

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**MOŽNOSTI A MEZE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ PRVNÍHO  
STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM  
JAZYKEM Z POHLEDU PEDAGOGŮ NA VYBRANÉ ZŠ V PLZNI**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Natálie Schambergerová**

*Speciální pedagogika*

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

**Plzeň, 2023**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Možnosti a meze vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem z pohledu pedagogů na vybrané ZŠ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a dalších pramenů.

V Plzni dne .....

.....  
vlastnoruční podpis

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za věnovaný čas, cenné připomínky a rady. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům, a to zaměstnancům vybrané základní školy, za jejich přínos do výzkumné části této bakalářské práce.

**Anotace:** Bakalářská práce se zabývá tématem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a možnostmi podpory ve vzdělávání žáků na 1.stupni základní školy. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá legislativními východisky a terminologií spojenou s vzděláváním žáků s OMJ, problematikou inkluze, podpůrnými opatřeními a možnostmi úpravy hodnocení. V praktické části práce jsou prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů zjišťovány výukové strategie a podpora, kterou pedagogové vybrané školy využívají a vnímají jako efektivní.

**Annotation:** The bachelor thesis deals with the topic of education of pupils with a different mother tongue and the possibilities of support in the education of pupils at the first level of primary school. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the legislative background and terminology related to the education of pupils with different mother tongue, the issue of inclusion, support measures and the possibilities of adjusting the assessment. In the practical part of the thesis, the teaching strategies and support used and perceived as effective by the teachers of the selected school are investigated through semi-structured interviews.

**Klíčová slova:** žák s odlišným mateřským jazykem, podpůrná opatření, vzdělávání, cizinci, 1.stupeň základní školy

**Keywords:** a pupil with a different mother tongue, support measures, education, foreigners, first grade of primary school

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	2
ÚVOD .....	3
TEORETICKÁ ČÁST .....	4
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ .....	4
1.1.1 Žák cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem .....	4
1.1.2 Čeština jako mateřský jazyk.....	4
1.1.3 Čeština jako druhý jazyk .....	4
1.1.4 Čeština jako cizí jazyk .....	5
1.2 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ .....	5
1.2.1 Úmluva o právech dítěte .....	6
1.2.2 Školský zákon.....	6
1.3 PROBLEMATIKA INKLUZE ŽÁKŮ S OMJ .....	6
1.3.1 Inkluze .....	7
1.3.2 Sociokulturní handicap .....	7
1.3.3 Socializace a začleňování.....	7
1.3.4 Jazyková bariéra, proces osvojení jazyka .....	8
1.4 ŽÁCI S OMJ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	9
1.4.1 Proces přijetí žáka s OMJ .....	10
1.4.2 Adaptace žáků s OMJ.....	11
1.5 PODPORA A HODNOCENÍ ŽÁKŮ S OMJ .....	12
1.5.1 Podpůrná opatření žáků s OMJ .....	13
1.5.2 Asistent pedagoga .....	14
1.5.3 Kurzy jazykové přípravy .....	15
1.5.4 Hodnocení žáků s OMJ .....	16
1.5.5 Desatero práce s žákem s OMJ.....	17
1.6 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....	19
2 PRAKTICKÁ ČÁST .....	20
2.1 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	20
2.1.1 Cíle práce .....	21
2.1.2 výzkumné otázky .....	21
2.1.3 Výzkumný soubor .....	21
2.1.4 Charakteristika vybrané základní školy .....	23
2.1.5 Výzkumné metody.....	23
2.1.6 Etické aspekty výzkumného šetření .....	24
2.1.7 Prostředí sběru dat.....	24
2.1.8 Analýza dat .....	24
2.2 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ.....	25
2.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	29
2.4 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	30
2.5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	32
ZÁVĚR .....	I
SEZNAM LITERATURY .....	II
PŘÍLOHY .....	V
PŘÍLOHA 1: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR .....	V
PŘÍLOHA 2- INFORMOVANÝ SOUHLAS-VZOR .....	VI
PŘÍLOHA 3: PRESKRIPCE ROZHOVORU-VZOROVÁ .....	VII

## **SEZNAM ZKRATEK**

ZŠ: Základní škola

Žák OMJ: žák s odlišným mateřským jazykem

AP: asistent pedagoga

Tzn.: to znamená

Např.: například

SVP: speciální vzdělávací potřeby

NPI ČR: Národní pedagogický institut České republiky

ŠPZ: Školské poradenské zařízení

ŠPP: Školní poradenské pracoviště

ČR: Česká republika

PO: podpůrná opatření

ČJD: čeština jako druhý jazyk

OSN: Organizace spojených národů

## ÚVOD

Téma Možnosti a meze ve vzdělávání žáků prvního stupně základní školy s odlišným mateřským jazykem z pohledu pedagogů na vybrané ZŠ v Plzni bylo zvoleno především pro jeho aktuálnost a osobní zkušenosti. Setkávám se s touto problematikou v rámci svého pracovního úvazku. Působím jako asistentka pedagoga na první stupni základní školy, na níž je realizován výzkum bakalářské práce. Obecná problematika inkluze a začleňování žáků s odlišnostmi může otevírat otázky, zda-li jsou učitelé na tuto práci s diverzitou připraveni a zda-li využívají efektivní metody výuky ve svých hodinách a probíhá tak kvalitní vzdělávání, které by mělo být dostupné pro všechny žáky bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřebu, k níž můžeme zařadit i odlišný mateřský jazyk. Právě počet žáků s odlišným mateřským jazykem v posledních letech, vzhledem k ruské invazi na Ukrajině, rapidně stoupl. Jedná se často o žáky, kteří nerozumí česky vůbec, proto lze předpokládat, že je potřeba výuku různě modifikovat a používat jiné metody a pomůcky pro zefektivnění vzdělávacího procesu a zmírnění jazykové bariéry. Během posledních let bylo vytvořeno hned několik metodických doporučení pro práci s žáky s OMJ. V práci se budu snažit zjistit, zda-li s těmito metodikami učitelé pracují a jaké další vyučovací strategie jsou na vybrané škole využívány. Tato práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části jsou popsána legislativní východiska vzdělávání žáků s OMJ, dále pak vymezená terminologie, s níž se v praktické části pracuje. Zahrnuta je i problematika samotné inkluze ve školství, možnosti podpory a podpůrná opatření, které mohou žáci s OMJ využívat. Následně možnosti úpravy hodnocení žáků s OMJ. V praktické části se zabývám samotným vzděláváním žáků s OMJ na vybrané škole. Pomocí kvalitativního designu, metody polostrukturovaných rozhovorů, budou zjišťovány výukové strategie a využívaná podpora, kterou vnímají pedagogové dané školy jako efektivní. Závěrem vyplynou pro danou školu doporučení pro podporu nejen žáků, ale i učitelů prvního stupně, aby došlo k zefektivnění celého procesu vzdělávání žáků s OMJ.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1.1 VYMEZENÍ POJMŮ

Pro lepší pochopení hlavních pojmů, které jsou v bakalářské práci často používány, je důležité rozumět hlavním rozdílům mezi nimi. Jedná se především o rozdíl mezi žákem cizincem a žákem s odlišným mateřským jazykem. V pedagogické praxi má tento rozdíl velký vliv v oblasti přístupu a práce s žákem ve třídním kolektivu. Dále pak vymezení rozdílu mezi českým jazykem jako jazykem mateřským, druhým a cizím.

#### 1.1.1 ŽÁK CIZINEC, ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Žák cizinec je pojem spíše právního charakteru a zastupuje žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české. Dále pak žáky ze smíšených rodin, či děti imigrantů. V případě, že se dané dítě v České republice narodilo, nejedná se z právního hlediska o cizince, nýbrž o občana České republiky, proto podstatnou a nosnou informací není občanství, ani původ rodičů, ale znalost českého jazyka. V případě, že občan České republiky, který se zde narodil, mluví jiným mateřským jazykem, než-li českým, hovoříme pak o osobě s odlišným mateřským jazykem. Ve školním prostředí o žákovi s odlišným mateřským jazykem. Dále jen žák s OMJ.<sup>1</sup>

#### 1.1.2 ČEŠTINA JAKO MATEŘSKÝ JAZYK

Pouze osoby, které se narodí do česky hovořící rodiny, mohou jako svůj mateřský jazyk považovat češtinu. O češtině jako o mateřském jazyce hovoříme právě tehdy, jedná-li se o jazyk, ve kterém daná osoba vyrůstala od narození a učila se ho během svého přirozeného vývoje řeči. Tento vývoj trval několik let a osvojením právě mateřského jazyka se předpokládá, že daná osoba je schopna porozumět se v jakékoli denní situaci. Jedná se o jazyk mateřský/mateřštinu, nebo také rodný či výchozí jazyk.<sup>2</sup>

#### 1.1.3 ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK

Pojem čeština jako druhý jazyk znamená, že vedle mateřského jazyka osoba aktivně používá v každodenní komunikaci češtinu, kterou se však stále učí a dříve pro něho byla jazykem plně cizím. U žáků s OMJ mluvíme o češtině jako o druhém jazyku až v případě, že ji

---

<sup>1</sup>RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. 19 s.

<sup>2</sup>Čeština jako druhý jazyk [online]. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: [Co je čeština jako druhý jazyk | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](https://www.inkluzivniskola.cz)



dokážou aktivně používat v běžné komunikaci i během vzdělávacího procesu. Obecně lze říct, že dlouhodobým učením a aktivním používáním cizího jazyka se dá následně hovořit o jazyku druhém. Právě aktivní porozumění a používání českého jazyka je pro žáky nejdůležitější. Tomuto tématu se věnuje i Vágnerová, která tvrdí že: „*Dítě, které nemá potřebné jazykové kompetence, se bude v jakékoli sociální situaci hůře orientovat a nebude rozumět, co mu učitelé či spolužáci sdělují. .... Neschopnost verbálně komunikovat na přijatelné úrovni představuje značné sociální stigma.*“<sup>3</sup> (Vágnerová, 2021, s 400)

Dále je nutno zmínit i fakt, že dítě se na rozdíl od dospělého dokáže, vzhledem ke svému vývoji, druhý jazyk učit rychleji a efektivněji. Proto jsou často právě děti postupem času jakýmsi „tlumočníky“ i pro rodiče, což je dáno větší možností socializace v okruhu jinak mluvící skupině vrstevníků, jako je škola či volnočasové aktivity.<sup>4</sup>

#### 1.1.4 ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK

Opakem mateřského jazyka je jazyk cizí. Proto pro každou osobu, která nevyrostala v prostředí, v němž se aktivně nepoužívala čeština, je čeština cizím jazykem. Cizí jazyky se učí úmyslně pomocí speciálních kurzů, a to především za účelem komunikace v jiných zemích a kulturách pouze pro jasně vymezený okruh situací. Češtinu jako cizí jazyk lze chápat dvěma směry. Jeden z nich jako studium češtiny v prostředí, ve kterém není běžným komunikačním prostředkem, jako například výuka anglického jazyka v ČR. Druhým směrem je odborná příprava česky mluvících lektorů, kteří se připravují na výuku češtiny jako cílového jazyka.<sup>5</sup>

## 1.2 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

V kapitole jsou popsány hlavní právní předpisy zabývající se legislativní úpravou vzdělávání žáků s OMJ v rámci České republiky. Jedná se především o právo na základní vzdělání, které náleží i nově příchozím cizincům, bez ohledu na nejistotu délky pobytu na území ČR.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. 400 s.

<sup>4</sup> Čeština jako druhý jazyk [online]. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: [Co je čeština jako druhý jazyk | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](https://www.inkluzivniskola.cz)

<sup>5</sup> Tamtéž, 403 s.

<sup>6</sup> RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. 20 s.

### 1.2.1 ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE

Podle článku 10 zákona č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky (dále jen jako „Ústava“) je součástí právního řádu České republiky Úmluva o právech dítěte, která byla přijata Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989. Tato úmluva zakotvuje krom občanských, politických a ekonomických práv dětí i práva sociální a kulturní. Ve druhé základní kategorii úmluva mluví i o právu na přežití a rozvoj, kde se zahrnuje právo na nezávadnou vodu, právo na domov, jídlo, lékařskou péči, volný čas, odpočinek a základní vzdělání. Jsou zde zahrnuty speciální články, které popisují práva dětí uprchlíků. Právě právo na základní vzdělání je v rámci migrace a přijímání žáků s OMJ do škol stěžejní.<sup>7</sup>

### 1.2.2 ŠKOLSKÝ ZÁKON

V § 20 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon (dále jen jako „školský zákon“) je upraveno právo na vzdělávání žáků s OMJ, které zajišťuje rovný přístup všem žákům plnícím povinnou školní docházku.<sup>8</sup> Dále pak § 16 školského zákona, kde se mluví o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Mezi ně můžeme žáky s OMJ řadit, jelikož mohou bezplatně využívat nabízených podpurných opatření ze strany školy a školských poradenských zařízení. Dále pak část upravující právo na bezplatnou výuku českého jazyka a možnosti kurzu jazykové přípravy.<sup>9</sup>

## 1.3 PROBLEMATIKA INKLUZE ŽÁKŮ S OMJ

Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem je aktuálním a velmi důležitým tématem v oblasti vzdělávání. Jedná se o proces dlouhodobý, který vyžaduje spolupráci školy, rodiny a ŠPZ. S nárůstem migrace a mezikulturních kontaktů v posledních letech se stává stále běžnějším, že se do škol dostávají žáci s jazykovou a kulturní odlišností. Tyto rozdíly mohou významně ovlivnit jejich úspěch, motivaci ke vzdělávání a celkový prospěch ve škole. Proto se stále více pedagogů a vzdělávacích institucí zaměřuje na to, jak zajistit rovnocenné

<sup>7</sup> VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. 226 s.

<sup>8</sup> Vyhláška č. 48/ 2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. MŠMT ČR. MŠMT ČR [online], [cit. 28.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

<sup>9</sup> Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online], [cit. 28.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

vzdělávací příležitosti pro všechny žáky, bez ohledu na jejich mateřský jazyk. Tato problematika se dotýká nejen samotných žáků, ale i celé společnosti, neboť vzdělání je klíčovým faktorem pro úspěšný osobní a profesní rozvoj. Inkluze žáků s OMJ představuje výzvy pro učitele a školy, které tyto žáky vzdělávají.

### 1.3.1 INKLUZE

Proces inkluze a inkluzivního vzdělávání spočívá ve využívání velkého množství strategií a aktivit, které dopomáhají realizovat právo na kvalitní vzdělávání žáků se SVP v prostředí školy hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o celoplošný koncept vedoucí k sociální integraci žáků se SVP. Tento proces se týká všech, kteří jsou součástí vzdělávacího proudu, tedy jak žáků se SVP, žáků ostatních, ale i všech pedagogických pracovníků. V dnešní době se jedná o cílový stav fungování vzdělávacího systému, který odpovídá individuálním potřebám každého žáka. Vyznačuje se tím, že se všichni žáci vzdělávají společně.<sup>10</sup>

### 1.3.2 SOCIOKULTURNÍ HANDICAP

Sociokulturní handicap v prostředí školy spočívá v odlišnosti daného žáka v rámci jeho jiné kulturní minority. Je spojován především s odlišným mateřským jazykem, s čímž je spojena i jazyková bariéra určité minority v odlišné kultuře. Mezi hlavní problémy vznikající ze sociokulturní odlišnosti se tedy řadí odlišný mateřský jazyk.

Dle výzkumů psychologů právě jazyková vybavenost ovlivňuje lidské sebeprožívání a sebevyjádření, což může žákům cizincům způsobit značné problémy. Pro školní úspěšnost a jednou z nejdůležitějších podmínek pro úspěšnost integračního procesu jsou tedy jazykové kompetence. Jako dalšími faktory mohou být odlišné hodnoty, zvyklosti, rituály, návyky a tradice. Sociokulturní handicap se může odvíjet od jiného pojetí výchovy, kdy žáci mohou vnímat rozdíly např. v odlišném postoji vůči roli ženy a muže ve společnosti, což může u žáků způsobovat neúmyslné problémové chování.<sup>11</sup>

### 1.3.3 SOCIALIZACE A ZAČLEŇOVÁNÍ

Pojem socializace chápeme jako přirozené začleňování člověka do společnosti po dobu celého života. Děti si během socializace tvoří a upevňují specifické kulturní charakteristiky dané společnosti. V dětství hraje velkou roli v celém procesu socializace rodina, následně

<sup>10</sup> VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015.210 s.

<sup>11</sup> : ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů* [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

pak mateřská či základní škola a společnost, v níž člověk vyrůstá a s kým se stýká. U dětí je nedílnou součástí socializace povinná školní docházka, zájmová činnost a způsob trávení volného času.

Školní socializace je nazývána socializací sekundární (po primární rodinné), kde navzájem působí vrstevníci, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, jako jsou asistenti pedagoga a vychovatelé.

Helus uvádí, že socializace člověka „*zásadním způsobem ovlivňuje nejenom určité oblasti psychiky a chování jedince, ale promítá se i do jeho tělesnosti; působí na utváření jeho vlastností i směřování jeho životní cesty; rozhodujícím způsobem ovlivňuje i jeho sebepojetí a seberealizaci.*“ (Helus, 2007, 71 s.)<sup>12</sup> Součástí socializace je i sociální percepce, která spočívá ve vnímání člověka člověkem jiným v různých sociálních situacích. Vnímání můžeme sami sebe, či jinou osobu, přičemž si vytváříme určité mínění a názory o druhých. Tyto názory jsou ovlivněny dřívější zkušeností, proto se v průběhu života mohou lišit a jsou čistě individuální.<sup>13</sup>

Začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem do českých škol se zabývá legislativa mluvící o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy jsou v rámci inkluzivního vzdělávání začleňováni do běžných škol, proto by měl být každému žákovi nastaven adekvátní systém podpory a podpůrných opatření, který se opírá o jeho individuální potřeby, schopnosti a dovednosti. Důležité je také žákům poskytnout prostředí, kde jsou žáci respektováni a jsou podporováni v rozvíjení své identity a kulturního povědomí.<sup>14</sup>

#### **1.3.4 JAZYKOVÁ BARIÉRA, PROCES OSVOJENÍ JAZYKA**

Jazyková bariéra je hlavním faktorem, který znevýhodňuje žáky cizince v procesu začleňování a socializace ve školním prostředí. Jazyk a schopnost dorozumět se ovlivňuje nejen školní úspěšnost vzhledem k nepochopení dané látky, ale i sociální vazby, jelikož komunikace v jiném než mateřském jazyce, značně ovlivňuje žákovo sebepožívání a sebevyjádření.

<sup>12</sup> HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 71 s.

<sup>13</sup> PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 249 s.

<sup>14</sup> BERNKOPFOVÁ, Michaela, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2019. 27 s.

*Jazykovou bariéru je potřeba vnímat jako znevýhodnění ve vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem, jelikož neznalost českého jazyka může být jedním z důvodů školní neúspěšnosti žáka s odlišným mateřským jazykem. (Kostecká a kol., 2013, 57 s.)<sup>15</sup>*

Proces osvojení nového jazyka dle Vališové může trvat až sedm let (což je více jak polovina povinné školní docházky), přičemž ji rozděluje do dvou fází.

V první fázi žák získává pouze komunikační schopnosti pro běžnou komunikaci. Tato fáze trvá od půl roku do dvou let. Následně v druhé fázi si žák osvojuje kognitivní akademické dovednosti, kam už jsou zařazovány termíny a odborné názvy a žák je schopen mluvit v souvislostech, chápat složitá souvětí, odborné termíny, nadsázku či ironii. Tato fáze trvá až sedm let. Právě tato fáze je důležitá pro školní úspěšnost a kvalitní sociální začlenění, včetně utvoření vazeb s vrstevníky. S tímto procesem by měli být seznámeni pedagogové základních škol vzhledem ke kladení nároků na žáky s OMJ.<sup>16</sup>

#### 1.4 ŽÁCI S OMJ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Počet žáků s OMJ v českém školním prostředí za posledních několik let přibýlo zejména kvůli ruskému konfliktu na Ukrajině. Nejedná se ale o novou problematiku, kterou české školství řeší, jelikož přirozená migrace je jev, který lidstvo provádí již od nepaměti. V posledních letech se tento jev řeší hlavně kvůli počtům, které stále rostou. Jazyková a kulturní rozmanitost v rámci školního prostředí může přinést ale i mnoho výhod, jako je například rozvoj interkulturních dovedností a respektu k odlišnostem.

Žáky s OMJ, kteří nově přicházejí do českých škol, lze rozdělit do dvou kategorií na žáky bez předchozích zkušeností s povinnou školní docházkou a žáky, kteří již s docházením do školy mají přechozí zkušenosti z jiné země.

Každá z těchto kategorií má svá pozitiva a negativa. Žáci bez předchozí zkušenosti obvykle bývají nově nastupující žáci do prvních tříd. Nevýhodou pro ně bývá většinou úplná neznalost jazyka, naopak výhodou v tomto případě je nízké tempo dávkování učiva a začátek od úplných základů. Často jsou takoví žáci zařazováni do přípravných ročníků, pokud je doporučeno PPP a daná škola tuto možnost nabízí. Dalším pozitivem je, že prostředí české školy je pro ně novou zkušeností a veškeré návyky si vytvoří až zde. Nejsou tedy ovlivněni

<sup>15</sup> KOSTECKÁ, Y. a kolektiv *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 57 s.

<sup>16</sup> VALIŠOVÁ, Pavlína. 2020, Osvojování druhého (dalšího) jazyka. [online]. [cit. 2020-03- 27]. Dostupné z: [https://www.metaops.cz/sites/default/files/brno\\_2020\\_valisova\\_osvojovani.pdf](https://www.metaops.cz/sites/default/files/brno_2020_valisova_osvojovani.pdf)

fungováním jiných systémů školství z předešlé země. Přizpůsobení na český školský systém pro ně nebude tedy tak náročné jako u žáků z vyšších ročníků.

Do druhé kategorie řadíme žáky s předchozí zkušeností se školním prostředím, tedy žáky vyšších ročníků, kteří si s sebou berou i návyky odlišných kultur a odlišného systému školství. Pro ně je přestup náročnější i z důvodu toho, že vzdělávání v jiných zemích může být od českého školského systému odlišné. Dále pak z důvodu vyššího počtu vyučovaných předmětů, které bez porozumění jazyka těžko pochopí. V tomto případě je důležité propojovat výuku českého jazyka s tematikou daných celků tak, aby žáci byli schopni rozumět i odbornější tematice ve vyučovaných předmětech.<sup>17</sup>

#### 1.4.1 PROCES PŘIJETÍ ŽÁKA S OMJ

Samotné přijímání je specifické především kvůli odlišnému jazykovému a kulturnímu prostředí, ze kterého žáci přicházejí. Je nutné neopomenout, že spádová škola je, dle zákona o povinné školní docházce, povinna přijmout všechny žáky, tzn. i žáky s cizí státní příslušností, ve věku od šesti do sedmnácti let, bez ohledu na legálnost a délku pobytu v ČR. Škola si pro přijetí nesmí klást žádné podmínky jako je např. znalost českého jazyka, či doklady o předchozím vzdělávání. Na rodiče se však vztahuje povinnost přihlásit své dítě k povinnému základnímu vzdělání do devadesáti dnů od začátku pobytu na území ČR<sup>18</sup>

Je nutné, aby se škola připravila na přijímací pohovor, při němž zjistí všechny potřebné informace o nově přichozím žákovi. Pokud je jazyková bariéra natolik vysoká, že se pracovníci školy nebudou schopni dorozumět se zákonnými zástupci nově přichozího žáka, doporučuje se využít služeb NPI, které poskytují tlumočnický pro školy zcela zdarma. NPI poskytuje i přeložené formuláře pro školy a zákonné zástupce v mnoha jazycích taktéž zdarma.

Zařazení do ročníku se odvíjí především od věku dítěte, jelikož se žák daleko lépe začlení mezi své vrstevníky, maximálně o ročník níž. O jeden ročník níž se obvykle zařazují žáci především ve vyšších ročnících, jako je 8. a 9. ročník ZŠ, a to především kvůli většímu objemu učiva, který může být pro žáky s nízkou znalostí jazyka náročnější. V souladu s § 55

<sup>17</sup>Nově přichozí bez předchozí školní zkušenosti 2015. [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/nove-prichozibez-predchozi-skolni-zkusenosti>

<sup>18</sup> Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. MŠMT ČR. MŠMT ČR [online], [cit. 28.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

školského zákona je důležité mít na paměti, že žáci musí mít možnost dokončit základní vzdělání v 17 letech.<sup>19</sup>

Přijetí žáka do ZŠ je proces, který vyžaduje nejen samotné přijetí žáka, ale také přípravu pedagogických pracovníků a vytvoření vhodného prostředí pro jeho začlenění do třídního kolektivu.

V rámci přípravy pedagogů a dalších pracovníků školy (školník, kuchařky, sekretářka, uklízečky) je důležité poskytnout jim potřebné informace o daném žákovi, včetně jeho jazykových schopností a kulturních zvyklostí, aby byli schopni adekvátně reagovat na jeho potřeby a poskytnout mu případnou pomoc. Dále pak nastavení plánu pedagogické podpory, možnost zařazení českého jazyka jako druhého jazyka, zařazení do odpovídající skupiny kurzu jazykové přípravy. V neposlední řadě je třeba připravit i třídní kolektiv na příchod nového žáka, aby byl schopen ho přijmout a začlenit do skupiny, a také zajistit, aby bylo školní prostředí přátelské a inkluzivní pro všechny žáky.<sup>20</sup>

#### 1.4.2 ADAPTACE ŽÁKŮ S OMJ

Adaptace žáků s odlišným mateřským jazykem je důležitou součástí procesu inkluzivního vzdělávání. Tito žáci se často nacházejí v novém prostředí, kde se musí přizpůsobit novým vzdělávacím metodám, kultuře a jazyku.

Adaptace žáka s OMJ do nového prostředí ovlivňuje hned několik faktorů. V první řadě je to důvod rodiny k přestěhování do nové země a s tím i spojený psychický stav žáka. Pokud se rodina stěhuje z ekonomických důvodů za kvalitnějšími podmínkami pro život, vzděláním a za lepšími pracovními podmínkami do nové země dobrovolně, předpokládá se, že žák byl na změnu připraven a přijímá ji lépe, než když je stěhování neplánované a nucené, například kvůli nepokojům v jejich rodné zemi.

I přesto je to pro žáka vždy velká životní změna, která v něm může vyvolat pocity strachu, zmatení, stres a v některých případech i depresivní stavy. Žák si prochází první fází adaptačního procesu, která se nazývá kulturní šok. Kulturní šok je vyvolán delším pobytem

---

<sup>19</sup> BERNKOPFOVÁ, Michaela, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Přívodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2019. 41 s.

<sup>20</sup> Přijímání nových vícejazyčných žáků a žákyň do ZŠ. In: YouTube [online]. 23.1.2023 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1ygfhtxOuQ&t=14s>. Kanál společnosti META o.p.s.

v novém prostředí v nové kultuře, kdy se osoba setkává s novými společenskými pravidly, cizím jazykem a odlišnými zvyky.<sup>21</sup>

*„Kulturní šok je psychologická dezorientace, způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí omezenou zkušeností a osobní rigiditou.“* (Janebová, 2010)

Délka a intenzita kulturního šoku závisí např. na věku dítěte, kdy obecně děti mladšího věku bývají lépe adaptabilní na nové prostředí než žáci vyššího věku. Dále pak na míře přizpůsobivosti a osobním nastavení a míře odlišnosti obou kultur. Čím více jsou si kultury podobné, tím nižší míra kulturního šoku nastává.

Mezi faktory ovlivňující adaptaci žáků můžeme tedy řadit věk, dále pak rodinné prostředí, ze které žák pochází.<sup>22</sup>

Pro správnou adaptaci nového žáka do školního prostředí je důležité poskytnout co nejlepší podporu a péči ze strany školy. Žáci se potřebují zorientovat v novém prostředí, navázat nové vztahy a stavět na svých silných stránkách. Během prvních dní v novém prostředí hrají velkou roli např. asistenti pedagoga, školní asistenti, nebo zvolení průvodci z řad žáků s OMJ, kteří jsou na škole již delší dobu a školu znají. Žák potřebuje ukázat nové prostředí, prostory školy, ale i rozvrh hodin, kde mu bude vysvětleno, co na daný předmět potřebuje. Pro první dny je dobré si připravit pro žáka plánek školy a obrázkový rozvrh hodin.<sup>23</sup>

## 1.5 PODPORA A HODNOCENÍ ŽÁKŮ S OMJ

Systém podpory žáků s OMJ by měl být individuálně přizpůsoben každému žákovi, aby mu pomohl překonat jazykovou bariéru a zlepšil jeho školní výsledky. Kvalitní podpora může zahrnovat například pravidelné hodnocení jazykových a vzdělávacích potřeb žáka, případně využití dalších pedagogických strategií a pomůcek.

Systém hodnocení a klasifikace by měl být založen na objektivních kritériích a zohledňovat jazykové a kulturní odlišnosti žáka. Žák by měl být hodnocen na základě svého

---

<sup>21</sup> JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. 36 s.

<sup>22</sup> Tamtéž, 43 s.

<sup>23</sup> META Adaptace vícejazyčných dětí. In: YouTube [online]. 10.11.2022 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=RRhOBA\\_n15Q](https://www.youtube.com/watch?v=RRhOBA_n15Q). Kanál společnosti META o.p.s.



individuálního pokroku a dosažených výsledků, ne na základě srovnání s ostatními žáky ve třídě. Hodnocení by mělo podporovat progres ve vyučovacím procesu.

### 1.5.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ ŽÁKŮ S OMJ

Samotnému nastavení adekvátní podpory by měla předcházet pedagogická diagnostika pomocí pozorování a historie jeho vzdělávání, kterou můžeme zjistit pomocí rozhovoru s rodiči, při němž je důležité brát v potaz jistou jazykovou bariéru a připravit se i na možnou pomoc překladatele. Učitel by měl znát zemi původu, dobu školní docházky, hodnocení na vysvědčení, ale i možnosti rodiny podpory vzdělávání mimo školu, nebo například plány rodiny a žáka do budoucna. Všechny tyto informace slouží ke správnému nastavení podpory. Důležité je ke každému žákovi přistupovat individuálně, což vymezuje i inkluzivní nastavení nynějšího školského systému. Mezi podporu, kterou žáci s OMJ mohou využívat řadíme plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, případně plán jazykové podpory, kdy by si měl učitel vytyčit především jazykové cíle na rok, či menší časové úseky dopředu, obeznámit s těmito cíli i žáka a zákonného zástupce a následně naplnění těchto cílů vyhodnocovat. V těchto cílech jsou obsaženy minimální výstupy, z jednotlivých tematických okruhů, v nichž by se žák měl za stanovený čas posunout.<sup>24</sup>

V neposlední řadě mají žáci s OMJ právo jako žáci se SVP na bezplatné poskytování poradenských služeb školských poradenských pracovišť. Mezi ně se řadí PPP, SPC a střediska výchovné péče. Žáci s OMJ mohou využít podporu ze strany PPP, přičemž žáci, kteří neovládají český jazyk v dostatečné míře, patří do skupiny žáků se SVP a může jim být doporučeno podpůrné opatření 3.stupně v podobě asistenta pedagoga. Míru podpory určují ŠPZ na základě žádosti zákonného zástupce, proto je důležité, aby po nástupu škola doporučila rodičům absolvovat návštěvu již zmíněného ŠPZ, které má povinnost dodat škole doporučení do 3 měsíců od podání žádosti.<sup>25</sup>

Žáci s OMJ nejčastěji využívají PO 1. - 3. stupně.

**PO 1.stupně:** Před zahájením poskytování podpůrného opatření 1. stupně si škola zpracuje plán pedagogické podpory, s nimž jsou seznámeni zákonní zástupci žák, samotný žák

<sup>24</sup> BERNKOPFOVÁ, Michaela, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9. 62 s.

<sup>25</sup> FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 13 s.

a všichni pedagogové pracující s žákem. Jedná se o oficiální dokument, kde je seznámením stvrzeno podpisem. Tento typ podpůrného opatření spočívá např. v úpravě zasedacího pořádku, délky vyučovacích celků a přestávek a ve stanovení odlišných časových limitů pro dokončení práce. Jedná se o nejnižší možný stupeň podpory.

**PO 2. stupně:** PO druhého stupně se již vyznačuje individuálním přístupem ke vzdělávacím potřebám žáka a možnosti využití IVP. V tomto typu opatření se jedná o úpravy metod a forem výuky, dále pak úprava hodnocení žáka, využití speciálních pomůcek a možné pedagogické intervence s časovou dotací 1h/týden. U žáků s OMJ lze navýšit hodiny českého jazyka.

**PO 3. stupně:** PO třetího stupně se vyznačuje již znatelnou úpravou obsahu vzdělávání a výstupů. Žák má nárok na 3 hodiny pedagogické intervence/speciálně pedagogické intervence a má možnost využívat služby asistenta pedagoga. Samozřejmostí je i nárok na výuku českého jazyka. Právě asistenti pedagoga jsou dle zkušeností podstatnou složkou při začleňování a vzdělávání žáků s OMJ.

PO 4. a 5. stupně jsou u žáků s OMJ poskytovány pouze v případě, že žák je znevýhodněn jak jazykovou bariérou, tak přídatným druhem jakéhokoli zdravotního postižení.<sup>26</sup>

### 1.5.2 ASISTENT PEDAGOGA

Tato kapitola se zaměřuje na roli asistenta pedagoga jako podpůrného opatření pro žáky s OMJ. Popisuje, jak AP může přispět ke zlepšení vzdělávacích výsledků a celkového prospěchu těchto žáků. Asistent pedagoga je speciálně kvalifikovaná osoba, která má za úkol poskytovat podporu žákům s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Tato osoba je do třídy přidělena na základě doporučení ŠPZ. Mezi žáky se SVP lze zařadit i žáky s OMJ. Asistent pedagoga může být přidělen konkrétnímu žákovi s OMJ, nebo může být sdílený (např. ve třídním kolektivu, kde již je jiný žák se SVP). Tento pracovník poskytuje cennou podporu a individuální péči pro žáky, kteří potřebují pomoc při adaptaci do nového prostředí a během vzdělávacího procesu.

Náplň práce asistenta pedagoga zahrnuje především podporu při učení a zvládnání praktických činností. Časová dotace je určena každému žákovi individuálně dle jeho potřeb

---

<sup>26</sup> KOURKZI, Alice. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školským poradenským zařízením žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. Metodický portál: Články [online]. 02.09.2021, ak. 02.03.2023, [cit. 2023-03-29]. Dostupný z: <https://inkluzivniskola.cz/metodika-msmt-pro-poskytovani-podpurnych-opatreni-zakum-s-omj>. 8.s.

příslušným ŠPZ. Stejně je správná komunikace a spolupráce s učitelem, dále pak s rodiči a poradenskými pracovišti. AP pomáhá žákům s OMJ při zvládnání úkolů například přeformulováním či zjednodušením úkolu, aby byl srozumitelnější. Asistent pedagoga je rámci vzdělávacího procesu pomocí především pro pedagoga, nejedná se o asistenta žáka, proto se podílí i na tvorbě speciálních pomůcek a modifikaci cvičení pro žáka se SVP či OMJ. Asistent pedagoga by nikdy neměl vykonávat práci za žáka ani za pedagoga, cílem jeho podpory je budoucí samostatnost žáka.<sup>27</sup>

Pokud má škola možnost přijmout dvojjazyčného asistenta pedagoga, jedná se o ideální stav, který umožní žákovi lepší podmínky pro adaptaci a je to velká výhoda nejen pro žáka, ale i pro školu vzhledem k lepší komunikaci s rodinou. Jedná se o běžné asistenty, kteří mají ale schopnost mluvit dalším jazykem, nejlépe stejným, jako žáci s OMJ ve třídním kolektivu. Dvojjazyční asistenti slouží také jako vícejazyčný zdroj pro učitele a pomáhají s výukou začátečníků. Mají velký vliv na pedagogickou činnost a podporu samotných žáků.<sup>28</sup>

### 1.5.3 KURZY JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY

Dle české legislativy mají na bezplatnou výuku českého jazyka právo všechny děti, které do ČR přicházejí z cizí země, i ze zemí mimo EU a plní zde povinnou školní docházku. Kurzy jazykové přípravy jsou intenzivní lekce českého jazyka, vedené odborníky, určené pro žáky s odlišným mateřským jazykem, které splňují podmínky o tom, že nepobývají v České republice déle jak 12 měsíců a nemají české občanství. Žáci, kteří mají jiný mateřský jazyk, než je čeština, a jsou v ČR déle než 12 měsíců, či žáci z vícejazyčných rodin mohou doplnit skupiny pouze v případě, že se nenaplní nově příchozími žáky.

Kurzy jsou dle § 20 školského zákona poskytovány školami, které jsou pro jazykovou přípravu, po projednání se zřizovatelem určeny příslušným krajským úřadem (dále jen školy určené). Školou určenou se může stát škola, která vzdělává minimálně 5 žáků cizinců a má personální a prostorové možnosti pro vykonávání jazykové přípravy. Výuka probíhá prezenční i distanční formou a žáci jsou po dobu výuky z ostatních předmětů uvolňováni, a to i bez doporučení ŠPZ.

<sup>27</sup> Asistent pedagoga: Náplň práce asistenta pedagoga. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2022, 10.01.2022 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/napln-prace-asistenta-pedagoga>

<sup>28</sup> Asistent pedagoga: Dvojjazyčný asistent. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha, 2022, 3.2.2022 [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/dvojjazycny-ap>

Lektorem pro výuku českého jazyka pro cizince se může stát pouze kvalifikovaný učitel českého jazyka, či jakýkoliv jiný učitel s doplněním kurzu o výuce českého jazyka pro cizince.

Délka jazykové přípravy není pevně určena a vychází podle potřeb žáků, kterou vyhodnotí ředitel školy na základě předešlé jazykové diagnostiky. Délka kurzu jazykové přípravy však nesmí přesáhnout 200 hodin v rámci 1 školního roku.<sup>29</sup> Žáci jsou před nástupem do jazykového kurzu podrobena jazykové diagnostice, nejčastěji v podobě orientačního testu, v němž se testuje znalost čtení, psaní a poslechu v českém jazyce. U dětí mladšího školního věku, které nepíší, nebo u žáků předškoláků se diagnostika řeší individuálně formou rozhovoru a pomocí obrázkových kartiček. Diagnostika a orientační test vyhodnotí jejich znalosti českého jazyka a určí úroveň jazykových schopností. Na základě výše zmíněné diagnostiky jsou žáci rozřazováni do různých skupin, kde se následně určí jazykové cíle, kterých by měli žáci po ukončení kurzu dosáhnout.

Po dobu poskytování jazykové podpory by žák měl být dostatečně podporován i ze strany kmenové školy. Mělo by dojít k modifikaci výukových metod, vhodnému používání speciálních pomůcek a měl by být upraven obsah jednotlivých témat. Zároveň by se mělo respektovat individuální tempo práce jednotlivých žáků. Kmenová škola by měla být v kontaktu s lektory kurzů jazykové přípravy.

Samotné vzdělávání následně probíhá podle kurikula češtiny jako druhého jazyka, které bylo vytvořeno NPI ČR. Cílem intenzivní jazykové přípravy je poskytnout žákům s odlišným mateřským jazykem základní jazykové a sociokulturní kompetence, které umožňují rychlejší a hladší průběh začlenění žáka do nového kolektivu a zkvalitní podmínky pro dokončení základního vzdělání.<sup>30</sup>

#### 1.5.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ S OMJ

Vyhláška č 48/2005 Sb., vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v § 15 odst. 6 říká, že výkon žáka ovlivňuje jeho úroveň českého jazyka, z čehož vyplývá i nutnost modifikace hodnocení žáků s OMJ. V první řadě je ale důležité seznámit žáky s českým klasifikačním systémem, jelikož v různých zemích je

<sup>29</sup> Jazyková příprava. In: Youtube [online]. 28.2.2023 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Ej06O8QPW5g&t=625s> . Kanál společnosti META o.p.s.

<sup>30</sup> PTÁČKOVÁ, Klára, Alexandra ZACHVATOŠIN a Zuzana PROKOPOVÁ. Jazyková příprava. *Inkluzivníškola.cz* [online]. Praha, 2023, 30.03.2023 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20>

odlišný, i přes to že se zezáčátku nedoporučuje hodnotit klasickým sociálně normovaným hodnocením známkami 1-5.<sup>31</sup> Nedoporučuje se takto nově příchozí žáky hodnotit hlavně z důvodu možné vysoké demotivace žáka. Nízké nebo omezené jazykové schopnosti mohou v tomto případě způsobit horší pochopení látky, tím pádem i horší výsledky. Špatné známky mohou ovlivnit sebepojetí a sebehodnocení žáka hned při startu jeho vzdělávacího procesu v novém, pro něho neznámém prostředí. Naopak vhodně zvolený způsob hodnocení žáka s OMJ může pozitivně ovlivnit motivaci a nastartovat žákovu cestu školním úspěchem. Individuálně normované hodnocení, které nesrovnává výsledky více žáků, může mít pro žáka daleko větší výpovědní hodnotu, jelikož se zaměřuje na porovnávání jeho výsledků s předchozími výsledky, nikoliv s výsledky ostatních žáků. Toto hodnocení ukazuje i dílčí zlepšení v určitých oblastech, a proto může působit pro žáka motivačně. Na rozdíl od sociálně normovaného hodnocení může žák zažít i úspěch. V rámci slovního hodnocení učitel oceňuje silné stránky žáka a popisuje i problematické oblasti, na které se žák může zaměřit. Mezi formy individuálně normovaného hodnocení řadíme již zmíněné slovní hodnocení, nebo např. portfoliové hodnocení, sebehodnocení žáka, kontraktové učení, smlouvy o učení nebo mastery learning.<sup>32</sup>

### 1.5.5 DESATERO PRÁCE S ŽÁKEM S OMJ

Společnost META o.p.s vytvořila základní desatero, které doporučuje pedagogům uplatňovat ve výuce. V desateru je zahrnuto následujících 10 bodů:

1. **Cíle:** Cíle je důležité nastavit ke každému předmětu a tematickému celku zvlášť. Je důležitá návaznost a osvojení základních znalostí z každého celku. Pokud žák nemá osvojené znalosti z nižších ročníků, je nutné rozložit učivo do delších časových úseků. Vzdělávací obsah naukových předmětů je doporučeno eliminovat na základní porozumění novým pojmům. Společně s intenzivním kurzem jazykové přípravy žák, učitel i lektor dosahuje jazykových a výukových cílů.
2. **IVP:** Je nutné modifikovat učivo ve všech předmětech, kde je vzhledem k jazykové bariéře nutné (naukové předměty, matematika-slovní úlohy).

<sup>31</sup> Hodnocení vícejazyčných žáků a žákyň. In: Youtube [online]. 9.12.2022 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=vOLyN3Mm9MA>. Kanál společnosti META o.p.s.

<sup>32</sup> KOURKZI, Alice. *Hodnocení žáků-cizinců*. Metodický portál: Články [online]. 02. 02. 2018, [cit. 2023-02-15]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCUCU.html>. ISSN 1802-4785.

3. **Personální podpora:** Pokud je možné, doporučuje se využít asistenta pedagoga jako podpory ve výuce.
4. **Čas:** Učitel zohlední individuální tempo práce. Nechá žákovi delší čas na přečtení zadání. Nehodnotí negativně práci, kterou žák nestihne dočíst či dopsat. Upraví délku textu.
5. **Organizace výuky:** V případě potřeby pedagog dovysvětlí zadání individuálně, zvýrazní a vysvětlí klíčová slova. Nenutí žáka k hlasitému čtení před třídou. Žákovi může připravit modifikovaný učební materiál, který pro něho bude srozumitelnější.
6. **Ověřování znalostí:** Pedagog by měl upřednostňovat ústní ověřování znalostí s uzavřenými otázkami, kde dává žákovi na výběr z možností. Pedagog by měl hodnotit pouze to nejjzákladnější, co by měl z každého celku žák znát.
7. **Vizualizace:** Vše, co pedagog říká, či čte, by mělo být podpořeno i obrázky, schémata, diagramy, nebo ukázáním na předmět.
8. **Předučení:** Před otevřením nového tematického celku a nové látky by měl pedagog žáka seznámit s klíčovými slovy daného celku. Lze využít obrázky a pojmové mapy.
9. **Respekt a tolerance:** Učitel respektuje učební styl žáka a toleruje nedostatky v grafickém psaném projevu, pravopisných chybách a čtení.
10. **Změny:** Pedagog adekvátně střídá odpočinek a práci, aby neklesala pozornost žáka.

Výše zmíněné desatero může sloužit pedagogům bez předchozí zkušenosti jako představa pro úpravu vyučovacích jednotek a práce s žáky s OMJ. Pro pedagogy se zkušeností o doplnění dosavadních znalostí.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Desatero práce s žáky s OMJ a SVP [online]. In: META, 16.3.2021 [cit. 2023-03-25]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/desatero-prace-se-zaky-s-omj-svp>

## 1.6 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části bakalářské práce byly vymezeny základní pojmy, týkající se cizojazyčných žáků, které se často ve školství zaměňují, důležitou roli hraje i aktuální legislativní ukotvení vzdělávání žáků s OMJ v České republice, proto bylo také zahrnuto do teoretické části práce. Dále pak tematika inkluze, socializace a začleňování žáků s OMJ do běžných základních škol a s tím spojený sociokulturní handicap a jazyková bariéra, kterou si s sebou tito žáci nesou.

Druhá polovina teoretické části je zaměřena na samotného žáka s OMJ. Je zde popsán samotný proces přijetí, co mu předchází a co vše žák absolvuje. Dále pak co prožívá v prvních dnech po nástupu do nového školního prostředí. Důležitou roli ve vzdělávacím procesu žáka s OMJ hraje správná podpora a upravené hodnocení. Nedílnou součástí jsou i kurzy jazykové přípravy. Na závěr teoretické části je zahrnuto doporučené desatero práce s žáky s OMJ.

Celkově lze říci, že druhá polovina teoretické části se zaměřuje na praktické aspekty začleňování žáků s OMJ do běžného školního prostředí. Jsou zde shrnuty způsoby, jakými mohou být tito žáky podporováni v procesu jejich vzdělávání. Výsledkem teoretické části je ucelený vhled do tématu a teoretické možnosti, jak může být inkluzivní vzdělávání pro žáky s OMJ realizováno v praxi. Vše v souladu s aktuální legislativou, literaturou a doporučovými pedagogickými přístupy.

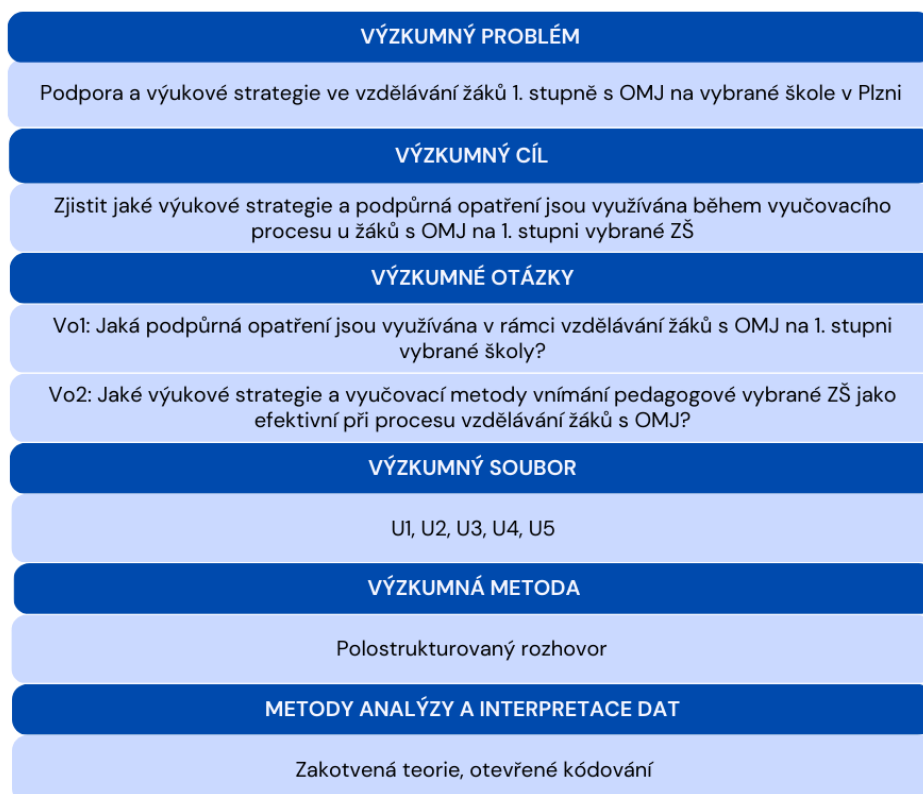
## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

Součástí praktické části bakalářské práce je metodologie výzkumu, v níž je popsána samotná konceptualizace výzkumného šetření. V další části je vymezen cíl práce, charakterizován vybraný výzkumný soubor a následně popsána realizace výzkumného šetření, které probíhalo na vybrané základní škole, jež se řadí mezi spádové školy pro vzdělávání žáků s OMJ. Během realizace výzkumu byly dodrženy základní etické aspekty, které jsou v práci popsány. V poslední části se nalezneme interpretaci a vyhodnocení výsledků, včetně doporučení pro praxi.

### 2.1 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola je zaměřena na metodologii výzkumného šetření. Z výzkumného cíle byly stanoveny dvě výzkumné otázky Vo1 a Vo2. Dále byl charakterizován výzkumný soubor, včetně odůvodnění záměrného výběru a popsány výzkumné metody, které sloužily k získání potřebných dat. Pro zpřehlednění struktury je přiložen i graf autorky podkapitol konceptualizace výzkumného šetření. (Schéma č.1)

#### Schéma č. 1: Konceptualizace výzkumného šetření



Zdroj: vlastní analýza, 2023



### 2.1.1 CÍLE PRÁCE

Cílem kvalitativního výzkumu není zaměřit se na velké množství populace, ale pouze na jevy, které se vztahují ke zkoumanému problému. S výběrem výzkumného souboru přímo souvisí i definování samotného výzkumného problému. (Šed'ová & Švaříček, 2014)<sup>34</sup>

Cílem práce je zjistit jaké výukové strategie (metody a formy výuky) se využívají během vyučovacího procesu u žáků s odlišným mateřským jazykem na vybrané ZŠ. Dále pak jaká podpůrná opatření jsou využívána a dle pedagogů nejvíce efektivní.

### 2.1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro naplnění cíle práce byly vytyčeny dvě výzkumné otázky.

**Vo1:** Jaká podpůrná opatření jsou využívána v rámci vzdělávání žáků s OMJ na 1. stupni vybrané školy?

**Vo2:** Jaké výukové strategie (metody a formy výuky) vnímají pedagogové vybrané ZŠ jako efektivní při procesu vzdělávání žáků s OMJ?

### 2.1.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výběr respondentů výzkumné skupiny byl záměrný a byli osloveni pouze pedagogové 1.stupně vybrané školy, kteří se přímo podílejí na vzdělávacím procesu žáka s OMJ. Hlavním faktorem pro výzkumníka byla ta skutečnost, že v posledních dvou letech vybraní pedagogové měli alespoň 1 žáka s OMJ ve své třídě. Záměrem výzkumníka bylo pokrýt alespoň 1 zástupce z ročníku od 1. do 5. ročníku. V rámci zachování anonymity jsou pedagogové dále popisováni ve zkratkách U1-U5.

---

<sup>34</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014.62 s.

## Schéma č.2: Základní charakteristika respondentů

ZKRATKA	VĚK	DÉLKA PED. PRAXE	VZDĚLÁNÍ
U1	28 let	3 roky	Mgr. et Mgr., lektor ČJD
U2	25 let	2 roky	Mgr.
U3	58 let	37 let	Mgr.
U4	40 let	15 let	Mgr.
U5	23 let	2 roky	studující Mgr., lektor ČJD

Zdroj: vlastní zpracování, 2023

- U1: Učitelka 1 pracuje na škole třetím rokem a její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské vzdělání v oblasti Učitelství 1.stupně ZŠ a pedagogiky. Působí na škole i jako člen ŠPP v roli metodika prevence pro 2.stupeň, a zároveň jako lektorka kurzů jazykové přípravy. Podílí se i na tvorbě materiálů pro žáky s OMJ pro celou školu.
- U2: Učitelka 2 na škole působí 2.rokem, kdy se stala TU i pro třídu s žáky s OMJ. Nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské v oblasti Učitelství 1.stupně ZŠ. V oblasti vzdělávání žáků s OMJ absolvovala webináře společnosti META o.p.s..
- U3: Nejdlejší praxi z respondentů má učitelka 3, která na škole působí již 20 let z celkových 37 let pedagogické praxe. I přesto, že v posledních letech je TU žáků s OMJ, tak si v oblasti vzdělávání žáků s OMJ nedoplňuje další vzdělání.
- U4: Učitelka 4 pracuje na škole šestým rokem a působí na škole jako metodik prevence pro 1.stupeň. Magisterské vzdělání má doplněné o specializaci na speciální pedagogiku.
- U5: Učitelka 5 momentálně ukončuje magisterské vzdělání v oblasti učitelství 1.stupně, na škole působí druhým rokem. Během studia absolvovala akreditovaný kurz na vzdělávání češtiny jako druhého jazyka, dále pak semináře a školení na problematiku vzdělávání žáků s OMJ. Na škole momentálně působí jako lektor jazykové přípravy a je v současné době třídní učitelkou třetí třídy.

#### 2.1.4 CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vybraná škola v Plzni se řadí mezi běžné státní školy, je tedy zřizovatelem statutární město Plzeň. Vzhledem k lokalitě s vyšším počtem cizojazyčných obyvatel a nově příchozích migrantů z Ukrajiny byla tato škola zvolena jako spádová škola pro vzdělávání žáků s OMJ, proto je považována jako relevantní pro výzkum. Momentálně školu navštěvuje více jak 600 žáků z čehož v současné době 80 žáků s OMJ, můžeme tedy mluvit o více jak 1/10 z celého počtu žáků. Škola se řadí mezi nejnovější školy v Plzni, jelikož její provoz byl zahájen v roce 1991. Součástí rozsáhlého týmu ŠPP je také koordinátorka vzdělávání žáků cizinců, která se zabývá problematikou začleňování a vzdělávání těchto žáků.

#### 2.1.5 VÝZKUMNÉ METODY

Pro získání potřebných informací a naplnění cíle práce byl zvolen kvalitativní výzkumný design s využitím polostrukturovaného rozhovoru, který lze považovat jako kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaných rozhovorem.<sup>35</sup>

Polostrukturovaný rozhovor je charakteristický tím, že tazatel má připravené tematické oblasti a soubor otevřených otázek na dotazovaného respondenta a nechává konverzaci přirozeně plynout a navazuje na pro něho potřebná témata. Není striktně stanoveno pořadí otázek. Otázky může výzkumník dle potřeby modifikovat. Podstatné je, aby byly zodpovězeny všechny otázky.

*„Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek.“ (Šedřová & Švaříček, 2014, 159 s.)<sup>36</sup>*

Cílem polostrukturovaného rozhovoru je zjistit odpovědi na výzkumné otázky Vo1 a Vo2. Oblasti rozhovoru byly pevně stanovené, a otázky výzkumníkem předem připravené.

V rozhovoru byly pokládány otevřené otázky typu: S jakými typy podpory žáků s OMJ jste se setkal/a během své praxe? Kterou podporu vnímáte jako nejefektivnější pro žáka s OMJ? S jakými metodami práce a pomůckami pracujete nejčastěji během výuky žáků s OMJ? Jaké upravené materiály nejčastěji využíváte? (Celé znění viz Příloha 3)

---

<sup>35</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014.

<sup>36</sup> Tamtéž, 159 s.

### 2.1.6 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci dodržení etiky výzkumu byli všichni dotazovaní respondenti seznámeni s tím, že mohou kdykoliv během rozhovoru odstoupit z role či neodpovídat na pro ně nepříjemné dotazy, a to až do pěti pracovních dnů od realizovaného rozhovoru. Respondenti byli předem obeznámeni i s nahráváním záznamu rozhovoru, jeho výzkumného účelu a způsobu zpracování dat. Souhlas stvrdili podepsáním informovaného souhlasu. (viz Příloha 2) Všechny záznamy byly po dokončení výzkumu smazány a dále nebudou nikde zveřejňovány. Jednotlivé výpovědi jsou anonymizované a nikde v práci nebudou zveřejněny osobní údaje respondentů. Výzkumník nevstupuje do výpovědí a nehodnotí ani slovně, ani neverbálně názory respondenta, mohlo by tak dojít k ovlivnění respondenta a výsledků výzkumného šetření. Na závěr dá dotazovaný prostor respondentovi možnost doplnění nevyřčených názorů k probírané problematice.<sup>37</sup>

### 2.1.7 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

Všechna data pro výzkumné šetření byla získána na půdě vybrané školy v Plzni, a to v době osobního volna pedagogů i výzkumníka v klidném, nerušeném prostředí bez přítomnosti třetí osoby.

### 2.1.8 ANALÝZA DAT

Analýza získaných rozhovorů byla vyhodnocena metodou otevřeného kódování pomocí tzv. metody papír a tužka, kdy byly analyzovaný text rozdělen na určité jednotky, kterými mohou být samotná slova, slovní spojení či celé věty, ke kterým jsou následně přiřazeny kódy. Vytvořené kódy byly následně přiřazeny k určitým kategoriím/oblastem výzkumu. První oblastí je podpora a podpůrná opatření pro žáky s OMJ na vybrané škole, druhou oblastí pak efektivní metody výuky a výukové strategie ve výuce žáků s OMJ na vybrané škole. Výsledky této analýzy jsou interpretovány slovně. Cílem výzkumu je zodpovědět výzkumné otázky Vo1 a Vo2 a naplnit tak hlavní cíl práce.

---

<sup>37</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 155 s.

## 2.2 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

### Jaká podpůrná opatření jsou využívána v rámci vzdělávání žáků s OMJ na 1. stupni vybrané školy?

Cílem této výzkumné otázky je zjistit jaká podpora je poskytována a využívá pro žáky s OMJ a jakou vnímají pedagogové jako přínosnou a efektivní. Ke kategorii byly přiřazeny následující kódy: AP ve výuce, spolupráce PPP, kurzy jazykové přípravy, spolupráce s externisty, doučování.

#### Schéma č.3: Kategorie a kódy 1.oblasti

KATEGORIE	KÓDY
Podpora a podpůrná opatření	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AP ve výuce</li> <li>• spolupráce s PPP</li> <li>• kurzy jazykové přípravy</li> <li>• spolupráce s externisty</li> <li>• doučování</li> </ul>

Zdroj: vlastní zpracování, 2023

- U1

Učitelka vnímá spolupráci s AP jako nepřínosnější pro žáka s OMJ „*Kdybych mohla hypoteticky, tak si myslím že největší dopad by měl právě ten asistent pedagoga. Samozřejmě pak když je ten asistent samozřejmě vzdělaný, ví, co má dělat, ví, jaká je anamnéza toho dítěte.*“ Co se týče spolupráce s PPP, tak tam vnímá respondentka jako velký problém jazykovkou bariéru, kvůli ní není možné, aby proběhla správná diagnostika žáka. U žáků, kteří jsou čerstvě po nástupu do školy, tak jako efektivní podporu vnímá individuální doučování s učitelem. „*...ve chvíli kdy ty děti mají slovenský jazyk a přichází k nám do první nebo druhé třídy tak si myslím že tam jako těch modifikací nebude tolik možná nějaké doučování...*“. Co se týká kurzů jazykové přípravy, tak pro komunikaci a začlenění žáka je U1 vnímá jako velmi přínosné. Co se týče obsahu výuky, tak tam už je to v kompetenci pedagoga. „*Ono by to asi bylo obtížné, protože v té skupině jsou třeba 3 žáci z jedničky 2 žáci z trojky 1 žák z pětky a i z jiných jako tříd a bylo by obtížné jako to propojovat přímo*“

- U2

Učitelka 2 jako největší podporu vnímá právě kurzy jazykové přípravy. „*Tam se děti hodně rozmluvily a mohly se pak lépe začlenit do kolektivu... to jo, ale chybělo mi tam propojení s výukou jiných předmětů, ale chápu, že to nebyl záměr jazykového kurzu.*“ Naopak asistent pedagoga se nepodílel na vzdělávání žáka s OMJ a využila by spolupráce s PPP. „*Asistentka mi s přípravou ani během výuky s žáky cizinci nepomáhá, je přiřazena žákovi s poruchou autistického spektra a není tam moc prostor, jelikož je to těžký případ, kdy je na ni velmi fixovaný, uvítala bych, kdyby i žáci s OMJ měli alespoň na pár měsíců také doporučeného svého asistenta, to ale bohužel prý nejde.*“ K doučování U2 doplnila, že žákům bylo nabídnuto ze strany školy, ale rodiče si zařídili externí služby. „*S rodiči jsme možnost doučování řešili, ti ale již měli domluvené své s dvojjazyčným doučovatelem*“

- U3

Učitelka 3 nemá doposud žádné zkušenosti s AP, naopak úzce spolupracovala s organizacemi na podporu vzdělávání žáků cizinců. „*Měla jsem holčičku, která mi vůbec nemluvila. Jakékoliv přístupy byly marné.... Pomaloučko, individuální doučování, rady od kolegyň, nic nefungovalo. Došlo to do fáze, kdy mi brečela i maminka, že neví, co s ní, že nechce spolupracovat, a i když jsme spolupracovali s odborníky, tak to nešlo a celá rodina se musela přestěhovat zpět.*“ Byla snaha ji zapojit i do kurzu jazykové přípravy „*ale i tam se trápila, všichni viděli, jak nechce být v jiném prostředí, jak chce domů*“. Co se týče pomůcek tak tam respondentka doplnila „*Jediné, co mi fungovalo byly obrázky, slovníky a překladač*“

- U4

Učitelka 4 vnímá jako největší podporu kurzy jazykové přípravy „*Děti jsou na chvílku mezi svýma a můžou trochu upustit páru, projevit se a získat sebevědomí. Je vidět, že jsou po těch hodinách uvolněnější a lépe se mi s nima pracuje*“ Uvítala by ale lepší komunikaci s lektory ČJD. S žáky s OMJ má i na pravidelné doučování. „*Beru si je 1x za týden na hodinu i sama, protože vím, kde je bota tlačí a na to se zaměřujeme. Chce to je mít zvlášť, protože bereme úplně jinou látku, než je třeba v tematických plánech*“. S PPP učitelka 4 nespupracuje. „*Do poradny je*

*neposílám, nevidím to jako řešení. Ti žáci s podporou, kterou mají u nás se posouvají, a to je podstatný.“*

- **U5**

Učitelka 5 jako nejlepší podporu vnímá doučování a kurzy jazykové přípravy. *„Jsem lektorka a znám ty děti dobře, pokroky tam jsou každý měsíc na většině vidět, ty slabší si беру na individuální doučování, hlavně ty z mé třídy, protože vím, na co se zaměřit a když se jim učitel věnuje na míru tak pak tam ty posuny jsou, ale musí to být pomalu a nespěchat. Je to pro ně těžké.“ S asistentem pedagoga zkušenosti U5 nemá ani s PPP či externisty. „Asistenta nemám, ale někdy bych ho uvítala....“*

### **Jaké výukové strategie a vyučovací metody vnímají pedagogové vybrané ZŠ jako efektivní při vzdělávání žáků s OMJ?**

Cílem druhé výzkumné otázky je zjistit jaké výukové strategie a vyučovací metody vnímají pedagogové vybrané ZŠ jako efektivní? Dále pak jaké pomůcky při práci využívají a co se jim osvědčilo pro zkvalitnění vyučování žáků s OMJ. Ke kategorii byly přiřazeny kódy: úprava materiálů, změna metod a forem výuky, úprava hodnocení a speciální pomůcky.

#### **Schéma č.4: kategorie a kódy 2.oblastí**

KATEGORIE	KÓDY
Efektivní výukové strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• úprava materiálů</li> <li>• změna forem výuky</li> <li>• úprava hodnocení</li> <li>• speciální pomůcky</li> </ul>

Zdroj: vlastní zpracování, 2023

- **U1**

Učitelka 1 vnímá jako úpravu materiálů jako *nezbytnou* „*Vlastně já jsem vytvořila pro naši školu databázi, která je plná všech možných odkazů materiálů postahovaných a je to roztríděné po ročnících po předmětech po tématech.*“, dále pak nastavení plánu pedagogické podpory. „Je dobré vytvářet plány pedagogické

podpory v jednotlivých předmětech pro ty žáky“ Žáci tak mají jasné dané, co po nich pedagog chce a co nikoliv. „...*To znamená, že jsem si vybrala ty skutečně jako stěžejní věci, které po nich budu chtít na ty jsem se zaměřila, ale pak jsem jim taky samozřejmě dávala upravené materiály umožňovala jsem jim někdy práci se slovníkem, to znamená že si mohli na tabletu, který jsem jim zapůjčila naskenovat dokument přeložit si ho*“ Sama tvrdí, že kdy je dostatečně modifikována látka, tak hodnocení je daleko snazší. Mezi pomůcky řadí hlavně překladač, tablet a slovníčky. „*Úplně hlavní jsou slovníky, nebo třeba u mě osobně hrajou velkou roli i ty tablety, kde jsme schopni tomu dítěti nahrát poměrně jako interaktivní obsah, který může samo ovládat který se mu třeba samo opravuje a nám se tím uvolní ruce pro to abychom se věnovali třeba vysvětlování nějaké nové látky.*“

- **U2**

Učitelka 2 jako nejdůležitější vnímá úpravu materiálů a využití slovníků. „*Určitě jsou nutné alespoň ze začátku slovníky, aby si to mohli sami přeložit a upravená cvičení, aby tam nebylo moc textu. Osvědčila se mi úprava pro dyslektiky a pracovní listy od koordinátorky a od Mety, ty ale nejsou na všechno.*“ Oblast hodnocení vnímá velmi individuálně ke každému žákovi. Jisté úpravy jsou dle jejího názoru ale nezbytné, a to nejvíce v hlavních předmětech. „*Je nereálné známkovat žáka z něčeho, čemu nerozumí, ani nevím kdo to dělá. V hlavních předmětech dávám slovní hodnocení v kombinaci se známkou, když to jde, a ve výchovách známkuji normálně, ty děti taky musí vidět ty jedničky. Musí mít tu motivaci.*“

- **U3**

Učitelka 3 pracuje hlavně s materiály, které jsou volně dostupné na internetu a nejvíce používá obrázky a slovníky. „*Když najdu něco na internetu, tak to použiju, ale sama nevím moc jak to modifikovat. Spíš využívám hodně vizuální stránku a obrázky, obrázkové slovníky, ukazují na předměty, nebo třeba na plakáty.*“ Hodnocení a jeho úpravu bere jako samozřejmost. „*Hodnocení upravuji podle doporučení ministerstva, hodně se tohle na škole řešilo a já s tím souhlasím. Nelze hodnotit, když není z čeho hodnotit a alespoň první půl rok musí být to slovní hodnocení motivační, tak to dělám já.*“



- U4

Učitelka 4 nejvíce pracuje na úpravě přípravy, aby se střídala forma výuky „*Snažím se každý den, aby byla v nějaké hodině skupinová práce, ty žáci se často lépe zapojí a občas si ti děti poradí lépe, než bych vymyslela já*“ Materiály si respondentka vytváří sama, když je nutné, ale pracuje hlavně s tabletem, kde mají žáci možnost překladu. „*Nechávám mu někdy i tablet, kde si může celou stránku naskenovat, když nerozumí, ale není to ideální, to vím, ale z hlediska času je to nejsnazší*“. Co se týká hodnocení tak učitelka využívá doporučení ze strany ministerstva a doporučení školy. „*Hodnocení máme dané. Musí tam být slovní hodnocení a potom individuálně tak, aby to ten žák pochopil a aby ho to motivovalo. Bez úpravy by to vůbec nešlo!*“

- U5

Učitelka 5 využívá hlavně učebnice pro cizince a interaktivní cvičení, projevuje snahu i o individuální přístup, který ale bohužel vzhledem k vysokému počtu dětí v jednom ročníku je náročný. „*Mám koupené učebnice, ty jsou super, ty mám ráda, jinak jsou fajn interaktivní cvičení, protože děti udrží lépe pozornost a jinak se třeba snažím dětem zadat práci v hodině a individuálně se věnovat, i když toho prostoru moc není, tak se snažím.*“

### 2.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola je zaměřena na vyhodnocení výzkumného šetření a zodpovězení výzkumných otázek Vo1 a Vo2. Dle postupů, které jsou popsány v metodologické části práce autorka postupovala během zpracování dat od respondentek. Jednalo se o otevřené kódování v transkripci polostrukturovaných rozhovorů.

První kategorie, která souvisí s Vo1 se zaměřovala na podporu a podpůrná opatření pro žáky s OMJ. Zde jako dvě nejefektivnější podpory respondentky vnímají kurzy jazykové přípravy, a to hlavně v oblasti zlepšení jazykových schopností žáka na komunikační úrovni. Dle výpovědí lze usuzovat, že žáci se pak lépe začleňují do kolektivu. (U1,U2,U4,U5) V ojedinělém případě U5 nepomohly ani kurzy jazykové přípravy, kdy U5 jako jediná z respondentek spolupracovala s externími odborníky a přišlo se na hlubší problém žákyně, který nebylo v možnostech pedagoga vyřešit. Přímou zkušenost s AP ve výuce mají pouze 2 respondentky U1 a U2, přičemž pouze U1 hodnotí spolupráci kladně a jako výhodnou pro všechny strany, kde apeluje hlavně na vzdělání AP. U U2 nefunguje spolupráce hlavně

vzhledem k přidělení asistenta ke dle slov respondentky „náročnému žákovi“. Respondentky U3, U4 a U5 přímou zkušenost nemají, ale uvítaly by, když by byla možnost přidělení žákovi s OMJ. Doučování a individuální práci s žákem zařazují respondentky U4 a U5, přičemž vidí velký posun hlavně v oblastech vzdělávání, jelikož se uzpůsobí obsah doučování i pracovní tempo individuálně. U1 vnímá doučování jako dostačující podporu pro žáky prvních a druhých ročníků. Respondentky U2 a U3 doučování nezařazují, jelikož si rodina žáka zařídila doučování v jiných centrech, nebo si ho nepřejí. Spolupráci s PPP s ohledem na žáky s OMJ všechny respondentky popisují jako náročnou, jelikož k samotnému vyšetření často ani nedojde vzhledem k jazykové bariéře.

Druhá oblast je zaměřena na efektivní výukové strategie, kde se výpovědi respondentek více shodovaly. Všechny respondentky vnímají jako nezbytnou součást modifikaci materiálů pro žáka s OMJ. U1 a U4 si vytvářejí materiály samy, U2, U3 a U5 přejímají volně dostupné materiály z internetových portálů či speciálních učebnic pro cizince, nebo pro dyslektiky.

Možnost úpravy hodnocení využívají taktéž všechny respondentky, dle jejich slov je to plošná záležitost, která by měla být daná. Všechny respondentky (U1, U2, U3, U4, U5) pracují s kombinací slovního hodnocení a klasifikace dle potřeby podpory a motivace žáka. Mezi speciální pomůcky lze zařadit různé druhy obrázkových slovníků se kterými pracuje U3 a U1 a U2, dále pak tablet a překladač, který se osvědčil U1, U5, U4.

Se změnou formy výuky pracují respondentky U1, U4 a U5, přičemž U1 a U4 dávají přednost skupinové práci a U5 individualizovanému vyučování během výuky.

U1 zmiňuje ve své výpovědi i důležitost nastavení plánů jazykové podpory. K té se žádná další respondentka nevyjádřila.

#### 2.4 SHRUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké výukové strategie (metody a formy výuky) se využívají během vyučovacího procesu u žáků s odlišným mateřským jazykem na vybrané ZŠ. Pro dosažení cíle byly vytyčeny dvě výzkumné otázky, které se zaměřovaly na dvě hlavní oblasti výzkumu. První výzkumná otázka zní: **Jaká podpůrná opatření jsou využívána v rámci vzdělávání žáků s OMJ na 1. stupni vybrané školy?** Dle výsledků výzkumu vyplývá, že jako nejefektivnější podporu pedagogové vnímají kurzy jazykové přípravy, které pomáhají žákům se základy komunikační češtiny. Pedagogové by však uvítali lepší propojení s tematickými plány daných ročníků. Dále pak individuální doučování, kde

se mohou zaměřit na látku, která je potřeba. Následně spolupráci s AP, externisty a až v poslední řadě s PPP. Vše ale s ohledem na individuálnost žáka, jelikož závisí i na jeho osobnostních rysech a rodinném zázemí.

Druhá výzkumná otázka zní: **Jaké výukové strategie a vyučovací metody vnímají pedagogové vybrané ZŠ jako efektivní při procesu vzdělávání žáků s OMJ?** Odpovědi byly nalezeny v druhé oblasti výzkumného šetření. Z výsledků lze usuzovat, že nejpodstatnější je kombinace úpravy materiálů pro žáka s OMJ a úpravě hodnocení. Dále pak zvolení správných pomůcek, které dokážou z části potřit jazykovou bariéru, přičemž nejvyužívanější jsou obrázkové slovníky, a tablety s překladačem. V poslední řadě pracují respondentky i s úpravou forem výuky, kdy se osvědčila skupinová práce a individualizované vyučování.

V porovnání s teoretickými doporučeními Mety (viz 1.5.5 Desatero práce s žákem s OMJ) respondenti dané školy využívají téměř všech doporučených bodů. Pedagogové by rádi využili větší personální podporu a spolupráci s předučením, buď s asistenty pedagoga, nebo lektory češtiny jako druhého jazyka.

Možnosti pedagogů jsou velmi pestré (využití pomůcek, kurzy jazykové přípravy, opora volně dostupných zdrojů) a je na každém učiteli jaké využije. Důležitým aspektem je spolupráce se všemi stranami, které se na vzdělávání žáků s OMJ podílejí. Meze v úpravách forem výuky jsou vnímány hlavně kvůli vysokému počtu žáků v jedné třídě, další mez popisovali respondenti v případě, kdy žák ani rodina nechtějí spolupracovat.

## 2.5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výsledků šetření vyplývá, že pedagogové by uvítali intenzivnější interní komunikaci mezi lektory kurzů jazykové přípravy a jimi, dále pak propojení jednotlivých kapitol s výukou češtiny jako druhého jazyka ve vyšších ročnících tak, aby žáci rozuměli základní terminologii daných tematických celků a pedagogové by na ně mohli navazovat. Dále by uvítali větší podporu ze strany koordinátora vzdělávání žáků s OMJ ve smyslu pomoci s úpravou materiálů, jelikož někteří pedagogové neví v některých případech, jakým způsobem materiály upravovat.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala aktuálním tématem českého školství, a to vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem. Teoretická část práce se věnovala vymezení pojmů, legislativní úpravě vzdělávání žáků s OMJ, problematice inkluze, jazykové bariéry, procesu osvojení jazyka a podpoře a hodnocení žáků s OMJ. Byly zde vymezeny všechny stupně podpůrných opatření, na které mají žáci s OMJ nárok, včetně jejich stručné charakteristiky. V praktické části bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření s cílem zjistit, jaké výukové strategie a způsoby podpory jsou využívány na vybrané škole v Plzni. Na základě získaných výsledků práce bylo navrženo několik doporučení pro praxi pro danou školu. Nutno doplnit, že výsledky šetření nelze objektivizovat, jelikož se jedná o zkušenosti malého počtu respondentů a klima jedné, vybrané školy. V závěru práce lze konstatovat, že vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem představuje významnou výzvu pro český školský systém. Řešení této problematiky vyžaduje spolupráci všech zúčastněných stran a podporu inkluzivního přístupu k výuce, který umožní žákům s OMJ plně rozvíjet svůj potenciál a začlenit se do společnosti.

## SEZNAM LITERATURY

1. BERNKOPFOVÁ, Michaela, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů*, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.
2. BERNKOPFOVÁ, Michaela, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů*, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.
3. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.
4. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
6. JANEBOVÁ, Eva., 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Vyd. 2. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.
7. KOSTELECKÁ, Y. a kolektiv. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
8. MIKEŠOVÁ, Jitka. 2000. *Pedagogický výzkum v ČR: sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL*. Liberec: Technická univerzita, ISBN 80-7083-468-4.
9. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
10. RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
11. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

12. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
13. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5023-4.
14. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

### Elektronické články

1. Čeština jako druhý jazyk [online]. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: [Co je čeština jako druhý jazyk | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)
2. Desatero práce s žáky s OMJ a SVP [online]. In: META, 16.3.2021 [cit. 2023-03-25]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/desatero-prace-se-zaky-s-omj-svp>
3. KOURKZI, Alice. *Hodnocení žáků-cizinců*. Metodický portál: Články [online]. 02.02.2018, [cit. 2023-02-15]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCU.html>. ISSN 1802-4785.
4. KOURKZI, Alice. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školským poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. Metodický portál: Články [online]. 02.09.2021, ak. 02.03.2023, [cit. 2023-03-29]. Dostupný z: <https://inkluzivniskola.cz/metodika-msmt-pro-poskytovani-podpurnych-opatreni-zakum-s-omj>.
5. META Adaptace vícejazyčných dětí. In: Youtube [online]. 10.11.2022 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=RRhOBA\\_n15Q](https://www.youtube.com/watch?v=RRhOBA_n15Q). Kanál společnosti META o.p.s.
6. Nově příchozí bez předchozí školní zkušenosti 2015. [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/nove-prichozi-bez-predchozi-skolni-zkusenosti>
7. Nově příchozí bez předchozí školní zkušenosti 2015. [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/nove-prichozi-bez-predchozi-skolni-zkusenosti>
8. Přijímání nových vícejazyčných žáků a žákyň do ZŠ. In: YouTube [online]. 23.1.2023 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1ygfhtxOuQ&t=14s>. Kanál společnosti META o.p.s.

9. Přijímání nových vícejazyčných žáků a žákyň do ZŠ. In: YouTube [online]. 23.1.2023 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1ygfhtxOuQ&t=14s>. Kanál společnosti META o.p.s.
10. VALIŠOVÁ, Pavlína. 2020, Osvojování druhého (dalšího) jazyka. [online]. [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: [https://www.metaops.cz/sites/default/files/brno\\_2020\\_valisova\\_osvojovani.pdf](https://www.metaops.cz/sites/default/files/brno_2020_valisova_osvojovani.pdf)
11. VALIŠOVÁ, Pavlína. 2020, Osvojování druhého (dalšího) jazyka. [online]. [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: [https://www.metaops.cz/sites/default/files/brno\\_2020\\_valisova\\_osvojovani.pdf](https://www.metaops.cz/sites/default/files/brno_2020_valisova_osvojovani.pdf)
12. ZACHOVÁ, Markéta. 2017. Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. Sociální pedagogika/Social Education, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

### **Zákony**

1. Vyhláška č. 48/ 2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. MŠMT ČR. MŠMT ČR [online], [cit. 28.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.
2. Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online], [cit. 28.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.



## PŘÍLOHY

### PŘÍLOHA 1: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Návrh realizace kvalitativního výzkumného šetření formou otevřených rozhovorů s pedagogy 1.stupně vybrané základní školy.

**Úvod do rozhovoru:** Seznámení, jak bude rozhovor probíhat a jaké jsou oblasti rozhovoru.

Oblasti

- Podpůrná opatření využívané v rámci vzdělávání žáků s OMJ
- Efektivní metody a vyučovací strategie ve vzdělávacím procesu

**Jádro rozhovoru:**

#### 1. Podpůrná opatření využívané v rámci vzdělávání žáků s OMJ

- S jakými typy podpory žáků s OMJ jste se setkal/a během své praxe? (AP, kurzy ČJD/úprava materiálů/změna metod vyučování)
- Jak probíhá jazyková diagnostika pro nastavení adekvátní podpory pro žáka s OMJ?
- Kterou vnímáte jako nejefektivnější pro žáka, se kterými pracujete?
- Máte zkušenost s využitím AP ve výuce žáků s OMJ? Je pro vás tento typ podpory vyhovující?
- Pracujete s možností úpravy hodnocení žáka? Kterou metodu využíváte?

#### 2. Efektivní metody a vyučovací strategie ve vzdělávacím procesu

- S jakými metodami výuky a pomůckami pracujete nejčastěji?
- Jaké upravené materiály využíváte? Vytváříte si je sami, nebo používáte již předpřipravené např. z volně dostupných metodických portálů typu NPI či META o.p.s.?
- Jste schopna popsat mi JAK a KDY pro Vás dává smysl modifikovat výuku pro žáky s OMJ?
- Pracujete na škole s jednotnou metodikou vzdělávání žáků s OMJ?

**Závěr:** Poděkování respondentovi za jeho ochotu a čas, možnost doplnění výpovědí. („Je zde ještě něco, o čem jsme nehovořili, ale chcete se k tomu vyjádřit?“) Popis toho, co se bude dále dít se získaným materiálem, rozloučení.

## PŘÍLOHA 2- INFORMOVANÝ SOUHLAS-VZOR

**Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely provedení výzkumu.**

Já ..... jsem byla informován/a o účelu rozhovoru a chci se k problematice vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni vybrané základní školy vyjádřit. Souhlasím s tím, aby výzkumnice Natálie Schambergerová mnou poskytované informace využila pro potřeby své bakalářské práce s názvem Možnosti a meze ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na vybrané základní škole v Plzni.

Souhlasím s tím, že bude v práci zveřejněn přepis rozhovoru.

Souhlasím s tím, aby byl rozhovor pro potřeby zpracování rozhovoru nahráván. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po zpracování bude vymazán. Byl/a jsem seznámen/a s právem rozhovor odmítnout, a to i kdykoliv během něj. Bylo mi také sděleno, že mohu do 5 dnů od rozhovoru požádat o vyřazení z výzkumu a účast tak odmítnout.

Jsem srozuměn/a s tím, že rozhovor bude anonymní a nebude nikde zveřejněno mé jméno ani jména osob, která budou zmíněna v rozhovoru. Výzkumnice nebude uvádět žádné další mé osobní údaje nebo osobní údaje zmíněných osob, které by mohly vést k identifikaci třetí stranou.

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

Podpis .....

## PŘÍLOHA 3: PRESKIPCE ROZHOVORU-VZOROVÁ

Označení rozhovoru: U1

Respondentka: Učitel na ZŠ, délka pedagogické praxe: 3 roky, vzdělání VŠ, magisterské, lektorka kurzů jazykové přípravy, metodik prevence pro 2.stupeň ŽŠ.

Datum: 17.4.2023

Místo: Rozhovor byl konán na půdě základní školy v klidném, nerušeném prostředí, bez přítomnosti třetí osoby.

Použité zkratky: V – výzkumnice, R-respondentka

V – Dobrý den, moc děkuji, že jste si na mě udělala čas a nejprve bych Vás ráda uvedla do tématu rozhovoru, bude se jednat o rozhovor týkající se oblasti vzdělávání žáků s OMJ, Vašich zkušenostech a fungování na Vaší škole. Bude se jednat teda o polostrukturovaný rozhovor rozdělený do dvou hlavních oblastí 1. oblast je poskytování podpory žáků s odlišným mateřským jazykem a 2. oblast týkající se efektivních metod, které jsou využívány během Vaší praxe na dané škole. Dále bych Vás chtěla informovat o možnosti odstoupení z výzkumu, a to do pěti dnů od realizovaného rozhovoru. Svým podpisem jste mi stvrdila i souhlas s nahráváním rozhovoru a použitím výpovědi k výzkumným účelům bakalářské práce. Můžeme začít?

R – Ano, je to tak, můžeme.

V – Moc děkuji, jako 1 otázku bych se chtěla zeptat s jakými typy podpory žáků s odlišným mateřským jazykem jste se setkala během své praxe? Ať už se jedná o podporu asistenta pedagoga, či vlastně změnu vyučovacích metod nebo využívání kurzů jazykové přípravy pro žáky s odlišným mateřským jazykem?

R – No my na naší škole nevyužíváme asistenty pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem, ale všichni žáci, kteří jsou nově přichozí, nebo jsou v České republice méně jak 12 měsíců mají nárok na kurz češtiny pro cizince v dotaci 100 hodin, který navštěvují v průběhu výuky. Je to obvykle třikrát týdně, kdy je jim tedy češtinou pro cizince ubráno z nějakého jiného předmětu, ale vždy tak, aby ten druhý předmět mohli plnohodnotně odchodit..... samozřejmě s nějakou úlevou.... Tam docházejí zejména s cílem osvojit si komunikační češtinu, to znamená že se tam učí česky mluvit česky trochu přemýšlet. Učí se o zvycích v České republice a nějaké samozřejmě základní obraty, základní mluvnické fráze jazyka, který máme, ale není cílem a není ani možné, aby ti cizinci ovládli během toho .....z toho

hodinového kurzu plně český jazyk na úrovni nějaké vyšší úrovně, a zároveň určitě není možné, aby si tam osvojili plně jak gramaticky, tak mluvnicky český jazyk. To znamená že to není příprava proto, aby byli schopni zvládat češtinu tak, jak my ji vyučujeme potom naše české žáky.... to určitě ne. Ale tam právě potřebují největší díl další podpory a ideální je, pokud by ten vyučující nebo třídní učitel spolupracoval, nebo aspoň využíval nějaké další podpůrné materiály. Kdy je dobré vytvářet plány pedagogické podpory v jednotlivých předmětech pro ty žáky. Někteří učitelé na naší škole si je vytvářejí a další si je nevytvářejí, u spousty z nich nevíme. A ty plány pedagogické podpory pomáhají vyčlenit si učivo, které budou potom žákovi chtít, a zároveň tedy to, co vynecháváme to, s čím ho nezatěžujeme, ale je dobré, když se ti pedagogové soustředění nějakou základní slovní zásobu těch tematických celků a dopředu počítají s tím, co potom žákovi chtějí, aby ho z toho potom mohli zkoušet a hodnotit ho. Jinak to hodnocení na konci školního roku potom není vypovídající, pokud se vlastně jako neví, co ti pedagogové sledovali n celou dobu. A z dalších podpůrných opatření, které ti žáci využívají jsou pak různé individuální metody a podpůrné prostředky, které si volí už jednotliví učitelé těch předmětů. Ti využívají jak tištěných materiálů, které lze stáhnout třeba z inkluzivní školy, nebo z jiných metodických portálů. Někdy pro ně připravují práci samostatnou v rámci toho, aby pracovali třeba s tabletem na nějaké aktivitě, zatímco ostatní žáci budou dělat něco jiného a bohužel mnohdy je to tak, že ti žáci nemají žádnou zásadní podporu .....no potom v té třídě no zaostávají je to na nich jak, jsou průbojní a jaký mají charakter. Jestli dokáží vlastně zapojovat a vybojovat si to místo v té třídě anebo ne. Což může způsobovat i potom potíže s kázní, protože ti žáci tam vlastně nemají co dělat, nerozumí tomu, co se děje a na konci za to jsou ještě ohodnoceni, a to hodnocení samozřejmě není odpovídající, protože není ani pozitivní.

V – Moc děkuji za obsáhlou odpověď, dále bych se chtěla vrátit k těm plánům pedagogické podpory a chtěla bych se zeptat: Vy, jako lektorka právě českého jazyka jako druhého jazyka, jestli vlastně komunikujete s těmi učiteli? Jestli tam funguje ta komunikace z Vašeho pohledu, když se třeba berou vyjmenovaný slova a vlastně význam těch samotných slov, jestli to propojujete? Říkala jste o tom, že se snažíte samozřejmě o tu základní běžnou komunikaci tak aby ten žáček byl schopný té socializace, ale jestli i tohle je obsahem těch Vašich hodin nebo ne?

R – Já bych tu vaši otázku rozdělovala na dvě poloviny. Já na začátek to shrnu. Úplně takhle to není a obsahově ty hodiny té komunikační češtiny se řídí podle nějakých tematických bloků celku a vždycky záleží jaký materiál ten lektor využívá. Já využívám teď aktuálně

učebnice od METY a případně samozřejmě si je doplňuji o další materiály, ale ty okruhy nějakým způsobem respektuji, byť si je třeba přehazuju podle toho, jak se nám to hodí a s učiteli v tomhle smyslu nespolupracuji, ale byla bych tomu nakloněná, kdybych byla za tím účelem oslovena v nějakém samozřejmě v rozumném měřítku. Já jsem to učitelům samozřejmě nabízela ..... podporu třeba i kdyby chtěli pomoci ve vytváření jako individuálních materiálů pro jejich výuku a tak dále, ale vlastně ve chvíli kdy za mnou někdo přišel, tak za mnou přišel spíš v tom smyslu, abych to jako udělal za něj, nebo abych někde ty materiály vzala mu poskytla teď hned .....a úplně jsme si asi neporozuměli v tom, že já určitě nemůžu dělat za ně ty materiály, ale můžu jim třeba pomoci vytvořit nebo říct, co by tam mohlo být doporučit právě stránky, kde už to je vlastně i volně ke stažení v dnešní době. Vlastně já jsem vytvořila pro naši školu databázi, která je plná všech možných odkazů materiálů postahovaných a je to rozříděné po ročnících po předmětech po tématech a vlastně mám pocit, že tu databázi jako nikdo nevyužívá a trošičku spí, byť se jí snažím oživit a neustále tam něco třeba dalšího přidávat. I jsem jako lákala kolegy, aby tam nahrávali když sami něco vytvoří, ale vlastně jsem se jako nesetkala s tím, že bych věděla, že tohle někdo dělá a na jednu stranu..... pokud ti učitelé vyučují kreativně a hravě, tak ti žáci mají mnohem větší šanci se chytit, takže když někdo učí opravdu hravě , jako že jenom nediktuje nebo pracuje s učebnicí, kde ten žák absolutně nerozumí tomu textu, byť ho třeba jako přeříkává, protože umí číst latinku, tak ti žáci se velmi brzo chytí a jsou schopni třeba ten předmět nějakým způsobem obsahově zvládnout a osvojit si i tu individuální slovní zásobu, ale nejsou třeba jako schopni reagovat na specifické otázky, nebo nerozumí některým významům. Můžou se stydět třeba při ústním zkoušení... To může být katastrofa ...před tabulí a podobně a pokud to ten vyučující nerespektuje a neuvědomuje si ty specifika, tak pak samozřejmě toho žáka hodnotí nespravedlivě. My jsme se snažili nabídnout ty informace a nemyslím si, že by naši vyučující informace neměli, nebo se neměli jak k nim dostat, ale spíše o tom, že o to vnímají jako práci navíc, což mě mrzí protože si myslím že jakákoliv práce se žáky není práce navíc, ale je to práce, která je samozřejmě naše práce.... jako učitele a my ji máme v popisu práce. A v pracovní době se jí můžeme krásně věnovat, ale není to úplně tak, že by to bylo teda propojeno... byť neříkám že by to bylo nemožné částečně... ty témata propojená jsou my se třeba věnujeme tématu jako Česká republika, příroda, město, lidské tělo, návštěva lékaře a spojuje se to tam třeba. V tutej daný čas, kdy to ti žáci probírají tam není a ono by to asi bylo obtížné, protože v té skupině jsou třeba 3 žáci z jedničky 2 žáci z trojky 1 žák z pětky a i z jiných jako tříd a bylo by obtížné jako to propojovat přímo s jejich

výukou jako takovou, ale já s tím že jsem češtinářka, tak se třeba i snažím když už vidím že ta skupina je silnější tak třeba přinesu vyjmenovaná slova jenom abychom si povídali o těch významech protože tam je problém s těmi významy. Oni se vám to naučí nazpaměť, když jim to dáte.... jo to jo... ty děti nejsou hloupé oni jenom nerozumí těm slovům, ale problém je s tím že oni potom neví, co to je babyka... a nezeptají se vás v té hodině častokrát ani české děti...

V – Rozumím... potom bych se přesunula k otázce kterou z těch podpůrných opatření a typ podpory vnímáte jako nejefektivnější pro ty dané žáky

R – Kdybych mohla hypoteticky, tak si myslím že největší dopad by měl právě ten asistent pedagoga. Samozřejmě pak když je ten asistent samozřejmě vzdělaný, ví, co má dělat, ví, jaká je anamnéza toho dítěte. Pokud zase to neví, tak tam je zbytečně a neulehčí tu práci, ale důležité je si říct, že to je asistent pedagoga ne osobní asistent to znamená, že by tam měl být skutečně přidělen tomu učiteli, aby mu ulehčil práci a měl by s ním být schopný spolupracovat a plánovat ty hodiny. Že ta jeho práce by měla být odborná skutečně a právě u těch dětí s odlišným mateřským jazykem, které jsou zamlklé, uzavřené a dlouhodobě nevíme, jak na ně a kde třeba i je nějaká další diagnóza, ale není teď jako prostor diagnostikovat, nebo je příliš brzy na poradny které na nás nereagují, protože to dítě prostě nemluví a nemluví česky ....nerozumí česky tak ten asistent by tam byl na místě. Jinak si myslím že z těch metod, které plošně s nějakým způsobem jsou efektivní tak jsou to právě ty plány pedagogické podpory to znamená, že ten učitel učí vše.... to co se to dítě bude učit ví co se bude učit a jde si jasným cílem a snaží se mu to transformovat tak, aby toto dítě bylo schopné jako přijmout a pak ho za to může nějakým způsobem i hodnotit. Ale když nevíme, co sledujeme tak vlastně nemáme co sledovat, a to to je to je samozřejmě špatně.

V – Ještě mě napadá otázka mimo tady v mé poznámky: Měla jste někdy osobní zkušenost s dvojjazyčným asistentem pedagoga?

R – Ne bohužel neměla, na naši školu po dobu mé praxe jsem se s tím nesetkala, ale uvítala bych je. Jednalo by se asi ideální spolupráci. Bohužel je jich nedostatek.

V – Bavily jsme se tady o hodnocení žáků o vlastně těch plánech pedagogických podpory jak vy jako i lektor ale i pedagožka na 1. stupni upravujete to samotné hodnocení?

R – Asi bych neřekla, že upravuju hodnocení, upravuju tu látku, kterou vyučuju. To znamená že mám nižší nároky ze začátku, kdy se spokojím s nějakými jednoduchými informacemi, které žák byl schopen se naučit...je schopen nějakým způsobem pak třeba definovat a jednoduché informace a vysvětlit třeba něco podle obrázku, říct mi základní vztahy a

souvislosti. Určitě jsem je nezatežovala nějakými čtením nějakých jako složitý textů, byť by třeba samozřejmě ten jejich přínos byl zajímavý, ale v tu chvíli to jazykově nezvládli a snažila jsem se jim to jazykově ulehčovat a nabízet jim slovníčky. K těm tématům a postupně jak oni se dostávali do toho jazyka, do toho tématu, tak jsem to třeba mohla přestat dělat tak velkou modifikaci. Ale je to hodně individuální. někdy to trvá pár měsíců, někdy půl roku, někdy děle... Hodně záleží na rodině.....To znamená, že jsem si vybrala ty skutečně jako stěžejní věci, které po nich budu chtít na ty jsem se zaměřila, ale pak jsem jim taky samozřejmě dávala upravené materiály umožňovala jsem jim někdy práci se slovníkem, to znamená že si mohli na tabletu který jsem jim zapůjčila naskenovat dokument přeložit si ho, byť já tohle nemám úplně ráda, protože to nemotivuje toho žáka se učit ten jazyk ,pokud už je to dokument pro něj připravený a zlehčený, tak by měl být schopen s ním skutečně pracovat bez toho aniž by ten slovník využil. Maximálně s tím, že si přeloží třeba nějaké slovíčko za asistence vyučujícího, ale ve chvíli, kdy ho necháme skenovat si veškeré texty a dokumenty tak oni se pak tu češtinu neučí. Já chápu, že to je pro učitele zjednodušením, protože oni pak můžou jet a nemusí se na nic dohlížet, ale pro toho žáka to vlastně jako nepřináší pozitivní dopad v tom smyslu jazykovém. On se třeba naučí nějak jako nějakou látku a zase se jí naučí ukrajinsky a naučí se vám to možná přeložit do češtiny. V – Tak jestli to chápu dobře, tak vy ve své praxi neděláte úpravu samotného hodnocení například alternativou slovního hodnocen, ale opravujete tu látku tak, aby ten žák mohl být klasifikován?

R – Přesně tak, já osobně uzpůsobuju ty výstupy.... prostě jsou uzpůsobený jeho jazykovým schopnostem a zároveň pokud to nejde, tak já samozřejmě se přikláním k tomu, že radši tu zámku nedám a nějakým způsobem hledáme jinou cestu, jak to udělat, aby ten žák toho cíle došel a na vysvědčení určitě slovní hodnocení píšu.... A píšu ho všude u všech tedy cizojazyčných žáků a zároveň dostávají známku, pokud to je možné. Zatím se mi stalo 1 že to teda možné nebylo, takže jako žák opravdu nemluvil a máme tam jako podezření, že tam ještě nějaký něco dalšího.... nějaká speciální vzdělávací potřeba, kterou teď nejde úplně dobře jako odhalit. Bylo by to ode mě nespravedlivé, protože já ho nemám za co hodnotit já nemám jeho výstupy, tak za co bych mu dávala špatnou nebo dobrou známku, takže tam to slovní hodnocení dávalo smysl. I v tom jako v té možnosti mu podat nějakou zpětnou vazbu, co vyvinul, nebo spíš nevyvinul, ale snažím se upravovat tu látku hlavně ze začátku tak, aby skutečně mohli něco dělat v těch hodinách, aby tam neseděli a nekoukali, ale aby měli nějakou část svojí práce a pokud to pak jde...pokud ten kolektiv je dobrý, tak je zapojovat

do skupinové práce, nebo alespoň do práce ve dvojicích, protože to je hrozně pomůže. Zároveň je to problematické, pokud se s tím kolektivem nějak nepracovalo v tom smyslu, že tam ty děti přijdou.

V – Moc děkuji můžeme se přesunout teda k té další oblasti. Myslím si, že spoustu otázek už bylo zodpovězeno, ale chtěla bych vás poprosit, zda-li abyste mi popsala jak a kdy pro vás dává smysl modifikovat tu výuku pro ty žáky s odlišným mateřským jazykem jestli to je fakt nutné dejme tomu o pedagoga 1 stupně modifikovat opravdu 5 hodin z 5 celý den nebo kde to vnímáte vy jako právě stěžejní? Kdy vnímáte modifikaci jako potřebnou a efektivní?

R – Za mě zásadní je to na 1. stupni hlavně v předmětech jako je český jazyk, dále pak přírodověda a vlastivěda, nebo prvouka. Tam je dobré tomu dítěti odlehčit, protože si musíme představit, že přijdete jako do cizí školy, kde se mluví cizím jazykem a teď na vás začnou chrlit informace z různých problematik v jiném jazyce.... tak to jako je moc na to dítě a je dobré mu skutečně odlehčit a říct si co skutečně ano tohle po tobě chci a co ne. A nějakým způsobem modifikovat u tu výuku, aby to dítě stíhalo, aby tam skutečně nesedělo jako ředkvička v řádku, ale něco jako dělalo ...ale co se týče 1 stupně tak tam je to hodně na vyhodnocení té situace samozřejmě čím dřív to dítě přijde, tím líp no.... ve chvíli kdy ty děti jsou mají slovanský jazyk a přichází nám do první nebo druhé třídy tak si myslím že tam jako těch modifikací nebude tolik možná nějaké doučování, možná o tu a tam pomoci paní učitelky, nebo pana učitele nebo právě asistentů pedagoga. Horší je když už pak přicházejí do tříd, když už děti umí třeba vyjmenovaná slova, pády, slovní druhy a podobně protože to je potom hodně informací najednou, které mi potom dítěti chceme..... a tam už potom ta modifikace dává smysl Například odstupňování toho, co se to dítě a kdy bude učit. Nemůžeme mu říct ...no my už jsme se učili pády tak ty se teď naučíš a budeš je umět do příštího týdne.... bude se prostě učit měsíc a my musíme s tím smířit, že se tak bude. Pak mu za ně tu jedničku dáme za ten měsíc i když my jsme dělali něco jiného. A ano bude nějakým způsobem zaostávat a můžeme si třeba říct, že třeba vyčleníme 1 prvouku na to že to dítě bude procvičovat tyhle věci, pokud teda to považujeme za to, že je to důležité.... zkrátka čím těch informací už je víc, tak tím víc tu musíme tu výuku nějakým způsobem modifikovat, aby to dítě zvládalo, nezaostávalo a pak se totiž může stávat se to nahromadí, a to dítě přijde na 2 stupeň a vlastně jako nic moc neumí a už se to s ním vleče, a to dítě by bylo inteligentní a prospívalo by skvěle a nedostane se na střední školu kvůli tomu, že se s ním nepočkalo ve 3 třídě na vyjmenovaná slova.



V – Moc děkuji za Váš názor. Ráda bych se zeptala, jaké využíváte nějaké speciální pomůcky, které právě používáte v těch hodinách a jsou pro vás z vašeho pohledu efektivní?

R – Úplně hlavní jsou slovníky, nebo třeba u mě osobně hrajou velkou roli i ty tablety, kde jsme schopni tomu dítěti nahrát poměrně jako interaktivní obsah, který může samo ovládat který se mu třeba samo opravuje a nám se tím uvolní ruce pro to abychom se věnovali třeba vysvětlování nějaké nové látky. Víím, že to není samozřejmě ideální, ale my no jako to dítě vzděláváme vlastně současně a není to tak, že bychom ho odbývali. Používám často spoustu předpřipravených materiálů a co teda musím říct osvědčilo, tak jsou materiály pro dyslektiky. Pak jsou to věci na orientaci a na poslech vlastně, kdy děti rozlišují, jestli je tam znělá nebo neznělá hláska, podobně logopedické věci, co bývají v takových těch sadách na počítači my tam máme, a to občas používám právě pro cizince, protože je to pro ně nápomocné.

V – Jedna z dalších otázek této oblasti je směřovaná k tomu, zdali pracujete na škole s nějakou jednotnou metodikou?

R–U nás jede každý tak jak chce, s tím že dostane nějaká doporučení.... dostali nějakou možnost podpory, ale zároveň jim není nějakým způsobem říkáno, co přesně jak mají dělat. Co se týče hodnocení tam by měli postupovat podle teda jednotné metodiky a podle jednotného přístupu ale je to těžko nějakým způsobem kontrolovatelné, jestli ten pedagog skutečně jako dělá nebo nedělá. Takže škola jednotnou metodiku nemá, pouze kurzy jazykové přípravy jedou podle učebnic pro cizince a METY.

V-Moc děkuji, poslední otázka je směřovaná opět ke kurzům jazykové příprav, ale teďko bych chtěla váš pohled pedagoga, jestli byste byla schopná popsat i jaký mají podle vás dopad pro toho daného žáka nebo vlastně pro celý proces toho vzdělávání těch žáků s odlišným mateřským jazykem?

R – Ve chvíli, kdy ten žák přichází je to skutečně jako jeho první kontakt se školou tak ten dopad je velký, protože to je prostor, kde jsou najednou i ti další cizinci, kde on si třeba s někým rozumí, když v té třídě předtím byl sám a kde se mu někdo přímo věnuje. Věnuje se té jeho potřebě a pak samozřejmě v průběhu roku, když tam přicházejí ty další cizinci s různou úrovní tak už je to trošku složitější, ale myslím si, že co se týče takové té komunikace a takového toho zisku nějakých základních jednoduchých vědomostí, tak si myslím že to je přínosné velmi. Skutečně si od toho ale nesmíme slibovat, že se to dítě naučí česky nějakým způsobem, jako aby mohlo plnit předmět český jazyk a podobně. Ale setkala jsem se i s případem, kdy kurz vlastně příliš přínosný nebyl, protože žák ho odmítal. Nechtěl

tady být, odmítal se učit. Na stranu tu základní komunikační úroveň od si z něj odnesl a naučil se odpovídat a komunikace se spolužáky.

V – Na začátku jste nakousla časovou dotaci 100 hodin... ta je fixně daná ze strany vedení školy? Nebo je určena na bázi jazykové diagnostiky? Kdo provádí jazykovou diagnostiku?

R – Diagnostika probíhá po přijetí žáka a dělám ji já u nově příchozích žáků, abych si je rozdělila do podobně silných skupin podle jejich jazykových schopností s taky podle věku. Může ji ale dělat i učitel pomocí volně dostupných testů z METY. Dotace je daná vedením školy a je nastavena tak, aby se v první řadě vešla do úvazku lektorům a myslím si, že za 100 hodin během deseti měsíců se dá stihnout

V – Moc vám děkuji za Váš čas a obsáhlé výpovědi. Z mé strany je to vše, pokud vy máte ještě chuť něco k tématu doplnit, tak můžete.

R – Já také děkuji a myslím, že bylo řečeno všechno.

V–V tom případě je to opravdu vše, moc děkuji a přeju hezký den.

R – Děkuji, Vám také.