází.

Tabulka 1 - Charakteristika respondentů

	POHLAVÍ	DÉLKA PRAXE	PROFESNÍ ZAŘAZENÍ	MÍSTO PŮSOBNÍ
RESPONDENT A	muž	35 let	učitel na 1. i 2. stupni, výchovný poradce	Kolín
RESPONDENT B	žena	30 let	učitel na 1., 2. i 3. stupni, třídní učitel	Kutná Hora
RESPONDENT C	žena	33 let	ředitel	Pardubice
RESPONDENT D	žena	6 let	učitel na MD, výuka češtiny pro cizince	Pardubice
RESPONDENT E	žena	20 let	učitel na 1. stupni, speciální pedagog	Poděbrady
RESPONDENT F	žena	2 roky	asistentka pedagoga	Poděbrady
RESPONDENT G	muž	10 let	učitel na 2. stupni, AJ, NJ	Kolín

4.4 Realizace výzkumného šetření

Výše jsme popisovali, že naše výzkumné šetření muselo být pozastaveno v důsledku uzavření škol během dubna 2020. Všechny rozhovory proběhly v rozmezí květen-červenec 2020. Konkrétně se jich účastnili pracovníci základních škol v Kolíně, Kutné Hoře, Poděbradech a Pardubicích. Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem sedm škol a proběhl stejný počet rozhovorů.

Z hlediska časové náročnosti se vždy jednalo o 30–50 minut dotazování. Příloha A zobrazuje příklad struktury proběhlých rozhovorů. Výpovědi byly zaznamenávány pomocí diktafonu po předchozím souhlasu respondenta. V jednom případě nám dotazovaný pedagog odmítl nahrávání, proto jsme využili písemných poznámek. Dalším krokem byla doslovná transkripce rozhovorů a jejich analýza, které se věnuje následující kapitola.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Přepsané rozhovory byly analyzovány pomocí techniky otevřeného kódování. Kódování proběhlo ručně. Odpovědi byly rozděleny na významové jednotky a byly jim přiřazovány jednotlivé kódy. Tyto kódy byly následně sloučeny do obecnějších kategorií (Mišovič, 2019, s. 163-191). Vzniklo celkem 12 kategorií, jež postupně interpretuje následující podkapitola. Druhá podkapitola se věnuje konkrétním závěrům výzkumného šetření a odpovědím na výzkumné otázky.

5.1 Výpovědi respondentů dle kategorií

5.1.1 Žáci s odlišným mateřským jazykem na vybraných školách

První kategorií, kterou můžeme ze získaných dat popsat je definice skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem, která se na vybraných základních školách vyskytuje. Počet žáků s OMJ se zde pohybuje v řádu desítek, přičemž nejvíce (cca 50 dětí) se vyskytovalo na jedné z pardubických základních škol. Z hlediska země původu se jedná o velice rozmanitou skupinu. Nejčastěji se školy setkávají s vietnamskou, ukrajinskou a mongolskou národností, ale nalezneme zde žáky i z velmi vzdálených kulturních oblastí.

„... jsou to převážně Ukrajinci, v další řadě jsou to Vietnamci, máme tu i Rusy, a i je tu i žákyně bulharské národnosti, nevyjímaje i žáků ze Slovenska. Musíme je počítat samozřejmě jako žáky s OMJ, protože ta čeština je pro ně jakoby cizí jazyk.“ (respondent A)

„Máme žáky z Vietnamu, Anglie, Bulharska, Rumunska, Polska, dnes hodně Mongolsko, i Barma nebo Čína.“ (respondent B)

„Dnes máme přibližně 50 dětí, nejvíce z Ukrajiny, Mongolska a Vietnamu. Dále tady najdete žáky z Mexika, Kazachstánu, Číny, Nepálu, Rumunska, Srbska, a dokonce i třeba ze Zimbabwe.“ (respondent C)

„Nejčastěji se u nás tedy setkáváme s ukrajinskou, slovenskou a rumunskou národností.“ (respondent E)

„Setkal jsem se vždy s jedním žákem v celé třídě. Jednalo se o hlavně žáky z Mongolska a Ukrajiny.“ (respondent G)

„Já konkrétně pracuji s žákem z Mongolska.“ (respondent E)

Respondent C upozornil také na zkušenost s vícejazyčnými žáky: *„... jedná se o případy, kdy je tatínek Čech a maminka Mexičanka. Celou dobu žili v USA a dítě*

tak disponuje třemi jazyky. Dalším příkladem vícejazyčné rodiny je maminka Češka a tatínek Ital, celá rodina žila ve Švýcarsku. Tento žáček pak používal 5 jazyků.“

Z hlediska jazykové bariéry se respondenti setkávají s širokou škálou možností. Jedná se o děti, které vůbec česky nemluví, nerozumí a nemusí ovládat ani psaní a čtení latinkou. Dále je tu skupina dětí, která již má malou zkušenost například od rodinných příslušníků. Také se může jednat o děti, které ovládají češtinu na pokročilejší úrovni, neznamena to však, že i tito žáci nepotřebují určitou podporu ve výuce.

„Jsou to převážně žáci, kteří nerozumí česky.“ (respondent A)

„Setkáváme se i s dětmi, které mají malý základ češtiny. Ve většině případů nemají žádnou zkušenost.“ (respondent B)

„Někteří umí česky aspoň trochu základy... A někteří přijedou a nemají vůbec žádný základy, takže začínáme úplně znovu, úplně jako od začátku, což je asi ta nejhorší varianta, protože je to nejvíc náročné.“ (respondent D)

„U každého žáka je jazyková bariéra odlišná. Například v lednu k nám nastoupil do prvního ročníku žák z Ukrajiny bez znalosti češtiny.“ (respondent E)

„Třeba u holčičky z Mongolska byla jazyková bariéra zprvu velký problém, ale během půl roku se naučila porozumět alespoň základním pojmům. Minulý rok k nám nastoupil žák z Ukrajiny, který částečně uměl česky.“ (respondent G)

5.1.2 Komunikace s žákem s OMJ

Většina dotazovaných upozorňovala na to, že nelze obecně hovořit o průběhu komunikace s žákem s odlišným mateřským jazykem. Především proto, že zde panují rozdíly jak kulturní, jazykové, tak i věkové a osobnostní.

„Komunikace s takovými žáky je velmi individuální. Záleží tady na věku, jazykové bariéře a konkrétní podpoře, které se žákovi dostává.“ (respondent B)

„Komunikace s žákem, který neumí česky probíhá složitě. Nejčastěji ukazováním, posunky a ekvivalentními slovíčky z cizích jazyků.“ (respondent G)

Respondent A popisuje jako problematickou oblast tzv. bilingvní výchovu, kdy je žák vystaven češtině pouze ve škole, oproti tomu v rodině hovoří jinými jazyky. *„Obrovským problémem z mého hlediska je, že tady neustále přetrvává takový ten bilingvní způsob komunikace. Doma se mluví v tom mateřském jazyce a ve škole tedy s tou češtinou, jo? Ale tady*

nastává problém. Když to děláme ve škole, tak by to měli dělat i doma a ti rodiče by se měli snažit.“

„Já se děti ptám, jestli doma komunikují v češtině, nebo jestli sledují filmy a tak. Takže je to tak půl na půl. Někdy se ty rodiče snaží i mluvit doma česky a někdy je to naopak. Že se snaží udržet tu svoji komunitu, takže mluví jenom vietnamsky, jenom mongolsky, je to fakt individuální. Ale myslím si, že je pak vidět větší posun u dětí, které češtinu používají ve škole i doma.“ (respondent D)

Velkou výhodou v oblasti komunikace učitelé spatřují v pomoci, kterou mohou poskytnout žáci ze stejné komunity či kolektiv dětí obecně.

„Nejlepší je, když jsou vlastně v té skupině aspoň třeba ze stejný komunity. Pomáhají si a taky spolu komunikují, takže když ten jeden neví fakt vůbec nic, tak ten druhý mu to přeloží.“ (respondent D)

„V případě vietnamské komunity třeba velmi pomáhají děti, které se v ČR již narodily a umí dobře česky. Z vlastní zkušenosti můžu říct, že mají i velmi zodpovědný přístup ke vzdělávání obecně.“ (respondent B)

Respondent D dále upozornil na důležitost osvojování jazyka v rámci neformální komunikace a komunikace s vrstevníky: *„A oni se tím nejvíc učí, že komunikují vlastně s téma dětma. Ta neformální komunikace je pro ně nesmírně důležitá.“*

5.1.3 Nástup žáka s OMJ do školy

Otázka příchodu žáků a zařazování do jednotlivých ročníků je také velmi individuální a liší se případ od případu. Respondenti se shodují na tom, že čím dřívější nástup je, tím jednodušší bude žákova adaptace a integrace.

„Víceméně nám ty děti nastupují tak cca 3. třída a pak je to záležitost i druhého stupně, s tím, že ti druhostupňoví mají daleko větší problémy s tím pochopením a učením českého jazyka. Hlavně s ohledem třeba těch devátáků, kdy se připravují na přijímací zkoušky.“ (respondent A)

„Žáci nám nastupují tak různě. Určitě je možné říct, že pokud nastoupí na první stupeň, adaptace probíhá mnohem lépe a rychleji, než pokud přichází na druhý stupeň. Hodně záleží na věku dítěte.“ (respondent B)

„...děti, které nastoupí tady v první třídě, tak se lépe adaptují než ty, co přijdou třeba v osmý devátý třídě, to už pak je problém. A nejhorší je, že třeba ty děti už jsou starší, je jim třeba 15, 16 a chodí do sedmý, osmý třídy s dětma, který jsou věkově níž. Takže i tam je problém, že ne vždycky zapadnou.“ (respondent D)

Některé školy se snaží regulovat třídní kolektivy tak, aby byly rozmanité a aby bylo ve třídě více žáků-cizinců/žáků s OMJ, případně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Protože už jich tady máme spoustu (žáků s OMJ – poznámka autora), tak se snažíme ty nově příchozí žáky vždycky zařazovat, pokud to jde do skupin, do tříd, kde už třeba nějaký žák-cizinec je.“ (respondent A)

„snažíme se žáky z jedné komunity rozdělit tak, aby byly třídy namíchané – např. pokud nám má nastoupit do prvních tříd 10 dětí z vietnamské komunity – rozdělíme do obou tříd 5 a 5.“ (respondent C)

„Rozmanitý kolektiv dětem svědčí. Sama pozoruju, jak se žáci zapojují a pomáhají si navzájem.“ (respondent C)

„Velkou výhodou, kterou u nás máme jsou málo početné třídy a dostatek asistentů pedagoga. Žáci-cizinci se tedy nejčastěji spojí s ostatními žáky s SVP a spolupracují.“ (respondent B)

5.1.4 Motivace

Aniž bychom respondentům pokládali přímou otázku na oblast motivace žáků, téměř všichni informanti ji během rozhovoru zmínili jako nezbytný jev pro úspěšnou integraci a vzdělávání. Předkládali, že se snaží pozitivně ovlivňovat přístup ke vzdělávání, především pak v rámci pokračování studia na středních školách.

„Motivace je hodně znát. Když srovnávám děti, kteří se nechtějí učit a je jim vlastně jedno, jestli chodí nebo nechodí do školy. Tam můžete mít dvacet podpůrných opatření a nic nepomůže. A pak jsou děti, kteří doma přijdou, učí se doma český jazyk, mají ještě nějaké doučování, ve škole se ptají, snaží se, tak tam se to hodně posouvá potom. Tam je to hodně znát.“ (respondent D)

„Obrovskou roli hraje při vzdělávání motivace žáka. Ukrajinský žák zprvu nechodil moc do školy a když tam byl, tak vůbec nic nedělal. Příkládal jsem to tomu, že nerozumí zadání, ale od spolužáků jsem se dozvěděl, že rozumí až moc dobře a je jen líný.“ (respondent G)

„Snažíme se vlastně, aby ty děti především měli možnost, nebo ne měli, ale aby si uvědomili, že když se tady jejich rodiče rozhodli žít, tak aby ta čeština se stala do budoucna jejich jazykem, protože to s sebou nese pak ty možnosti dalšího studia.“ (respondent A)

„A snažíme se je i motivovat, aby potom chtěli jít i na střední školy. A aby prostě to nevzdali základní školou. Celkově ovlivnit ten přístup ke vzdělávání.“ (respondent D)

„Záleží hodně i na motivaci. Mám příklad dvou vietnamských sester. První sestra velmi chytrá, má výborné studijní výsledky, ale nechce studovat dál, protože už ví, že chce dělat nehty. Mladší sestra je viditelně horší studijní typ, má problémy, ale snaží se, má zájem studovat a ten posun je pak obrovský.“ (respondent C)

Znovu jsme narazili na velké individuální rozdíly a specifika jednotlivých komunit. Respondent C uvádí příklad rodiny z Nepálu: *„Roli hrají i jednotlivé kulturní návyky a specifika. Například Nepálci. Muži mají lepší postavení než ženy, a to souvisí i s tím, že chlapce nenutí do školy, pokud nechce. Tady už je složité vysvětlit důležitost vzdělávání, změnit postoje a dítě dostatečně motivovat.“ (respondent C)*

5.1.5 Výuka českého jazyka

V rozhovorech jsme se věnovali i jazykové přípravě a podpoře. Respondenti mluvili o podpurném opatření češtiny jako cizího jazyka.

„... a v rámci disponibilních hodin, kdy můžou vlastně jaksi rozšiřovat tu výuku českého jazyka v podobě tříhodinové dotace, takže speciální pedagog si je vybírá a v tom kroužku maximálně dvou dětí s nimi v rámci toho předmětu (disponibilní hodiny), ale v rámci toho českého jazyka rozvíjí to pochopení té češtiny.“ (respondent A)

Většina dotazovaných však uvedla, že 3 hodiny češtiny týdně jsou pro žáky, kteří mají větší jazykovou bariéru nedostačující. Potřebu se více zaměřit na výuku češtiny. To na vybraných školách suplují různé projekty a vlastní intervence ředitelů.

„máme k dispozici podporu z projektu, kdy se žákům věnujeme v rámci 70 hodin a primárně je učíme základy češtiny. To probíhá ještě předtím, než dosáhnou na podporu češtiny jako cizího jazyka.“ (respondent B)

„není vhodné vyučovat český jazyk před nebo dokonce po vyučování. Naší vlastní intervencí je, že žáci mají upravený rozvrh a např. M, F, TV, VV mají normálně s celou třídou, další předměty se žáci věnují převážně češtině.“ (respondent C)

„pokud přijde dítě během roku je třeba klást důraz nejdříve na základní slovíčka – nemusí se vůbec jednat o češtináře. Primárně je potřeba se zaměřit na jazyk, pak se dítě může zapojit i do ostatních předmětů.“ (respondent D)

„Existuje u nás nepovinný předmět zaměřený na rozvoj řečových dovedností.“ (respondent E)

Pokud hovoříme o konkrétních postupech v rámci výuky českého jazyka, nejčastěji se objevovalo využívání různých pomůcek a také práce s pracovními listy. Dále z odpovědí také vyplývá, že z počátku je třeba se zaměřit především na jednoduchou a základní slovní zásobu.

„většinou řeším výuku formou pracovních listů. Záleží vždycky na úrovni. Máme to jako předlohu, většinou si to vyplníme a pak si povídáme k tomu tématu. Takže když máme třeba téma škola, tak si řekneme slovní zásobu a potom se snažíme vytvářet věty, potom se ptám, oni odpovídají, něco si napíšeme, něco si řekneme. Jako klasická hodina třeba jazyka, když si to jako představíte.“ (respondent D)

„...máme obrázky, pracujeme s počítačem, máme tady na škole i speciální program, se kterým můžeme pracovat na počítači i interaktivně, děti mohou chodit a pomocí tužky na tabuli mohou spojovat nebo doplňovat, tak to je hodně baví a toho také hodně využíváme.“ (respondent C)

„Snažím se jim říct, aby četli, koukali na filmy. Když je to začátečník a nemá vůbec zkušenost, tak to pomáhá a urychluje pochycení té češtiny.“ (respondent A)

„Velmi se mi osvědčily didaktické pomůcky jako například písmenkové pexeso či kvarteto. Taky vytváříme společně s žáky obrázkové slovníky a portfolia.“ (respondent E)

„...Takže pro mě je důležitá ta slovní zásoba a pak takový ty situace jako dobrý den, jsme třeba u pana doktora, aby se uměli zeptat, aby věděli jak se kam dostat a podobně. Hodiny se snažím vést v češtině, aby pochytily co nejvíc. Snažím se mluvit jednoduše a úplně od základu.“ (respondent D)

5.1.6 Postupy při výuce žáka s OMJ

Pokud hovoříme o postupech při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem, žádné obecné strategie neexistují. Respondenti v této souvislosti nejčastěji zmiňovali důležitost individuálního přístupu a nutnost vlastní přípravy.

„Předepsané specifické postupy neexistují.“ (respondent A)

„S žádnou obecnou metodikou jsem se během své praxe nasetkal.“ (respondent G)

„Záleží na přístupu učitele. Často je potřeba věnovat hodně času extra přípravě a nenechat žáka plavat.“ (respondent B)

„Individuální přístup je velmi důležitý. Nejen, že jsou vidět výsledky, ale potom u těchto žáků konkrétně cítíte i takovou vděčnost.“ (respondent C)

„V tomto případě zde velmi záleží na individuálním přístupu k žákovi, máme i individuální pracovní materiály.“ (respondent E)

„Většinou jde pouze o individuální přístup, ukazování a porovnávání s jinými jazyky. Mou osvědčenou metodou je právě osobní, a především lidský přístup. Plně si uvědomuji, že tato změna může dítěti způsobovat nemalé komplikace.“ (respondent G)

„Takže je to hodně individuální. Pak se to odvíjí od těch potřeb žáka prostě. To, co žák potřebuje aktuálně, tak ten učitel se mu snaží pomoci a dohledávat informace. Učitel češtiny pak občas funguje jako učitel matematiky, dějepisu, přírodopisu. Jde nám o to, co ten žák potřebuje aktuálně, tak tomu se věnujeme prioritně a potom rozvíjíme další schopnosti.“ (respondent D)

„sám vyhledávám aktivity spojené se vzděláváním cizinců a myslím si, že na portálu inkluzivní škola je nebetyčné množství informací, možností i třeba těch překladových formulářů, ...“ (respondent A)

5.1.7 Podpůrná opatření

Na podpůrná opatření, která jsou žákům s odlišným mateřským jazykem poskytována mají jednotliví pedagogové odlišné názory. Postupuje se tak, že škola nejprve kontaktuje poradenské zařízení, následuje jeho doporučení a hledání vhodných podpůrných opatření.

„... pracovník školského poradenského zařízení vykoná veškeré ty administrativní věci, pak vlastně udělá tu transakci, že dá doporučení. V tom doporučení se i společně se mnou, s třídní učitelkou dohodneme na těch konkrétních podpůrných opatřeních. V hlavním případě je to vlastně to rozšíření nebo posílení toho českého jazyka, pak pokud ty děti jsou třeba druhostupňový nebo ty starší, tak i já navrhuji předmět speciálně-pedagogické péče, popřípadě pedagogickou intervenci.“ (respondent A)

Respondenti zde opět zmiňovali motivaci jako zásadní proces pro úspěšnou výuku žáků s odlišným mateřským jazykem. Mluvili nejen o motivaci samotných žáků, ale důležitosti spolupráce celé rodiny.

„Podpůrná opatření jsou vyhovující a dostačující, hlavním takovým gró je to chtění těch dětí a následně i rodičů.“ (respondent A)

„... myslím, že těch podpůrných opatření pro cizince je tady konkrétně hodně, teď jde o to, jestli ten žák má snahu nebo ne.“ (respondent D)

„Podpůrná opatření jsou z mého pohledu dostačující. Nejdůležitějším faktorem je motivace žáka a rodinné prostředí.“ (respondent G)

„Podpůrná opatření mi přijdou nedostatečné především pokud se zaměříme na komunikaci. Měli bychom se primárně zaměřovat na intenzivní výuku češtiny, například první půlrok i na úkor jiných předmětů. Připadá mi, že je potřeba klást větší důraz na jazyk a porozumění.“ (respondent B)

„Pokud není problém navíc, dítě nemá nárok na asistenta pedagoga, ale je velmi složité přijít na problémy, pokud je jazyková bariéra velká.“ (respondent C)

Dotazovali jsme se i na konkrétní podpory dvojjazyčných asistentů pedagoga a adaptačních koordinátorů, se kterými jsme se seznámili v rámci získávání teoretických podkladů k práci. Až na výjimku respondenti tyto podpory neznají.

„Ne, ne, s tím jsem se nikdy nesetkal. Mám pocit, že adaptační koordinátor je teď v rámci podpory Středočeského kraje v rámci projektu, ale osobní zkušenost s tím nemám.“ (respondent A)

„O adaptačním koordinátorovi i dvojjazyčném asistentovi slyším poprvé. Normální asistenty pedagoga to ano, ty tady máme.“ (respondent B)

„Adaptačními koordinátorkami se u nás stávají vychovatelky, pokud přijde dítě na začátku školního roku. Během roku není čas a musí se jednat, proto je lepší využít podpory z řad dětí.“ (respondent C)

„S dvojjazyčným asistentem jsem se nikdy nesetkala. A ani s adaptačním koordinátorem. Musím říct, že toho bych během prvních měsíců využila a velmi by mi pomohl.“ (respondent E)

5.1.8 Hodnocení žáků s OMJ

Odlišné postoje pedagogové mají i k hodnocení. Větší část respondentů však u žáků s OMJ běžně využívá slovního hodnocení.

„Slovní hodnocení bych bral v okamžiku, kdyby ty skupiny byly málo početné. Pokud máte ve třídě strop 30 dětí, představte si na každé dítě dělat slovní hodnocení, to by ten učitel nedělal nic jiného, než sepisoval litanie.“ (respondent A)

„Myslím si, že v současné době ten RVP a takové to rozvolnění je takové, že v každém případě by žádný žák neměl být nedostatečný. Každý má tu šanci se nějak projevit. Takže třeba u těchto žáků (žáci s SVP – poznámka autora) i zdravý selský rozum v té matematice, je daleko účelnější, než aby to počítal postupem, který třeba si ten matikář představuje.“ (respondent A)

„Nemyslím si, že pro tyto žáky je vhodné slovní hodnocení. Protože mnohdy tomu ani pořádně nerozumí. Skvělým postupem je však, že tito žáci nemusí být v prvním pololetí jejich příchodu vůbec hodnoceni.“ (respondent G)

„... slovní hodnocení já píšu na český jazyk u dětí, který to potřebují. A myslím si, že u těch cizinců to smysl má, protože kolikrát se setkávám s tím, že rodiče jsou přísní a chtějí od dětí dobré známky, ale prostě to není v jejich silách. Protože to se nedá srovnat dítě, který je tady tři roky s dětma, který tady vyrůstají, ...Většinou se tam snažíme popsat skutečnost, co umí, co zvládají a vypíchnout to co jim jde. Potom tam píšeme i nějaké nedostatky, ale těch nedostatků minimálně. Spíš chceme pochválit to, jak se snaží, aby oni viděli, že to má smysl.“ (respondent D)

„Slovní hodnocení využíváme, pokud není možné žáka klasifikovat.“ (respondent C)

„Dalším problémem je samotné hodnocení. První půlrok nemusí být klasifikování, ale na konci roku potřebují známku, aby mohli postoupit do dalšího ročníku, kdyby museli opakovat, znova se musí adaptovat do nového kolektivu.“ (respondent B)

5.1.9 Začleňování žáka s OMJ do kolektivu

Při integraci žáka s OMJ se často zapojuje celý třídní kolektiv. Někteří pedagogové používají speciální socializační techniky, jiní mají dobré zkušenosti s pomocí tzv. patronů.

„Určitě, každý třídní učitel vlastně jakoby v rámci takových těch socializačních her začleňuje toho žáka. Říkám, pokud už v té třídě cizinec je, tak je tam lepší zařazení do té komunity.“ (respondent A)

„Většinou není čas připravovat konkrétní třídu na příchod nového žáka, často v tomto případě pomáhá komunita a nesetkáváme se s tím, že by se kolektiv do adaptace neměl chut' zapojit.“ (respondent C)

„Dobré je si vytipovat spolužáka, který bude nové příchozímu žákovi nápomocný, aby nedocházelo k izolaci.“ (respondent B)

„Při začleňování je vhodná pomoc patronů anebo pokud už jsou ve třídě další spolužáci s odlišným mateřským jazykem.“ (respondent E)

S šikanou se na vybraných školách setkávají minimálně, dodávají pouze, že může docházet k jisté izolaci, s čímž třídní učitelé dále pracují a snaží se dítě do kolektivu integrovat.

„Nejprve jsem pociťoval ne moc vřelé přijetí žáka, ale do dvou týdnů si vždy našel nějakého kamaráda a do kolektivu se začlenil.“ (respondent G)

„Jako šikana ne, ale občas se tady narazí na to, jak ty děti jsou jazykově nevybavení a neumí si o to říct, třeba při vyhledávání kamarádů, v takovém tom věku druhá třetí třída, tak rodiče mají pocit, že jejich děti jako cizinci jsou odstrkováni. Ale není to tak, ty děti si o to neumí říct, izolují se. Pokud jsou to zdatné paní učitelky a páni učitelé, tak se snaží dovysvětlovat.“ (respondent A)

„Menší děti občas vycítí slabší článek v kolektivu a začnou se do něj strefovat, pokud narazí na větší odlišnost. Ale musím říct, že se s tím setkáváme ojedinele.“ (respondent B)

„S šikanou se nesetkáváme. Izolace přichází pouze od dítěte, občas se cítí být odtržené z kolektivu. České děti jsou v naší škole však na cizince zvyklé a panuje tady dobrá atmosféra. Pokud přijde nový žák s OMJ jsou ohlasy spíše pozitivní.“ (respondent C)

„Já se na to radši vždycky průběžně ptám, kdyby měli nějaký problém, tak aby přišli. Ale fakt říkám, že tady na škole, jak jsou děti zvyklí, že k nim už od prvního stupně chodí různý národnosti a v průběhu roku přibývají, takže si myslím, že šikana se tady nevyskytuje. Ale vím, že na jiných školách o občas bývá nebo že se to může stát.“ (respondent D)

5.1.10 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova se jako průřezové téma vyučuje ve výchovných předmětech. Často ve vybraných školách probíhají i multikulturní akce, přednášky či veletrhy.

„Pokud třeba v hodinách těch naukových předmětů nebo výchovných předmětů, tak samozřejmě je tam prostor pro to představit jejich tradice, jejich zvyky. Neodmítáme vlastně to,

že ty děti přichází s novými zvyklostmi, s novou kulturou a představují to, co je pro ně zvykem...Takže i pro ty děti, naše děti, to je takové ponaučení.“ (respondent A)

„Často na škole probíhají speciální přednášky nebo speciální veletrh kultur, což je multikulturní akce seznamující s jednotlivými kulturami a tradicemi žáků.“ (respondent B)

„Sama vedu žáky k chápání kulturní specifčnosti, zaměřuji se na soužití Romů, které ve třídě máme, a pak i na cizince.“ (respondent E)

Respondent C popisuje atmosféru na jeho základní škole: *„Musím říct, že tu máme opravdu otevřenou a přívětivou atmosféru pro nově příchozí žáky-cizince. Je to hlavně proto, že těch dětí s odlišným mateřským jazykem máme hodně. Děti jsou na to zvyklé už od prvních ročníků, nepříjde jim to divné a vede to k multikulturní toleranci.“*

5.1.11 Příprava na pedagogických školách

Všichni dotazovaní se shodli na tom, že na pedagogických školách je na přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem/žáka-cizince nikdo nepřipravoval.

„Co si vzpomínám, tak na škole neproběhla žádná pedagogická příprava v tomto ohledu.“ (respondent B)

„S přípravou na pedagogických školách jsem se nesetkala, musela jsem postupně nasbírat vlastní zkušenosti.“ (respondent C)

„Na přítomnost žáka-cizince mě na vysoké škole nijak nepřipravovali.“ (respondent A)

„Nevybavuju si, že by nás nějak připravovali. Ale není mi to úplně cizí, protože mám v rodině taky cizince. Nevadí mi pracovat s cizinci. A tím, že mám vystudovaný cizí jazyk, ruský jazyk, tak vím, jak pracovat s dětma, když je mám učit nový jazyk.“ (respondent D)

„Na přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem ve školách mě nikdo během studia nepřipravoval.“ (respondent G)

5.1.12 Problematické oblasti

V rozhovorech jsme mapovali i různé problémy, se kterými se respondenti při práci s žáky s OMJ setkávají. Někteří tyto problémy spatřují v systémovém nastavení, v informovanosti a přípravě či ve spolupráci s poradenským zařízením.

„Třeba čtyři roky zpátky nebyla vůbec žádná pomoc, ani finanční ani metodická. Dnes stále postrádám jednotnou metodiku. Především třeba učebnice češtiny rozdělené do jednotlivých úrovní, jako je tomu u jiných cizích jazyků.“ (respondent C)

„Při zařazení nově příchozích žáků jsem původně neměla žádné materiály a všechny informace jsem si musela sama vyhledávat.“ (respondent E)

„Ohledně těch žáků s OMJ není legislativa nijak striktně daná, nejsou pevné mantinely a může se to měnit. A asi vždycky, když nastane nějaká změna, tak mě vedení informuje.“ (respondent D)

„Problém je takové to legislativní časové údobí od-do. Středočeský kraj dává na měsíc, po měsíci přijde školské poradenské zařízení, měsíc čekáte na zpracování a další měsíc můžete čekat na doporučení.“ (respondent A)

„Na zprávu z pedagogické poradny jsem čekala dva měsíce.“ (respondent E)

„Někdy je na místě zopakovat ročník, především u starších dětí, zde je nutné zapojit i rodiče, a to občas bývá problematické.“ (respondent C)

„Občas je problematickou oblastí i povinnost druhého cizího jazyka.“ (respondent C)

„Největší problém při výuce žáků s OMJ spatřuji ve velikosti skupin ve třídách. V možnostech učitele není věnovat se plně pouze tomuto žákovi. Částečně by práci ulehčil asistent pedagoga, ale například ukrajinský žák, který přišel v průběhu roku žádného nedostal.“ (respondent G)

5.2 Závěry výzkumného šetření

V první řadě z výzkumného šetření vyplynulo, že počet žáků s odlišným mateřským jazykem na vybraných základních školách je vysoký. Hovoříme o desítkách žáků na prvních i druhých stupních. Z toho vyplývá, že problematika se netýká pouze jednotlivých a výjimečných případů. V aktuální době patří výuka žáků s odlišným mateřským jazykem do běžné pedagogické praxe. Překvapující je velká rozmanitost národností a komunit, se kterými se na českých základních školách setkáváme. Vedle nejpočetnějších skupin, kterými jsou Vietnamci, Ukrajinci a Mongolové, nalezneme i žáky z Nepálu, Mexika či Zimbabwe. Na základních školách nejsou výjimkou ani děti z vícejazyčných rodin nebo rodin etnicky smíšených.

Není pravidlem, že žáci s OMJ do škol přicházejí na začátku školního roku. Často se setkáváme s tím, že žák přijde v průběhu, neohlášeně a musí se ihned jednat, proto se v mnohých případech nelze dopředu připravit. Setkáme se i s žáky, kteří v České republice navštěvovali už mateřské školy. Pro takové žáky je přechod na základní školy méně problematický. Mnohdy ale přijde dítě, které se věkově pohybuje na druhém stupni. Ohledně jazykové bariéry je skupina žáků s OMJ rozlišná. Někteří žáci přichází s malými základy češtiny nebo je jejich původní jazyk natolik podobný, že zapojení do výuky je v rámci několika měsíců bezproblémové. Do škol nastupují však i děti, které česky nerozumí, česky nemluví, a dokonce používají odlišné písmo.

Přesuňme se k jednotlivým výzkumným otázkám, které jsme si položili na počátku výzkumného šetření. První otázka zní: **Jaké faktory mají vliv na vzdělávání žáků s OMJ na základní škole?** Z analyzovaných dat vyplynulo hned několik okolností, které mají na žáka vliv. Již jsme popisovali velkou rozmanitost, co se týče zemí původu příchozích žáků. Jedním z nejzásadnějších faktorů je tedy žákova národnost a to, z jak vzdálené země pochází. Čím větší kulturní odlišnosti a jazyková bariéra budou, tím složitější práce s dítětem je. Zásadní rozdíly pozorujeme i ve věkových skupinách žáků s OMJ. Pokud dítě nastoupí na první stupeň, bude jeho adaptace a vzdělávání probíhat mnohem rychleji a efektivněji. Problematickou oblastí jsou žáci, kteří nastupují ke konci druhého stupně. Ve většině případů se nedokážou dostatečně rychle adaptovat a připravit na přijímací řízení středních škol, proto se stává, že musejí opakovat ročník a zvykat si opět na nový kolektiv.

Dalším vlivným faktorem je rodina dítěte, její spolupráce a celkový přístup. Zde se opět promítají specifika jednotlivých komunit a kultur. Odlišně na dítě působí i to, zda v rodinách komunikují či nekomunikují česky. Zde nesmíme opomenout motivaci, na jejíž důležitost upozorňovali všichni dotazovaní. Záleží na motivaci celé rodiny i žáka. Pedagogové předkládali, že se snaží pozitivně ovlivňovat přístup ke vzdělávání žáka s OMJ především z důvodu dalších možností studia. Pokud žák s OMJ odmítá vzdělávání a integraci do české školy, nepomohou v tomto případě žádné strategie ani podpůrná opatření.

V neposlední řadě má vliv na vzdělávání žáků s OMJ atmosféra v dané škole a také přístup pedagogů. Z praxe vyplývá, že čím více žáků z cizích zemí ve škole je, tím lépe se adaptují i noví žáci. Především z toho důvodu, že je na přítomnost takových žáků třídní kolektiv zvyklý a nedochází k větším překážkám při začleňování. Otevřený a multikulturní kolektiv může sloužit jako opora a pomoc samotnému pedagogovi. Pokud se spolužáci sami

zapojují do komunikace s novým žákem, velmi pozitivně to ovlivní integraci i uchopení češtiny jako nového jazyka.

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na postupy ve výuce: **Jaké specifické metody učitelé základních škol využívají při výuce žáků s OMJ?** Pokud můžeme za specifickou metodu považovat i individuální a osobitý přístup pedagoga k žákům s OMJ, řadíme ho na nejvyšší pozici. Potřeba individuálního přístupu se vyskytuje především z důvodů rozmanitosti skupiny žáků s OMJ na základních školách. Každý žák má odlišné aktuální potřeby a odlišně se adaptuje na nové prostředí. Všichni respondenti si tento fakt uvědomují a přiznávají, že v početnějších třídách bez asistentů pedagoga je práce v hodinách velmi náročná.

Skupina dotazovaných uváděla, že neexistují žádné ucelené strategické postupy či předpisy, jak s žákem s odlišným mateřským jazykem zacházet. Ze zkušeností pedagogů vyplývá, že nejúčinnější ve výuce je názornost a jednoduchost. Především u těch žáků, kteří přichází s nulovou znalostí českého jazyka. Pedagogové využívají různé obrázky, portfolia a pracovní listy, které si často sami vytváří. Pokud se jedná o mladší děti je možné pracovat s obrázkovým pexesem, kvartetem a dalšími hrami. Existuje jedna univerzální učebnice s pracovním sešitem, která se věnuje češtině jako druhému jazyku. Domníváme se, že pokud žáků s OMJ každým rokem přibývá, bylo by vhodné mít k dispozici celou řadu učebnic rozdělenou do jednotlivých levelů či úrovní, jako je tomu u ostatních cizích jazyků.

V druhé kapitole práce jsou popsána podpůrná opatření, na která má žák s OMJ nárok. Spadá sem i výuka češtiny jako cizího jazyka v časové dotaci 3 hodiny týdně. S tímto opatřením se školy běžně setkávají. Pedagogové upozorňují, že mnohdy toto opatření není dostačující a musí zapojit vlastní intervence. Někteří respondenti zmiňují dostatek podpůrných opatření, ale problém spatřují v tom, že jsou špatně nastavené. Z praxe je zřejmé, že se u žáků s OMJ musíme primárně zaměřovat na porozumění a výuku českého jazyka, a to i na úkor ostatních předmětů. Na školách, kde mají více žáků s OMJ si mohou dovolit větší zásahy do rozvrhu a upravit výuku češtiny dle vlastních potřeb. Ve školách, kde se děti s potřebou intenzivní výuky českého jazyka vyskytují pouze jako jednotlivci takové úpravy neprobíhají. V takových případech je velmi nápomocný asistent pedagoga. S dvojjazyčným asistentem pedagoga se nikdo z dotazovaných během své praxe nesetkal.

Slovní hodnocení používají jen někteří učitelé, především v případech, kdy není možné žáka klasifikovat. Někteří respondenti si všímají vysokých nároků od některých rodičů-cizinců,

proto jim slovní hodnocení přijde vhodné. Mohou zde vyzdvihnout žáka za jeho snahu, posun, případně zmínit i nedostatky. Jako hlavní nevýhody tohoto hodnocení respondenti popisují časovou náročnost či neporozumění ze strany žáků a rodičů.

Další výzkumná otázka se zaměřuje na integraci žáka: **Jakými specifickými metodami se učitelé základních škol snaží ovlivňovat začleňování žáka s OMJ do třídního kolektivu?** Respondenti předkládají, že často není možné třídu na příchod nového žáka dopředu připravit. Hlavně v případech, kdy žák nastupuje během školního roku. K začleňování se však snaží zapojit celý kolektiv v rámci různých socializačních her. Osvědčenou metodou je využívání tzv. patronů, kdy učitel pověří konkrétního spolužáka/spolužáky, kteří mají nově příchozího první týdně na starosti.

Pedagogové velmi kvitují i pomoc komunit či ostatních žáků s OMJ, kteří už ve třídách jsou. Komunity jsou nápomocné především u žáků s velkou jazykovou bariérou a mohou například tlumočit a překládat. Začleňování žáka opět úzce souvisí s celkovou atmosférou ve škole, jak jsme se zmiňovali výše. Multikulturní témata jsou často řazena do naukových předmětů. Mimo to některé školy pořádají přednášky, multikulturní akce a veletrhy. Jednotliví respondenti se k žákům s odlišným mateřským jazykem staví otevřeně, respektují jejich kulturní specifika, a i ostatní žáky vedou k respektu a porozumění.

Navazující výzkumná otázka zní: **Jaké vnímají učitelé problémy se začleňováním žáka s OMJ?** Hlavním problémem, na který se naráží, je již zmiňovaná nedostatečná motivace či negativní přístup ke vzdělávání. To může souviset s různými okolnostmi. Znovu se zde mohou promítat kulturní odlišnosti a specifika jednotlivých komunit. Je složité měnit postoje a přístup žáka, pokud je z původní země zvyklý na něco jiného. Do vnímání vzdělávání také zasahuje samotná výchova nejbližší rodiny. Jiným důvodem může být neztotožnění se s přestěhováním do České republiky nebo vědomí, že žití v České republice je pouze dočasnou záležitostí. V takových případech může být žák demotivovaný, jelikož má zakořeněnou vidinu návratu do původní země.

Občasnou problematickou oblastí je také bilingvní způsob života příchozích rodin. Ve škole se dítě pohybuje v jiném prostředí, jinými způsoby a komunikuje česky. Doma rodina žije dle původního řádu a zvyklostí a komunikuje svými mateřskými jazyky. Překážku spatřujeme ve dvojím odlišném prostředí, mezi kterým musí dítě neustále přepínat. I to může mít negativní vliv na žáka začlenění do kolektivu, celé školy a společnosti.

S šikanou se na vybraných školách nesetkávají. Jeden respondent upozornil na to, že občas v nižších ročnících děti vycítí v nově přichozím žákovi slabší článek a může docházet ke strefování či odstrkování. Pokud to však podchytí třídní učitel, rychle se situace vyřeší a k horším incidentům nedochází. Někdy byli pedagogové svědky izolace, která byla iniciována samotným žákem. Někteří jedinci se mohou zapojovat pomaleji než ostatní, proto i zde je na místě individuální přístup. Je třeba podporovat kolektiv spolužáků v přijetí, ale zároveň dát nově přichozímu dítěti dostatečný prostor na rozkoukání.

Poslední výzkumná otázka se zaměřuje na systémové nastavení: **Jaké názory vyjadřují učitelé ohledně podmínek českého školství (legislativa, podpůrná opatření, metodiky apod.) pro žáky s OMJ?** Respondenti uváděli, že se situace za poslední roky zlepšila například z finančního hlediska, vypisují se projekty a také se rozšířilo množství organizací zabývajících se touto problematikou. Jsou vytvářeny doporučení, pracovní listy a organizace poskytují pomoc s překlady a tlumočením. Stále učitelé postrádají jednotnou metodiku a strategii, jak s žákem s OMJ zacházet. Především chybí lepší materiální zabezpečení při výuce češtiny jako cizího jazyka.

Na některých základních školách se setkáváme s problémy personálními a také s velmi početnými třídami, ve kterých je individuální práce s jednotlivými žáky takřka nemožná. Podpůrná opatření, jak jsme již zmiňovali, někteří učitelé vnímají jako dostačující. Zbytek respondentů vidí problém především ve špatném nastavení výuky češtiny jako cizího jazyka a také nedostupnosti asistentů pedagoga v některých případech. Proto někteří respondenti popisují podpůrná opatření jako špatně koncipovaná.

Navazující problém se týká administrace kolem nástupu žáka. Jedná se o časové období od nástupu žáka, přes kontaktování poradenského zařízení až po konkrétní zpracovaná doporučení, jak s žákem při výuce zacházet. Takový časový úsek trvá i několik měsíců. Pedagogové nemohou takovou dobu na zprávu čekat. Proto jsou v počátcích nuceni jednat i bez podpůrných opatření a pomocí vlastních intervencí.

Někteří učitelé vidí problém i ve špatné informovanosti. Předkládají, že si musejí všechny informace sami aktivně vyhledávat. Jejich postupy jsou založené na předchozích zkušenostech, které během praxe ve školství získali. Z dotázaných respondentů nebyl nikdo na přítomnost žáka s OMJ ve třídě připraven. To však může souviset s faktem, že většina respondentů disponovala již dlouhou pedagogickou praxí. Zda se v dnešní době na podobnou přípravu pedagogické školy zaměřují, nelze z našeho šetření vyvodit.

6 DISKUZE

Na tomto místě bychom se rádi věnovali silným a slabým stránkám našeho výzkumného šetření. Je nutné připustit případné zdroje nedostatků, chyb a nepřesností. Pozitivně hodnotíme zvolený kvalitativní přístup, jelikož díky němu bylo možné problematiku zkoumat podrobně. Metodu hloubkových rozhovorů hodnotíme jako vhodnou především z toho důvodu, že nám poskytla nejen základní vhled do praxe, ale nastínila i problematické oblasti, kterým jsme se dále mohli věnovat. Jako příhodná se ukázala různorodá volba respondentů z hlediska profesního zařazení. Původním účelem bylo zaměřit se pouze na učitele prvních a druhých stupňů. Rozmanitá skupina respondentů (třídní učitel, výchovný poradce, ředitel, učitel češtiny jako cizího jazyka, asistentka pedagoga apod.) však přinesla širší okruh poznatků.

Naopak slabou stránku výzkumného šetření spatřujeme v tom, že mezi respondenty nedisponovali pedagogičtí pracovníci z větších měst jako například z Prahy. Domníváme se, že zde může probíhat vzdělávání i integrace žáků s OMJ jiným způsobem. Také si uvědomujeme fakt, že s většími městy přímo úměrně stoupá počet žáků s OMJ. Proto se zde nabízí více možností, jak s žáky pracovat. Přes náš zájem se však nepodařilo respondenty základních škol v Praze získat. Jedním z důvodů může být i situace koronavirové krize v ČR. Zavřené školy, přetíženost pedagogů a celostátní karanténa ztěžovali přípravu i průběh hloubkových rozhovorů a došlo k jistému omezení výzkumného šetření.

Připouštíme případnou nepřesnost či nejasnost, kterou by mohla být užívaná terminologie. V první kapitole práce zmiňujeme rozdíly v pojmech žák-cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem. Upozorňujeme na to, že v používání se neshoduje laická ani odborná veřejnost. V legislativě je ukotven žák-cizinec, aktuálně se častěji setkáváme spíše s termínem žák s odlišným mateřským jazykem. Všichni dotazovaní pedagogové s pojmem žák s OMJ pracovali. Na jeho definici a rozdíly jsme se však v rozhovorech nezaměřovali.

Výzkumné šetření přineslo nové poznatky a některé překvapující závěry. Neočekávali jsme, že i na menších základních školách se žáci s OMJ vyskytují v takové míře. Zároveň jsme nepředpokládali takovou rozmanitost kultur a národností, se kterou se učitelé setkávají. S naším očekáváním se setkaly popisované metody a techniky, které pedagogové při integraci a vzdělávání těchto žáků používají. Jejich výpovědi se často shodovali se získanými teoretickými poznatky, které prezentujeme především v druhé a třetí kapitole. Předpokládali jsme, že kvůli rozmanitosti skupiny žáků s OMJ je nezbytný individuální přístup učitelů, jelikož se každé dítě odlišně adaptuje a přichází do školy s různými jazykovými bariérami.

Je zřejmé, že čím je žák starší, tím větší problémy se začleněním do české školy bude mít. To potvrdilo i naše výzkumné šetření. Velmi ovlivňujícím faktorem v procesech vzdělávání a integrace je motivace. Tento fakt jsme si před rozhovory neuvědomovali a nekladli jsme na motivaci žáků větší důraz. Respondenti však ovlivnili náš pohled a rozumíme, že motivace žáků i jejich rodin je nezbytnou podmínkou při výuce i začleňování do společnosti. Pozitivně vnímáme i fakt, že na vybraných školách mají téměř nulovou zkušenost s šikanou a snaží se zde budovat velmi otevřenou a multikulturní atmosféru.

Máme-li porovnat naše výsledky s jinými proběhlými výzkumy, narazíme na překážku, kterou je jejich nedostupnost. Nenalezli jsme žádný aktuální celistvý výzkum, který by se problematikou integrace a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem zabýval. Na tomto místě zmíníme několik výzkumných šetření, která proběhla v letech 2015-2018. Převážně se jedná o výzkumné části diplomových či disertačních prací. Tyto práce se konkrétně zaměřovaly na objasnění specifik práce s žáky s OMJ, specifik integrace cizinců a analýzu profesní přípravy učitelů.

Náš výzkum se shoduje například v oblasti strategií a postupů, se kterými pedagogové v praxi pracují. Stejně jako ve výpovědích našich respondentů se i v ostatních výzkumech objevuje důležitost individuálního přístupu. Také vyplývá, že je vhodné využívat při výuce žáků s OMJ pracovní listy a obrázkové materiály, kdy je vyzdvihována především jejich názornost. Jako nejefektivnější metodu využívání názorných ukázek popisuje ve své výzkumné části například Zíbarová (2015). Také uvádí, že práce s dětmi s OMJ je velmi specifická a učitel musí být při práci trpělivý a pečlivý.

Mezi problematické oblasti výzkumníci nejčastěji řadili bariéru v komunikaci a neochotu rodičů spolupracovat. Na to upozorňuje ve svém výzkumu Zachová (2016). Jazyková bariéra, špatná spolupráce s rodinou a nedostatek informací o žákovi zde byly označovány jako nejčastější sociokulturní handicap. V dalším výzkumu se jako největší překážky jevíly neochota učit se český jazyk a nefunkčně nastavené podmínky ovlivňující proces integrace (Schebelle a kol., 2018).

S dalším problémem, na který výzkumy upozorňují, jsme se také během hloubkových rozhovorů setkali. Tím je nepřipravenost učitelů v rámci studia na vysokých školách. Výzkum (Zachová, 2016) byl prováděn nejprve mezi studenty v pregraduální přípravě. Zde se více než polovina respondentů necítila být dostatečně připravena na vzdělávání žáků-cizinců. Dále byli dotazováni i pedagogové v praxi, z nichž 80 % odpovědělo, že hodnotí svou přípravu na VŠ

jako nedostatečnou. Všichni respondenti se v našem výzkumném šetření vyjádřili, že žádnou speciální přípravu na vysoké škole neabsolvovali. Někteří uváděli, že jsou málo informovaní a práce s žáky s odlišným mateřským jazykem velmi záleží na jejich zkušenostech a vlastní iniciativě.

Získané poznatky z výzkumného šetření mohou být podnětem k dalšímu zpracování a dalším výzkumům. Jak jsme již popsali výše, postrádáme celistvé výzkumy a studie z posledních let, které by se zaměřovaly na procesy vzdělávání a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem. Doporučili bychom zaměřit se například na důležitost motivace žáků v oblasti přístupu ke vzdělávání a následného studia na středních školách.

Z výpovědí respondentů našeho výzkumného šetření vyplývá několik problematických oblastí, které mohou být apelem pro jejich vyřešení. V první řadě se jedná o profesní přípravu pedagogů. Z našeho výzkumného šetření nelze vyvodit, zda se v dnešní době na podobnou přípravu pedagogické školy zaměřují. Dotazovaní učitelé disponovali dlouholetou praxí, proto není možné toto tvrzení posoudit. Můžeme však hovořit o tom, že se respondenti občas cítí málo informovaní a nepřipravení na práci s žáky s OMJ. Vhodné řešení spatřujeme například v akreditovaných kurzech, ve kterých by bylo možné nejen získat nové poznatky k problematice, ale podělit se i o vlastní zkušenosti s ostatními pedagogy.

Dalším zmiňovaným problémem byly chybějící podkladové materiály, které by mohli učitelé využívat. Někteří respondenti uváděli, že situace se v oblastech materiálního a finančního zabezpečení pomalu zlepšuje. Velký podíl na tom mají například neziskové organizace, které vytvářejí různé příručky či pracovní listy. Pedagogům však chybí ucelená metodika či strategie, které by předkládaly všechny možnosti a postupy při práci s žáky s OMJ. Učitelé uvádějí i nedostatečnost podkladů při výuce češtiny jako druhého jazyka. Navrhují, aby byla k dispozici celá řada učebnic, která by byla rozdělena do jednotlivých úrovní jako je tomu u ostatních cizích jazyků.

Problém, se kterým jsme se nesetkali během získávání teoretických poznatků a analýzy dalších výzkumů je dlouhé administrativní období v poradenských zařízeních. Týká se to především prvních týdnů, kdy žák s OMJ do školy nastoupí. Trvá i několik měsíců, než proběhne posudek a učitelé dostanou k dispozici doporučení, jak s žákem pracovat a na jaká podpůrná opatření má nárok. Pokud škola nemá k dispozici žádné podpory například z krajských projektů, musí učitelé improvizovat a proces integrace se zbytečně zpomaluje. Spolupráce škol a poradenských zařízení je tedy dalším impulsem k otevření veřejné diskuze.

ZÁVĚR

Diplomová práce předkládá ucelený přehled problematiky vzdělávání a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem. Celý okruh byl popsán od základů. Práce se zprvu věnuje okolnostem a poznatkům z psychologie. Dále definuje základní termíny a popisuje statistická data či aktuální legislativu. Stěžejní kapitola se věnuje dvěma základním procesům, které jsou hlavními tématy práce – vzdělávání a integrace. Informace byly čerpány jak z tištěných publikací, z internetových zdrojů, tak z legislativních dokumentů.

Vedle teoretických poznatků se práce zaměřuje na výzkumné šetření, které probíhalo v rozmezí květen-červenec 2020. Byl využit kvalitativní přístup s metodou hloubkových rozhovorů. Respondenty se stali pedagogičtí pracovníci vybraných základních škol ve Středočeském a Pardubickém kraji. Základním kritériem byla nutnost přímé zkušenosti respondentů s žáky s odlišným mateřským jazykem. Díky tomu bylo možné zkoumat problematiku do hloubky.

Z výzkumného šetření vyplývá, že práce s žáky s OMJ je velmi aktuální problematikou. Jejich počty se na základních školách zvyšují. Skupina žáků je rozmanitá z hlediska národností, věkových skupin i jazykové bariéry. Především z tohoto důvodu je nutné zachovávat individuální přístup. To je mnohdy složité z hlediska personálního či materiálního. Bylo zodpovězeno pět výzkumných otázek, které byly na počátku definovány. Zajímali jsme se o faktory, které mají vliv na vzdělávání žáků s OMJ. Dále jsme popsali specifické techniky ve výuce i v začleňování těchto žáků. Respondenti uvedli i problémy, se kterými se setkávají. Dále vyjadřovali své postoje k podmínkám školství v ohledu práce s žáky s OMJ.

Aktuálními problematickými oblastmi, které mohou být podnětem k dalším výzkumům nebo ke změnám jsou: motivace žáků s OMJ, motivace rodin a jejich přístup ke vzdělávání, četnost dětí ve třídách, metodické a strategické zabezpečení, personální zabezpečení, spolupráce školy s poradenským zařízením, informovanost a příprava pedagogů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné publikace

- BĚLÍK, Václav, Stanislava HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS, 2017. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0599-1.
- BENDA, Martin a kol., 2016. *Dvojjazyční asistenti pedagoga – příběhy úspěšné integrace*. Praha: META, o.p.s. — Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-08-9.
- ČENĚK, Jiří, Josef SMOLÍK a Zdeňka VYKOUKALOVÁ, 2016. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5414-7.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.
- GJUROVÁ, Naděžda, 2011. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-837-1.
- HÁJKOVÁ Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- JARKOVSKÁ, Lucie, 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2018. *Rok I.: Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-90-9.
- KOLDINSKÁ, Kristina, Harald Christian SCHEU a Martin ŠTEFKO, 2016. *Sociální integrace cizinců*. Praha: Auditorium. ISBN 978-80-87284-60-5.
- KOTKOVÁ, Radomila, 2017. *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-3676-4.
- KUTNOHORSKÁ, Jana, 2013. *Multikulturní ošetřovatelství pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4413-1.
- MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL, 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd. Praha: Academia, ISBN 80-200-0625-7.

- NOSÁLOVÁ, Barbora a kol., 2018. *Učíme češtinu jako druhý jazyk průvodce pro učitele*. Praha: META o.p.s. ISBN 978-80-88171-15-7.
- PRŮCHA, Jan, 2007. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-280-5.
- PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan, 2011a. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, Jan, 2011b. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- RADOSTNÝ, Lukáš a kol., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.p.s. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SCHEBELLE, Danica a kol. (2018). *Specifikace integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky*. Praha: VÚPSV, v. v. i. ISBN 978-80-7416-3227.
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., akt. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed., 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TOMEŠ, Igor, 2018. *Povinná sociální solidarita*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3938-3.
- UHEREK, Zdeněk a kol., 2016. *Migrace: historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT. ISBN 978-80-905942-9-6.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WOLF, Josef, 2000. *Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0099-4.
- ZACHOVÁ, Markéta (2016). *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů [disertační práce]*. Praha: Univerzita Karlova v Praze

ZELINKOVÁ, Olga, 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZÍBAROVÁ, Andrea (2015). *Specifika práce s dětmi cizinců na 1. stupni ZŠ* [diplomová práce]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Elektronické zdroje

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka [online]. AUČCJ: © 2004–2020 [cit. 26.1.2020]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/onas.html>

BERNKOPFOVÁ, Michala a kol., 2020. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy* [online] Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-24-9. [cit. 9.5. 2020] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/META_Pr%c5%afvodce-za%c4%8dle%c5%88ov%c3%a1n%c3%adm-%c5%be%c3%a1k%c5%af-s-odli%c5%a1n%c3%bdm-mate%c5%99sk%c3%bdm-jazykem.pdf

Český statistický úřad [online]. ČSÚ: 2019 [cit. 24.1. 2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu#cr>

Inkluzivní škola [online]. META, o.p.s.: 2020 [cit. 26.1.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>

Inkluze v praxi. *Adaptační koordinátoři do škol*. Národní pedagogický institut České republiky [online]. 23.12.2018 [Cit. 8.5.2020]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1742-adaptacni-koordinatori-do-skol>

Kolektiv autorů META o.p.s., 2014. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení* [online] META, o.p.s. – Společnost pro příležitost mladých migrantů. [cit. 24.1. 2020] Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/vzdelavani_a_zaclenovani_zaku_s_omj_0_0.pdf

Multiklub pod Mostem [online]. MOST PRO, o.p.s.: © 2020 [cit. 26.1.2020]. Dostupné z: <http://www.mostlp.eu/multiklub-pod-mostem/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT: © 2013-2020 [cit. 26.1.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-rozvojoveho-programu-podpora-vzdelavani-cizincu-2020>

Ministerstvo zdravotnictví ČR [online]. MZČR: © 2020 [cit. 2.8.2020]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/wp-content/uploads/2020/04/Mimo%C5%99%C3%A1dn%C3%A9-opat%C5%99en%C3%AD-uzav%C5%99en%C3%AD-%C5%A1kol-a-%C5%A1kolsk%C3%BDch-za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD-s-%C3%BA%C4%8Dinnost%C3%AD-od-20.-4.-2020.pdf>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. NÚV: © 2011-2019 [cit. 17.12.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince [online]. NIDV: 2016 [cit. 26.1.2020]. Dostupné z: <https://cizinci.npicr.cz/o-projektu/>

Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele [online]. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie: © 2019 [cit. 25.1.2020]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Tematická zpráva – Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem [online]. ČŠI: 2015 [cit. 25.1.2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>

TITĚROVÁ, Kristýna a kol., 2019. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. [online] META o.p.s. [cit. 6.5. 2020] Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ppruvodce_pro_ppp_deti_s_omj_meta_ops.pdf

TITĚROVÁ, Kristýna a Martin ŠIMÁČEK, 2018. *Strategické cíle pro rozvoj jazykové přípravy pro roky 2018–2020*. [online] Policy Paper. [cit. 24.1. 2020] Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta-strategicke-cile_2018-2020.pdf

Legislativa a dokumenty

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, 2017.

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte

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

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

Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

PŘÍLOHY

Příloha A – Příklad struktury rozhovoru

Úvodní otázky

- Mohl byste na úvod ve zkratce představit svoje působení a délku praxe ve škole?
- Jaké předměty vyučujete?
- Mohl byste mi říct, o vašich zkušenostech s výukou žáků s OMJ?
- Jakých národností byli tito žáci?

Hlavní otázky

- Jakých specifických postupů využíváte při výuce žáků s OMJ?
- Máte nějaké své osvědčené metody?
- V čem spatřujete největší problém při výuce žáků s OMJ?
- Jak probíhá komunikace s žákem s OMJ?
- Spolupracujete nějak s rodiči žáků?
- Jak probíhá začleňování příchozího žáka s OMJ do kolektivu?
- Dochází někdy k šikaně mezi českými žáky a žáky s OMJ?
- Je u vás ve výuce zakomponována multikulturní výchova?
- Byl jste na přítomnost žáka s OMJ ve třídě připravován během studia na pedagogické škole?
- Co si myslíte o podpůrných opatřeních a metodikách, které jsou vytvářeny?
- Je dostačující aktuální legislativa?
- Cítíte se dostatečně informován o probíhajících změnách a možnostech?

Ukončovací otázky

- Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?
- Co jste si uvědomil během rozhovoru?
- Chtěl byste se na závěr na něco zeptat?