

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Specifika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základní školy

The Specifics of the Education of Pupils with a Different Mother Tongue at the
Second Level of Primary School

Eliška Smažíková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Specifika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základní školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný a laskavý přístup a podporu při psaní této práce. Díky její ochotě a cenným připomínkám mohla vzniknout níže předkládaná bakalářská práce. Dále bych chtěla vyjádřit dík informantům, s nimiž byly vedeny rozhovory a bez nichž by výzkumné šetření nemohlo proběhnout.

ABSTRAKT

Bakalářská práce si klade za cíl vymežit možnosti vzdělávání a podpory žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Teoretická část práce byla zpracována za využití dostupné domácí i zahraniční odborné literatury. Součástí první kapitoly jsou východiska inkluzivního vzdělávání, vymezení legislativního rámce podpory žáků s OMJ ve vzdělávání a zasazení problematiky žáků s OMJ do kontextu českého vzdělávacího systému. Ve druhé kapitole jsou popsána specifika žáků s OMJ a možnosti jejich podpory ve vzdělávání. Empirická část práce se soustředí na specifika vzdělávání žáků s OMJ na druhém stupni základní školy. Pro dosažení stanoveného cíle byl zvolen kvalitativní výzkum realizovaný na vybrané menší středočeské základní škole. Použitými výzkumnými metodami jsou polostrukturované rozhovory s žákem s OMJ, s jeho třídní učitelkou a s asistentkou pedagoga u žáka s OMJ, a dále dotazníkové šetření mezi učiteli druhého stupně na téže základní škole. Na základě dat získaných z výzkumného šetření byla v závěru práce navržena obecná doporučení pro vzdělávání žáků s OMJ.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák s odlišným mateřským jazykem, inkluze, vzdělávání, podpůrná opatření, poradenství

ABSTRACT

The aim of the bachelor thesis is to define the possibilities of education and support for pupils with a different mother tongue (DMT). The theoretical part of the thesis was prepared using available Czech and foreign professional literature. The first chapter includes the background of inclusive education, the definition of the legislative framework of support for pupils with DMT in education and placing the issue of pupils with DMT in the context of the Czech education system. The second chapter describes the specifics of pupils with DMT and the possibilities of supporting them in education. The empirical part of the thesis focuses on the specifics of education of pupils with DMT at the second level of primary school. In order to achieve the stated goal, qualitative research was conducted in a selected smaller primary school in Central Bohemia. As the research methods are used semi-structured interviews with a pupil with DMT, with his class teacher and with a teaching assistant of a pupil with DMT, as well as a questionnaire survey among second-grade teachers at the same primary school. Based on the data obtained from the research investigation, general recommendations for the education of pupils with DMT were suggested at the end of the paper.

KEYWORDS

pupil with a different mother tongue, inclusion, education, support measures, counselling

Obsah

Úvod.....	6
1 Inkluzivní vzdělávání	7
1.1 Charakteristika a principy inkluzivního vzdělávání.....	7
1.2 Legislativní podpora žáků s odlišným mateřským jazykem	8
1.3 Systém poradenských služeb v České republice	11
1.4 Systém vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.....	13
2 Žák s odlišným mateřským jazykem v procesu vzdělávání.....	16
2.1 Žák s odlišným mateřským jazykem – specifika	16
2.2 Možnosti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem	18
2.3 Spolupráce školy s rodinou	23
2.4 Organizace v České republice podporující žáky s odlišným mateřským jazykem ..	24
3 Specifika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základní školy	26
3.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření	26
3.2 Charakteristika výzkumného souboru	27
3.3 Charakteristika výzkumných metod	27
3.4 Interpretace výsledků šetření bakalářské práce	28
3.5 Závěry výzkumného šetření	40
Závěr.....	43
Seznam použitých informačních zdrojů.....	44
Seznam používaných zkratk.....	52
Seznam příloh	53

Úvod

Bakalářská práce se věnuje zkoumání specifík vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) na druhém stupni základní školy. Primárně se nezaměřuje na připravenost škol na příchod žáků-uprchlíků, ačkoliv se tak může v kontextu aktuální situace vyvolané válkou na Ukrajině zdát. Na danou problematiku je nahlíženo z několika směrů prostřednictvím případové studie žáka s OMJ, který do České republiky přišel ve druhé polovině roku 2021. Hlavním cílem práce je vymezit možnosti začleňování žáků s OMJ na druhém stupni základní školy.

V teoretické části jsou s využitím dostupné odborné literatury popsána východiska a principy inkluzivního vzdělávání, dále je přiblížen legislativní rámec podpory žáků s OMJ ve vzdělávání, součástí je i systém poradenských služeb v České republice a možnosti využívání odborného poradenství žáky s OMJ, rovněž je vzdělávání žáků s OMJ zasazeno do kontextu českého vzdělávacího systému. Ve druhé kapitole je specifikován žák s OMJ ve vztahu ke vzdělávání, jsou definovány jeho potřeby a možnosti podpory takového žáka ve škole, popsány jsou také doporučené postupy pro spolupráci školy s rodinou žáka s OMJ, a nakonec jsou představeny některé organizace zabývající se podporou žáků s OMJ v České republice. V empirické části je v rámci kvalitativního výzkumného šetření na podkladě polostrukturovaných rozhovorů se žákem s OMJ, s jeho třídní učitelkou a s asistentkou pedagoga zpracována osobní případová studie zmíněného žáka, jež je doplněna o analýzu dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli druhého stupně na žákově škole. Dílčími cíli realizovaného výzkumu bylo popsat metody a přístupy ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni vybrané základní školy a zjistit připravenost učitelů druhého stupně téže školy na vzdělávání žáků s OMJ. V závěru výzkumného šetření jsou navržena obecná doporučení pro práci s žáky s OMJ a pro jejich podporu ve vzdělávání.

1 Inkluzivní vzdělávání

1.1 Charakteristika a principy inkluzivního vzdělávání

Pohled na definici pojmu „inkluzí“ není zcela jednotný. Regec (In: Kroupová a kol., 2016) vysvětluje inkluzi jako „proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců“ a který se snaží o jejich maximální zapojení do společnosti a o eliminaci sociální exkluze. Z. Kolář a kol. (2012) naopak tvrdí, že nic jako inkluzie není možné, jedná se pouze o integraci v hodně obecném smyslu, přičemž integrace je v podstatě sociální rehabilitace, kdy jednotlivé skupiny existují ve společnosti vedle sebe a lze je od sebe rozlišit. Inkluzie odmítá etiketizaci a podporuje účast osob s postižením na běžném životě společnosti. Je zde i dvojí možné vnímání principu inkluzie – zaměření na osoby s postižením a snaha o jejich sociální participaci, nebo individuální přístup ke všem jednotlivcům jako k jedinečným osobnostem s vlastními potřebami. Někteří autoři se ve spojitosti se vzděláváním a školní inkluzí shodují, že vhodnější přístup je druhý zmíněný – tedy akceptace speciálních potřeb všech jedinců a jejich maximální zapojení do chodu společnosti. Tannenbergerová (2016) zdůrazňuje, že by se nemělo jednat o pozitivní diskriminaci marginalizovaných skupin, ale o filozofii přístupu ke každému (žákovi) jako k mimořádné osobnosti, kdy individuální odlišnost vždy poskytuje příležitost k rozvoji. Inkluzie je tedy proces, při němž ke každému jedinci přistupujeme s respektem k jeho individuálním potřebám a se snahou umožnit mu se v co největší možné míře podílet na životě ve společnosti, ideálně s minimální závislostí na pomoci dalších osob (srov. Bartoňová, 2009; Bartoňová, Vítková, 2020; Lechta a kol., 2010;).

Inkluzie se netýká zdaleka jen oblasti školství, ta je podřazena celkové sociální inkluzi, nicméně v tomto smyslu je pojem chápán nejčastěji. Hovoříme o takových případech, kdy se všichni žáci, i ti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) / žáci s potřebou podpůrných opatření, vzdělávají v běžné škole/škole hlavního vzdělávacího proudu. „Běžnou školou“ nebo „školou hlavního vzdělávacího proudu“ myslíme školu, která není zřízena pro žáky podle § 16 odst. 9 školského zákona, ani to není škola speciální či praktická. M. Tannenbergerová (2016) pro takovou školu navrhuje označení „školy, kde je jedním ze základních principů inkluzie“.

Nejčastějším označením této školské sféry je „inkluzivní vzdělávání“, můžeme se ale setkat i s mnoha dalšími jako např. „inkluzivní pedagogika“, „školní inkluzie“ nebo „inkluzie v edukaci“. Někteří autoři upozorňují na to, že inkluzivní pedagogika se zabývá optimalizací přístupů k edukaci lidí s postižením ve všech věkových kategoriích a školní inkluzivní pedagogika je její zatím nejlépe rozvinutou částí. Inkluzivní vzdělávání je soubor procesů a didaktických přístupů, při nichž je kladen maximální důraz na individualizaci ve vzdělávání a

na respekt ke zvláštnostem jednotlivých žáků se SVP i bez nich. Všichni žáci se vzdělávají v jedné heterogenní skupině, a proto je nutné ve školním prostředí provádět neustálé změny a přizpůsobovat edukační prostředí potřebám žáků. Lechta (2010) na tomto příkladě uvádí rozdíl mezi inkluzí a integrací, kdy se naopak žáci zařazení do běžných škol musejí přizpůsobit jejímu chodu. Pro inkluzi je nezbytný multidisciplinární přístup a zapojení co nejvíce odborných pracovníků, vč. speciálních pedagogů, kteří by byli k dispozici učitelům s obecnými znalostmi, pro vytvoření optimálního prostředí pro vzdělávání. Podle Slowíka (2022) „*skutečně inkluzivní prostředí snižuje celkový tlak na výkon všech žáků, což je jedním z faktorů posilujících pozitivní klima takových škol a tříd*“. Někteří autoři konstatují, že na druhém stupni základní školy (ZŠ) je obecně snaha o inkluzivní přístup menší a důraz je daleko více kladen právě na výkon a odbornost žáků (srov. Kudláčková In: Lechta a kol., 2010; Vítková In: Bartoňová, Vítková a kol., 2013; 2020; Zilcher, Svoboda, 2019).

Inkluzivním přístupem nejen ke vzdělávání, ale v celé šíři sociálního prostředí jedince, můžeme efektivně předcházet sociální exkluzi. Tzv. ukazateli inkluze – tedy typickými znaky pro princip inkluzivní pedagogiky jsou mj. přijetí a aplikace celospolečenských hodnot jako jsou spravedlivost v přístupu, možnost všech podílet se na společenském dění nebo tolerance a respekt k odlišnostem (srov. Musil, Říčan, 2019; Slowík, 2018; Hájková, Strnadová, 2010).

1.2 Legislativní podpora žáků s odlišným mateřským jazykem

Inkluzivní vzdělávání v českém právním řádu

Stěžejními dokumenty pro oblast inkluzivního vzdělávání v ČR jsou zejména zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* a vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, společně se svými novelizacemi.

Již *Listina základních práv a svobod* přiznává všem osobám nárok na vzdělání, za podmínek stanovených zákonem i bezplatné a v rodném jazyce žáků či studentů. Podle článku 33 předpisu č. 2/1993 Sb., má každý jedinec právo na bezplatné vzdělání, jedná-li se o vzdělávání v základních nebo středních školách. Článek 25 tohoto právního předpisu zaručuje mj. občanům národnostních či etnických minorit právo na rozvíjení vlastní kultury nebo na přístup k informacím a vzdělání v mateřském jazyce menšiny.

Mezi strategické cíle *Národního plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025* patří mj. Oblast č. 8: Vzdělávání a školství, která

vychází z článku 24 Úmluvy ONS o právech osob se zdravotním postižením. Klade důraz na právo na vzdělání bez diskriminace, podporu inkluze a společného vzdělávání, dostatečné zohledňování individuálních potřeb a uplatňování podpůrných opatření u žáků se SVP. Dále zdůrazňuje nutnost podpory a systematické osvěty v oblasti inkluzivního vzdělávání, zvýšení efektivity poradenského systému a adekvátní vzdělání učitelů ve směru práce s žáky se SVP (Národní výbor pro osoby se zdravotním postižením, 2020, č. 761).

Podobným dokumentem je *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením*. Oblasti vzdělávání se věnuje jeho 6. kapitola, nicméně vzhledem k roku vydání je pozornost soustředěna na poradenství a jeho dostupnost, školství a přípravu na povolání výhradně v souvislosti s dětmi a žáky se zdravotním postižením (Národní výbor pro zdravotně postižené občany, 1998, č. 256).

Podle *Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin* je zakázána jakákoliv diskriminace na základě příslušnosti k národnostní minoritě. Příslušníci národnostních menšin mají podle oddílu II. mj. právo na zachování a rozvíjení vlastní kultury a identity, z hlediska přístupu ke vzdělání pak Úmluva podporuje toleranci a vzájemnou spolupráci mezi všemi osobami žijícími na území republiky bez ohledu na jejich identitu. Dále se smluvní strany Úmluvy zavazují podporovat znalost jazyka a kultury příslušných národnostních menšin, v souvislosti s tím i dostupnost učebnic a další edukaci pedagogických pracovníků či rovnost příležitostí přístupu ke vzdělání příslušníků těchto minorit (sdělení č. 96/1998 Sb.).

Podle § 2 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, je vzdělávání založeno, mj. na zásadách „*rovného přístupu ke vzdělání bez jakékoli diskriminace*“ z kteréhokoliv důvodu jako jsou např. vzhled, mateřský jazyk, původ, sociální faktory, náboženské vyznání a další. Mezi cíle vzdělávání, které uvádí odstavce 2 téhož paragrafu, patří mj. chápání a aplikace základních lidských práv a svobod, principu rovnosti ve společnosti, respekt k minoritním skupinám a jejich identitě a další. Školský zákon primárně stanovuje vyučovacím jazykem jazyk český. Základní vzdělávání v jazyce národnostní menšiny je možné, pokud v obci, kde je zřízena základní škola, kde má být vzdělávání uskutečňováno, byl zároveň zřízen výbor pro národnostní menšiny. Třídou základní školy pro žáky s příslušností k národnostní menšině lze zřídit, pakliže se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásilo alespoň 10 takových žáků. Nejsou-li tyto podmínky naplněny, má ředitel školy po souhlasu zřizovatele oprávnění stanovit ve školním vzdělávacím programu předměty nebo jejich části, kde bude vzdělávání probíhat česky i v jazyce národnostní menšiny. Celou základní školu určenou pro výuku v jazyce národnostní

menšiny je možné zřídit pouze za předpokladu, že každá třída bude naplněna nejméně 12 žáky s příslušností k národnostní menšině. V takových školách se dokumenty závěrečného hodnocení žáků (vysvědčení, diplomy apod.) vydávají ve dvojjazyčné verzi, a to v českém jazyce a v jazyce národnostní menšiny (zákon č. 561/2004 Sb., § 14). Vzdělávání cizinců specifikuje § 20 školského zákona. Podle něj mají všichni občané Evropské unie přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek, to znamená za stejných podmínek jako občané České republiky. Žáci, kteří jsou občany jiné než členské země Evropské unie, mají zaručen přístup k základnímu vzdělávání, pokud pobývají na území České republiky.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, rozvádí § 16 odst. 9 školského zákona, a kromě jiného blíže specifikuje podpůrná opatření jako je individuální vzdělávací plán, pedagogická intervence nebo asistent pedagoga. Také definuje postup při přiznávání a poskytování podpůrných opatření prvního a druhého až pátého stupně a organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními a žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona.

Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech

Základním mezinárodním lidskoprávním dokumentem je *Všeobecná deklarace lidských práv* (VDLP). Ta přiznává všem osobám stejná práva bez rozdílu mj. rasy či jazyka. Podle článku 26 VDLP má každý právo na vzdělání, to má být minimálně na elementární úrovni bezplatné. Dále se v tomto článku stanovuje, že vzdělání „*má pomáhat ke vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi národy a skupinami rasovými a náboženskými*“ (OSN, 1948). *Úmluva o právech dítěte* zaručuje všem dětem na území republiky např. bezplatné a povinné základní vzdělání, dostupnost poradenství v oblasti kariérního poradenství a profesní přípravy, posilování úcty k vlastní i cizí kultuře, jazyku a hodnotám nebo možnost života s příslušníky vlastní etnické nebo národnostní minority (sdělení č. 104/1991 Sb.). Článek 24 *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* rovněž deklaruje práva spojená se vzděláváním osob se zdravotním – nebo jakýmkoliv jiným – znevýhodněním (sdělení č. 10/2010 Sb. m. s.). Šestá pravidlo *Standardních pravidel pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením* vymezuje rovnoprávné zapojení do vzdělávání, ale stejně jako český Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením se pohybuje pouze ve sféře zdravotního, nikoliv sociálního či jiného handicapu (UN General Assembly, 1993, č. 109). Hlavním a stěžejním mezinárodním dokumentem v souvislosti s inkluzí a se vzděláváním dětí i dospělých se SVP je *Prohlášení ze Salamanky*. V tomto Prohlášení zástupci vlád na Světové konferenci o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími

potřebami vyjadřují přesvědčení, že vzdělávací systém a vzdělávací programy mají reflektovat individuální potřeby žáků a přizpůsobovat jim využívané výukové metody, také že vzdělávání je neefektivnější, je-li uskutečňováno ve školách hlavního vzdělávacího proudu založených na principech inkluze. Součástí Prohlášení je i Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, který rozvádí myšlenky obsažené v Prohlášení a poskytuje konkrétní doporučení pro podporu inkluzivního a společného vzdělávání. Jeho základním principem je, že „*školy hlavního vzdělávacího proudu by měly přijímat všechny děti*“ bez ohledu mj. na jejich jazyk (UNESCO, 1994).

1.3 Systém poradenských služeb v České republice

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních upravuje veškeré náležitosti týkající se poradenství a spolupráce školy s poradenskou službou. Rovněž rozděluje poskytované služby na školská poradenská zařízení (ŠPZ) a školní poradenská pracoviště (ŠPP). M. Vrbová (2017) uvádí, že včasná spolupráce školy se ŠPZ, konkrétně s pedagogicko-psychologickou poradnou, a na ni navazující vhodná a dostatečná jazyková příprava mohou značně usnadnit proces adaptace a akulturace nově příchozích žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ), jelikož rozvojem jazykových kompetencí v češtině se podporují další schopnosti a dovednosti potřebné pro úspěšné začlenění do kolektivu a pro proces učení.

V poradenských zařízeních často nejsou pro účely speciálně pedagogické diagnostiky dostupní tlumočníci, kteří by zprostředkovali komunikaci mezi pracovníkem a rodičem či žákem s nedostatečnou znalostí českého jazyka, ani specializovaní odborníci, a pracovníci nejsou vyškoleni pro práci s žáky s OMJ. Také naráží na nedostupnost sociálního poradenství pro tyto žáky a jejich rodiče a neprovázanost služeb. ŠPZ jsou kapacitně přesycené, a proto jejich činnost přebírají a zastupují nestátní neziskové organizace, což ovšem komplikuje financování a samotné přiznání případných podpůrných opatření, která jsou přímo vázána na doporučení ŠPZ (Titěrová a kol., 2014).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve svém *Metodickém doporučení* aktualizovaném k roku 2022 shrnuje vhodné postupy poskytování poradenství žákům s OMJ a jejich rodičům v ŠPZ. Mezi specifika procesu v takovém případě patří mj. podrobný školní dotazník se zvýšeným důrazem na adaptaci žáka a začlenění do kolektivu vrstevníků nebo zohlednění kulturních rozdílů, které může vysvětlit určité nesrovnalosti v chování žáka. Žák i jeho rodiče mají při návštěvě poradenského zařízení nárok na tlumočníka

svého rodného jazyka, nejsou-li schopni se s pracovníkem ŠPZ dostatečně efektivně dorozumět. Pokud je při vstupním rozhovoru a z dostupných zdrojů pedagogické diagnostiky patrné, že pozorované obtíže jsou u žáka zřejmě způsobeny nedostatečnými jazykovými kompetencemi, přičemž žák neabsolvoval bezplatnou jazykovou přípravu, přestože na ni má nárok, poradenské zařízení neprovádí další diagnostické metody za účelem odhalení například specifických poruch učení nebo narušené komunikační schopnosti, dokud žák jazykovou přípravou neprojde. ŠPZ k další diagnostice přistupuje až v případě, že obtíže u žáka přetrvávají i po kompletní jazykové přípravě (MŠMT, 2022).

Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) jsou zařízení, která stojí samostatně mimo soustavu škol a jejich hlavní náplní práce je speciálně pedagogická diagnostika, na jejímž základě mohou pracovníci takového zařízení doporučit žákovi vhodná podpůrná opatření ve druhém a vyšším stupni podpory a škole doporučit adekvátní postupy při práci s tímto žákem. Vyhláška č. 72/2005 Sb. rozděluje školská poradenská zařízení na pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Vedoucím pracovníkem ŠPZ je ředitel zařízení.

Pedagogicko-psychologické poradny se soustředí na žáky bez potíží ve smyslu diagnostiky školní zralosti či kariérního poradenství, zabývají se depistáží žáků se SVP nebo podporují žáky se specifickými poruchami učení a chování, případně ve spolupráci se středisky výchovné péče pokrývají oblast žáků s poruchami chování. Mimo to provádějí odbornou diagnostiku zmíněných poruch, doporučují podpůrná opatření, metodicky vedou pedagogické pracovníky ve školách vyučující žáky se SVP nebo žáky intervenují, případně spolupracují s SPC. V každé PPP je přítomen sociální pracovník, speciální pedagog a psycholog, ti mohou být doplněni dalšími odborníky z různých oblastí, nejčastěji se jedná např. o etopedy nebo logopedy (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Speciálně pedagogická centra jsou zařízení specializovaná na žáky s konkrétním typem zdravotního postižení. Často bývají zřizována při školách speciálních nebo při školách zřízených pro žáky podle § 16 odst. 9 školského zákona (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Školní poradenská pracoviště

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je zřizováno přímo ve škole a jeho vedoucím pracovníkem je ředitel školy. Smyslem ŠPP je zejména přímá podpora žáků se SVP a žáků nadaných na konkrétní škole a komunikace s jejich rodiči. I na takovém pracovišti může být prováděna speciálně pedagogická diagnostika, ale pouze orientační za účelem depistáže.

Prostřednictvím ŠPP, resp. jeho pracovníků, na škole probíhá prevence školního neúspěchu a rizikového chování mezi žáky, kariérní poradenství, spolupráce se ŠPZ a metodické vedení pedagogických pracovníků v inkluzi nebo nastavování podpůrných opatření v prvním stupni podpory. Mezi pracovníky školního poradenského pracoviště patří zejména školní metodik prevence a výchovný poradce, kromě nich může být ve škole zastoupen i školní speciální pedagog, školní psycholog, sociální pedagog nebo školní logoped (vyhláška č. 72/2005 Sb.; zákon č. 563/2004 Sb.). Kendíková (2018) uvádí, že pro efektivní spolupráci ŠPP, rodiny a ŠPZ, případně dalších odborníků jako jsou například specializovaní lékaři, je důležité vypracování přehledného systému komunikace ve škole a rovněž obeznámení všech zúčastněných stran, minimálně pedagogických pracovníků v dané škole, žáků a jejich rodičů, s tímto systémem. Poradenské služby mohou poskytovat, mimo výše zmíněných zařízení, i nestátní neziskové organizace, které se přímo orientují na žáky s OMJ, jejich rodiče a pedagogické pracovníky tyto žáky vzdělávající.

1.4 Systém vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Školský zákon v § 16 definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která „*k naplnění svých vzdělávacích možností (...) potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. § 20 školského zákona, upravuje „*vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí*“ a mimo jiné těmto osobám přiznává nárok na bezplatnou jazykovou přípravu a možnost spolupráce české školy se zemí původu žáka. Velmi specifickou skupinou žáků se SVP, kterou ovšem zákon přesně nedefinuje, jsou žáci, kteří do českých škol přicházejí bez předchozí jazykové přípravy a mají mateřský jazyk odlišný od jazyka vyučovacího. Jedná se o velice heterogenní skupinu žáků s jediným společným znakem, a tím je právě odlišný mateřský jazyk. Vzhledem k tomu, že tato skupina není zákonem ukotvena, potýkáme se s problematikou vhodného pojmenování pro zmíněné žáky. V posledních letech se v České republice ujal termín „žáci s odlišným mateřským jazykem“ (žáci s OMJ), ale často se v literatuře, zejména té starší, můžeme setkat s označením „žák-cizinec“, popřípadě „žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“ (Georgieva a kol. In: Němec a kol., 2014).

Podle organizace META, o. p. s. – Společnosti pro příležitosti mladých migrantů je situace v zahraničí podobná. V anglicky mluvících zemích se využívá termín „English Language Learners“ nebo „English as a Second Language Learners“, případně „English as an Additional Language Pupils/Students“. V Německu je využíváno označení „děti a mládež s migrační zkušeností“, při čemž autorky upozorňují, že tento pojem, na rozdíl od ostatních

zmíněných, skupinu nevymezuje ve vztahu k jazyku, resp. k úrovni jeho znalosti. Stejná nejasnost v užívání vhodného pojmu panuje při označení výuky češtiny v rámci jazykové přípravy nejen žáků s OMJ, ale cizinců obecně. M. Bernkopfová a kol. (2019) uvádí, že termín „čeština jako druhý jazyk“ (ČDJ) se týká osob přicházejících do České republiky, které se musí učit češtinu jakožto jazyk potřebný k běžnému životu ve společnosti. Dalším pojmem je „čeština jako cizí jazyk“ (ČCJ) – ten se má vyučovat v zahraničních školách jako volitelný další cizí jazyk. Posledním pojmenováním je „čeština pro cizince“, jenž se odlišuje ve smyslu didaktiky od běžně vyučovaného českého jazyka a literatury (Titěrová a kol., 2014).

Žák-cizinec

„Za žáky-cizince označujeme v českém školství žáky, kteří mají jiné občanství než české“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2022). Tento pojem vyplývá z legislativy, kde jsou cizinci podle druhu pobytu děleni do čtyř kategorií, nicméně není přesný. Žák-cizinec je v tomto případě například i Slovák, pro kterého je jazyková bariéra nepatrná nebo i dítě, které nemá české občanství, ale jeho rodným jazykem je čeština. Naopak opomíjí žáky, kteří české občanství mají, ale jejich mateřský jazyk je jiný než český. Tímto způsobem je přehlížena skupina dětí cizinců, které mají české občanství, ale jejich rodiče češtinu neovládají. Tyto skupiny lze ve statistikách odhalit jen těžko, jelikož otázky týkající se etnicity jsou z etických a antidiskriminačních důvodů nepřijatelné. Označení „cizinec“ ani v žákovi, ani v jeho okolí nenavozuje pocit, že je v Česku doma a v tím pádem v bezpečí (srov. Šormová, Hudáková a kol., 2019; Kostecká a kol., 2013; Bernkopfová a kol., 2019).

Žák s odlišným mateřským jazykem

V posledních letech se častěji využívá termín „žáci s OMJ“. Při takovém označení záleží pouze *„na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem“* (Národní ústav pro vzdělávání, 2022). Tento pojem je daleko širší, univerzálnější, ale zároveň výstižnější než „žák-cizinec“. Zahrnuje totiž všechny žáky s omezenou nebo žádnou znalostí češtiny, kteří zpravidla *„prošli jistou migrační zkušeností a jejichž komunikačním jazykem není čeština“* (Bernkopfová a kol., 2019), zároveň ale tyto žáky odlišuje od cizinců, kteří mají český jazyk jako mateřštinu. Označení „žák s OMJ“ se týká i dětí z bilingvních rodin, kde ale čeština není hlavním používaným jazykem, nebo dětí vracejících se krajanů, které češtinu znají pouze okrajově. V souvislosti s tím se používá pojmenování „vícejazyčné děti“, pro které mateřský jazyk není jen jeden, ale žádný z nich není čeština (srov. Kendíková, 2018; Prokopová, Titěrová, Poeta, 2022). J. Kropáčová (2006) navrhuje jako ideální označení termín *„žák s odlišným mateřským jazykem, než je jazyk vyučovací“*.

Vzdělávání a povinná školní docházka

V České republice platí povinnost předškolního i základního školního vzdělávání pro všechny děti pobývající na území ČR po dobu delší než 90 dní, tedy i pro děti a žáky-cizince. Tato skupina dětí má právo na přístup ke vzdělávání a školským službám bez ohledu na to, zda zde pobývají legálně či nikoliv. Základní školy nemají nárok na zjišťování a posuzování legality pobytu žáků-cizinců na našem území, ani se na tomto základě nemohou rozhodovat o případném přijetí či nepřijetí takových žáků ke vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.; Kostecká a kol., 2013; Radostný a kol., 2011). Nejčastěji jsou žáci s OMJ vzděláváni v běžných základních, případně mateřských nebo středních školách. Právě vzhledem k narůstajícím počtům žáků se SVP v běžných třídách by podle Bartoňové a Vítkové (2020) měli mít všichni učitelé alespoň minimální povědomí o různých typech znevýhodnění, s nimiž žáci přicházejí, a měli by znát základní metody práce s takovými žáky.

Při inkluzi žáků s OMJ ve školách hlavního vzdělávacího proudu je možné využít jako jedno z podpůrných opatření třetího stupně i asistenta pedagoga (AP). Ve třídě s žákem s OMJ nejčastěji vidíme AP s jiným než mateřským jazykem žáka. Ten sice může ovládat jazyk, kterým se s žákem snáz domluví, např. angličtinu, ale stále musí být při komunikaci velmi vynalézavý, aby žák sdělení bezpečně rozuměl. V rámci různých projektů nebo v ojedinělých případech se můžeme setkat s AP, který má stejný rodný jazyk, jako je jazyk žáka, nebo tento jazyk alespoň dobře ovládá a může tak žákovi poskytnout rovnocennější a příjemnější postavení při vzájemné komunikaci. Tento „dvojjazyčný asistent“ může zprostředkovávat i komunikaci mezi školou a rodinou žáka a zároveň působit jako poradenský pracovník. Rodiče totiž nejen nerozumí cizímu jazyku, ale ani neznají systém vyučování v nové zemi, takže nemohou svému dítěti dostatečně pomoci zorientovat se v něm (srov. Georgieva a kol. In: Němec a kol., 2014; Titěrová a kol., 2014).

2 Žák s odlišným mateřským jazykem v procesu vzdělávání

2.1 Žák s odlišným mateřským jazykem – specifika

Odchod z domovské země, velmi často nedobrovolný, a nástup do české školy s sebou přináší mnoho úskalí, která žák s OMJ musí překonávat. Nejčastěji k nám přicházejí žáci z evropských zemí, a tak se jejich odlišnost nejvýrazněji projevuje na jazykové úrovni, zřídka se objevují významné odchylky v náboženské rovině nebo v dalších tradicích. Žákům chybí znalost nejen češtiny, ale mnohdy i jakéhokoliv jiného jazyka, kterým by byli schopni v nové škole komunikovat. Takovíto žáci prožívají tzv. akulturační stres. Akulturace je proces, během kterého se žák s OMJ adaptuje na odlišnou kulturu země a postupně se s ní sžívá (srov. Vrbová, 2017; Bernkopfová a kol., 2019; Musil, Říčan, 2019). Akulturační stres, nebo také „kulturní šok“ je napětí prožívané v procesu akulturace, je to „*stres spojený se změnou kultury a s nutností v cizím prostředí si osvojit neznámá pravidla a zvyky hostitelské země*“ (Němec a kol., 2019).

Vzhledem k těmto okolnostem, jež pro žáky s OMJ představují velmi výrazné bariéry ve vzdělávání, se jedná o skupinu žáků mimořádně ohrožených školním neúspěchem (Němec a kol., 2019). Žáci kromě neúspěchu při výuce mohou zažívat i vyloučení z kolektivu a pocity vykořenění z vlastní kultury, s tím spojené množství i ambivalentních emocí, vyčerpání a frustraci z neustálé snahy o začlenění, nebo naopak vzdor a pokusy o izolaci před tlakem vnějšího světa na asimilaci se společností a s novým kolektivem. Neobvyklými jevy nebývají v takovýchto situacích ani sociální propad rodiny žáka či rodinné krize vyvolané migrační zkušeností. Na fenomén vykořenění/akulturační stres/kulturní šok reagují někteří žáci s OMJ tzv. „*tichým obdobím*“ (Georgieva a kol. In: Němec a kol., 2014), jiní se snaží bariéru co nejrychleji překonat například s využitím neverbálních způsobů komunikace, někdy může frustrace ústít až v agresivní projevy chování. Každý žák ale tuto krizi prožívá individuálně, proto není na místě jeho chování odsuzovat jako nekonvenční, ale je vhodné mu nabídnout adekvátní podporu (Šormová, Hudáková a kol., 2019; Kostecká a kol., 2013).

Někteří autoři se shodují, že nejprve je nutné vhodnými intervenčními přístupy ošetřit žáka s OMJ v kulturní a psychologické oblasti – tedy pomoci mu zorientovat se v novém prostředí a pochopit sociální normy, porozumět požadavkům společnosti a dopomoci mu k psychické pohodě – a až následně je možné navazovat akademickou rovinou ve smyslu učení se čehokoliv nového, ať už se jedná o jazyk nebo tradice, chování v kolektivu apod. Stejně tak jako žák s OMJ, i celá původní třída se musí adaptovat na změny spojené

se spolužákovým příchodem. Někteří žáci snášejí systémové proměny lépe a snáz si zvykají, jiným je třeba se přizpůsobit a podpořit je v překonávání úzkosti a stresu (srov. Šormová, Hudáková a kol., 2019; Vrbová, 2017).

Integrace do nového prostředí je obecně jednodušší v mladším věku než u starších žáků. Například na prvním stupni ZŠ může hrát poměrně významnou roli školní družina, která umožňuje navazovat vztahy mezi vrstevníky i mimo výuku a napříč třídami. Pro žáka druhého stupně je celý proces náročnější i proto, že se musí intenzivně věnovat nejen výuce češtiny, ale i studiu dalších, často odborných předmětů, přičemž některé z nich ani nemusejí odpovídat kurikulu, podle něhož se žák původně vzdělával. Rychlost a hladkost zapojení se do kolektivu závisí spíše na povaze žáka než na jeho původu (Kostecká a kol., 2015). Obrovská, Jarkovská a Lišková (2021) zmiňují, že zatímco u žáků paté třídy ZŠ nebyla otázka etnicity žáka s OMJ téměř vůbec důležitá, a pokud byla zmíněna, pak především v pozitivním smyslu, u žáků deváté třídy ZŠ byly vztahy mezi spolužáky podstatně horší, a příslušnost k národnostní menšině stavěla v kolektivu vysoké hranice. V etnicky heterogenních třídách autorky pozorovaly homogenizační tlak na zapadnutí žáků s OMJ do skupiny a negativní sankce za vyčnívání z ní. Kostecká a kol. (2013) uvádí, že problémem při začleňování žáků s OMJ do třídního kolektivu bývají více rodiče českých spolužáků nebo starší učitelé než spolužáci, kteří se naopak učí žít v multikulturní společnosti a vzájemně se motivují k úspěchům.

Žákovi s OMJ je nutné dopřát prožitek úspěchu, pocit bezpečí a přijetí, dát mu příležitost spontánně navazovat kontakty s vrstevníky ve škole i mimo ni a zajistit jeho psychickou pohodu, čímž podpoříme to, že žák se bude do školy rád vracet a bude motivován k dalšímu učení a začleňování. Rovněž je nesmírně důležité dopřát žákovi prostor pro rozvoj svého mateřského jazyka a znalostí vlastní země a její kultury. Aby se žák mohl zdravě posouvat a budovat svou identitu, musí znát své kořeny – prostředí, z něhož pochází – udržovat s ním kontakt a mít možnost se v tomto směru dál vzdělávat. Budování multikulturního a vícejazyčného prostředí je výhodné nejen pro psychickou stránku žákovy osobnosti, ale i pro jakékoliv jeho další učení (srov. Prokopová, Titěrová, Poeta, 2022; Georgieva a kol. In: Němec a kol., 2014). Hájková a Strnadová (2010) nazývají výše zmíněný přístup k žákům s OMJ „*interkulturní pedagogika*“. Také poukazují na podstatu podpory žákova vztahu k vlastní kultuře například vzděláváním v jazyce národností menšiny. Upozorňují ale na možnou stereotypizaci žáků s OMJ prostřednictvím neustálého zdůrazňování jejich odlišností. Označení „cizinec“ nesmí být synonymem deficitu či problému. Je nutné vyvarovat se generalizaci znaků typických pro danou kulturu nebo národ a nenechat se ovlivnit předsudky s danou zemí spjatými. Naopak je velmi vhodné vyzdvihovat žáka a jeho kulturu skrze jeho etnickou identitu

a hrdost na příslušnost k menšině. M. Zachová (2017) píše, že mnoho pedagogů považuje jinakost žáka za pozitivní faktor a odkazují na ni jako na zdroj větší motivace a snahy všech žáků, nejen žáků s OMJ, během vyučování.

„*Trauma-informovaný přístup*“ (Prokopová, Titěrová, Poeta, 2022) je termín označující přístup okolí k žákovi s OMJ s vědomím toho, že migrační zkušenost s sebou často nese i traumatickou zkušenost, s níž je potřeba pracovat opatrně. Pro podporu žáků s OMJ ve vzdělávání i mimo něj je klíčová právě znalost učitelů i dalších osob žákova příběhu a „*vyvážený poměr spolupráce jednotlivých účastníků*“ (Kurowski, 2013) – tedy rodiny žáka, žáka samotného, školy, případně dalších osob a institucí.

Náboženství a tradice s ním spojené jsou neoddělitelnou součástí osobnosti žáka a kulturní zvyky jsou pro žáka zdrojem žádoucího úspěchu, který chceme podporovat, proto je dobré je respektovat a případně i vyzdvihnout. Obecně platí, že pravidla stanovená ve školním řádu musí být závazná pro všechny stejně bez výjimky, a proto musíme trvat na jejich dodržování i žáky s OMJ. Zároveň každý žák, a to nejen žák s OMJ, má odlišný kulturní kapitál a na střet s novou kulturou bude reagovat jinak, tudíž mu musíme dopřát dostatek času na adaptaci na nové prostředí a nemůžeme ho ihned zavrhnout za nestandardní chování (Musil, Říčan, 2019).

2.2 Možnosti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem

Záleská (2020) představuje dva modely začleňování žáků s OMJ do norské školy, a to integrační model, kdy se žáci ihned stávají součástí hlavního vzdělávacího proudu a jsou zařazeni do třídy odpovídající jejich věku, a separační model, kdy se žáci po určitou dobu vzdělávají exkludovaně mimo většinu kolektivu. Druhý zmíněný model staví na tom, že žáci mají možnost nejprve si osvojit cizí jazyk a teprve později se zařadit mezi spolužáky a přijímat s nimi i nové učivo. Záleská konstatuje, že v České republice je systémové řešení situace vzdělávání žáků s OMJ nedostatečné, chybí zde potřebné závazné strategické dokumenty a státní organizace, které by problematiku zaštiťovaly. Proto každá škola přistupuje k otázce začleňování a vzdělávání žáků s OMJ svébytně a neexistuje žádný kontrolní mechanismus, jenž by zamezil případným nesprávným praktikám. Podle Šormové, Hudákové a kol. (2019) by školy do školních vzdělávacích programů (ŠVP) měly zařazovat kapitolu, v níž by byly dostatečně podrobně a konkrétně popsány postupy užívané při vzdělávání žáků s OMJ. Případně navrhuje, aby školy měly zpracované dva ŠVP, z toho jeden „běžný“ a druhý právě pro žáky s OMJ, podle něhož by se mohli vzdělávat po celou dobu své školní docházky, nebo

alespoň po její část. Ve školách, kde se vzdělává více žáků s OMJ by součástí ŠPP měli být mj. také vyučující ČDJ a koordinátoři vzdělávání žáků s OMJ.

Ve Švédku je úlohou školních speciálních pedagogů zejména zpracovávat individuální vzdělávací plány, podílet se na vytváření podnětného učebního prostředí a metodicky vést ostatní pedagogické pracovníky ve směru vzdělávání žáků se SVP, potažmo žáků s OMJ, osobně s žáky pracují pouze zřídka. Žákům s OMJ poskytují podporu téměř výhradně třídní a předmětoví učitelé nebo učitelé švédštiny jako cizího jazyka, ovšem výrazná spolupráce se školními speciálními pedagogy absentuje (Johansson, Klang, Lindqvist, 2021). Každý žák musí dostávat příležitosti k dosahování úspěchu, a tudíž si učitel na výuku v heterogenní skupině musí připravit dostatečné množství úkolů, resp. jejich úrovní tak, aby vyhověl možnostem a schopnostem každého jednoho žáka. K tomu využíváme individualizované a diferenciované vyučování. Když se učitel podaří žáky zaujmout a zapojit do výuky, bude je učení bavit a daleko snáz si učivo uloží do dlouhodobé paměti (Bartoňová, Vítková, 2020).

Diagnostika

Před nastavením podpůrných opatření je nezbytné provést u žáka s OMJ diagnostické vyšetření za účelem zjištění silných a slabých stránek, orientačního určení jazykové úrovně a případně stanovení dalších SVP. K diagnostice jazykové úrovně žáka lze využít *Metodický materiál MŠMT k posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka* (2023), Vstupní orientační test z dokumentu Národního pedagogického institutu *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání* (2022), materiály vytvořené společností META, *Diagnostický test českého jazyka pro žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština* (Kostecká a kol., 2013), nebo další nestandardizované i standardizované nástroje přehledně zveřejněné na webových stránkách *Inkluzivní škola.cz*. Cílem diagnostického vyšetření by mělo být nastavení optimálních podpůrných opatření a jazykové podpory v dostatečném rozsahu. Při administraci testu je třeba brát v úvahu žakovu nedostatečnou znalost jazyka a volit takové nástroje, metody a jejich varianty, které umožní žákovi vyšetření zvládnout – testování nebo alespoň odpovědi v mateřském jazyce či gesty, neverbální přístup apod. Zároveň je vhodné předkládat modifikace testů, na jejichž vypracování budou mít co nejmenší vliv žakovy kulturní podmínky. Tyto úpravy mohou snižovat vypovídající hodnotu testu, ale dávají žákovi příležitost k úspěšnému vyřešení úloh. Ideální je přistoupit k dynamické diagnostice, při které sledujeme myšlenkové operace žáka a proces řešení problému. Pokud z výsledků předchozího vzdělávání žáka nejsou patrné jiné potíže jako jsou specifické poruchy učení, poruchy pozornosti, náročné chování atd.,

není nutné žáka podrobovat diagnostice těchto jevů (srov. inkluzivniskola.cz; MŠMT, 2023; MŠMT, 2022; NPI ČR, 2022).

Podpůrná opatření

Podpůrnými opatřeními (PO) se podle § 16 školského zákona rozumí „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající (...) mj. kulturnímu prostředí žáka*“ (zákon č. 561/2004 Sb.; novela zákona č. 82/2015 Sb.), které jsou žákovi poskytovány bezplatně. Spočívají v úpravě podmínek přijímání žáků ke vzdělávání, vyučování a hodnocení žáků, v poradenské pomoci poskytované žákům, využívání kompenzačních a reedukačních pomůcek apod. Jednotlivá opatření by měla být nastavena tak, aby vyrovnávala rozdíly mezi českým a původním kurikulem žáka. Úpravy musí komplexně reflektovat potřeby konkrétního žáka, rozvíjet jeho kompetence a podporovat doposud získané schopnosti. Pro jejich přiznání by neměla být důležitá žákova diagnóza, nýbrž obtíže, které chceme prostřednictvím PO kompenzovat, a silné stránky žáka, jež se snažíme rozvíjet. PO se nastavují na nejnižší možnou úroveň a v nejmenším možném rozsahu, který je k podpoře dostačující. PO 1. stupně nastavuje škola sama bez nároku na jakýkoliv finanční příspěvek ze strany státu. Je tomu proto, že se v takovém případě nepředpokládá, že žák bude využívat speciální pomůcky nebo bude vyžadovat silnější personální zajištění, ale pravděpodobně se bude jednat pouze o úpravu metod či obsahu vzdělávání. K PO 1. stupně se přistupuje ve chvíli, kdy nestačí zohlednění individualit žáka a přizpůsobení učitele ve výuce běžnou formou, ale je potřeba systematictější přístup. Vyšší stupně PO – druhý až pátý – mají normovanou finanční náročnost, tedy je přesně určena výše finančních prostředků, jež stát škole na daná opatření poskytne. Na realizaci opatření ve vyšším stupni – žáci s OMJ jsou nejčastěji řazeni do 2. či 3. stupně PO – již škola potřebuje doporučení ŠPZ, vydané na základě odborné diagnostiky, a žádost nebo informovaný souhlas zákonného zástupce žáka. Podrobně jednotlivé stupně, jejich uplatňování, nástroje apod. upravuje příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016. Žákovi s OMJ může být například vypracován v prvním stupni PO Plán pedagogické podpory, ve vyšších stupních Individuální vzdělávací plán. Oba tyto dokumenty jsou pro všechny osoby podílející se na vzdělávání žáka závaznými (MŠMT, 2022; vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Čeština jako druhý jazyk

Znalost jazyka je podstatným faktorem při začleňování žáka s OMJ do společnosti nové země. V čím vyšším věku žák bez dostatečné znalosti jazyka nastoupí do české školy, tím větší potřebuje podporu při učení se češtiny. Postupem času se schopnost užívání cizího jazyka přirozeně prohlubuje až k úrovni jazyka žakových vrstevníků, nicméně žáci s OMJ vyžadují

systematickou a neustálou podporu od první chvíle nástupu do školy. To platí zejména u žáků, kteří pocházejí z kulturně velmi vzdáleného prostředí, protože jazyková vzdálenost mezi češtinou a mateřským jazykem žáků s OMJ výrazně podmiňuje rychlost a způsob osvojování si češtiny. Zvláště v případě těchto žáků je nutné společně s jazykem vyučovat i realie, tradice a zvyklosti naší země. Někteří žáci se na nové prostředí dokáží rychle adaptovat, ale v důsledku nedostatečné podpory se jejich prospěch začne časem zhoršovat a může dojít k propadu ve zvládnutí učiva (srov. MŠMT, 2022; Prokopová, Titěrová, Poeta, 2022; vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Intenzivní výuka češtiny jako druhého/cizího jazyka (ČDJ/ČCJ) je podstatnou součástí systému podpory žáků s OMJ. Výuka musí být názorná a zábavná, podněcující chuť ke komunikaci, gramatická stránka jazyka není zpočátku podstatná. ČDJ může být realizována jako „bezplatná jazyková příprava“ podle § 20 školského zákona nebo jako podpůrné opatření podle § 16 vyhlášky č. 27/2016 Sb., případně mohou žáci navštěvovat kurzy pořádané dalšími subjekty, nejčastěji nestátními neziskovými organizacemi.

Jazyková příprava je poskytována žákům-cizincům v tzv. „určené škole“ – škola podle zákonných podmínek zařazená na seznam určených škol – která je takové výuce přizpůsobena jak personálně, tak vybavením příslušnými pomůckami apod. Krajský úřad může zveřejnit rovněž informace o tom, na jaké mateřské jazyky se která určená škola specializuje. Na bezplatnou jazykovou přípravu v rozsahu 100-200 hodin po dobu nanejvýš deseti měsíců mají nárok pouze žáci, kteří se přihlásili ke vzdělávání v české škole před méně než 12 měsíci.

Čeština jako druhý jazyk ve smyslu nástroje podpůrných opatření je poskytována jako pedagogická intervence nebo předmět speciálně pedagogické péče. Pedagogická intervence slouží k podpoře žáka v daných vzdělávacích oblastech a jedná se o PO 1. stupně, naproti tomu předmět speciálně pedagogické péče je opatřením 2. a vyššího stupně a zajišťuje reedukaci konkrétních kompetencí vyplývajících z žákova znevýhodnění. Výuka ČDJ může u žáků s OMJ navazovat na bezplatnou jazykovou přípravu nebo ji doplňovat, ale je určena i všem ostatním žákům, jimž nevzniká na jazykovou přípravu nárok, a přesto potřebují v této oblasti rozvíjet (Felcmanová, Habrová a kol., 2015; MŠMT, 2021; vyhláška č. 48/2005 Sb.; vyhláška č. 606/2020 Sb.).

Přechodně lze k rozvržení výuky ČDJ ve škole využít **plán jazykové podpory (PJP)**, ten je ideální vypracovávat na 1-3 měsíce dopředu. Ze zákona lze žáka z některých předmětů uvolnit ve prospěch právě výuky ČDJ, nebo cizí jazyky nahradit jiným vzdělávacím obsahem, tedy například češtinou (MŠMT, 2022).

Nástroje podpory

Vhodné nastavení podpory žáka s OMJ je důležité již od začátku. Nejlépe ještě před jeho nástupem do školy by se měli pedagogičtí pracovníci seznámit s prostředím, z něž žák pochází a například se naučit správně vyslovovat jeho jméno. Pro seznámení se třídou jsou vhodnější dynamické aktivity než představování před tabulí, součástí nichž může být poskytnutí žákovi dvojjazyčné mapky budovy. Nejen během vyučování je užitečné využívat vizuální a názornou oporu mluveného slova – obrázky, schémata, tabulky apod. – a také strukturalizaci školního dne. Doporučená je i práce se speciálními výukovými materiály jako jsou slovníky, softwarové programy či speciální učebnice. Komunikace s žákem s OMJ je ve vzdělávacím procesu klíčová. Lze zařadit formy alternativní a augmentativní komunikace, podpořit komunikaci piktogramy či emotikony, obvyklé je pomáhání si třetím komunikačním jazykem, např. angličtinou, nebo překladačem. Výhodné je přidělení žákovi dvojjazyčného AP, který ovládá žákův mateřský jazyk, a může tak působit částečně jako tlumočník. Neméně podstatný je ale i rozvoj žákovy mateřštiny. Můžeme mu poskytnout překladové slovníčky pro jednotlivé vyučovací předměty nebo jej nechat vyhledávat informace v rodném jazyce, podporovat ho v četbě v mateřštině atd. Doporučení využívání prvků formativního a motivačního hodnocení a uplatňování běžných PO platí nejen u žáků s OMJ. Velmi významnou roli hraje práce s třídním kolektivem, do něž žák s OMJ přichází (srov. Felcmanová, Habrová a kol., 2015; MŠMT, 2022; Slowík, 2022; Šindelářová, Škodová, 2012; Titěrová a kol., 2021).

Vhled do zahraniční praxe: Učitelé ve Španělsku nejsou systémově dostatečně připravováni na vzdělávání žáků s OMJ, ale z vlastního přesvědčení se v problematice dozdělávají. Ve školách je obecně podporován rovný přístup a participace všech žáků. Učitelé ovšem neusilují o rozvoj jejich kulturní identity, cílem je co nejrychleji naučit žáky španělsky, aby se mohli brzy začlenit do školního prostředí (Batanero, Fernández, Ruiz, 2021). V Norsku se přílišný důraz na dvojjazyčné vzdělávání ukázalo jako neefektivní. V důsledku akcentace výuky v cizím jazyce byla zanedbávána výuka norštiny a přeneseně i všichni norští žáci. Škola se výhradně přizpůsobila žákům s OMJ, což zapříčinilo, že se minoritní skupinou stali norští žáci a byli nuceni se začlenit do systému a kolektivu menšinové školy, až nakonec ve škole nezůstal jediný norský žák. Ve snaze povzbudit rodiče a přilákat nové norské žáky škola zcela přestala s dvojjazyčným vyučováním, a naopak velmi účinné se ukázaly být přípravné třídy pro žáky s OMJ a intenzivní intervence norštiny (Záleská, 2015; 2020).

2.3 Spolupráce školy s rodinou

Prostředí, ve kterém žák vyrůstá – rodinné zázemí, výchova, přístup rodičů ke vzdělávání atp. – velmi podstatně determinuje vztah žáka k edukaci a silně ovlivňuje jeho chování ve škole a postoj ke škole jako k instituci. Rodina je zároveň velice důležitým faktorem úspěšné inkluze žáka a u žáků s OMJ hraje významnou roli zejména na druhém stupni základní školy, kdy se u nich může začít projevovat nedostatek motivace k začlenění do kolektivu spolužáků a s tím související potíže nejen ve výuce. Klíčový je u těchto žáků zájem jejich rodinných příslušníků o češtinu a snaha rodičů žákovi umožnit kontakt s jazykem. Vztah mezi školou a rodinou musí být založen na vzájemném respektu a důvěře, z toho důvodu je důležité s rodiči pravidelně komunikovat, a to nejen při vzniku problémových situací, ale podávat hlavně pozitivní zpětnou vazbu a využívat k dialogu i sebemenší příležitosti, např. setkání s rodiči ráno nebo odpoledne před školou apod. Rodiče jsou experti na vlastní děti, a mohou tak často být iniciátory podstatných změn v systému vzdělávání. Edukaci žáků se znevýhodněním, a tedy i žáků s OMJ, nelze zajistit pouze během hodin strávených ve škole, proto je nutná spolupráce s rodinami, které v péči mohou navázat a pokračovat v domácím prostředí žáka. U rodičů žáků s OMJ vyvstává soubor specifických potíží při komunikaci se školou, z nichž nejvýraznější je jazyková bariéra. Tu mohou pomoci alespoň z počátku překlenout tlumočníci, které si na schůzku pozve škola či sami rodiče (srov. Slowík, 2022; Kostecká a kol., 2013; Bartoňová, 2009; Němec a kol., 2014; Hájková, Strnadová, 2010).

Zmíněným skutečností se můžeme snažit předcházet například vytvořením kodexu, kde budou srozumitelně sepsaná pravidla komunikace s rodiči žáků s OMJ. Při přijímání žáka ke vzdělávání je vhodné domluvit si s rodiči schůzku, které se bude primárně účastnit třídní učitel žáka, rodiče a případně AP (je-li žákovi k dispozici), který bude s rodinou v nejbližším kontaktu. Rovněž je nutné vyjasnit si s rodiči žáka vzájemná očekávání, vysvětlit rodičům systém vzdělávání v ČR a předat jim důležité informace o škole a jejích aktivitách. To vše slouží k co nejsnazší adaptaci žáka i jeho rodiny na český vzdělávací systém a k urychlení procesu začleňování se do společnosti (srov. Prokopová, Titěrová, Poeta, 2022; Bernkopfová a kol., 2019; Radostný a kol., 2011). Jako obecné zásady při komunikaci s rodiči žáků s OMJ platí, že je vhodné mít základní informace již na úvodním pohovoru připravené ve vícejazyčném vyhotovení a pro všechna další sdělení využívat jednoduchý a srozumitelný jazyk, který bude snadný na přeložení nebo vyhledání ve slovníku a pochopení, písemná forma je pro rodiče snazší na zpracování. Na pozvánkách či oznámeních pro rodiče je důležité uvádět přesné názvy bez používání zkratk, celé adresy namísto hovorového označení místa, konkrétní datum a čas.

Kontakty a komunikace pedagogů vně školy ovšem nekončí u rodičů žáků, ale dále se rozšiřuje na spolupráci se ŠPZ, s dalšími specialisty z řad lékařů, psychologů, sociálních pedagogů či jiných odborných pracovníků, se zájmovými institucemi, které žák navštěvuje nebo by navštěvovat mohl, s komunitními spolky, případně i s orgány sociálně-právní ochrany dětí a v neposlední řadě s nestátními neziskovými organizacemi orientovanými na podporu adaptace a edukace žáků s OMJ (srov. Prokopová, Titěrová, Poeta, 2022; Slowík, 2022).

2.4 Organizace v České republice podporující žáky s odlišným mateřským jazykem

V České republice je poměrně mnoho organizací, které se věnují pomoci a podpoře žáků-cizinců a žáků s OMJ, a to nejen na úrovni edukačního procesu, ale i v oblastech běžného života a začlenění do společnosti. Němec (2019) překládá výčet takových organizací včetně stručného popisu jejich působnosti.

META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů je nevládní nezisková organizace, která je v dané oblasti pravděpodobně nejvýraznější. Zabývá se podporou žáků s OMJ a jejich rodin zejména během vzdělávacího procesu, ale šíří také osvětu u široké veřejnosti, metodicky vede pedagogické pracovníky, vytváří podněty a doporučení pro změny v edukačním systému žáků s migrační zkušeností, nabízí kurzy ČDJ, kurzy AP primárně u žáků s OMJ, poskytuje odborné poradenství atd. Jedním z projektů METY je internetový portál *Inkluzivní škola.cz*, jenž je určen pedagogickým i sociálním pracovníkům, psychologům a všem ostatním, kteří se podílejí na vzdělávání dětí s OMJ a na jejich začleňování do života společnosti (meta-ops.eu; inkluzivniskola.cz; Titěrová a kol., 2014).

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) je organizace zřízená MŠMT, která se zaměřuje na školení a metodické vedení pedagogických pracovníků pro práci s žáky s OMJ, pomáhá školám s organizací výuky těchto žáků a podílí se na řešení konkrétních případů a situací žáků s OMJ ve vzdělávacím systému (cizinci.npi.cz).

Centrum pro integraci cizinců je síť poradenských pracovišť poskytujících odborné sociální a pracovní poradenství, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi nebo kurzy českého jazyka pro cizince. Pobočky Centra jsou v jedenácti městech v Čechách, jejich pracovníci podporují příchozí cizince v adaptaci na neznámé prostředí, integraci do společnosti a ve vytváření vzájemných vztahů s českými občany, zároveň vzdělávají veřejnost v problematice migrace nebo pomáhají s nacházením pracovních míst (cicops.cz).

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s. je odborná zájmová organizace sdružující učitele češtiny jako cizího jazyka z celé České republiky i zahraničí. Pořádá semináře, přednášky, workshopy, usiluje o rozvoj dalšího vzdělávání učitelů češtiny, vytváří metodické materiály a podporuje tzv. dobrou praxi ve vzdělávání žáků cizinců (auccj.cz).

Projekt *Centra na podporu integrace cizinců* je komplexní síť čtrnácti poboček v deseti krajích po celé republice zřízených Správou uprchlických zařízení Ministerstva vnitra. Cílem je dlouhodobým působením dosahovat začleňování cizinců legálně pobývajících na našem území do majoritní společnosti (integracnicentra.cz).

Společnost *InBáze, z. s.* provozuje komunitní centrum pro migranty i českou veřejnost, jehož cílem je spojit příchozí cizince s majoritní společností českých občanů, vytvářet a shánět pracovní příležitosti, poskytovat služby odborného poradenství a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Organizace spolupracuje se školami na multikulturní výchově a podpoře žáků s OMJ ve vzdělávání, vede výtvarný ATELIÉR Mozaika, kde probíhají kroužky a zájmové aktivity nejen pro děti a žáky s OMJ, ale i pro české děti a žáky. Součástí komunitního centra je sociální podnik „Ethnocatering“ s první komunitní kuchyní a společenským zázemím (inbaze.cz).

Národní ústav pro vzdělávání je internetový portál, jenž pomáhá návštěvníkům z řad odborníků, jako jsou speciální pedagogové, asistenti pedagoga a další pedagogičtí a sociální pracovníci, psychologové apod., nebo laické veřejnosti, rodičům žáků s OMJ i ostatním se zorientovat v problematice vzdělávání a začleňování se do společnosti u skupiny žáků s OMJ. Školám slouží jako inspirace, poskytuje příklady tzv. dobré praxe, nabízí přehled důležitých kontaktů a materiálů nebo pomáhá ředitelům a učitelům s organizací vzdělávání žáků s OMJ (nuv.cz).

Poradna pro integraci je nestátní nezisková organizace, která se svou působností snaží pokrýt nejen komunitu cizinců příchozích do České republiky, ale i českou širokou veřejnost, tyto dvě skupiny spojovat a provádět multikulturní výchovu a osvětu mezi oběma stranami (p-p-i.cz).

Němec (2014; 2019) uvádí, že škola může kromě podobných organizací spolupracovat i se zařízeními sociálních služeb. Jedná se o pomoc při materiálním zajištění žáka a jeho rodiny, edukace rodiny ve směru kulturních odlišností nebo porozumění chodu společnosti.

3 Specifika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základní školy

3.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce je vymezit možnosti začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základní školy, a to z pohledu samotného žáka, třídní učitelky, asistentky pedagoga a vyučujících na druhém stupni.

Díličními cíli aplikovaného výzkumu v empirické části práce je:

1. Popsat metody a přístupy ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni vybrané základní školy.
2. Zjistit připravenost učitelů druhého stupně na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.
3. Zpracovat případovou studii konkrétního žáka s odlišným mateřským jazykem.

Ochrana (2019) tyto výzkumné cíle popisuje jako cíle činnostní neboli funkční, tzn. takové, které výzkumníkovi stanovují, jaké kroky a aktivity má v rámci výzkumu činit.

Výzkumné otázky:

VO 1: Jak je realizováno zařazení žáků s odlišným mateřským jazykem do vybrané základní školy?

VO 2: Jak na žáky s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni reagují jejich vrstevníci?

VO 3: Jak je škola připravena na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem?

Design a techniky šetření

Empirická část bakalářské práce je v rámci kvalitativního výzkumného šetření zpracována formou osobní případové studie s využitím následujících technik:

- Analýza prostudované literatury
- Polostrukturovaný rozhovor s žákem s OMJ
- Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou žáka s OMJ
- Polostrukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga u žáka s OMJ
- Strukturované dotazníkové šetření mezi učiteli druhého stupně

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Charakteristika školy

Základní škola, na níž byl výzkum realizován, se nachází v městě ve Středočeském kraji, v okrese Praha-západ. Ve školním roce 2023/2024 se ve 20 třídách školy vzdělává 480 žáků, z toho je 32 žáků s odlišným mateřským jazykem, z nichž 11 navštěvuje třídy druhého stupně. Pedagogický sbor tvoří 40 učitelek a učitelů a 11 asistentek pedagoga. Jako externí pracovnice do školy docházejí jednou týdně školní psychologka a dvakrát až třikrát týdně školní speciální pedagožka.

Charakteristika výzkumného souboru

Základní výzkumný soubor tvoří osoby podílející se na vzdělávání žáků s OMJ na druhém stupni v dané základní škole. Výběrový soubor byl stanoven záměrným výběrem. Na základě dostupnosti byli osloveni 3 informanti, s nimiž byl veden polostrukturovaný rozhovor – žák s OMJ (I/1), třídní učitelka žáka s OMJ (I/2) a asistentka pedagoga u žáka s OMJ (I/3). Třídní učitelka je rovněž zástupkyní ředitelky pro druhý stupeň. Osloveného žáka s OMJ od počátku provází celým procesem začleňování do vzdělávání v české škole a komunikuje s jeho rodiči. Vzorek byl doplněn o 13 respondentů dotazníkového šetření – učitelé druhého stupně – u nichž se jednalo o výběr na základě dobrovolnosti (Reichel, 2009).

Výzkumu se původně měli účastnit 2 žáci s OMJ z téže třídy, kteří do ročníku nastoupili téměř současně, ovšem jejich původ, jazyková úroveň, motivace a další faktory se významně lišily. Avšak jeden z nich během letních prázdnin 2023 odjel zpět do své rodné země – Moldávie – a již se do české školy nevrátil. Žák, který byl ochotný se na výzkumném šetření podílet, pochází z Ukrajiny a do české školy nastoupil v prvním čtvrtletí sedmé třídy, na podzim roku 2021. Výzkumnice pracovala jako asistentka pedagoga u vybraného žáka od chvíle jeho nástupu do české školy do června 2023. Nyní ve třídě vybraného žáka s OMJ žádná asistentka pedagoga není. Pro získání objektivních dat v oblasti vzdělávání žáků s OMJ na vybrané škole bylo osloveno 28 učitelů druhého stupně k účasti na doplňujícím dotazníkovém šetření. Výzkumu se rozhodlo zúčastnit 13 z nich.

3.3 Charakteristika výzkumných metod

Šetření bylo realizováno neexperimentální formou s využitím technik dotazování. Jako základní výzkumná metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný poznávací rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovor byl na základě připraveného scénáře postupně veden s žákem

s OMJ, a následně s jeho třídní učitelkou při domluvené návštěvě výzkumnice ve škole. Vzhledem k tomu, že asistentkou pedagoga byla sama výzkumnice, rozhovor v tomto případě fyzicky veden nebyl, ale odpovědi byly rovnou zapisovány do scénáře daného rozhovoru. V případě žáka s OMJ a třídní učitelky byly rozhovory v reálném čase nahrávány na záznamové zařízení, posléze byly přepsány do textové podoby a jejich audiozáznam byl smazán. Rozhovor se žákem s OMJ trval 20 minut, využití překladače v jeho průběhu nebylo nutné. S třídní učitelkou žáka byl rozhovor veden po dobu 40 minut. Pro scénáře všech rozhovorů (Příloha 2) byly otázky sestaveny bez využití jakýchkoliv standardizovaných nástrojů tak, aby směřovaly k zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Primární otázky byly pro jednotlivé informanty s ohledem na cíle výzkumu potřebně modifikovány a v průběhu rozhovoru vhodně doplňovány o otázky sekundární (srov. Reichel, 2009; Ferjenčík, 2015).

V průběhu realizace výzkumného šetření byly dodrženy **etické zásady** podle Průchy (In: Skutil a kol. 2011). Před zahájením každého rozhovoru byl podepsán informovaný souhlas s účastí na výzkumu (Příloha 1). Pro žáka s OMJ a jeho rodiče byl dokument z důvodu věrohodnosti a transparentnosti vyhotoven v českém i ukrajinském znění, přičemž do ukrajinštiny byl přeložen prostřednictvím programu deepl.com. S ohledem na zachování anonymity informantů je namísto celého jména využíváno označení kódy I/1, I/2 a I/3, u žáka také počátečním písmenem křestního jména.

Další zvolenou technikou bylo dotazníkové šetření mezi učiteli druhého stupně vybrané základní školy. Otázky dotazníku (Příloha 3) byly sestaveny s ohledem na cíle výzkumu a byly distribuovány a zodpovídány prostřednictvím on-line platformy Survio.com. Otázky byly formulovány jako uzavřené a polouzavřené s možností více odpovědí, tedy polytomické výčtové, v úvodu dotazníku jim předcházely otevřené kontaktní otázky vztahující se k osobě učitele (Reichel, 2009). Účast učitelů na výzkumu byla zcela dobrovolná a anonymní. Dotazník byl spuštěn 11. 12. 2023, odkaz byl e-mailem rozeslán 28 učitelům druhého stupně, kteří byli rovněž osobně osloveni třídní učitelkou žáka s OMJ, k 29. 2. 2024, kdy bylo šetření ukončeno, odpovědělo 13 z nich.

3.4 Interpretace výsledků šetření bakalářské práce

Pro zpracování a interpretaci výsledků kvalitativního výzkumného šetření byla zvolena forma osobní případové studie, jež na základě tří polostrukturovaných rozhovorů, doplněných o dotazníkové šetření, poskytuje komplexní pohled na problematiku vzdělávání žáků

s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základní školy skrze jednoho žáka s OMJ. Případovou studií se rozumí empirický design, jenž si klade za cíl podrobně prozkoumat a zachytit složitost jednoho či několika málo případů, přičemž výzkumník se snaží případu komplexně porozumět v kontextu jeho přirozeného prostředí. Odhalením souvislostí a vztahů působících vzájemně v rámci jednoho případu se vytváří základ pro lepší porozumění dalším nebo jiným podobným případům, avšak závěry případového šetření nelze široce generalizovat (srov. Křováčková, Skutil In: Skutil a kol., 2011; Švaříček, Šed'ová, 2010).

V průběhu polostrukturovaných rozhovorů vyloučily tři základní oblasti společné pro všechny dotazované informanty.

Oblast 1	Příchod žáka s OMJ do české školy
Oblast 2	Proces vzdělávání <ul style="list-style-type: none"> - z hlediska žáka - z hlediska jeho spolužáků - z hlediska učitelů druhého stupně
Oblast 3	Spolupráce školy s rodinou a s odborníky

Tabulka 1 – Společné oblasti rozhovorů

Na dané oblasti je nahlíženo z několika směrů, konkrétně z pohledu samotného žáka, jeho třídní učitelky a asistentky pedagoga. Pro rozhovory bylo z důvodu ochrany osobních údajů a zachování anonymity využito označení kódy.

R/1	Rozhovor s I/1 (žák s OMJ)
R/2	Rozhovor s I/2 (třídní učitelka žáka s OMJ)
R/3	Rozhovor s I/3 (asistentka pedagoga u žáka s OMJ)

Tabulka 2 – Přehled označení rozhovorů

Případová studie

Žák B. (I/1) je žákem původem z Ukrajiny, který na podzim roku 2021 nastoupil do sedmé třídy české základní školy. Část jeho širší rodiny v České republice již několik let žila, postupně sem za pracovními příležitostmi přijel otec, později matka, a nakonec žák B. se svou mladší sestrou, kteří od odjezdu rodičů z Ukrajiny pobývali u babičky, ta na Ukrajině zůstala. Nyní je v deváté třídě a připravuje se na nástup na střední odborné učiliště.

Oblast 1: Příchod žáka s OMJ do české školy: Žák B. se společně se svou sestrou za rodiči do Česka přistěhoval v létě 2021 bez znalosti češtiny. S obtížemi rozuměl jen některým slovům, která jsou v českém i ukrajinském jazyce podobná, jediným možným komunikačním jazykem, kromě mateřštiny, pro něj byla ruština. Byl velmi stydlivý a nejistý v sociálních kontaktech. Rodina nevyužívala pomoc žádné organizace zabývající se podporou dětí a žáků s OMJ nebo podporou přistěhovalců do ČR, rovnou požádala o přijetí žáka B. a jeho sestry k základnímu vzdělávání. Podle I/2 (třídní učitelka) škola nemá přesně kodifikované postupy přijímání žáků s OMJ ke vzdělávání, resp. I/2 o nich neví, nicméně proces se opakuje vždy podle stejného principu: „Ze strany rodičů jde o to, že musejí doložit většinou opis vysvědčení nebo přeložené vysvědčení, abychom my byli schopni zařadit toho žáka do správného ročníku. (...) Kromě toho vysvědčení se ještě dokládá nějaké potvrzení o pobytu, v případě, že nemají víza nebo tak, a vlastně je ten žák normálně zařazen. Musí vyplnit žádost o přijetí a musí splňovat tu podmínku, že musí být ve spádových lokalitách těch škol. Nic dalšího tam není“ (I/2, R/2). Žák B. nebyl první žák s OMJ, který do školy nastoupil. Ve škole mají mnoho zkušeností s výukou žáků s OMJ z různých jazykových i kulturních menšin, a tak pro ně tato situace nebyla ničím novým nebo neobvyklým. Škola po přijetí žáka B. ke vzdělávání začala poskytovat rodině základní poradenství v oblasti českého vzdělávacího systému a doporučila žáku B. návštěvu PPP. Vzhledem k tomu, že žák B. nastoupil do školy ještě před invazí Ruska na Ukrajinu, poradenské zařízení jej přijalo a v doporučení mu navrhlo 3 hodiny ČDJ týdně. Po začátku války na Ukrajině se od spolupráce škol s ŠPZ muselo upustit, jelikož nově příchozí žáci výrazně přesahovali kapacity PPP. Na druhou stranu ale bylo z pozice škol možné požadovat podporu například ve směru nákupu pomůcek nebo učebnic pro žáky s OMJ. I/2 si ve spolupráci s organizací META vyhledala autentické učebnice ukrajinských žáků, díky čemuž zjistila, že, nebyť pandemie Covid-19, byl by žák B. v učivu oproti českým spolužákům významně napřed. Na Ukrajině ale distanční výuka probíhala i v době, kdy v Česku již žáci opět chodili prezenčně do školy, a to přes platformu Viber, skrz níž byla interakce a kontrola žáků v domácím prostředí velmi ztížená až nemožná, a tak žák B. rok prakticky nebyl ve škole. To jej značně poznamenalo a o to náročnější pro něj byl adaptační proces v nové škole (R/2). Žáku B. byl sestaven IVP, v němž I/2 ve spolupráci s dalšími učiteli specifikovala, že podstatné je zpočátku pro žáka B. zejména porozumění základním pojmům a jednoduchým frázím českého jazyka, aby byla možná primární domluva během výuky, a až následně rozšiřování slovní zásoby na termíny jednotlivých předmětů. Žák B. nastoupil do sedmého ročníku, do třídy, kde již jeden žák s OMJ byl. Na otázku „Co pro tebe ze začátku bylo nejtěžší?“ odpověděl: „Tak asi spíš ty kamarádi, protože na Ukrajině jsem byl víc zaměřený na nějaký oddychování

s kamarády a tak, že jsme spolu různě chodili a moc jsme se neučili, a tady najednou jsem se musel nějak učit a žejo nemohl jsem bez kamarádů. Takže přednost asi bylo najít si nějakých kamarádů, tak to se mi nepovedlo, tak jsem se začal normálně prostě učit“ (I/1, R/1). Asistentka pedagoga (AP), která byla s žákem B. a jeho spolužákem dvakrát týdně ve vyučování měla s žáky s OMJ malé zkušenosti, ale postupem času se samostudiem v této problematice vzdělávala (R/3).

Oblast 2: Proces vzdělávání: Žáku B. byl na základě doporučení PPP vypracován Individuální vzdělávací plán (IVP), společně s Plánem pedagogické podpory (PLPP) jsou to ve škole standardně využívané nástroje podpory, ale Plán jazykové podpory (PJP) specificky mířený na žáky s OMJ nedělají – vše je zahrnuto ve zmíněných dokumentech. Pro komunikaci mezi žákem B. a učiteli či AP, jež mu byla školou přidělena, bylo zpočátku nutné využívat hlavně překladáč nebo spolužáka, který hovořil rusky. Angličtina nemohla sloužit jako společný komunikační jazyk, protože žák B. se s ní setkal poprvé až v Česku, a tak významnou roli zastupovaly obrázky, nákresy, vizualizace, názorné předvádění, neverbální komunikace apod. Žák B. začal kromě hodin ČDJ ve škole navštěvovat i bezplatnou jazykovou přípravu v určené škole, ta mu ale podle jeho slov příliš nepomohla: *„To mi úplně nic nedávalo. Oni tam probírali to, co už jako tak nějak chápu a tak. Akorát by to třeba bylo pro mojí ségru, ale pro mě ne“ (I/1, R/1). Cizí jazyk pro žáka B. nepředstavoval takový problém, poměrně rychle si na něj zvykl a začal mu rozumět. Úlevu mu přinesla i možnost pomalejšího tempa či vlastní práce. Ačkoliv říká, že nikdo z učitelů se ho přímo neptal, co by mu při začleňování a učení nového jazyka pomohlo, měl možnost za nimi kdykoliv přijít s jakýmkoliv problémem a cítí, že tohle vědomí společně s realizovanými opatřeními mu stačilo. „No dali mi šanci, že mohl jsem si to vyhledat třeba na tom tabletu, přeložit si, a ještě češtinářka mi dala asi tak tři papíry s různými překlady takových slov, který probíráme teď, který hodně používáme předtím v sedmičce na tu dobu (slovníček pojmů – pozn. autorky), tak jako ano“ (I/1, R/1). Žák B. měl často jiné zadání práce v hodině než ostatní spolužáci, měl možnost samostatně pracovat s AP, mít vlastní tempo, ptát se na jakékoliv nejasnosti.*

I/2 říká, že během vyučování primárně klade důraz na porozumění látce, které se liší na základě dosažené úrovně jazyka: *„V té výuce záleží, na jaké úrovni se ten žák zrovna nachází. Když teďka vlastně B. už dobře rozumí, tak se ho jen ptám, čemu nerozumí, případně to slovo dovysvětlím nebo vysvětlím nějakou komplikaci, kterou nepochopil, ale jinak on už je ve stavu, že už docela dost chápe sám. Pak jsou tu samozřejmě žáci, kteří jsou tu čerstvě a nerozumějí, takže tam je potom potřeba klást důraz na to porozumění jako takové no, aby vůbec byli schopni*

pojmut všechna ta slova“ (I/2, R/2). Ráda zapojuje žáky s OMJ do výkladu témat, která jsou jim blízká nebo se jich týkají, a oni tak mohou přidat osobní poznatky a myšlenky: „Třeba teď v dějepise jsem narazila v tématu první a druhá světová válka na oblasti, které se dotýkají jak Ukrajiny, tak Moldávie, takže do toho jsem je více zapojovala a nechávala jsem jim větší prostor, ale jinak je učím stejně jako české žáky. Když narazíme na ty oblasti, ze kterých ti žáci pocházejí, tak to zdůrazňujeme třeba i v zeměpise, ti žáci mají možnost prezentovat tu vlastní zemi a myslím si, že je to cennější, než kdyby to zpracoval jakýkoliv Čech“ (I/2, R/2). Učitelé s AP v hodinách pracovali různě – od těch, kteří měli připravenou samostatnou práci, po ty, kteří spoléhali na automatické zapojení AP do výuky – panuje ovšem shoda na přínosu přítomnosti AP ve vyučování žáků s OMJ (R/1; R/2; R/3). AP, společně s učiteli, navazovala v učivu na to, co se žák B. naučil v mateřském jazyce, vysvětlovala a překládala mu zadání, využívala téměř pro jakékoliv téma názorné ukázky a vizuální oporu, laskavě ho vedla k zapojení se do kolektivu spolužáků, pomáhala mu s přípravou na testy nebo s domácími úkoly, pololetními projekty atp. Zejména z počátku pracoval žák B. společně s AP relativně často samostatně na chodbě, aby měl prostor pro volnou komunikaci a pochopení učiva. AP cílila na rozvoj slovní zásoby, porozumění zadání úlohy, schopnost vyjádřit vlastní myšlenku a dovednost nebát se na cokoli zeptat (R/3). Mimo podpůrná opatření přirozeně využívaná a poskytovaná v hodinách mají všichni žáci, nejen žáci s OMJ, možnost bezplatně navštěvovat pedagogickou intervenci českého jazyka.

Na základě analýzy odpovědí všech dotazovaných je patrné, že největší překážkou vždy byl a stále zůstává kolektiv spolužáků, resp. začlenění žáka B. mezi vrstevníky. Když žák B. nastoupil do školy, ve třídě již byl žák z Moldávie, který nastoupil první školní den, pár týdnů před žákem B. Ten měl v září dostatek prostoru pro seznamování se se spolužáky i s učiteli, ostatní žáci měli čas si na něj zvyknout, uměl výborně anglicky, takže se bezproblémově domluvili. Žák B. nastoupil během října bez znalosti jakéhokoliv třetího pomocného jazyka, kromě ruštiny, a prostor na seznamování nebyl ideální. Přesto si s třídní učitelkou udělali procházku po okolí školy, během níž si navzájem vyprávěli, co kdo dělá, co koho baví, kdo má jaké sourozence apod. Jediný, s kým se však žák B. bez překážek domluvil byl právě spolužák s OMJ, který uměl rusky. S ním navázal kontakt a stali se z nich přátelé, nicméně stále bylo cítit, že každý se soustředí hlavně sám na sebe. Spolužáci s přijetím neměli problém, zpočátku se snažili oba hochy mezi sebe zapojit, nabízet jim společné aktivity, najít společnou řeč. Žák B. ovšem vzhledem k jazykové bariéře a velké ostýchavosti nedokázal dobře komunikovat, neuměl před spolužáky vyjádřit vlastní názor, a tak snahy postupně opadly. „*Tak první asi tak*

měsíc, měsíc a půl, tak nějak mě zapojovali, pak jako už po tom měsíci mě už moc nepřijímali. (...) Mně to bylo jedno. Já jsem stejně v tu dobu nic moc tak mluvit neuměl, takže jsem věděl, že oni se mnou nekamarádí, že neumím mluvit, oni nepopovídají si se mnou nebo tak“ (I/1, R/1). Při rozdělování třídy do skupinových projektů učitelé nechávali žáky, aby se rozdělili sami, podle vlastních preferencí. Žák B. pak vždy zůstával poslední a byl přiřazován do většinou náhodné skupiny, kde byl jen „do počtu“. „No, protože třeba neuměl jsem říct nějaký svůj názor, nebo prostě nemohl s někým něco si popovídat, že bych to udělal lepší a tak“ (I/1, R/1). K zapojení se do práce častěji, než spolužáky pobízeli žáka B., který se styděl projevit a nevěděl, jak ostatní oslovit. Sám říká, že situace se zlepšila, se spolužáky komunikuje občas i mimo výuku, ale je stále cítit, že s kolektivem zcela nesplynul. AP podporovala žáka B. v navazování kontaktů a v samostatnosti, do skupinových prací zasahovala minimálně, společně s učitelem vyzývala spolužáky ke spolupráci s žákem B. (R/3).

Příprava a vedení učitelů v problematice vzdělávání žáků s OMJ ve škole neprobíhá nijak systematicky. Třídní učitelka žáka B. (I/2) a učitelka pedagogické intervence absolvovaly školení od organizace META, ostatní se vzdělávají průběžně podle aktuální potřeby daných znalostí. Podle I/2 jsou nejzásadnější předměty jako český jazyk a matematika, které jsou stěžejní i pro přijetí na střední školu, proto by zejména jejich vyučující měli mít o této oblasti povědomí. Naučné předměty jako zeměpis nebo fyzika se snáz učí názorně, s využitím různých pomůcek, které napomůžou porozumění, navíc samy o sobě nejsou tak náročné a jejich znalost se primárně nevyžaduje. Z pozice zkušenější učitelky a zástupkyně ředitelky poskytuje I/2 kolegům metodické vedení a rady, odkazuje je na materiály, z nichž mohou čerpat, a prochází s nimi IVP nebo PLPP daných žáků, aby věděli, jak s nimi pracovat a na co se zaměřit (R/2).

Oblast 3: Spolupráce školy s rodinou a s odborníky: Škola je při komunikaci s rodiči žáků s OMJ zvyklá spolupracovat s tlumočníky, ovšem využívá je pouze v případech, kdy je to nutné. Rodiče žáka B. od začátku rozuměli česky na takové úrovni, že se s nimi učitelé byli schopni domluvit bez tlumočnicka. „*Tak třeba to bylo takový, že když jsem něco potřeboval, tak maminka mohla napsat nebo táta zavolat, ale to vždycky bylo takový, že prostě se tam učím a všechno mi stačí“ (I/1, R/1). S některými rodiči se lze domluvit telefonicky nebo e-mailem, ale obecně je nejlepší si je pozvat do školy, zvláště pokud se jedná o něco důležitého. Potom je tohle nejrychlejší a nejefektivnější způsob, protože skrze e-mail nemusejí pochopit, o co se jedná a co se po nich vyžaduje (R/2). Překážku při komunikaci s rodiči žáků, nejen těch s OMJ, spatřuje I/2 v jejich neochotě se školou spolupracovat. Často je příčinou neznalost systému a nedůvěra v něj, jindy to bývá odlišné nastavení priorit. Mnoho rodičů raději zaplatí doučovatele*

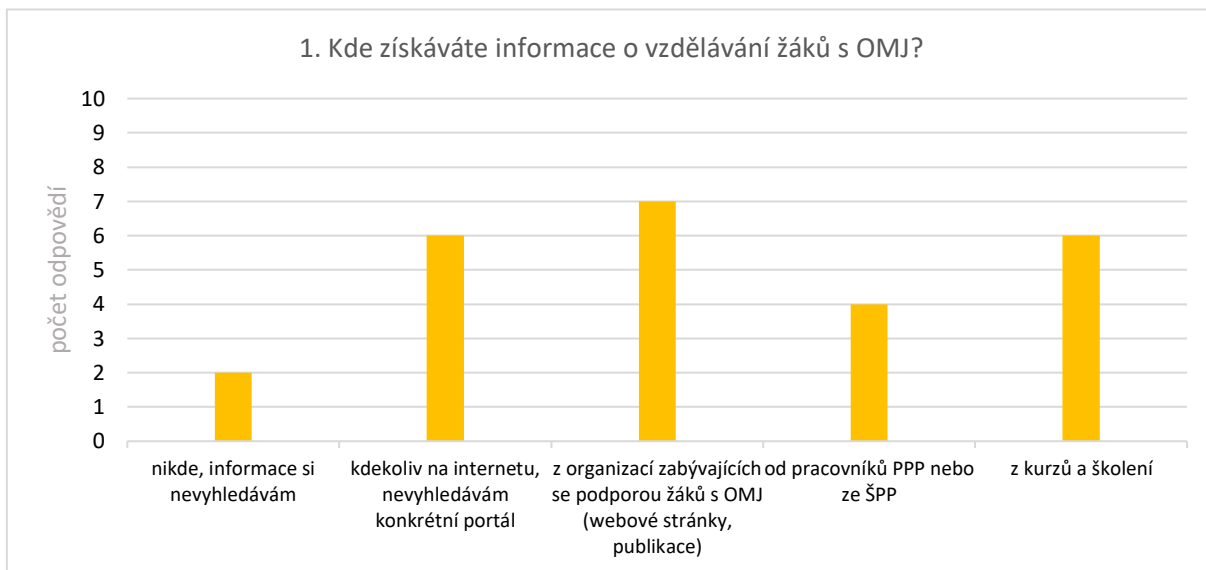
nebo chůvu, než aby se se svým dítětem učili sami. Nemusí se to týkat učení jako takového, kdy je pochopitelné, že pokud rodič jazyk nebo látku sám neovládá, nemůže dítěti pomoci, ale i běžné komunikace s dítětem, popovídání si o tom, jaký mělo den apod. (R/2). „*Ale oni to taky jako třeba, kdyby mi s něčím jako pomáhali, oni to taky jako úplně neuměli. Ani teď jako úplně neumí nějak česky, třeba napsat zprávu nějakou dlouhou nebo mluvit nějak tak těžkýma slovy, takže nic moc se nezapojovali třeba pomáhat s něčím*“ (I/1, R/1).

Nyní je žák B. na konci deváté třídy, má jasnou představu o tom, čemu se v životě chce věnovat a jde si za ní. V češtině se výrazně posunul vpřed, což je nejen slyšet, ale zejména se to odrazilo na jeho sebevědomí. Je si mnohem jistější než dříve, dokáže komunikovat své potřeby a sám říká, že cítí v jazyce velké zlepšení – mluví i píše lépe než rodiče. Navštěvuje pedagogickou intervenci, která je dostupná pro všechny žáky, nejen ty s OMJ, ale na hodiny ČDJ již nedochází. Kromě českého jazyka se naučil i poměrně dobře anglicky, což jeho kontakt se spolužáky do jisté míry rovněž příznivě ovlivňuje. Již několik let se věnuje wrestlingu, každý týden chodí na tréninky, kde přirozeně komunikuje s vrstevníky. Jeho silnými stránkami i nadále zůstává zvědavost, touha po poznání, chuť zdokonalovat se, vnímavost, které mu společně s humorem pomáhají překonávat ostýchavost a nejistotu v sociálním kontaktu. Velký posun lze zaznamenat i v jeho sebekázi a disciplíně. Je ovšem znát, že ho silně ovlivnil odchod spolužáka s OMJ zpět do rodné země, čímž ztratil doposud nejbližší osobu v kolektivu. Častěji se ale vrací na Ukrajinu, díky čemuž se vídá se svými přáteli. Podal si přihlášky ke vzdělávání na tři střední odborná učiliště v oboru Instalatér a věří si, že bude přijat (R/1; R/2; R/3).

Analýza výsledků dotazníkového šetření

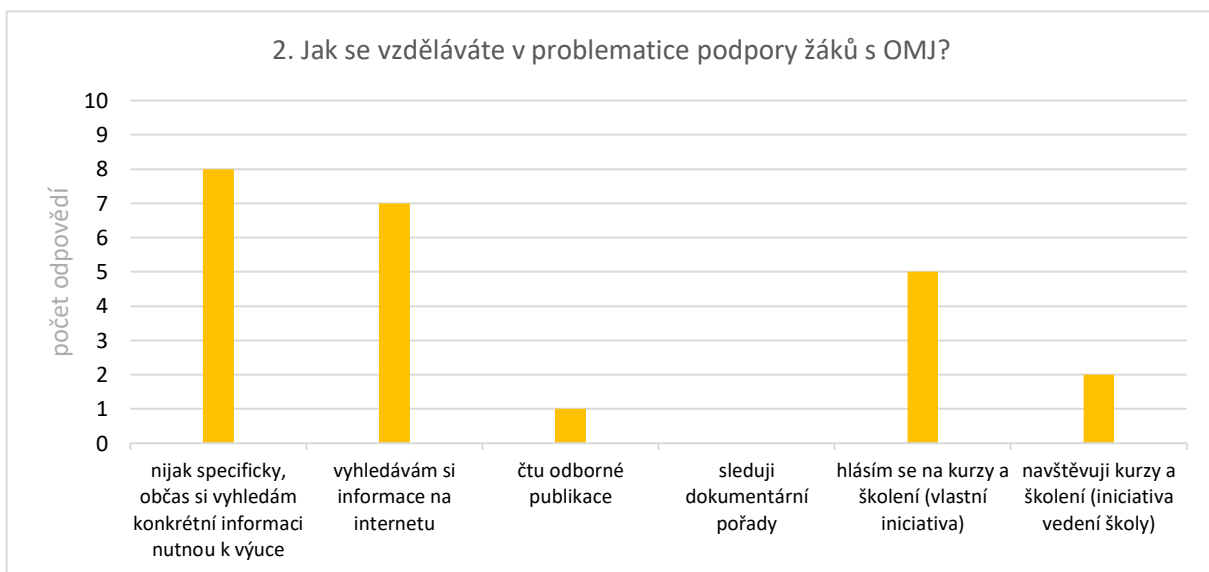
Dotazníkové šetření, které bylo distribuováno mezi učitele druhého stupně pomáhá dokreslit situaci na základní škole, v níž se žák B. vzdělává. Základní soubor představoval plný výčet 28 učitelů druhého stupně na žákově základní škole. Výběrový soubor tvořilo 13 respondentů, kteří se rozhodli do výzkumného šetření zapojit. Vyplněním dotazníku souhlasili s účastí na výzkumu, jenž byl vyhodnocen a interpretován v souladu se zásadami ochrany osobních údajů. 10 uzavřených a polouzavřených otázek s možným výběrem více odpovědí se vztahovalo ke zkušenostem učitelů se vzděláváním žáků s OMJ a k jejich povědomí o možnostech podpory těchto žáků i vyučujících samotných (Příloha 3).

Z odpovědí na otevřené otázky v úvodu dotazníku lze zjistit, že skupina respondentů zahrnuje učitele s praxí v rozmezí 3 až 25 let, v různé kombinaci vyučují celkem 14 předmětů, nejčastěji občanskou výchovu, anglický jazyk a zeměpis. Většina respondentů vyučuje ve více třídách a více žáků s OMJ.



Graf 1 – Získávání informací o vzdělávání žáků s OMJ

Komentář: Z dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé si informace o vzdělávání žáků s OMJ vyhledávají nejčastěji na internetu a přímo od organizací zabývajících se podporou žáků s OMJ. To mohou představovat webové stránky či publikace organizací. Šest respondentů čerpá znalosti z kurzů a školení. Jen dva informace nevyhledávají nikde (Graf 1).



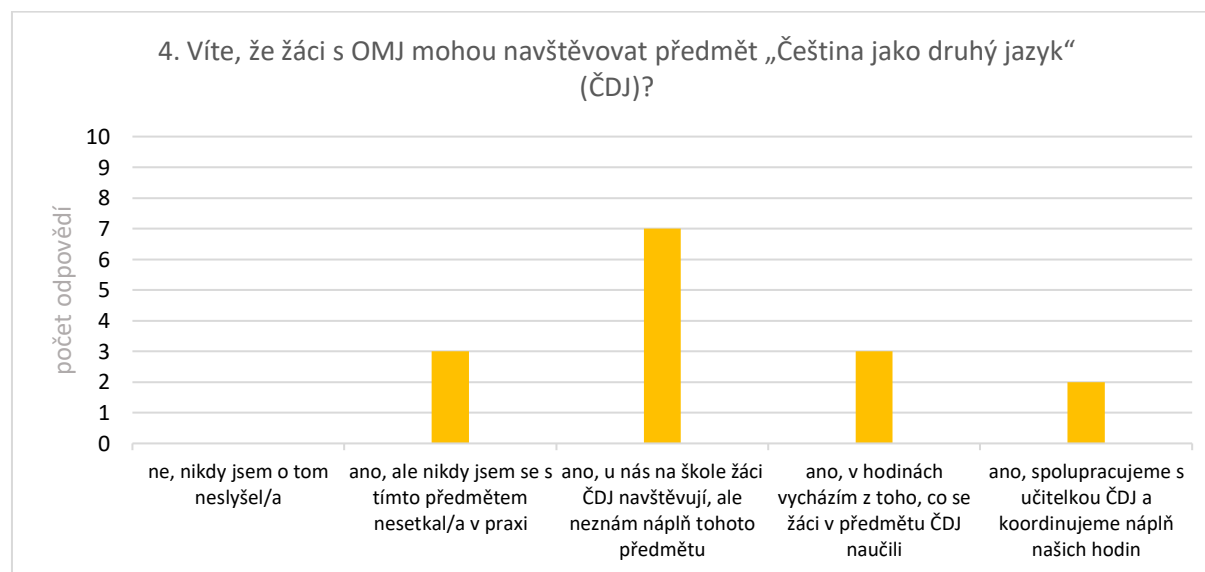
Graf 2 – Vzdělávání učitelů v problematice podpory žáků s OMJ

Komentář: Osm učitelů se v problematice vzdělávání žáků s OMJ nevzdělává nijak cíleně, sedm z nich si informace vyhledává na internetu, pět z nich se z vlastní iniciativy hlásí na kurzy či školení. Na odborné publikace se odkazuje pouze jeden respondent. Informace z internetu jsou potom nejčastějším zdrojem (Graf 2).



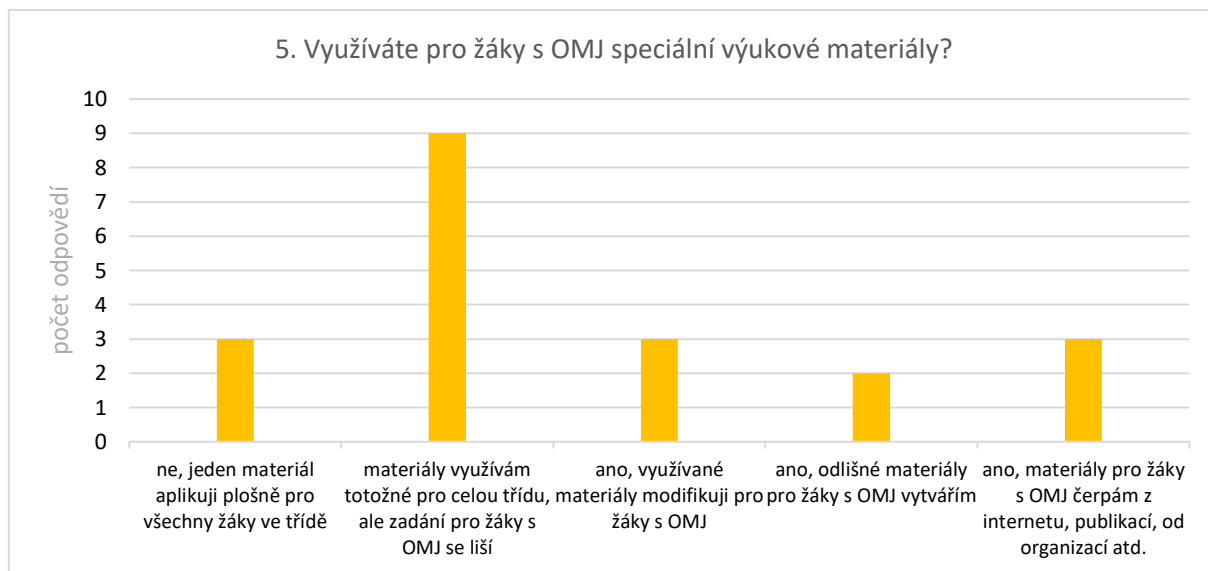
Graf 3 – Zkušenost pedagogů s koordinátorem inkluze žáků s OMJ

Komentář: Ve škole pozice koordinátora inkluze žáků s OMJ zřízena není. Škola se v této oblasti raději obrací na odborníky z organizací, které se podporou žáků s OMJ zabývají, např. META, o. p. s., a následně vycházejí z doporučení PPP (R/2). Odborníci roli koordinátora inkluze žáků s OMJ v případě potřeby zastupují externě. Téměř nikdo z učitelů se na ně však neobrací, naopak šest jich uvedlo, že o takové funkci nikdy neslyšeli (Graf 3).



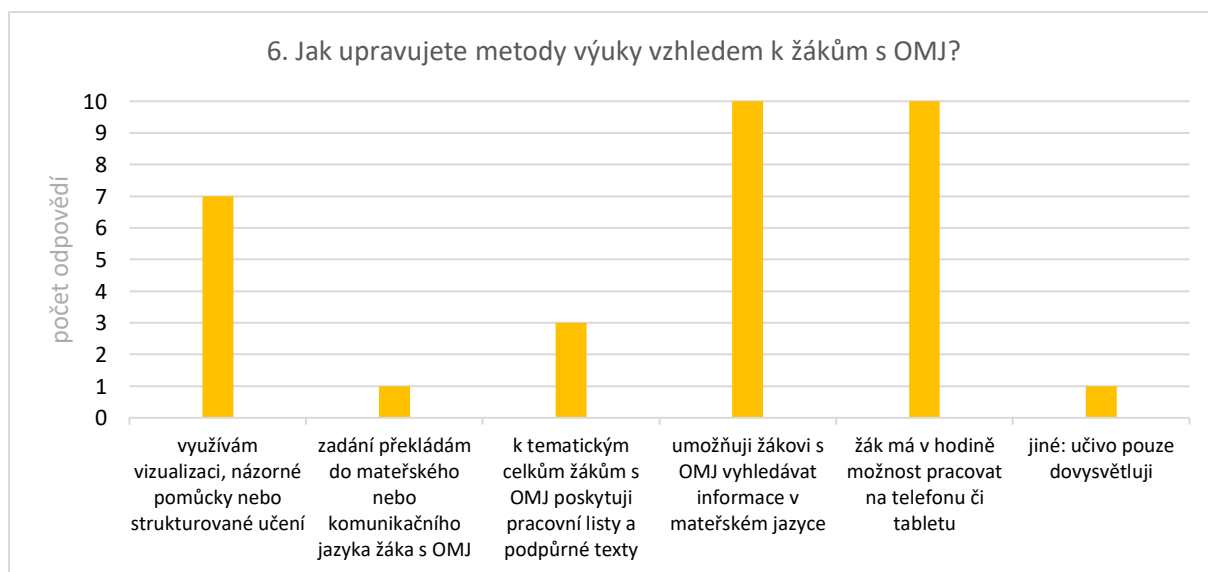
Graf 4 – Povědomí učitelů o existenci předmětu „Čeština jako druhý jazyk“ (ČDJ)

Komentář: Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že všech třináct dotazovaných má povědomí o existenci předmětu „Čeština jako druhý jazyk“, sedm z nich ovšem nezná náplň tohoto předmětu, tři ani nevědí, že se ve škole tento předmět vyučuje. Z toho přirozeně plyne, že v hodinách nemohou vycházet ze znalostí, které žák nabyl během výuky tohoto předmětu (Graf 4).



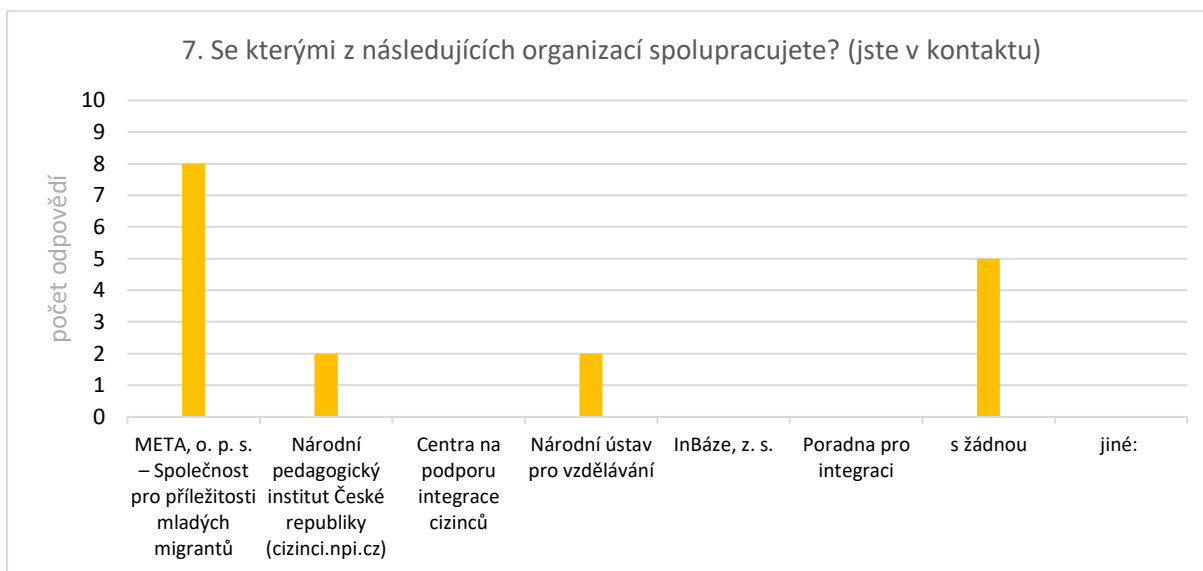
Graf 5 – Využívání speciálních výukových materiálů pro žáky s OMJ

Komentář: V oblasti využívání speciálních výukových materiálů respondenti žákům s OMJ nejčastěji modifikuji pouze zadání k materiálu, který ponechávají stejný pro celou třídu, pouze dva učitelé si vytvářejí vlastní pomůcky. Určitý typ úpravy lze sledovat u devíti dotázaných (Graf 5).



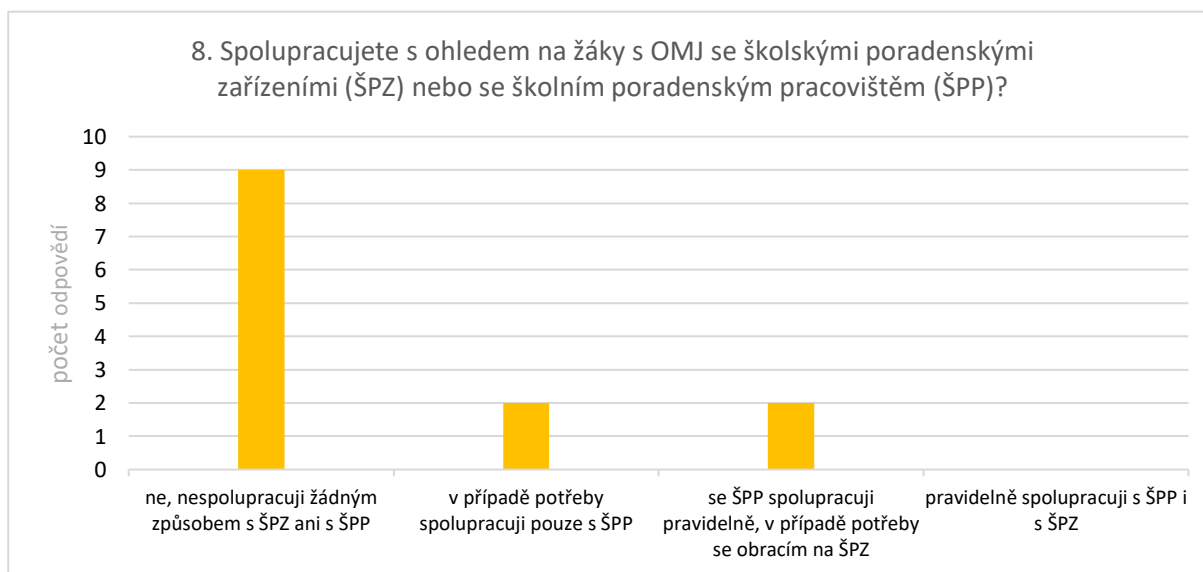
Graf 6 – Využívané úpravy metod výuky vzhledem k žákům s OMJ

Komentář: Deset učitelů využívá jako úpravu metod výuky možnost práce s telefonem či tabletem a vyhledávání informací v mateřském jazyce, často v kombinaci. Sedm dotázaných využívá názorné pomůcky a vizuální oporu. Pouze jeden respondent uvedl, že zadání pro žáky s OMJ překládá do jejich mateřštiny. Poskytování podpurných textů či pracovních listů je méně využívanou metodou, a to u tří respondentů (Graf 6).



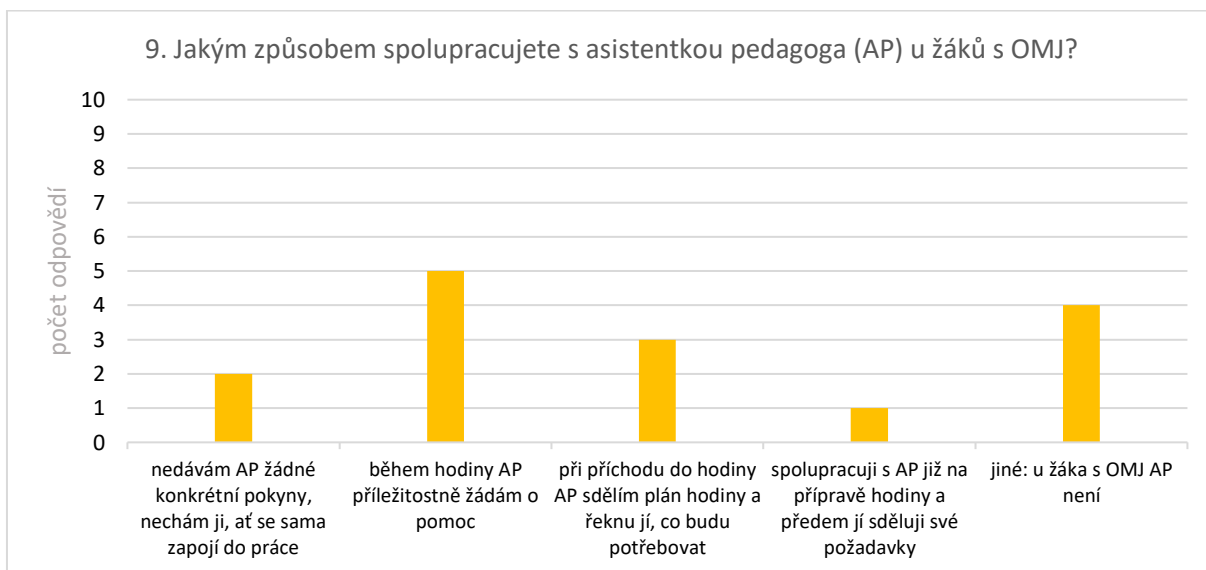
Graf 7 – Spolupráce pedagogů s organizacemi zabývajícími se podporou žáků s OMJ

Komentář: Pokud učitelé spolupracují s nějakou organizací podporující žáky s OMJ, pak je to podle dotazníku nejčastěji se společností META, o. p. s., a to u osmi dotázaných. Pět z nich ale přímo není v kontaktu s žádnou organizací. To ovšem může být nahrazeno metodickými konzultacemi s vedením školy (Graf 7).



Graf 8 – Spolupráce učitelů se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) nebo se školním poradenským pracovištěm (ŠPP) s ohledem na žáky s OMJ

Komentář: ŠPP ve škole se primárně nesoustředí na pomoc žákům s OMJ, ačkoliv její pochopitelně mohou využívat i oni. Z dotazníkového šetření vyplývá, že devět učitelů s ŠPP ani se ŠPZ v problematice vzdělávání žáků s OMJ nijak nespolupracuje (Graf 8).



Graf 9 – Spolupráce pedagogů s asistentkou pedagoga (AP) u žáků s OMJ

Komentář: Ohledně spolupráce s AP u žáků s OMJ se osm učitelů vyjádřilo, že s AP navazují kontakt až v hodině, čtyři ale deklarovali, že u žáků s OMJ, které vyučují, asistent pedagoga přítomen není. To odráží skutečnost popisovanou v rozhovoru s I/2, že nově příchozí žáci s OMJ byli kvůli situaci spojené s válkou na Ukrajině zařazováni do společného vzdělávání bez předchozí návštěvy PPP (R/2). Z toho plyne, že nárok na AP jim nemohl být přiznán, pouze financovala-li by ho škola z vlastních prostředků. Spolupráci s AP na přípravě hodiny využívá pouze jeden respondent (Graf 9).



Graf 10 – Zohledňování odlišného kulturního zázemí žáka s OMJ ve výuce

Komentář: Ve směru práce s žákovou kulturou ve výuce devět respondentů uvedlo, že občasně využívají žákovu odlišnou kulturu k upozornění na rozdíly mezi zvyklostmi. Multikulturní výchovu do hodin zařazují pouze dva dotazovaní (Graf 10). Tento přístup může na žáka s OMJ ale působit více stigmatizujícím než integračním způsobem.

3.5 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce bylo vymezit možnosti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základní školy. Lze konstatovat, že stanovené dílčí cíle výzkumného šetření práce byly dosaženy. Na základě výzkumu byly popsány metody a přístupy ke vzdělávání žáků s OMJ na druhém stupni vybrané základní školy, byla zjištěna připravenost učitelů druhého stupně na vzdělávání žáků s OMJ a na tomto podkladě byla zpracována osobní případová studie konkrétního žáka s OMJ. Data získaná z výzkumného šetření realizovaného polostrukturovanými rozhovory s žákem s OMJ, s jeho třídní učitelkou a s asistentkou pedagoga, doplněná o výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli druhého stupně žákovy školy, umožňují zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

VO 1: Jak je realizováno zařazení žáků s odlišným mateřským jazykem do vybrané základní školy?

Ve škole nejsou stanoveny konkrétní postupy pro přijímání žáků s OMJ ke vzdělávání. Proces přijímání žáků s OMJ ke vzdělávání se ale výrazně neliší od přijímání českých žáků – podmínkami jsou vyplněná žádost o přijetí ke vzdělávání, povolení k pobytu či vízum a spádovost školy k bydlišti žáka. Pro správné zařazení do ročníku a úspěšný proces adaptace je vhodné doložit i překlad nebo opis vysvědčení ze žákovy původní školy. Žáci s OMJ se zpravidla zařazují do ročníku odpovídajícího jejich věku a kurikulu původní školy. Není žádoucí, aby byli žáci s OMJ zařazeni do nižšího ročníku pouze z důvodu neznalosti jazyka. U dětí, které přicházejí ze zahraničí bez absolvování předškolního vzdělávání, zřídka také u těch, které jej absolvovaly pouze v zahraničí, je možné využít odklad povinné školní docházky. Ten zajistí prostor pro adaptaci na české prostředí a učení se nového jazyka ještě před nástupem do první třídy.

VO 2: Jak na žáky s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni reagují jejich vrstevníci?

Z polostrukturovaných rozhovorů vyplývá, že zpočátku měli spolužáci snahu se žákem s OMJ navázat kontakt, ale postupem času se jazykové bariéry projevíly jako silnější než jejich

odhodlání žáka do kolektivu zapojit. Zároveň I/2 pozorovala i proměny v přístupu k dalším nově přicházejícím spolužákům v souvislosti s vyvíjející se situací války na Ukrajině. Obecně se nedá říci, že by ve třídě byly zaznamenány projevy nenávisti či xenofobie vůči žákům ze zahraničí.

VO 3: Jak je škola připravena na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem?

Na škole působí pedagogové zkušení v oblasti vzdělávání žáků s OMJ. Škola je zvyklá spolupracovat s organizacemi zabývajícími se podporou žáků s OMJ, převážně ve vzdělávání, zejména potom se společností META, o. p. s. Ve škole neprobíhá systematická podpora učitelů ani asistentek pedagoga vzdělávajících žáky s OMJ, v pedagogickém sboru není zastoupena funkce koordinátora inkluze žáků s OMJ. Znalosti učitelů na druhém stupni nejsou v problematice vzdělávání žáků s OMJ jednotné, naopak jsou značně heterogenní. Část žáků s OMJ nemá k dispozici asistenta pedagoga. Školní poradenské pracoviště se primárně nesoustředí na podporu žáků s OMJ, vedení školy má ovšem se vzděláváním žáků s OMJ mnohaletou praxi a méně zkušeným kolegyním a kolegům poskytuje metodické vedení ve směru výběru podpůrných a didaktických materiálů, využívání pomůcek, úpravy metod výuky apod.

Diskuse a doporučení vzhledem ke vzdělávání žáků s OMJ

Úskalím bakalářské práce je malý výzkumný vzorek a nedostatek objektivních dat, přesto může sloužit jako základní východisko pro podobné studie. Ty by se mohly zaměřit na vliv práce s třídním kolektivem, např. multikulturní výchovy, na přijetí a začlenění žáka s OMJ mezi vrstevníky a soustředit se na četnost poskytovaných intervencí tohoto typu na školách. Přínosem této práce pro obor speciální pedagogiky spatřujeme v podrobném popsání zkušeností na dané škole a v možnosti využít získané poznatky pro další výzkumnou činnost v oblasti vzdělávání žáků s OMJ. Je ovšem nutné reflektovat, že vzhledem k nedostatečné reprezentativnosti výzkumného souboru nelze závěry výzkumu generalizovat na větší část populace. V obecné rovině lze ale navrhnout doporučení využitelná pro další praxi.

Škola by měla mít v ideálním případě stanovené postupy pro přijímání žáků s OMJ ke vzdělávání, které budou všem pedagogickým pracovníkům oporou, pokud taková situace nastane. Velmi vhodné je již při nástupu žáka s OMJ vybrat několik ochotných spolužáků, kteří mu budou tzv. patrony a budou ho provázet během adaptačního období v nové škole. Ti, nebo jeho třídní učitelka, by ho měli seznámit s prostředím školy a poskytnout mu mapku školy, případně i jejího okolí, s dvojjazyčným označením míst nebo třeba slovníček nejčastěji

využívaných pojmů a frází. Výhodné pro všechny strany je brzké odhalení možností komunikace a jejich rozvoj či využívání názornosti. Rovněž je nutné zapojovat do výuky multikulturní výchovu, podporovat žáky v empatii vůči nově příchozím spolužákům a cílit na co nejrychlejší zapojení žáků s OMJ do kolektivu. Při skupinových činnostech by měl učitel žáky do skupin cíleně rozřadit, nenechat je rozdělit se nahodile. Ze strany vedení je žádoucí systematické vedení a podpora učitelů i asistentek pedagoga, předávání důležitých kontaktů a odkazování na odborníky. Pro správné nastavení podpůrných opatření je žádoucí provést u žáka s OMJ jazykovou diagnostiku, případně se obracet na organizace zabývající se podporou žáků s OMJ, a také nechat samotného žáka, aby se k nastavené podpoře vyjádřil, je-li toho vzhledem k úrovni svého psychomotorického vývoje schopen. Zvláště na větších školách, resp. na školách s vyšším počtem žáků s OMJ, by měla být zřízena funkce koordinátora inkluze žáků s OMJ, který toto metodické vedení bude zajišťovat. V menších školách je dobré v tomto ohledu alespoň navázat pravidelnou spolupráci s ŠPP. Vhodné je také sjednotit přístup a požadavky jednotlivých učitelů směrem k žákům s OMJ. Pro komunikaci školy s rodiči žáka s OMJ je ideální zvolit takový způsob a formu, které rodiče bez obtíží porozumí a v případě nutnosti využít služby tlumočnicka.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo vymezit možnosti vzdělávání žáků s OMJ na druhém stupni základní školy. Bylo zjišťováno, jak probíhá zařazení žáků s OMJ do vzdělávání na menší středočeské škole, jaké metody a přístupy ke vzdělávání těchto žáků učitelé volí a jak jsou připraveni na vzdělávání žáků s OMJ, jak na žáky reagují jejich vrstevníci a jak na celý proces vzdělávání nahlíží samotný žák s OMJ. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol, jež prostřednictvím dostupné literatury popisují nejprve obecný rámec problematiky, a následně východiska pro poskytování podpory žáků s OMJ ve vzdělávání. Zdrojem pro tuto část práce byla analýza odborných publikací, legislativních dokumentů a metodických doporučení.

Empirická část je zpracována formou kvalitativního výzkumného designu. Na základě výzkumného šetření prováděného prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se žákem s OMJ, s jeho třídní učitelkou a s asistentkou pedagoga u žáka s OMJ byla zpracována případová studie žáka. Skrze tohoto žáka je poskytnut pohled na problematiku vzdělávání žáků s OMJ na druhém stupni ve vybrané základní škole. Případová studie byla doplněna o analýzu výsledků dotazníkového šetření realizovaného mezi učiteli druhého stupně na téže škole. Výběr výzkumného souboru byl podmíněn znalostí prostředí školy i samotného žáka autorkou práce. Z realizovaného výzkumného šetření vyplývá, že zařazování žáků s OMJ ke vzdělávání probíhá na dané škole vždy podle stejného principu – jsou-li splněny podmínky pro přijetí, je žák zařazen zpravidla do ročníku, který odpovídá jeho věku a dosaženému vzdělání. Během adaptačního procesu žáka do nové třídy je znatelná počáteční snaha vrstevníků o začlenění nového spolužáka do kolektivu, postupem času lze ovšem sledovat pokles této snahy. Mezi učiteli panuje jistý chaos či nejistota v možnostech metodického vedení v dané problematice, obecně ale škola disponuje dostatkem zkušeností i zdrojů odborných informací pro tuto oblast. V závěru empirické části práce jsou stanovené výzkumné otázky úspěšně zodpovězeny a jsou nabídnuta obecná doporučení pro vzdělávání žáků s OMJ, jako například jasná komunikace vedení školy směrem k vyučujícím v ohledu možností systematického vedení a zprostředkovávání kontaktů na odborníky.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ASOCIACE UČITELŮ ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA. *O nás* [online]. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s., 2020 [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/o-nas>
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie. *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9830-5.
5. BATANERO, José María Fernández; FERNÁNDEZ, Antonio Hernández; RUIZ, Mária Jesús Colmenero. Immigrant Pupils and Intercultural Teaching Competencies. *Education and Urban Society* [online]. London: SAGE Publications, 2021, 53(2), s. 163-184 [cit. 2023-10-02]. ISSN 1552-3535. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0013124520926264>
6. BERNKOPFOVÁ, Michala a kol. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: Pro základní školy*. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.
7. CENTRA NA PODPORU INTEGRACE CIZINCŮ. *Základní informace* [online]. Praha: Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra, 2023 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: https://www.integracnicentra.cz/#o_projektu
8. CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ. *O nás* [online]. Praha: Centrum pro integraci cizinců, o. p. s., 2023 [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/o-nas>
9. ČESKÁ REPUBLIKA. Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s., Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10>

10. ČESKÁ REPUBLIKA. Sdělení č. 104/1991 Sb., federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>
11. ČESKÁ REPUBLIKA. Sdělení č. 96/1998 Sb., Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-96>
12. ČESKÁ REPUBLIKA. Usnesení č. 2/1993 Sb., předsednictva České národní rady o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>
13. ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
14. ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://wwwzakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
15. ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-606>
16. ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
17. ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://wwwzakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
18. ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023, [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
19. ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský

- zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, s. r. o., 2023 [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>
20. FELCMANOVÁ, Lenka; HABROVÁ Martina a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-06-29]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
21. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-7367-815-9.
22. GEORGIEVA, Rummyana a kol. In: NĚMEC, Zbyněk a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
23. HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
24. INBÁZE. *Historie – InBáze, z. s.* [online]. Praha: INBÁZE, z. s., 2023 [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <https://inbaze.cz/historie/>
25. INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Jazyková diagnostika* [online]. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2023 [cit. 2023-10-01]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-jazykova-diagnostika>
26. JOHANSSON, Anna; KLANG, Nina; LINDQVIST, Gunilla. Special needs educators' role and work in relation to recently arrived immigrant pupils in need of special educational support. *Journal of research in special educational needs* [online]. Oxford: Blackwell Publishing, 2021, 21(4), s. 355-367 [cit. 2023-06-29]. ISSN 1471-3802. Dostupné z: <https://nasenjournals-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1111/1471-3802.12535>
27. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I. Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.
28. KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
29. KOSTELECKÁ, Yvona a kol. *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
30. KOSTELECKÁ, Yvona; KOSTELECKÝ, Tomáš; VODIČKOVÁ, Kateřina; JANČAŘÍK, Antonín. Linguistic integration of middle school immigrant children in Czechia. *Acta Universitatis Carolinae Geographica* [online]. Praha: Karolinum Press,

- 2015, **50**(2), s. 181-192 [cit. 2023-06-29]. ISSN 0300-5402. Dostupné z: <https://web-s-ebshost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f8bfe40b-530d-4f10-b451-a3d9f5a0b8c2%40redis>
31. KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.
 32. KUDLÁČOVÁ, Blanka In: LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
 33. KUROWSKI, Martina. *Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2013, **1**(1), s. 64-76 [cit. 2023-06-28]. ISBN 1805-8825. Dostupné z: <https://www-ceedl-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=534095>
 34. LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
 35. META. *O Metě* [online]. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2022 [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>
 36. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení (ŠPZ) žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)* [online]. Praha: MŠMT, 2022 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-pro-poskytovani-sluzeb-skolskych>
 37. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-06-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>
 38. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický materiál MŠMT k posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka* [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2023-09-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-k-posouzeni-nedostatecne-znalosti>
 39. MUSIL, Jan; ŘÍČAN, Jaroslav. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2019. ISBN 978-80-7561-189-5.

40. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. Vstupní orientační test pro určení úrovně českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem v základním vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2022 [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/57786/>
41. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Služby NPI ČR – bezplatné* [online]. Praha: Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, 2016 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/sluzby-npi-cr-bezplatne/>
42. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: NÚV – Národní ústav pro vzdělávání, 2022 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>
43. NĚMEC, Zbyněk a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
44. NĚMEC, Zbyněk a kol. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer nakladatelství, spol. s r. o., 2019. ISBN 978-80-87963-84-5.
45. OBROVSKÁ, Jana; JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina. „Since they are here in Czechia, they should talk in Czech“. Ethnicity in peer groups at school. *Intercultural Education* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2021, 32(1), s. 62-82 [cit. 2023-06-28]. ISSN 1467-5986. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/epdf/10.1080/14675986.2020.1844511?needAccess=true&role=button>
46. OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.
47. ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. New York: OSN, 1948 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf
48. PORADNA PRO INTEGRACI. *O nás* [online]. Praha: Poradna pro integraci, 2017 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://p-p-i.cz/o-nas/>
49. PORADNA PRO INTEGRACI. *Poradenství ve vzdělávání* [online]. Praha: Poradna pro integraci, 2017 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://p-p-i.cz/poradenstvi-ve-vzdelavani/>
50. PROKOPOVÁ, Zuzana; TITĚROVÁ, Kristýna; POETA, Milena. *Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga*

- v ZŠ. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2022. ISBN 978-80-88171-34-8.
51. RADOSTNÝ, Lukáš a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
52. REGEC, Vojtech In: KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
53. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
54. SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
55. SLOWÍK, Josef. Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Pedagogická orientace Journal, 2018, **28**(2), s. 213-234 [cit. 2023-06-10]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/2125617597?accountid=15618&parentSessionId=Wx%2B4PNbFAJToQusA8w%2FIZYXOLKvcMN5vb4ydzdijURc%3D&pq-origsite=primo>
56. SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.
57. ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra; ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole* [online]. Praha: MŠMT, 2012 [cit. 2023-06-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>
58. ŠORMOVÁ, Kateřina; HUDÁKOVÁ, Andrea a kol. *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. ISBN 978-80-7308-966-5.
59. ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.
60. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
61. TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021-2022* [online]. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2021 [cit. 2023-06-29]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/strategicke-cile-2021-2022/>

62. TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení* [online]. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/vzdelavani-a-zaclenovani-zaku-s-omj/>
63. UNITED NATIONS. *Standard rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* [online]. New York: UN General Assembly, 1994 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.refworld.org/docid/3b00f2e80.html>
64. VLÁDNÍ VÝBOR PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020 [cit. 2023-04-21]. ISBN 978-80-7440-255-5. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Narodni-plan-2021-2025.pdf>
65. VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotní postižením* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 1998 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVP-98.pdf>
66. VRBOVÁ, Magdaléna. Práce s žáky s odlišným mateřským jazykem – spolupráce pedagogicko-psychologické poradny a základní školy. *Psychologie pro praxi*. [online]. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2017, 52(1), s. 53-59 [cit. 2023-06-05]. ISSN 1803-8670. Dostupné z: <https://web-s-ebsohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7540ef30-bff4-45ff-af22-2c6cd3c68b41%40redis>
67. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science Spain, 2023 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
68. ZACHOVÁ, Markéta. Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů. *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017, 5(2), s. 55-71 [cit. 2023-06-28]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/2015783499/fulltextPDF/4EF37A201BA4415CPQ/1?accountid=15618>
69. ZÁLESKÁ, Klára. Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studie paedagogica* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 20(1), s. 117-132 [cit. 2023-06-28]. ISSN 2336-4521. Dostupné z:

<https://www.proquest.com/docview/1769417593/fulltextPDF/46E71F6AD55045D0P/Q/1?accountid=15618>

70. ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9649-3.
71. ZILCHER, Ladislav; SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam používaných zkratek

AP	asistent pedagoga
ČCJ	čeština jako cizí jazyk
ČDJ	čeština jako druhý jazyk
ČR	Česká republika
IVP	individuální vzdělávání plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OSN	Organizace spojených národů
PJP	plán jazykové podpory
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PŠD	povinná školní docházka
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
VDLP	Všeobecná deklarace lidských práv
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

Příloha 1 – Informované souhlasy

Příloha 2 – Scénáře polostrukturovaných rozhovorů

Příloha 3 – Dotazník pro učitele druhého stupně

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Společné oblasti rozhovorů

Tabulka 2 – Přehled označení rozhovorů

Seznam grafů

Graf 1 – Získávání informací o vzdělávání žáků s OMJ

Graf 2 – Vzdělávání učitelů v problematice podpory žáků s OMJ

Graf 3 – Zkušenost pedagogů s koordinátorem inkluze žáků s OMJ

Graf 4 – Povědomí učitelů o existenci předmětu „Čeština jako druhý jazyk“ (ČDJ)

Graf 5 – Využívání speciálních výukových materiálů pro žáky s OMJ

Graf 6 – Využívané úpravy metod výuky vzhledem k žákům s OMJ

Graf 7 – Spolupráce pedagogů s organizacemi zabývajícími se podporou žáků s OMJ

Graf 8 – Spolupráce učitelů se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) nebo se školním poradenským pracovištěm (ŠPP) s ohledem na žáky s OMJ

Graf 9 – Spolupráce pedagogů s asistentkou pedagoga (AP) u žáků s OMJ

Graf 10 – Zohledňování odlišného kulturního zázemí žáka s OMJ ve výuce