

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**BARIÉRY INTEGRACE ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM
MATEŘSKÝM JAZYKEM NA I. STUPNI ZŠ V ČR**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Petra Horáková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 1. června 2012

.....
vlastnoruční podpis

*DĚKUJI PANÍ MGR. KATEŘINĚ KUBÍKOVÉ, PH.D., ZA
POSKYTNUTÍ MATERIÁLŮ PRO ZPRACOVÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE,
ZA TRPĚLIVOST, OCHOTU A HLAVNĚ POMOC.*

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	2
ÚVOD.....	3
1 PROBLEMATIKA INKLUZE A INTEGRACE Z OBECNÉHO HLEDISKA	5
2 PROBLEMATIKA INKLUZE Z POHLEDU LIDSKOPRÁVNÍHO	8
3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ V ČESKÉ REPUBLICE	10
3.1 ORGANIZACE A INSTITUCE	11
4 JAZYK A KOMUNIKACE	12
4.1 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE	13
4.2 KULTURA.....	15
5 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	21
5.1 ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL	21
5.2 SPOLUPRÁCE S RODIČI ŽÁKŮ S OMJ	22
6 PODPORA ŠKOLY	24
6.1 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKY S OMJ.....	24
7 PRAKTICKÁ ČÁST	26
7.1 CÍL VÝZKUMU	26
7.2 METODY VÝZKUMU	26
8 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
8.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KAZUISTIK	29
8.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHovorŮ	31
8.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ	40
8.4 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
9 METODICKÝ BALÍČEK PRO UČITELE PRO PRÁCI SE ŽÁKY S OMJ.....	43
ZÁVĚR	45
RESUMÉ.....	48
SUMMARY.....	49
SEZNAM LITERATURY	50
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	53
PŘÍLOHY.....	I

SEZNAM ZKRATEK

- aj. – a jiné
- apod. – a podobně
- EFA – Evropská svobodná aliance (European Free Alliance); politická strana v Evropské unii
- EU – Evropská unie¹
- OMJ – odlišný mateřský jazyk
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization²
- OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj³ (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- OSN – Organizace spojených národů
- SIC APM – Národní informační centrum pro akademické uznávání a mobilitu⁴
- tzn. – to znamená
- tzv. – takzvaně
- ZŠ – základní škola

¹ *Evropská unie* [online]. 1993 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: https://european-union.europa.eu/index_cs

² *Ministerstvo životního prostředí: Mezinárodní organizace* [online]. 2008 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/organizace_spojenych_narodu

³ *Organizace pro hospodářství a rozvoj* [online]. 1962 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/>

⁴ Národní informační centrum pro akademické uznávání a mobilitu [online]. Moskva: SIC APM, 1999 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <http://www.russianenic.ru/>

Úvod

Téma jsem si vybrala, protože od roku 2020 učím na základní škole, kde je ve třídě 6 žáků s odlišným mateřským jazykem. Je zapotřebí projevit zájem a podrobněji se zabývat problematikou integrace žáků s OMJ, abychom žákům lépe porozuměli a uměli jim pomoci pochopit učivo, začlenit se do kolektivu a odbourat jejich stres a nejistoty ze škol v České republice. Téma je velmi zajímavé i aktuální, protože inkluze na školách je v této době zcela běžná. Každý by měl vědět, jak s těmito žáky pracovat, měl by umět vyhledat bariéry a následně s nimi pracovat.

K psaní této diplomové práce nás inspirovala žákyně z jedné třídy, jejíž matka je původem z Uzbekistánu, a i když se dívka narodila na území České republiky, neumí plyně mluvit českým jazykem, nemá rozvinutou slovní zásobu, je velký introvert a ve třídě se s nikým nepřátelí. Žákyně byla inspirací k projevení většího zájmu o problematiku bariér a integraci žáků s odlišným mateřským jazykem. Jak jsme zmínili výše, v jedné třídě se nachází 6 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho dva žáci mají individuální vzdělávací plán. Žáci s individuálním vzdělávacím plánem mají tzv. intervence, kdy si je z hodin vezme speciální pedagog a individuálně je vzdělává. Procvičuje s nimi učivo, které žákům dělá větší potíže. V tomto konkrétním případě se jedná o slovní zásobu, souvislé a plynulé čtení, porozumění čtenému textu, porozumění mluvenému projevu a také pochopení předmětů přírodovědy a vlastivědy. I přes všechnu snahu může ve třídě nastat situace, kdy se vytvoří skupinky – na žáky s OMJ (cizince) a na žáky intaktní.

V teoretické části si vysvětlíme rozdíl mezi inkluzí a integrací. Zařadíme tyto pojmy do legislativy a nahlédneme do zákonů České republiky. Pojmenujeme nejzákladnější typy bariér v integraci žáků s odlišným mateřským jazykem, kterou je jazyk a komunikace. Další z bariér je i odlišnost kultur, kterou si definujeme, a poté ukážeme, jak vypadá školství v Ruské federaci nebo ve Vietnamské socialistické republice. Důležité je charakterizovat si žáka s odlišným mateřským jazykem, nebo jaká podpora od školy může být nabídnuta. Pro konkrétnější představu, pro práci s těmito žáky bude k nahlédnutí malá ukázka využívaných didaktických pomůcek na jedné konkrétní základní škole.

V praktické části se budeme zabývat podrobněji třemi žákyněmi s odlišným mateřským jazykem na I. stupni ZŠ, u kterých bude použita případová studie kazuistika a následně proběhne s nimi rozhovor.

Cílem rozhovoru bude zjistit, jak se žákyně začlenily do kolektivu, jak chápou majoritní kulturu, jestli se u nich nacházejí některé z bariér apod. V další části povedeme rozhovor s rodiči těchto žáků, kde nás také bude zajímat, zda se i oni bezproblémově začlenili do kolektivu, zda rozumí vzdělávacímu systému, zda se asimilovali do majoritní společnosti aj. Jako poslední provedeme náslech dohromady dvou vyučovacích jednotek ve dvou třídách. Cílem bude pozorovat žáky s odlišným mateřským jazykem ve školním prostředí, zda pracují v hodině samostatně, jestli rozumí všem pokynům učitele, jak spolupracují se svým kolektivem. O doplnění dalších informací se zaslouží dvě třídní paní učitelky, se kterými proběhne také rozhovor.

Snažíme se zjistit, do jaké míry je integrace a inkluze žáků s OMJ rozšířená, jak mohou školy těmto žákům a rodičům pomoci, zda správně probíhá komunikace škola–rodič–žák apod. Diplomová práce nabídne metodický balíček pro pedagogy, kteří vzdělávají tyto žáky. Pro lepší představu podpory žáků bude nabídnut jeden konkrétní plán pedagogické podpory a také jeden individuální vzdělávací plán, které jsou napsané na míru dvěma anonymním žákům.

1 PROBLEMATIKA INKLUZE A INTEGRACE Z OBECNÉHO HLEDISKA

Nejdříve bychom si měli vymezit pojem inkluze a integrace. Podle Ladislava Zilchera a Zdeňka Svobody (Inkluzivní vzdělávání, 2004) se inkluze nedá vyjádřit jen jednou myšlenkou a od jediného autora. Musíme brát v potaz to, že inkluze ve vzdělávání není jen v České republice, ale v mnoha zemích a každý autor odborné publikace, vědec, pedagog ji definuje značně odlišně. Například v americké literatuře se uvádí pojem „plná inkluze“ nebo pull-out-model (Zilcher, Svoboda, 2019).

Žáci s postižením jsou přítomni po celou dobu vyučování, tj. „plná inkluze“ a pull-out-modelem můžeme rozumět, že jsou žáci s postižením separováni na různé předměty podle potřeby vyučujícího či žáků (Ford, 2013). K rozdílnosti vymezení pojmů a definic, mimo jiné Ferguson a OECD zvažují i legislativní a prakticistní implementaci inkluzivních strategií. Tyto strategie se liší mezi státy, ale i mezi jednotlivými školami v jednom městě. Ainscow zjistil, že vytváření proinkluzivního prostředí a zdůrazňování inkluzivního vzdělávání ve školách má své zásadní limity v terminologickém uchopení dané problematiky jednotlivými aktéry. Ainscow uvedl: „Rozvoj ideálního inkluzivního školního prostředí podle jednoho člověka může být pro druhého představa vzdělávacího pekla“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 25).

Inkluzivní vzdělávání může být dvojího typu:

- a) Deskriptivní definice – zabývá se praktickým uchopením inkluzivního vzdělávání z inkluzivní praxe;
- b) Preskriptivní definice – je založen na předpokladu, který budou ostatní autoři, pedagogové aj. stejně využívat.

Tyto dvě varianty jsou pro nás stejně důležité; na základě výzkumů byla vytvořena typologie uchopení inkluzivního vzdělávání různými aktéry, která obsahuje šest typů odlišných pohledů na inkluzi vzdělávání:

1. Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo „mají speciální vzdělávací potřeby“.
2. Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.
3. Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí.

4. Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny.
5. Inkluze jako „vzdělání pro všechny“.
6. Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti (Ainscow et al., 2006).

Významnou část ve vymezení terminologie inkluze sehraává organizace UNESCO, která vydala mezinárodní úmluvu Salamanca Statement (1994). UNESCO se snaží o zařazení žáků s jakýmkoliv druhem omezení (sociální, žák s odlišným mateřským jazykem a jiným druhem postižení) do běžných základních škol a vytvořit pro ně takové prostředí, aby se zařadili do kolektivu, nebo aby jim bylo umožněno takové vzdělání, na které mají ze zákona právo. Například EFA propaguje pojetí inkluze jako „vzdělávání pro všechny“, které bylo založeno v devadesátých letech a podílí se na něm také organizace UNESCO (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 25–26).

Kdybychom měli z výše uvedených definic vysvětlit pojem inkluze, jednalo by se tedy o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy (Sharma, Loreman & Macanawai, 2016).

Protože inkluze je ve vzdělávání nikdy nekončící proces, nemůžeme přesně stanovit definici, kterou by se řídila Česká republika nebo i ostatní státy. Myšlenka o vytváření prostředí pro žáky (bez rozdílu) a o vhodných podmínkách pro vzdělávání těchto žáků je velmi optimistická. Z edukační praxe se ale jedná o velmi složitý proces, a ne všichni pedagogové s těmito dětmi umí pracovat. Každý pedagog, který bude mít ve třídě žáka (s postižením, s OMJ aj.), by měl být o tomto tématu dostatečně informován. Informace získáváme prostřednictvím odborné literatury, odborných článků, různých právních dokumentů. Můžeme se dokonce i inspirovat dalšími zeměmi, kde vzdělávají žáky s OMJ. Musíme vzít ale na vědomí, že ne všechny školy mají potřebné pomůcky nebo vybavení pro tyto žáky. Učitel by měl být otevřený novým nápadům, zkušenostem a měl by mít chuť se dále vzdělávat a rozvíjet své dovednosti. Je opravdu náročné, zejména pro začínající učitele, zorientovat se ve vzdělávání a dalších aktivitách spojených s výukou. Zde bychom použili další pojmy – asistent pedagoga, osobní asistent. Asistent pedagoga pomáhá učiteli ve vyučovacích hodinách s přípravou pomůcek pro všechny žáky a také se podílí na přípravě vyučovacích hodin pro žáky, v našem případě pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

Osobní asistent se stará výhradně o „svého žáka“, je tím myšleno to, když si rodič sám (nebo jako malý příspěvek od státu) finančně zainvestuje do osobního asistenta, který se stará jen o jeho dítě. Tento asistent vytváří pomůcky pro žáka, může, ale nemusí se podílet na přípravě na vyučovací hodinu pro všechny žáky.

Nyní se zaměříme na pojem integrace. Jde o zařazení žáka do „normální“ výuky, pokud na něj pohlížíme jako na prvek, který by se měl začlenit do školního kolektivu; školního chodu. Těmto žákům je nabízen individuální vzdělávací plán, který by jim měl pomoci v učení na I. stupni ZŠ. Tito žáci jsou vyšetřováni v pedagogicko-psychologické poradně, kde je jim následně sdělena anamnéza. O zprávy z PPP se na základních školách stará výchovný poradce, který komunikuje s touto poradnou a dostává zprávy z vyšetření. Na základě těchto zpráv pak třídní učitel vypracuje individuální vzdělávací plán, který obsahuje, z čeho jsou žáci „osvobozeni“, s jakými dostupnými prostředky mají učitelé pracovat; jak těmto žákům pomoci.

Pojem integrace tedy znamená „scelení, ucelení, sjednocení“ (Zilcher, Svoboda, 2019). Nacházíme se ve speciální pedagogice, kde Vančová uvádí, že termín integrovaného vzdělávání postižených a narušených jednotlivců znamená společnou výchovu, vzdělávání a vyučování jednotlivců s postižením či narušením s intaktními jednotlivci. Dále také udává, že i když je narušený nebo poškozený jedinec v kontaktu s intaktními jedinci ve společném vzdělávání, musí se tento jedinec zcela přizpůsobit již existujícímu prostředí, které je nastavené v běžné škole pro běžné žáky. Tito jednotlivci by se měli tedy přizpůsobovat školnímu prostředí, nikoliv škola větší diverzitě těchto žáků. Obecně lze tedy shrnout, že integrativní vzdělávání se zaměřuje na možnosti a implementaci společného vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních v běžné škole. Při integraci má žák tuto možnost vzdělávat se s ostatními, avšak měl by plnit stejné vzdělávací i výchovné cíle s ostatními za předpokladu adekvátní podpory v kompenzaci jeho speciálních vzdělávacích potřeb a jeho schopnosti přizpůsobit se vzdělávacímu prostředí školy. Za jiných podmínek stále existuje segment specializovaného vzdělávání pro žáky, kteří nemohou ani za dodatečné podpory plnit očekávání běžné školy (Svoboda, Smolík, 2010).

2 PROBLEMATIKA INKLUZE Z POHLEDU LIDSKOPRÁVNÍHO

Nejdříve bychom si měli definovat základní makrosociální determinanty, ze kterých vycházejí jednotlivá legislativní ukotvení v České republice. Jako první si představíme Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod, která byla v roce 1948 přijata na Valném shromážděním OSN. Jedná se o právo, které umožňuje každému jednotlivci bezplatně se vzdělávat. Toto právo také říká, že by žádnému jednotlivci nemělo být upíráno právo na bezplatné vzdělání. Ovšem po mnoho let nebylo v České republice umožněno vzdělávání jedinců s těžší formou postižení. Tito jedinci byli „osvobozeni“ od vzdělávání a žádného se jim nedostávalo (Zilcher, 2015). Deklarace tedy definovala, že každý jedinec má právo na bezplatné vzdělávání, v praxi se ale stávalo, že lidi s těžšími formami postižení toto právo neměli. S mezinárodními dokumenty, které zahrnují bezplatné vzdělávání těchto lidí s těžšími formami postižení, se můžeme setkat až v roce 1989, kdy byla přijatá OSN v New Yorku Úmluva o právech dítěte. V České republice byla přijata až v roce 1993 (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 60–62).

V Thajsku se v roce 1990 konala první světová konference Vzdělání pro všechny. Tato konference vynaložila velké úsilí na zajištění masivního vzdělávání, což se stalo globální prioritou pro vzdělávací systémy a světové politiky po celém světě. Bylo podniknuto národní hodnocení v oblasti vzdělávání ve 183 zemích. Následující dokument definoval mezinárodní cíle rozvoje vzdělávání dle standardů pro vyrovnání příležitostí lidí s postižením. Dle těchto standardů měl každý stát uznávat principy rovného vzdělávání ve všech stupních vzdělávání pro studenty s postižením a snažit se o společné vzdělávání dětí se svými vrstevníky (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 60–62).

Za nejvýznamnější mezinárodní dokument se považuje Prohlášení ze Salamanky (1994). Na toto shromáždění přijelo celkem 92 vlád a 25 mezinárodních organizací (včetně České republiky). V daném prohlášení se explicitně uvádí, že „klasické školy v inkluzivním nastavení jsou nejeфекtivnější prostředky pro boj s diskriminujícími postoji, pro budování inkluzivní společnosti a pro dosažení vzdělání pro všechny“ (UNESCO, 1994).

Od tohoto shromáždění sehrála důležitou roli speciální pedagogika, která se začala rozvíjet a získávat na kvalitě. Školy tak měly poskytovat jedincům s těžšími formami postižení takové vzdělání jako ostatním jedincům. Speciální pedagogika se brala jako doplňující část k hlavnímu vzdělávání. Plnila a plní také velkou podporu pro tyto žáky a i pro jejich zákonné zástupce.

Vzdělávání se velmi posunulo a nabralo nový směr. Ohlíží se na všechny skupiny jednotlivců bez rozdílu, protože opravdu každý jedinec má právo na bezplatné vzdělávání. Díky inkluzivnímu vzdělávání jsou žáci s různými vzdělávacími potřebami začleňováni do systému vzdělávání (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 62).

Ale i když začleňování těchto žáků pokročilo, nemůžeme říci, že všechny základní školy v České republice jsou připraveny na tuto změnu. Mohou na školách chybět kvalifikovaní učitelé, kteří by s těmito žáky pracovali. Nebo kvalifikovaným učitelům chybí informovanost o tématu. Mohli bychom uvést, že každý pedagog by měl vystudovat speciální pedagogiku, nebo podstoupit nějaký kurz, školení, aby se mohl žákům s odlišným mateřským jazykem odborně věnovat.

3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Po vzniku České republiky dne 1. 1. 1993 jsme byli nuceni upřednostňovat mezinárodní práva a smlouvy nad našimi zákony (Pipeková et. al., 2014). Uvedeme si příklady důležitých dokumentů pro práci se žáky znevýhodněnými jak v učení, tak v chování: Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, vyhlášky č. 147/2011 Sb. Ta hovoří například o tom, že se žák se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaný žák mohou vzdělávat s oporou podpůrného opatření. Dále se využívají speciálně pedagogické metody a postupy, které odpovídají mentalitě a vzdělávacím potřebám žáka aj.

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, není cizinec považován za sociálně znevýhodněného.⁵ Ti, kteří jsou občany Evropské unie, mají podle zákona právo na vzdělávání za stejných podmínek, jako občané České republiky. Příslušný krajský úřad zajistí těmto cizincům bezplatné začlenění do základního vzdělávání, dále si mohou zažádat o finanční prostředky pro výuku českého jazyka. Tento program podporuje MŠMT a Evropský sociální fond.

Další zákon pro vzdělávání cizinců, kteří plní povinnou školní docházku, je školský zákon § 20 a vyhláška č. 48/2005 Sb., § 21, odst. 4. Při přechodu žáka do nové školy v České republice se postupuje podle § 51 až 53 školského zákona a § 14 až 17 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Tento školský zákon udává, jak postupovat při zařazení žáka do výuky. Tato funkce je také přidělena řediteli školy, který potom vyhodnotí, do jakého ročníku žáka zařadit. Ohlíží se na věk žáka, nebo na předchozí dosažené vzdělání. Ve většině případů se žák zařadí o ročník níž z důvodů nezvládnutí učiva (český jazyk) v České republice (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 63–67).

⁵ Výjimka, pokud je cizinec azylant s doplňkovou ochranou, nebo je v řízení o mezinárodní ochranu.

3.1 ORGANIZACE A INSTITUCE

Tyto organizace a instituce pomáhají cizincům, migrantům, uprchlíkům a jiným lidem, kteří se ocitli v tísní. Cílem těchto organizací je začlenit migranty do majoritní kultury, asistence při výběru zaměstnání, odborná pomoc zaměřená na psychiku migrantů, podpora ve vzdělávání, nabídka kurzů, workshopů apod.

1. Centrum pro integraci cizinců – zabývá se integrací cizinců do české společnosti (www.cicpraha.org);
2. Člověk v tísní – koordinuje Evropský projekt pro integraci a migraci (www.clovekvtisni.cz);
3. Charita ČR – specializované sítě poraden pro cizince, uprchlíky; sociální a právní poradenství, asistence při jednání na úřadech, organizace kurzů nebo volnočasových aktivit pro děti (www.charita.cz);
4. Klub Hanoi – pro vietnamskou komunitu; zabývá se vzdělávacími a sociálními službami, organizací integračních kurzů, propagací vietnamské komunity v ČR (www.klubhanoi.cz);
5. Komunitní centrum InBáze, Berkat o.s. – poskytuje služby migrantům do ČR (www.berkat.cz);
6. La Strada – zabývá se sociální prací v terénu, advokací a lobby; je součástí La Strada International (www.strada.cz);
7. META – zabývají se podporou mladých migrantů ve vzdělávání, podporou pedagogických pracovníků při práci s žáky cizinci, výuka českého jazyka (www.meta-os.cz);
8. Multikulturní centrum Praha – nabízejí kurzy a workshopy pro žáky, zabývají se problematikou migrace (www.mkc.cz);
9. Organizace pro pomoc uprchlíkům – aktivní člen Evropské rady pro uprchlíky a exulanty (www.ecre.org., www.opu.cz, www.azyl.cz);
10. Poradna pro integraci – zabývá se sociálním a právním poradenstvím pro azylanty a migranty (www.p-p-i.cz).

4 JAZYK A KOMUNIKACE

Jako jednu z nejvýznamnějších bariér můžeme uvést jazyk a komunikaci. Komunikace má mnoho podob a mnoho různých definic. Jedna definice uvádí, že komunikace, která probíhá ve školním prostředí mezi účastníky, splňuje výchovně vzdělávací cíle. Také se uvádí, že je to základní prostředek pro komunikaci mezi účastníky pedagog–žák a vytvářejí příznivé psychologické klima.

„Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu“ (Nelešovská, 2005 s. 26–28).

Pedagogická komunikace vzniká mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem.

J. Petty uvádí příklad experiment, který měl ověřit správnou pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem. Žák a učitel se k sobě posadili zády. Učitel měl před sebou obrazec a žák papír s tužkou. Učitel měl popisovat žákovi postup kreslení obrazce a žák měl podle pokynů učitele obrazec kreslit. Žák ale nesměl klást doplňující otázky a učitel se nesměl dívat, jak žák kreslí. Už na první pohled je jasné, že ve většině případů se žákovi nepodaří nakreslit obrazec správně. Je to z toho důvodu, že nemohl říct učiteli, ať zpomalí v popisu obrazce, pokud nechoopil postup, nebo ať to blíže specifikuje. Učitel na druhou stranu nemohl kontrolovat žáka, jak kreslí obrazec, který on popisuje. Z toho vyplývá, že komunikace (pedagogická) musí být obousměrná. Chybí zde kontrola a ověření si, zda žák porozuměl popisu obrazce. I ve vyučovací jednotce platí, že pro efektivní komunikaci k tomu potřebují být dva nebo více. Učitel tím získává zpětnou vazbu, jestli žáka něco naučil. A žák svými doplňujícími otázkami si rozšiřuje své znalosti. Pokud by žák nepotřeboval komunikaci s učitelem, mohl by se učit pouze z učebnic nebo jiným učebním materiálem. Velmi důležitá je tedy vzájemná spolupráce.

J. Gric prezentuje komunikaci v pěti bodech:

1. princip kooperace – spolupracuj s partnery;
2. maxima kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější;“
3. maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů;

4. maxima relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům;
5. maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně (Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 25).

Rozhovor také patří mezi důležité nástroje pro komunikaci se žáky. Učitel rozhovorem zjišťuje žákovy koníčky, zájmy, touhy, obavy. Lépe poznává žáka a může vycítit, co žák v ten daný moment potřebuje. Pokud chceme žáka lépe poznat, nebo s ním lépe vycházet, pomáhá rozhovor mezi čtyřma očima, kdy se žák uvolní a lépe se svěří a otevře své nitro učiteli.

4.1 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE

Interkulturní komunikace znamená proces, při kterém dochází k přenosu informací mezi etniky:

„Je reflexí komunikačního procesu mezi individuálními a nadindividuálními subjekty příslušejícími k rozdílným kulturním systémům. Subjekty mezikulturní komunikace vstupují do komunikačního procesu s odlišnými, kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami, s odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti“ (Lehmanová, 1999).

Pro konkrétní příklad si vezmeme komunikaci mezi Čechy a Slováky, Čechy a Romy, Čechy a Vietnamci. Zatímco mezi Čechy a Slováky převládá spíše jazyková odlišnost, mezi Čechy a Romy, Čechy a Vietnamci převládá kulturní odlišnost. Dnešní mladá generace Romů neovládá příliš romštinu, proto hovoří více českým jazykem. Pro Vietnamce je spisovný český jazyk mnohdy těžký, proto se můžeme setkat s jejich mluvou a nevyskloňovanou češtinou (Průcha, 2010, str. 16).

Tento úkaz nás, lidstvo, doprovází už od počátků dějin, avšak zkoumání tohoto jevu začalo poměrně nedávno. V České republice se interkulturní komunikace nezkoumá tolik do hloubky jako například v zahraničí. Pokud budeme mluvit o jevu, přivedl sem tento výzkum psycholog L. Kolman. Svůj výzkum uvádí v učebním textu Komunikace mezi kulturami, 2001 a také v knize Interkulturní psychologie, 2004, 2007 Průcha.

Na druhou stranu se ale o interkulturní komunikaci zajímají odborníci v jiných oblastech než v sociální komunikaci a psychologii komunikace, jde o oblast interkulturní marketingu a interkulturní management (Průcha, 2010, s. 18–19).

Když srovnáme vývoj interkulturní komunikace například s USA, zjistíme, že tam byl tento vývoj velice úspěšný zejména po 2. sv. válce, kdy USA začala expandovat do různých států a kdy se velkým spojencem stalo Japonsko. Začal se rozvíjet marketing, obchodování mezi těmito zeměmi. Proto se začala interkulturní komunikace zkoumat jako věda. Protože i obchodníci, diplomati, politici aj. potřebovali rozvíjet své znalosti o jiných kulturách a jazycích zahraničních zemí. V roce 1954 se měl poprvé objevit tento pojem intercultural communication v knize amerických autorů D. Tragera, E. Halla. Od této doby začal větší zájem o studium, začalo se objevovat mnoho jiných zdrojů, pojmů v různých zemích světa.

4.1.1 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE VE ŠKOLSTVÍ

Pokud jde o komunikaci mezi žákem–žákem s OMJ, žákem s OMJ–učitelem/pedagogickým pracovníkem, nachází se tu další faktory ovlivňující komunikaci ve školním prostředí. Na prvním místě se vyskytuje cíl. Každý komunikátor sděluje nějakou informaci s určitým cílem, ale používá jiné prostředky k dosažení tohoto cíle. Dalším faktorem jsou vztahy. Vztahy mezi zúčastněnými v konverzaci hrají velmi důležitou roli – pokud si navzájem nedůvěřujeme, ovlivní to negativně proces komunikace. Také vlastní hodnota, která bývá často nevyřčena, ovlivňuje interkulturní komunikaci. Ta vede právě k rozuzlení některých komunikačních stylů. A nakonec uvedeme faktor – působení okolí na jedince. Komunikace může být po předchozích zkušenostech ovlivněna pozitivně, nebo negativně (Janebová, 2010, s. 19–21).

4.1.2 BARIÉRY INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE

Budeme hovořit o dvou bariérách v interkulturní komunikaci. Jako první je bariéra ve znalosti jazyka. Pokud přijede cizinec do zahraničí a nezná mateřský jazyk dané země, kam cestuje, domlouvá se obtížně. V tomto případě se volí jazyk oběma cizincům neutrální – angličtina. Pokud tedy cizinec neumí mluvit mateřskou řečí navštívené země, měl by být schopen se dorozumět alespoň anglickým jazykem (Průcha, 2010, s. 63–65).

Když uvážíme, že se nám ve třídě vzdělává žák s odlišným mateřským jazykem, měl by alespoň zčásti ovládat náš mateřský jazyk – český. Ve většině případů ale žák našim

mateřským jazykem nemluví, proto by měl navštěvovat kurzy pro cizince, kde se jim zkušenější lektoři věnují. Škola by mohla nabídnout pro žáky–cizince intervence, kdy se žáci individuálně vzdělávají s pedagogem. Na základních školách může být také nabídka doučování českého jazyka pro žáky s OMJ. Rodiče žáků se mohou obrátit na Národní institut dalšího vzdělávání, který poskytuje i tlumočnický pro rodiče žáků, kteří nemluví českým jazykem. Také se obracíme na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – Vzdělávání žáků cizinců.

Další bariérou je odlišnost kultur.

4.2 KULTURA

Jedná se například o vzdělání, hudbu, umění, náboženství, literaturu, filosofii, ale také o společenskou vědu, která zkoumá hodnoty, postoje, činnosti a vzorce chování lidí ve společnosti. Kulturu například zkoumá sociologie, kulturní antropologie aj. (KULTURA, 2022).

4.2.1 KULTURA ŠKOLY

Kulturu školy tvoří mnoho subkultur, proto si okrajově uvedeme, co si vše máme pod tímto pojmem představit. Kdybychom si to rozdělili na:

- a) materiální, do které bychom zahrnuli například: budovy, hřiště, školní pozemky, nápisy, znak školy, vlajka školy, propagační materiály školy, vnitřní hřiště, vrátnice, úspěchy škol, vnitřní prostory škol, učebny, výsledky soutěží, informační systémy aj.;
- b) nemateriální, do které bychom zahrnuli například: vzdělávací program školy, formy nabídky výuky, propagace, vztahy – žák – učitel – rodič – společnost, proces a organizace výuky, klima, komunikace uvnitř školy, vztah k profesi a vlastní práci aj.

Velmi známou definici uvádí Jakubíková: „*Kultura škol je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných.*“

Zaměstnavatel má pro své zaměstnance vytvářet takové prostředí, které zvyšuje kvalitu jejich práce. Pokud zaměstnavatel nemá vhodné pracovní podmínky, nemůže se plně

a vědomě věnovat žákům, v našem případě žákům s odlišným mateřským jazykem. Tito žáci potřebují pozornost, přehledné a srozumitelné pracovní pomůcky aj. Když tedy zaměstnavatel – pedagog má vhodné pracovní podmínky, vhodné zázemí, oporu v nadřízených, vytváří zase on vhodné podmínky pro všechny žáky. Vzdělává je podle českého kurikula (Nezvalová, 2006).

Škola by měla působit pozitivně jak na své okolí – společnost (žák, rodič), tak na své zaměstnance (kolegy). O kulturu školy se starají všichni zaměstnanci školy a podílí se na tom různou propagací, výukou. Kultura školy přispívá při výběru studia jako výběr zaměstnání nebo si zařizuje sponzory. Jak jsme již zmínili v předchozí větě, kultura školy přispívá při výběru studia. Pokud se rodič, který se přistěhoval z ciziny, rozhoduje, na jakou školu pošle své dítě, zjišťuje si, jak vzdělání jsou zaměstnanci, kteří v příslušné škole vyučují, jaké další vzdělávací nebo zájmové aktivity škola dále nabízí, zda je možnost školní družiny a školního stravování, jaké kvality má školní jídelna. Jak moc se učitel věnuje těmto, ale i ostatním žákům, zda je na škole výchovný poradce, nebo školní psycholog aj. (Nezvalová, 2006).

4.2.2 KULTURA ŠKOLY V RUSKÉ FEDERACI

Školy v Ruské federaci jsou řízeny a spravovány od roku 2004 Ministerstvem školství a vědy – státem. V Ruské federaci není povinná předškolní docházka. Žáci ji navštěvují od 3 do 6 let. V šesti nebo sedmi letech nastupují žáci do základní školy. Každý žák má nárok na bezplatné studium a na další rozvíjení se. Je tam také možnost se (ke svému dosavadnímu studiu) dále rozvíjet. Jsou zde takzvané podtypy, které slouží jako doplňkové vzdělávání jak žáků, mládeže, tak i dospělých lidí. Pokud žák splní tento podtyp vzdělávání, neposune se v úrovni svého momentálního vzdělání.

Základní škola má devítiletou povinnou školní docházku. Na základní škole se vyučuje jen ruským jazykem. Můžeme zde najít tyto předměty: ruský jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, technologie, tělesná výchova, přírodní vědy, sociální vědy, umění. Nově se pro žáky zařadil předmět environmentální výchova. V Ruské federaci berou školní vzdělávací systém zcela vážně. Skoro každý Rus by měl mít v zemi vystudovanou vysokou školu. Rusové také dbají na různé oslavy a svátky, jako jsou například Den učitele (5.10.) nebo Den vzdělání. Na Den učitele musí každý žák donést květinu nebo dárek pro učitele. Nástup do nového školního roku začíná tím, že se všichni žáci seřadí před školou, tzv. „linie“. Žáci musí mít pro třídního učitele květinu a květinu dostávají i žáci prvních tříd. Žáci mají ve škole

předepsaný dress code – dívky musí nosit sukně a bílé punčochy, bílou halenku s tmavou vestičkou a střevíčky. Chlapci zase nosí bílé košile, tmavá saka nebo vesty a společenské kalhoty.

Rusové také mají jinou škálu hodnocení pro žáky. Známkují od 5–1, kdy v tomto případě známka 5 znamená nejlepší výkon a známka 1 znamená nejhorší výkon. Nově se na některých školách zavedla hodnoticí škála 10–1, kdy opět známka 10 je nejlepší a známka 1 nejhorší. Údajně se ale jednička nedostává, a tudíž nejhorší známka je dvojka. Také žáci nedostávají vysvědčení na konci ročníku, ale jsou hodnoceni za každé čtvrtletí do „deníku“ – vypadá jako naše žákovská knížka. Až žáci zakončí povinnou školní docházku, dostávají atest.⁶

Ruské školství je velice jednotné a nabízí žákům dva vzdělávací programy. Jeden se jmenuje Triz a druhý se jmenuje Razvitije. Program Triz se zaměřuje na rozvoj dětského myšlení, fantazie a na systematické učení, kde se žáci naučí chápat různé procesy. Druhý program Razvitije je zaměřen pro žáky, kteří jsou na vysoké intelektuální úrovni. Rozvíjí umělecké schopnosti žáků, a rozvíjí také mentální schopnosti žáků (Inkluzivní škola).

Uvedeme si zde pár hlavních vzdělávacích programů Ruské federace:

1. základní programy všeobecného vzdělávání – vzdělávací programy předškolního vzdělávání, vzdělávací programy základního všeobecného vzdělávání, vzdělávací programy základního všeobecného vzdělávání, vzdělávací programy středního všeobecného vzdělávání;
2. základní odborné vzdělávací programy:
 - a) vzdělávací programy středního odborného vzdělávání – vzdělávací programy pro kvalifikované pracovníky, zaměstnance, vzdělávací programy pro střední odborníky;
 - b) vzdělávací programy vysokého školství – bakalářské programy, specializační programy, magisterské programy, programy pro přípravu vědeckých a pedagogických pracovníků na postgraduální škole (adjunktury), rezidenční programy, asistentské programy – stáže;

⁶ Ověřená listina; písemné osvědčení <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/atest>

3. programy základního odborného vzdělávání – programy odborného vzdělávání pro profese dělníků, pozice zaměstnanců, programy pro rekvalifikaci pracovníků, zaměstnanců, programy dalšího vzdělávání pro dělníky, zaměstnance (SIC APM, 1999).

Náročnost na žáky, kterou klade škola, je poměrně veliká. Žáci dostávají mnoho úkolů, navštěvují kroužky téměř každý den, mají těžší úlohy na vypracování. Rusové jsou tedy velice inteligentní a je pro ně nemyslitelné, že by někdo neměl vysokou školu. Střední škola trvá 2 roky, vysoká škola se navštěvuje v průměru 6 let. Je to srovnatelné s naší Českou republikou, protože zde žáci navštěvují v průměru 4 roky střední školu a tři nebo pět let vysokou školu.

V Ruské federaci jsou pečlivě připravováni na život jako takový od raného dětství. Pro ně je školství mnohdy až posvátné a nedají na to dopustit.

4.2.3 KULTURA ŠKOLY VE VIETNAMSKÉ SOCIALISTICKÉ REPUBLICCE

Ve Vietnamské socialistické republice spravuje školské vzdělávání Ministerstvo školství a výuky MOET⁷. Ve Vietnamu se nachází 61 provincií, o které se stará Oddělení vzdělávání a výuky, které spadá pod MOET a také zde byla založena Národní rada vzdělávání, která slouží jako poradenská správa pro vytváření strategie vietnamského vzdělávání. Žáci mohou navštěvovat mateřskou školu od 3 do 6 let, ale docházka není povinná. V mateřské škole se spíše učí tzv. rodinnou výchovou. Protože má Vietnamská socialistická republika 61 provincií a výše položené území, nacházejí se někteří obyvatelé v horských oblastech, kde se dětem nedostává takového vzdělání jako například ve středu a na jihu Vietnamu. Kvůli nepříznivým podmínkám jsou děti často podvyživené, chybí vybavení a také kvalifikovaní učitelé. Kurikulum je pro všechny stejné – sjednocené, avšak školy si ho mohou samy upravit, jak uznají za vhodné. Základní školu žáci navštěvují od 6 do maximálně 14 let po dobu 5 let (1.–5. ročník). Jedna vyučovací hodina u nich trvá pouze 35 minut, všichni žáci na základní škole mají každý den 4 vyučovací hodiny. Škola žáky rozvíjí především v oblastech umění a hudby, základních vědomostí, ale také ve čtení, mluvení, psaní, poslechu a počtech.

⁷ MOET – z anglického Ministry of Education and Training
https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vietnam_dbkvs.pdf

Ve vietnamské škole se můžeme setkat s těmito předměty: vietnamština, etika, matematika, přírodní a sociální studia, věda, dějepis a zeměpis, umění, hudba, kreslení, technologie a rukodělná výroba, tělesná výchova.

Pro zajímavost: *„Každá vyučovací hodina trvá kolem 35 minut. Zdravotní výchova je včleněna do přírodních a sociálních studií ve 4. a 5. třídě. Na úrovni 1. a 3. třídy do předmětu umění patří hudba, kreslení a technologie/rukodělná výroba. Školy se povzbuzují k tomu, aby přizpůsobovaly směrnice místní situaci a aby do výuky zařazovaly učivo související s oblastní tematikou úměrně vyspělosti žáků. Některé školy mají v nabídce cizí jazyky a informatiku (volitelné předměty), dvě lekce týdně na úrovni 3. a 4. třídy. Existují zvláštní předpisy pro základní školy, do kterých chodí žáci z etnických skupin (např. zvětšení důrazu na výuku vietnamštiny), školy vyučující cizím jazykům, celodenní základní školy a školy zřízené za zvláštní okolnosti“* (Inkluzivní škola)

Základní povinnou školní docházku žáci ukončují v 5. ročníku státní zkoušku. Po úspěšném složení této zkoušky získávají žáci certifikát a mohou pokračovat studiem na nižší střední škole (Inkluzivní škola)

Nižší střední škola trvá 4 roky a přirovnává se k našemu II. stupni. Pro absolvování na II. stupni neboli na nižší střední škole se skládá maturitní zkouška. Žáci poté mohou pokračovat ve studiu dál. Skládají také zkoušky – Vietnamskou národní srovnávací zkoušku, která jim doporučí podle počtu získaných bodů, na kterou střední školu se dále vydat. Vietnamská škola je velice drahá a nemohou si ji dovolit všechny děti ve Vietnamu. O dalším jejich studiu rozhodují starší členové rodiny a neohlížejí se na to, zda jejich dítě chce jít studovat dál, nebo ne. Vzdělání ve Vietnamu tedy znamená prestiž.

4.2.4 ZÁVĚR KULTUR ŠKOL

Srovnáme si kulturu školy ve Vietnamské socialistické republice a v Ruské federaci. Zatímco v Rusku mohou bezplatně studovat všichni žáci, tudíž všichni žáci dosahují na studium, ve Vietnamu je to přesně naopak a ve většině případů žáci končí pouze nižší střední školou (II. stupeň ZŠ). Mohli bychom říci, že vzdělání žáků je natolik důležité, že by mělo být bezplatné úplně pro všechny na celém světě. Jak mateřské, základní, střední, tak i vysoké školy. Každý by měl mít nárok studovat a vzdělávat se. Toto právo by nemělo být upíráno a ani nikomu bráno. V Ruské federaci jsou na tom se školským vzdělávacím systémem o mnoho lépe než

ve Vietnamské socialistické republice. Pokud se budeme bavit o přístupu, je hodnotnější, když se berou ohledy na rodinu. Myslí se tím to, že ve Vietnamu v mateřské škole mají žáci a učitelé vztah rodinný. Učí se tomu už od předškolního věku. Zatímco v Rusku se dbá na pravidla, řády, mnoho domácích úkolů. Dostávají totiž domácí úkoly už v přípravné třídě, dochází na kroužky skoro každý den a mají velké nároky na probírané učivo v předmětu. Můžeme si představit, jak složitá situace je pro žáka, když přijde na základní školu do České republiky. Pokud navštěvoval školy ve své rodné zemi, bude mít velké potíže se vyrovnat s jiným systémem školy. S orientací v předmětech, plnění úkolů a to nejdůležitější – v komunikaci. Pokud žák přijede z Ruska nebo Vietnamu do České republiky, neumí říct ani jedno slovo českým jazykem. Český jazyk je poměrně obtížný, hlavně s našimi souhláskami – š, č, ř, ž, a s dlouhými samohláskami – ý, í, á, é, ó, ú, ů. Žáci s odlišným mateřským jazykem nejsou schopni (do značné míry) používat dlouhé samohlásky – neslyší je.

5 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou takoví žáci, kteří se během svého života přistěhovali do České republiky, nebo kteří se narodili na území České republiky, ale jejich rodiče pochází z jiného státu (ve většině případů tímto jazykem mluví i doma). Konkrétněji sem řadíme děti občanů Evropské unie a dalších států Evropského hospodářského prostoru, děti azylantů a žadatelů o mezinárodní ochranu, děti občanů tzv. třetích zemí. Český jazyk je pro ně jako druhý jazyk, který se učí, a zároveň se jeho prostřednictvím vzdělávají ve škole. Často se zaměňuje pojem čeština jako druhý jazyk a čeština pro cizince (čeština jako cizí jazyk). Čeština jako cizí jazyk se učí v ostatních zemích, stejně jako u nás například anglický nebo německý jazyk. Hlavní rozdíl je ve výchovně-vzdělávacích cílech. Současná legislativa také uvádí označení žáci cizinci, ale ani tento pojem není pravdivý, protože každý žák má jiný životní příběh. Proto se nejvhodněji používá výraz žák s odlišným mateřským jazykem (Bernkopfová, 2019, s. 11–18).

5.1 ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Každý žák s OMJ má jiné potřeby, schopnosti, dovednosti, cíle, hodnoty, postoje a mnoho dalšího. Jak jsme zmínili v předchozí kapitole, každý žák má jiný příběh, a tudíž i jiné potřeby ve vzdělávacím systému. Začleňování žáků s OMJ je chvílemi obtížnější, než by se dalo předpokládat. Na jednom se ale shodnout můžeme – žáci potřebují podporu, cítit se v bezpečí a vědomí, že můžou někomu naprosto důvěřovat. Při přechodu do jiného vzdělávacího systému mohou totiž žáci pociťovat bezmoc, zranitelnost, izolaci, protichůdné emoce (těší se i bojí zároveň), kulturní šok, vzdor nebo odmítání.

Igoa uvádí 3 nutné intervence: kulturní, psychologické a akademické. Jako základní intervenci bereme podporu kulturní a psychologickou. Poté může následovat podpora akademická (Bernkopfová, 2019, s. 11–18).

V některých případech je žák s OMJ odtržen od svého běžného koloběhu bytí a musí si zvykat na nové prostředí, nové spolužáky, nová pravidla ve školách, a ne vždy je to pro něj jednoduché. K tomuto procesu začleňování velice přispívá třídní učitel (nebo pedagog, který to má na starost⁸), protože musí vytvořit vhodné klima ve třídě a vhodné podmínky. Měl by třídu motivovat v přijetí žáka mezi sebe, protože přechod z jiné země může být

⁸ NIDV – služba adaptační koordinátor; určí se pedagog, který má na starosti začleňování žáků s OMJ

stresující. Pedagog pozoruje ve třídě navazování vztahů, podporu žáků a zabránit nežádoucímu chování, které by se vyřešilo včasnou intervencí. Důležitou roli tedy hrají spolužáci. Žákovi s OMJ může být přidělen i asistent pedagoga, který mu pomáhá v porozumění učiva, v lepší komunikaci nebo přizpůsobení se novým životním podmínkám. Pro žáka s OMJ je na prvním místě podpora, ta by měla být dlouhodobá a nesměla by se podcenit. Potřebujeme, aby žák odcházel a přicházel do školy s pozitivními myšlenkami, protože v opačném případě to může mít dopad na jeho psychiku, chování, prospěch. Mohou se vytvořit takové bariéry a odpor, které se jen těžko budou odbourávat.

I přes neznalost českého jazyka se žáci účastní výuky již od prvního dne příchodu do nové školy. Účastní se, ale nejsou zcela zapojeni přes bariéru – neznalost vyučovacího jazyka. Ve většině případů si žáci pouze vyučovací hodiny „odsedí“, ale zcela jim neporozumí. V tuto chvíli by měl učitel přehodnotit dosud používané metody výuky a najít novou, která by pomohla žákovi v porozumění. Velice nám pomůže, když budeme používat více obrázků, psát slova na tabuli, dávat jasné a srozumitelné instrukce, které se pořád opakují, domácí úkoly, u kterých žák nebude muset mluvit, sehnat pro žáka slovník, spolupracovat s koordinátorem pro žáky s OMJ, cíleně aktivovat žáka ve výuce (Bernkopfová, 2019, s. 11–18).

5.2 SPOLUPRÁCE S RODIČI ŽÁKŮ S OMJ

Spolupráce a komunikace s rodiči je důležitá pro zapojení žáka do školního vzdělávacího procesu. Učitel by si měl ujasnit své nároky na rodiče žáka s OMJ a na těch důsledně trvat. I rodičům by měl dávat stručné a jasné instrukce. Největší bariérou pro rodiče je také neznalost českého jazyka a odlišná kultura, pokud budeme mluvit o rodičích, kteří nemluví českým jazykem. Povinnost rodičů je zajímat se o český vzdělávací systém, porozumět nárokům na žáka, seznámit se s chodem školy aj. Rodiče by měli zakoupit důležité pomůcky, kontrolovat plnění domácích úkolů, účastnit se třídních schůzek, rozvíjet mateřský jazyk nebo zakoupit slovní obrázkovou encyklopedii.

Důležité je domluvit se na vzájemné komunikaci. Protože jak žák, tak i rodič musí vědět, že v učiteli má podporu a důvěru. Rodič potřebuje být informován o pokrocích svého dítěte, zde je vhodné použít formativní hodnocení. Veškeré nastalé problémy řešit včas a neodkládat. S rodiči si můžeme domluvit i osobní schůzku, kde se proberou všechny nesrovnalosti. Na tuto schůzku si můžeme domluvit komunitního tlumočnicka nebo interkulturního pracovníka.

6 PODPORA ŠKOLY

Škola pomáhá žákům s odlišným mateřským jazykem v začleňování se do prostředí školy. Dbá také na to, aby vytvořili pro žáky takové podmínky, aby ve svých osobních mezích zvládli učivo základní školy. Mezi takovou podporu řadíme podpůrné opatření ve vzdělávání. Podpůrné opatření sepisuje třídní učitel na konkrétního žáka ve své třídě, říká se tomu plán pedagogické podpory⁹. Informuje se o tom zástupce ředitele, ředitel školy, rodič žáka a žák. Podpůrné opatření se píše s ohledem na věk žáka, mentální vyspělost, schopnosti, dovednosti aj. Toto podpůrné opatření pomáhá žákovi ve zvládnutí učiva například tím, že se žákovi dá více času na vypracování testu, pracovních listů. Nebo se upřednostňuje ústní zkoušení, krátí se cvičení v testu apod. Žák není vyšetřen v žádné poradně, jedná se o takzvaný I. stupeň. Cílem podpůrného opatření je zvýšit kvality žáka, prohloubení a snazší formulování učiva ve vzdělávacím procesu. Podpůrné opatření I. stupně trvá 3 měsíce, pokud se žák nezlepší, může se prodloužit, anebo se žádá o vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny.

Dalším podpůrným opatřením je individuální vzdělávací plán¹⁰. Ten se zpracovává od II. stupně podpůrných opatření (celkem jich je 5). IVP se zpracovává, pokud to doporučí školské poradenské zařízení, na žádost zletilého žáka nebo na žádost zákonného zástupce. IVP se vypracovává ze školního vzdělávacího programu. Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem. Naplňování IVP vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou jednou ročně (Inkluzivní škola)

6.1 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKY S OMJ

Každá škola, která vzdělává žáky s odlišným mateřským jazykem, by měla mít vyhraněný prostor, třídu nebo nějaké pracoviště. Na tomto pracovišti by se se žáky mělo pracovat individuálně. Na jedné základní škole mají pro tuto činnost vyhraněné dvě paní učitelky. Pedagožky se nejdříve domluví s třídním učitelem, z jakých hodin si můžou žáka vzít a individuálně ho vzdělávat. Pokud se v jednom ročníku sejdou dva žáci se stejnými učebními nedostatky, mohou se tito žáci vzdělávat spolu. Intervence probíhá podle

⁹ Příloha č. 1

¹⁰ Příloha č. 2

individuálního vzdělávacího plánu, nebo plánu pedagogické podpory. Pro práci se žáky jsou využívány například tyto pomůcky: hra vyjmenovaná slova, učebnice a pracovní sešit DOMINO, od NIDV Hezky česky, folie, kde jsou vypsány tvrdé a měkké slabiky, karta s tvrdými a měkkými slabikami aj. Tyto didaktické pomůcky jsou součástí příloh.¹¹

¹¹ Příloha č. 3

7 PRAKTICKÁ ČÁST

7.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem tohoto výzkumu bude:

- Zjistit, do jaké míry proběhla adaptace žáků (za jakých podmínek).
- Jaké efektivní metody (didaktické pomůcky) se osvědčily při práci se žáky s OMJ.
- Jak moc jsou učitelé ovlivněni integrací žáků s OMJ (jakým způsobem se žáky pracují, jak pomáhají při začleňování).

Výzkum nám také přinese doplňující odpovědi na otázky:

- a) Školství – bariéry v začleňování se do kolektivu, přijetí pravidel českého školního systému, rozvinutá česká slovní zásoba, odpovídající podmínky pro vzdělávání v ČR, domácí příprava;
- b) Majoritní kultura – chápání a osvojení si tradic a zvyků.

7.2 METODY VÝZKUMU

Pro naplnění našich cílů nám pomohou tyto kvalitativní výzkumné metody: kazuistika, polostrukturovaný rozhovor a pozorování. Pro práci se žáky, rodiči a učiteli byl vytvořen seznam otázek, pro následně hodin byl vytvořen záznamový arch, vše se nachází v příloze.¹²

7.2.1 VÝZKUMNÁ METODA KAZUISTIKA

Jako první metodu jsme zvolili případovou studii – kazuistiku. Kazuistika patří mezi výzkumné metody, jež popisují jednotlivé případy. Může se zabývat jednotlivci, nebo celou skupinou. Slouží nám k uspořádání získaných faktů, na jejichž základě analyzujeme a poté volíme adekvátní přístup k řešení problému. Při tomto výzkumu můžeme odhalit skryté souvislosti, které nejsou na první pohled očividné (Metodický portál RVP, 2004). V naší kazuistice se v úvodu popíše žák, kde se může uvést pouze věk a pohlaví zkoumané osoby. Všechny jiné citlivé údaje musí zůstat v anonymitě, proto jsme při kazuistice využili jiná jména. V anamnéze se seznamujeme blíže se žákem, s jeho učitelskými návyky, jeho zálibami, bariérami aj.

¹² Příloha č. 4

Kazuistiky se zúčastnila 3 děvčata, každá z jiné země. Jedna dívka pochází z Uzbekistánu, druhá dívka pochází z Ruska a třetí dívka se narodila na Ukrajině. Každá z dívek má jiný pohled na české školství, většinou si nejsou vědomy toho, na co mají právo, nerozumí moc školnímu řádu, protože mají chudší slovní zásobu. Pro zachování anonymity volíme jiná jména: Marie – Uzbekistán, Lucie – Rusko a Monika – Ukrajina. Pro práci s žáky byla využita metoda – případová studie kazuistika.

7.2.2 VÝZKUMNÁ METODA POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Jako druhá kvalitativní metoda výzkumu byl použit polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor probíhá mezi dvěma osobami. Polostrukturovaný rozhovor stojí mezi dvěma základními typy rozhovorů: strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. V polostrukturovaném rozhovoru má tazatel připravené otázky nebo návod, které ale nemusí přesně dodržovat. Otázky může v průběhu rozhovoru měnit podle situace a doptávat se na doplňující informace, které vyplývají z probíhajícího rozhovoru. Je zapotřebí, aby tazatel byl dobře připraven a měl dostatečné znalosti k danému tématu (Polostrukturovaný rozhovor, 2022). Pro dosažení lepších výsledků je vhodné zvolit neutrální prostředí, navodit příjemnou atmosféru a citlivý přístup k dotazovaným osobám.

Tohoto výzkumu se zúčastnila 3 děvčata, na která byla provedena kazuistika. Při rozhovoru se žákyněmi se zjišťoval bližší vztah k české kultuře, průběh začleňování do kolektivu, zda navštěvovaly mateřskou školu nebo přípravnou třídu v ČR. K výzkumu přispěli dva rodiče, dvě matky. Jeden rodič je matkou Marie a druhý rodič je matkou dívky ze třetí třídy (viz pozorování ve 3. ročníku). Pro zachování anonymity jsme použili náhradní jména i pro matky: Hana a Eva. Hany a Evy se například budeme ptát, jaký důvod měly pro příjezd do ČR, jak probíhalo jejich začleňování do majoritní společnosti apod. Polostrukturovaného rozhovoru se zúčastnily dvě paní učitelky. Jedna paní učitelka učí v 1. třídě a druhá paní učitelka učí ve 3. třídě. V obou třídách se nachází žáci s odlišným mateřským jazykem. Cílem bude zjistit, jak moc vnímají integraci těchto žáků, jaké efektivní metody používají při práci se žáky, jaké didaktické pomůcky se jim osvědčily.

7.2.3 VÝZKUMNÁ METODA POZOROVÁNÍ

Pozorování je smyslové (zrakové) vnímání okolního prostředí. Je to cílevědomé, záměrné, plánovité vnímání a zaznamenávání si průběhů či úkazů, které přispívají k získání podstatných informací nebo vztahů (Výzkumné metody, 2013).

Na jedné základní škole byly vybrány dvě třídy – 1. třída a 3. třída, kde se nachází žáci s OMJ. Pro pozorování jsme zvolili hodinu matematiky a hodinu českého jazyka. Cílem tohoto výzkumu je vidět přirozené chování žáka ve školním prostředí, vyhledat bariéry v učivu nebo v integraci, zda byli žáci dostatečně motivováni, jakým způsobem se s nimi pracovalo, zda žáci rozuměli všem pokynům od paní učitelky aj.

Úskalím pozorování v konkrétní třídě může být to, že se žáci chovají jinak než obvykle, protože jejich prostředí narušil někdo cizí a oni neví, co od něj mohou očekávat. V tu chvíli může nastat, že pozorování ve třídě bude neefektivní a nesplní naše stanovené cíle.

K pozorování byl sestaven vlastní záznamový arch, kde jsou témata typu motivace žáka s OMJ, práce s žákem s OMJ, hodnocení tohoto žáka, popis činností v hodině apod.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

8.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KAZUISTIK

8.1.1 KAZUISTIKA MARIE Z UZBEKISTÁNU

Pro první kazuistiku jsme zvolili žákyni, které budeme říkat Marie. Marii je 11 let, současně chodí do 5. třídy. Její matka pochází z Uzbekistánu, otec z České republiky, ona se narodila v ČR.

V České republice se narodila, 11 let tedy žije na území České republiky a neumí mluvit plynule českým jazykem, chybí jí slovní zásoba a zřídka rozumí pokynům, které jí jsou zadány. Ve 4. třídě začala chodit na doučování z českého jazyka, kam chodili ještě 4 žáci s odlišným mateřským jazykem. Ve vyučovací jednotce se převážně probírala slovní zásoba, správné řazení slov ve větách apod. Používaly se různé obrázky, metodické karty, pracovalo se s interaktivní tabulí a aplikacemi na počítači. Marie má problémy se socializací ve třídě. Od 1. třídy chodí se stejnými spolužáky do třídy a od té doby si nenašla kamarády/kamarádku. Žáci ve třídě jsou hodní a snaživí, nápomocní, nikoho neuráží a nejsou vytvořené „skupinky“ = všichni se baví se všemi. I přes snahu spolužáků Marie upadá do stresu a depresí, že by musela mluvit se spolužáky. Matka Marie řekla: *„Když Marie chodila do školky, tak ji jedna holka škrábla do obličeje. No, ona od té doby se uzavřela a málo mluví. Byla jsem s ní v poradně a řekli, že je hodně stydlivá a uzavřená do sebe.“* Po vyšetření dostala Marie individuální vzdělávací plán. Marie je velice pilná žákyně, každý úkol donese včas, vše vypracuje perfektně – písemné práce a pětiminutovky má většinou za 1 (To vše ještě před IVP).

Spolužáci o ní říkali: *„Bylo to divný. Marie o přestávce nejedla. My ji schválně pozorovali, a když třeba měla ten banán a zjistila, že na ni někdo kouká, tak ho hned uklidila.“*

Matka Marie je velmi milá a starostlivá. Také si neví rady s dcerou, má ještě jednu dceru, která nastoupila do 1. třídy a chová se úplně jinak – komunikuje a nedělá jí problém sociálně se začlenit. Matka proto přihlásila Marii na kroužky – bruslení, výtvarka, keramika, gymnastika, plavání.

8.1.2 KAZUISTIKA LUCIE Z RUSKA

Dívce z Ruska budeme přezdívat Lucie. Lucie se narodila na území České republiky, ale její rodiče se narodili v Rusku. Lucii je 11 let a navštěvuje pátou třídu na I. stupni ZŠ. Dívka navštěvuje základní školu od první třídy a navštěvovala i školku v ČR. S učivem v první třídě neměla problémy, protože tam se začala všechno učit od začátku. Do kolektivu v první třídě nebyla přijata, protože byla z Ruska a nikdo ve třídě jí nerozuměl. I přes veškerou snahu byla žákyně upozaděna a do kolektivu ji nikdo nevzal. Paní učitelka ji proto zkusila posadit k české žákyni, aby jí pomohla se začlenit do kolektivu. To jí hodně pomohlo, protože vybraná žákyně se s ní skamarádila a pak ji představila i ostatním dívkám ve třídě. Pro Lucii bylo nepřijatelné, aby se v kolektivu bavila s kluky. Ve třetí třídě přišla do třídy dívka z Ukrajiny, se kterou se začala kamarádit, a jsou nejlepší kamarádky dosud (5. třída). Kamarádka z Ukrajiny jí velmi pomohla, protože mají velmi podobné myšlení, nápady, hodnoty aj. Lucie ale ve třídě o přestávkách mluví rusky. Bylo jí citlivě vysvětleno, že potřebuje alespoň ve škole mluvit českým jazykem, aby se správně naučila náš jazyk a gramatiku. Dívka totiž i doma mluví jen rusky, sleduje ruské pohádky, pořady.

Lucie je ale velice snaživá. Je to perfekcionistka a všechny práce má naprosto perfektní – co se týká výtvarné výchovy a pracovních činností. Vždy má vše velmi dokonalé. Žákyni dělají problémy početní výkony, dostává domácí úkoly navíc na procvičení. Vždy je ráda splní. V hodinách je aktivní, hlásí se, ráda pomáhá ostatním spolužákům, ale převážně se drží své nejlepší kamarádky. O přestávkách si vystačí spolu, a když mají pracovat ve skupinách, chce být převážně jen s kamarádkou z Ukrajiny. Problémy ale s ostatními spolužáky nemá. Ve třídě je i oblíbená, ale od ostatních spolužáků často slýchává, aby nemluvila rusky. Spolužákům totiž vadí slyšet ruštinu v české škole.

Během online výuky měla žákyně značné problémy, protože se jí nemohlo věnovat více individuálně, učení nezvládala a ve známkách byla lehce v podprůměru. Na online výuku někdy Lucie ani nedorazila, úkoly na Teams odevzdávala se značným zpožděním. Matka s učitelkou spolupracovala, stačilo jen dát vědět matce, že Lucie neplní úkoly, a ona hned zakročila. Když žákyně byla na online výuce, někdy se snažila odpovídat na otázky a hlásit se, ale někdy ani nereagovala na vyvolání učitelky. Po online výuce se paní učitelka domluvila se zákonným zástupcem Lucie, že dostane podpůrné opatření. Bude mít dostatek času na vypracování testů, budou se jí zkracovat cvičení. Ve třídě jsou také k dispozici

Pravidla českého pravopisu, různé plakáty s gramatikou. Projevila veliký zájem o finanční gramotnost, která se probírala v hodinách matematiky jako rozšiřující učivo. Žákyně ale o letních prázdninách začala chodit na soukromé doučování a v páté třídě se naprosto zlepšila. Má větší slovní zásobu, více rozumí matematickým počtům. Pokud žákyni něco nejde, nebo nerozumí, nebojí se požádat o pomoc jak učitele, tak ostatní spolužáky.

8.1.3 KAZUISTIKA MONIKY Z UKRAJINY

Dívce z Ukrajiny budeme přezdívat Monika. Monika se narodila na Ukrajině. Do České republiky přicestovala se svou matkou, když bylo Monice 9 let. Otec zůstal na Ukrajině. Dívka je velice ochotná, hodná a příliš se nezačleňuje do kolektivu. Ve třídě má svou nejlepší kamarádku, se kterou je neustále v kontaktu a nikoho jiného ve třídě nepotřebuje. Protože Monika mluví ve třídě o přestávkách ukrajinsky, ostatní spolužáci jí neustále vysvětlují, že musí mluvit česky. Monika nemá snahu o přestávkách mluvit českým jazykem, protože si neuvědomuje, jaké výhody jí to přinese. Doma s matkou mluví pouze ukrajinsky a sleduje ukrajinskou/ruskou televizi.

Monika je velice přátelská, pokud ji někdo požádá o pomoc, vyhoví mu. Protože má Monika nejlepší kamarádku z Ruska ve třídě, nepotřebuje se kamarádit s ostatními spolužáky. Do skupinové práce se zapojuje svědomitě. Monika je výborná v matematice – vše rychle pochopí a hned vypočítá. Patří mezi nejlepší počtáře ve třídě. Má ráda přírodovědu, vždycky pokládá mnoho otázek, aby se toho dozvěděla co nejvíce. Protože má chudší slovní zásobu, je zapotřebí, aby jí byly objasněny významy slov.

Musíme poznamenat, že Monika tu je 2 roky a osvojila si víc než jen základní slova. Český jazyk je velmi obtížný pro cizince, proto se tomu musí věnovat intenzivně.

8.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ

8.2.1 ROZHOVOR SE ŽÁKY S OMJ

1. Začleňování se do kolektivu

Začleňování do kolektivu nebylo pro dívky vůbec snadné. Jednu žákyni nechtěli přijmout mezi sebe, protože byla z Ruska. Nezáleželo na tom, že chodila do české školky a do přípravné třídy, ale záleželo na tom, že byla z Ruska. Je pozoruhodné, že žáci už v tak raném věku dokáží odsoudit dítě jenom kvůli tomu, odkud pochází. Ale najdou se i tací, kteří jsou

šikovní a nemají s tím problém, a dokonce pomůžou v odbourání předsudků. Může to ale být i naopak, kdy sám žák nemá zájem se začlenit do kolektivu a vystačí si s jednou kamarádkou ve třídě. Tato dívka řekla: *„Navštěvuji kroužky, mám na kroužkách české kamarády, ale nerozumím si s nimi. Oni mají jiné myšlení. Jako myšlenky, myslí prostě jinak než já. Nerozumí mému humoru. Když něco řeknu, tak na mě tak divně koukají, jako kdybych byla z jiné planety.“*

Monika vystřídala dvě základní školy. Na první základní škole dostala dvě možnosti – jít v 9 letech do 2. třídy, nebo jít rovnou do třetí třídy, kde by ale zůstala 2 roky. Nabídku dostala z důvodu neznalosti českého jazyka. Monika s matkou se shodly na tom, že půjde dívka do druhé třídy. Rozhodnutí bylo správné, protože dívka měla čas na pochopení učiva a českého jazyka.

Paní učitelka ji posadila k žákyni, která uměla jak česky, tak i ukrajinsky. Myslela si, že jí to pomůže, ale spíše jí to uškodilo. Dívka byla velice neochotná pomoci Monice. Řekla jí: *„Já jsem to musela zvládnout sama, tak ty taky, nebudeš žádná výjimka.“*

Dívka Monice dělala různé podrazy a naschvály. Monika byla zoufalá, tak se začala kamarádit ve třídě s kluky, kteří ji přijali mezi sebe. Tak si Monika našla české kamarády ve třídě.

Marie má kousek z každého příběhu. Někteří spolužáci se s ní nechtěli skamarádit, protože její rodiče byli jiné národnosti, a také Marie neprojevila velký zájem o začlenění do kolektivu. *„Bylo mi dobře samotný. Děti jsem pozorovala o přestávkách, to mi stačilo.“*

Velkým plusem je to, že navštěvuje různé kroužky, kde se adaptuje a získává sociální vazby; najde si nové kamarády. Monika také uvedla, že si moc nerozumí s českými dětmi, protože mají jiné myšlení. Proto si tak oblíbila Lucii, která má stejné pochodové myšlenky, stejné hodnoty a vnímá svět stejně jako ona. Českých kamarádů má poměrně mnoho, seznámila se s nimi na doučování nebo na kroužcích.

2. Bariéry

Žáky velice ovlivňuje domácí prostředí. Kdyby Lucie mluvila s rodiči doma česky, nedělal by jí takové obtíže český jazyk – gramatika; délky samohlásek, psaní y, ý/i, í. Pro učivo je také velkým přínosem, že navštěvuje soukromé doučování. Ve škole má také možnost zúčastnit se doučování z českého jazyka, o to ale neprojevila zájem, protože nezná učitele, který

doučuje. Dívky mají veliké problémy s českým jazykem. Dělají jim problémy převážně délky samohlásek, některé vyslovují místo písmena g-h (guma–huma, gumovací–humovací, gympl–hympl), nerozumí českým pravidlům – vyjmenovaným slovům, slovním druhům.

Jedna ze žákyň neuměla vůbec česky. Navštěvovala školní družinu, aby byla co nejvíce v kontaktu s českými dětmi. Monika do teď neslyší délky samohlásek, i když se učitelé snaží vyslovovat slova zřetelněji a dbají na důraz délky samohlásek. Má problémy s pravopisem. Velký problém jí dělalo psaní. Nerozuměla českým písmenům. Na první základní škole měla ze začátku velké problémy, ale chopila se toho opravdu zodpovědně a pomalu začala vplouvat do české mluvy.

Mají také chudší slovní zásobu. Obtíže jim dělá porozumění předmětům vlastivěda a přírodověda. Ve vlastivědě nedokázaly porozumět časové linii, časové ose. Jedna z dívek řekla: *„Já vůbec nerozumím, o čem se v hodině učíme. Snažím se rozumět, co říká paní učitelka, ale je to někdy těžké. Doma si to musím tak dvakrát přečíst. I moje maminka nerozumí, co se tam píše, a má s tím velké problémy.“*

3. Chápání majoritní kultury

Všechny tři dívky mají rády českou kulturu.

Lucie: *„Já mám moc ráda Vánoce. Protože my slavíme dvoje Vánoce. Jedny, ty vaše Vánoce, a pak ty naše, ty ruské. A já mám pak hodně moc dárečků. Mám ráda dárky“*. Monika: *„My s maminkou neslavíme české Vánoce. Jen něco málo pokoupíme, ale neslavíme.“*

Marie: *„My slavíme české Vánoce. Máme dárky a sejdeme se jako s rodinou.“*

Marie s rodinou hodně cestuje, většinou ale do zahraničí. Marie projevila zájem o české kulturní památky, naše české tradice a česká jídla. Lucie s rodiči hodně cestuje, proto velmi dobře zná Prahu a její památky. Monika se za dva roky působení v České republice neseznámila s českými tradicemi, nezná názvy českých jídel. Nezná naše nejvýznamnější české památky.

Všechny tři dívky projevily zájem o studia na gymnáziu. Na otázku, jaké znáš střední školy v České republice, zazněly tyto odpovědi: *„Já vůbec nevím, žádné školy neznám.“* *„Maminka chce, abych šla na gymnázium. O žádných jiných školách jsem nepřemýšlela.“* *„Střední škola je gymnázium, tam chci jít. O žádných nevím. Možná, že je tady pedagogická, a ještě jedna u nemocnice, myslím, že nějaká obchodní?“*

Z rozhovorů bylo patrné, že žákyně nejsou dostatečně seznámeny se školským systémem. Převážně jen věděly, že když půjdou od 6. třídy na gymnázium, že tam pak také mohou odmaturovat. Jedna žákyně měla zájem se dozvědět více o středních školách, dvě žákyně měly zcela jasno, že půjdou na gymnázium. Nejsou tedy dostatečně seznámeny, jaké střední školy a obory jsou jim v České republice nabízeny. Ani jedna ze žákyň pořádně nechápe školní systém na základní škole. Po přečtení školního řádu si nejsou zcela jisté, na co mají právo a co je jim umožněno. Neprojevily dostatečný zájem o vysvětlení školního řádu.

Dívky se zřídka podívají na českou televizi. Dívají se na ruské pohádky/televizi.

Lucie: „*Na Vánoce se nejvíc těším na Popelku. Ta má tak krásný šaty! Ty bych taky chtěla.*“

Dvě žákyně mají telefon v ruském jazyce. Na telefonu využívají různé aplikace, jednou z nich je sociální aplikace What's up, který mají nastavený do českého jazyka. Na této sociální aplikaci mají vytvořenou skupinu se spolužáky, kde si navzájem posílají domácí úkoly, nebo fotografie, kde byli na výletě. Třetí žákyně mobilní telefon nevlastní, matka jí ho nechce povolit.

4. Zájmové činnosti

Lucie navštěvuje kroužky plavání a tancování. Chodí na doučování na přijímací zkoušky z českého jazyka a z matematiky.

Monika navštěvuje zájmové činnosti – basketball, malování a keramiku. Na kroužcích má české kamarády, ale dělá jí velké obtíže se s nimi skamarádit. Řekla, že české děti nemají pro její kulturu a názory velké pochopení. Na žádné doučování ale dívka nechodí.

Marie chodí na doučování z českého jazyka, které probíhá ve škole. Zúčastňuje se kroužků malování, bruslení, keramiky.

5. Budoucí povolání

O své budoucnosti dvě žákyně přemýšlely, jedna nikoliv. Marie by měla zájem stát se malířkou. Lucie měla celkem jasno. Chtěla by se věnovat byznysu s oblečením, být designérkou interiérů nebo by se chtěla stát modelkou (Lucie je na svůj věk velice vysoká a štíhlá). Její matka by ale chtěla, aby se její dcera stala advokátkou.

Monika o budoucím povolání zatím moc nepřemýšlela. Její maminka má ale jasno: *„Maminka chce, abych byla advokátka, nebo účetní. Protože umím dobře počítat. Také by chtěla, abych pracovala v nemocnici.“*

8.2.2 ROZHOVOR S RODIČŮ ŽÁKŮ S OMJ

K výzkumu přispěli dva rodiče, jedna je matka Marie a druhá je matka dívky ze třetí třídy, která má individuální vzdělávací plán. Cílem tohoto výzkumu bylo získat pohled na danou situaci ze strany rodičů. Rodiče totiž přispívají ke vzájemné spolupráci se školou a pomáhají svým dětem s učivem, s domácími úkoly, s domácí přípravou apod. Pro zachování anonymity zvolíme pro rodiče – matky jiná jména. První matce budeme říkat Eva a druhé matce Hana.

1. Příjezd do České republiky

Hana přijela do České republiky v roce 2004, protože zde studoval její bratr, a také kvůli studiu. Přihlásila se na gymnázium. Velkou bariérou pro ni byla neznalost českého jazyka a náročnost učiva. Z gymnázia odešla a přihlásila se ke studiu na vyšší odborné škole, obor management obchodu. Bohužel kvůli velké neznalosti jazyka školu nedostudovala, protože neuměla mluvit českým jazykem. Pomoc našla na základní škole, kam šla kvůli jazyku do 9. třídy. Hana řekla: *„Bylo to pro mě velmi těžké. Neuměla jsem ani slovo česky. Lidi na vás v obchodě se dívali zle a ještě vás někdy uráželi. Bylo to nepříjemné a ponižující.“*

Našla si zde i manžela. Seznámila se s ním díky práci, protože pracoval naproti její práci a národností je Chorvat.

Eva přijela do České republiky v roce 2007 kvůli rodině. Našla si zde partnera, který jí velmi pomáhal s českým jazykem. Uměl i trochu rusky, proto dorozumívání bylo jednodušší. Ve 32 letech rodinu neměla a byla odstrkována ze společnosti ve své rodné zemi. Eva řekla: *„Já ze začátku neměla žádný osobní život. Jenom práce, práce a práce. Má jediná myšlenka byla, jak se uživit. Na nic jiného mi nezbýval čas.“*

Obě pracovaly v reklamní agentuře, byly na všechno samy, musely se samy uživit, přátele měly převážně v práci (protože neměly čas na osobní život), také v místě bydliště nebo přes své přátele. Také nikdy nešly na úřad práce, svědomitě pracovaly a nepožádaly ani o příspěvek od státu.

Matky jsou národností Arménky, ale jejich dcery jsou české národnosti. Dříve existovalo pouze jedno občanství. Matky opustily Uzbekistán i z toho důvodu, že tam lidé mají jiné názory a mentalitu. Pro ně je základ rodina. Obě ví jen o PPP, neví vůbec o organizacích, které pomáhají migrantům. Kdyby je znaly, tak by je využily při příchodu do ČR, protože to pro ně bylo velmi těžké.

2. Školství v České republice

Hana rozumí školnímu řádu, ale se školním systémem není zcela seznámena. Neprojevila zájem o bližší informace, stačí jí, že její dcera navštěvuje základní školu. Vkládá velkou důvěru do třídního učitele, který dělá vše pro její dceru. A věří, že všechny důležité informace dostává na třídních schůzkách.

Pomáhá dceři s domácími úkoly. Dcera ale pomoc matky odmítá.

„Já ji vyloženě musím nutit do učení. Pořád za ní chodím, ať se jde učit, a nechce. Snažím se alespoň jednu hodinu denně, ona prostě dýl nevydrží.“

Matka rozumí zadání domácím úkolům. Nad budoucností své dcery přemýšlela. Chtěla by pro ni tlumočnicka, protože jí nejdou cizí jazyky. Ještě se nezajímala o střední školy v ČR, ani si žádné nevyhledávala.

Eva nerozumí školnímu řádu ani systému školství. Matka pomáhá dceři s domácími úkoly, kontroluje je. Velké problémy dělá matce matematika, slovní úlohy, vlastivěda

a přírodověda – (žákyně musí 2–3× číst text, pak třeba překládají); je pro obě velmi obtížná. Domácí úkoly z českého jazyka přijdou dceři lehké. Každý den se učí alespoň 4 hodiny denně a 2× mají pauzu. Přehled o středních školách v ČR má, ale chce, aby se její dcera sama rozhodla, na jakou střední školu by se chtěla vydat. Přemýšlela o keramické škole. Eva nechce nutit své dítě někam na školu, chce, aby se rozhodla sama. Matka Marie se přiznala: *„Dcera má hodně kroužků. Ale na prvním místě je prostě škola. Když zvládá školu, může na kroužky.“*

Při volbě základní školy pro děti hrála velkou roli škola v blízkosti bydlení. Matky se nebyly podívat na jiné školy, přesto znají základní školy v tomto městě.

S paní ředitelkou byla spolupráce výborná, všechno řešila, poslouchala, vyšla vstříc, mohly se ptát úplně na všechno, nikdy neřekne, že nemá čas. Mají dostatek podpory od paní

ředitelky. Funguje komunikace škola – žák s OMJ. Komunikaci s třídním učitelem využívají na maximum, vždy podle potřeby. Komunikace probíhá vstřícně, s respektem na odlišnou kulturu, na potřebu rodiče a jeho žáka. Komunikace probíhá převážně osobně.

3. Chápání majoritní kultury

Přestože je arménská kultura podobná té naší, majoritní, rodičům to v některých případech nemusí zcela vyhovovat. Jedním z důvodů může být odmítnutí společnosti. Někteří lidé nemusí souhlasit s tím, aby se do jejich rodné země přistěhoval někdo ze zahraničních zemí. Je to i případ těchto dvou rodičů. Hana se svěřila s tím, že občas je pro ni těžké vycházet s jinými lidmi. *„Já mám ráda Čechy. Nevadí mi. Ale někdy je to těžké. Když jdete třeba do obchodu a promluvíte. Oni slyší jiný přízvuk a hned se na vás dívají jinak. Dokonce i paní za pokladnou na mě byla nepříjemná. Jako kdybych byla z jiné planety, nebo já nevím.“*

Eva se sžila s majoritní kulturou. Cestuje se svými dvěma dcerami po českých památkách, objevuje krásy naší přírody. *„Máme i stejný svátek, Velikonoce. Ale nechápu, proč vy musíte tím klackem, nevím, jak se to jmenuje, mlátit holky. To prostě nemohu pochopit. A překvapily mě letní prázdniny. U nás už jsou o měsíc dřív. Také se u nás chodilo do školy i v sobotu. Ze začátku jsem někdy vzbudila dceru i v sobotu, aby šla do školy.“*

8.2.3 ROZHOVOR S UČITELI ZŠ

1. První třída

S paní učitelkou jsme udělali rozhovor, kde nám více přiblížila práci s žáky OMJ. Paní učitelka má za sebou mnohaletou praxi, ale na této základní škole učí prvním rokem.

Ve třídě jsou 4 žáci s OMJ. Protože se jedná o první ročník, všichni nastoupili do školy společně. Všichni navštěvovali školku nebo přípravku v ČR.

Sdělení pedagoga: *„No, jeden žák je ze smíšeného manželství. Myslím, že je to česko-ruské. Umí ale perfektně česky, protože doma mluví česky i rusky. Druhý žák má oba rodiče ruské národnosti, doma ale mluví pouze rusky. Třetí žák má otce Ukrajince, matku Ukrajinku, ale je vychováván českým otce. Jeho maminka umí dobře česky, doma i mluví česky. Čtvrtý žák je z vietnamské rodiny. Češtinu zvládají, protože tu podnikají. Hodně jim pomáhá babička s češtinou.“*

Bariéry v učivu a podpora od učitele

Jsou tolerovány krátké věty, umí najít nebo ukázat chybu, a pokud ne, paní učitelka se je snaží navést, aby si to uvědomili sami.

Značné problémy mají žáci ve významech slov (mnohovýznamové, neuměli by nahradit slovo), v interpunkci, délce samohlásek, výslovnosti, přízvuku, neslyší tvrdé/měkké souhlásky (di/ti/ni/dy/ty/ny).

Protože jsou žáci v první třídě, vytvářel se nový kolektiv, našli si české kamarády mezi sebou, spolupracují spolu ve skupině, nikdo není ostrčený, nestydí se zeptat. Žáci moc nevnímají, že jsou mezi nimi žáci s OMJ.

Rodiče reagují na zprávy od paní učitelky, Rusové nebyli na třídní schůzce kvůli jazykové bariéře (Nevěděli o možnosti tlumočnicka).

Paní učitelka s rodiči komunikuje pomocí telefonu, e-mailu nebo osobně. Paní učitelka má s rodiči dobrý vztah.

Žáci mají problémy v hudební výchově, protože nerozumí českým písničkám. Též nerozumí pohádkám.

Protože jsou všichni v první třídě, učí se všichni společně – pomocí obrázků, je jim vše vysvětlováno, pokud je to potřeba. Paní učitelka využívá v hodinách tyto didaktické pomůcky a metody: barevná písmenka, symboly, dataprojektor, barvy (fixování červená – křížek, zelená fajfka), skupinové práce, trojfázový model učení (E-U-R), práce s chybou, orientace v textu, předvídání (např. o čem číst), pokus–omyl (když to uděláš špatně, zkus to jinak), manipulace, nedokončené věty, metody kritického myšlení (předvídání).

Nikdo ze žáků nemá individuální vzdělávací plán a nenavštěvuje doučování.

2. Třetí třída

Po náslechu ve třetí třídě byl proveden rozhovor s třídní učitelkou. Na této škole učí 4 roky, praxi má kratší než paní učitelka z první třídy. Je velice zodpovědná, k učivu přistupuje hravou formou.

Bariéry v učivu a podpora od učitele

Sdělení pedagoga: *„Ve třídě mám pět cizinců. Všichni se narodili v České republice a jsou spolu od první třídy. U dvou žáků jsou rodiče Rusové, u jednoho žáka je to Ukrajinka a Čech, kdy je otec nevlastní, čtvrtý žák má vietnamské rodiče a pátý žák má matku Arménku a otce Chorvata.“*

Kolektiv se tvořil od první třídy, nebyl žádný větší problém při začleňování. Jen jedna žákyně má značný problém, protože je velice úzkostlivá. Žáci se ji snaží zapojit do kolektivu, ale ona nemá velký zájem. Spřátelila se s propadlou žákyní. Nikdo ze žáků nechodil do přípravného ročníku, ani spolu nechodili do české školky.

Spolupráce s rodiči probíhá bez problému. Veškeré informace paní učitelka posílá přes sociální síť What's up. Jedna matka ale chodí do školy osobně, pokud se potřebuje na něco zeptat, nevyužívá možnost telefonické nebo online komunikace. Protože jsou žáci v České republice od narození, rodiče nemají potřebu často komunikovat s učitelkou.

„Děti jsou přirozeně inteligentní, nepotřebují žádné zvláštní pomůcky pro práci v hodině. Až na jednu žákyni, ta musí mít přehledy učiva, různé tabulky. Když byla na vyšetření, zjistili jí nižší inteligenci.“

Tato žákyně má IVP (žák s OMJ), paní učitelka má podezření na dyskalkulii, protože žákyně není schopná se naučit násobilku. Tato žákyně chodí na intervence v době vyučování, které má 2x týdně (45 minut) a nově také navštěvuje na škole jazykovou školu, která se koná 1x týdně po vyučování.

Pro výuku jsou používány i obrázky: pro slovní zásobu, karty na i, í/y, ý.

Jsou využívány metody E-U-R, práce s chybou. Paní učitelka se snaží, aby všichni žáci pracovali stejně s ostatními. V hodinách jsou dále využívány práce ve dvojici, skupinové (kooperativní) práce.

„Na konci každé hodiny se žáci hodnotí. Ptám se jich, zda zvládli učivo, jestli jim něco dělalo problém. Nad tabulí máme 5 smajlíků a oni si vždycky mají jednoho vybrat, aby zhodnotili svůj výkon v hodině. Nechybí ani otázka: Proč se tohle učíme?“

8.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ

1. Vyučovací hodina v 1.třídě

V první třídě jsme se zúčastnili hodiny matematiky. Byly využity skupinové práce, hromadná výuka a samostatná práce. Paní učitelka v hodinách využila metody – písemné; práce s pracovními listy, práci s kartami s geometrickými útvary. Cíl hodiny byl sdělen na začátku hodiny formou vyvození. Paní učitelka se snažila žáky nasměrovat, aby si sami přišli na cíl hodiny. Jako didaktické pomůcky byly využity interaktivní tabule, krokovací pás (Hejného metoda), pracovní sešit, přehledy učiva.

Stručný popis aktivit v hodině:

1. Úvod – cíl hodiny
2. Hra na začátek – jeden šel za dveře, přihlásilo se pár dobrovolníků, kterým byla rozdána čísla. Jedno číslo ale chybělo a ten žák, který byl za dveřmi musel posléze hádat, jaké číslo chybí. Potom se žáci měli seřadit od nejmenšího čísla po největší a ti, co seděli v lavici, tak odpovídali na otázky například: Jaké číslo je před číslem 7? Jaké číslo je mezi čísly 5 a 6?
3. Test ve skupině – žáci byli pomocí barevných kornoutů rozděleni do skupin a psali test na rozklad čísel. Mohli si ve skupině pomáhat.
4. Interaktivní tabule – žáci řešili slovní úlohy na interaktivní tabuli.
5. Hledání správných tvarů – žáci měli na lavici geometrické tvary, jeden šel před lavici, zavázaly se mu oči a on měl nahmatat geometrický útvar, který mu řekla paní učitelka.
6. Práce v PS – v pracovním sešitu pracoval každý sám; orientace na číselné ose.
7. Závěr hodiny – hra lodě, zhodnocení, pochvala.

2. Metodické poznámky k pozorování v hodině

Ve třídě jsou 4 žáci s odlišným mateřským jazykem. Protože se jedná o první třídu, sociální vazby mezi spolužáky teprve začínají. Nikdo ze žáků nemá potřebu někoho odsunovat nebo mu škodit. Žáci se navzájem oťukávají a sblížíují, proto žádné bariéry v začleňování se do kolektivu zatím nevznikají. Žák s OMJ byl motivován slovně, vysvětloval se mu každý příklad. Žák byl začleněn do skupiny se šikovnými žáky. Paní učitelka je snaží vyvolávat v hodinách častěji, aby se zapojovali do výuky. Přehledy učiva mají rozvěšené po celé třídě. Je to

zpracováno barevně a hravě jako výzdoba třídy. Paní učitelka se také snaží žáky vést k tomu, aby uměli pracovat sami a nebyli závislí na ostatních spolužácích. Už v první třídě po nich chce, aby si vyřešili úkoly sami, pokud ale potřebují, ihned jim neváhá pomoci.

3. Vyučovací hodina ve 3. třídě

Ve třetí třídě jsme nahlédli na hodinu českého jazyka. Ve třídě se nachází 5 žáků s odlišným mateřským jazykem. Tři žáci chyběli, dvě dívky byly přítomny. První z dívek je velice šikovná, v hodinách se aktivně hlásí, je přirozeně inteligentní a rozumí českým slovům/významům apod. Druhá dívka je pomalejší, má velkou pomoc od spolužáků, kteří se jí snaží nasměrovat k správnému výsledku. Dívka sama neudělá skoro nic, vždy čekala na příchod paní učitelky, aby se jí věnovala a pomáhala jí. Byly využity metody slovní – rozhovor, písemné práce – práce s textem. Organizační formy – frontální výuka, skupinová, práce ve dvojici. Cíl hodiny byl vyjmenovat a rozumět významům vyjmenovaných slov po M, vyjmenovat slovní druhy a následně je umět použít v praxi. Didaktické pomůcky byly karty s y, ý/i, í, karty na doplnění slovních druhů, tabulky, přehledy učiva.

Stručný popis aktivit v hodině:

1. Úvod – sdělení cíle hodiny.
2. Opakování – vyjmenovaná slova v kruhu.
3. Skupiny – roztřídit kartičky s vyjmenovanými slovy po M.
4. Opakování slovních druhů na prstech.
5. Ve dvojici si žáci zopakovali slovní druhy ohebné a neohebné.
6. Na tabuli byla napsána slova – žáci měli vybrat, co do řady nepatří.
7. Ve dvojici měli žáci doplnit na papír s textem slovní druhy.
8. Ve dvojici měli žáci tabulku, kam měli vymyslet větu ze slov z předchozí aktivity.
9. Zhodnocení práce v hodině.

4. Metodické poznámky pozorování v hodině

Ve třídě jsou lavice rozmístěny do písmene U, aby se paní učitelka snadno dostala k dětem a mohla jim pomáhat v hodinách. Když žáci pracovali ve dvojicích, paní učitelka se snažila k žákyni s OMJ přiřadit šikovného spolužáka, aby mohl pomáhat. Druhá žákyně byla velice pomalá, z její strany byl vidět nezáměr k probíranému učivu. Skoro při každé

aktivitě čekala, až přijde paní učitelka a poradí jí. Paní učitelka se snažila, aby si na to žákyně přišla sama. Měla k dispozici přehledy učiva – jako výzdobu třídy, nebo přímo u sebe plakáty, konkrétně se slovními druhy. Ani s touto pomůckou nebyla žákyně schopná určit slovní druhy.

8.4 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Rozhovor se žáky probíhal v přátelské atmosféře, žákyně byly velice otevřené v rozhovoru, byly uvolněné a byly rády, že se o svůj příběh mohou podělit. Protože každá z dívek má jiný příběh, ale přece jedno mají společné – bariéru v českém jazyce a začlenění se do kolektivu. Může to být i z důvodu, že se nechtějí ony samy zapojit, a může to být i z důvodů nepřijetí do kolektivu. Děti už v raném věku dokáží být velmi kruté a mít předsudky vůči ostatním. V některém případě měly předsudky vůči ruským dětem, aniž by si zjistily bližší informace o ruské kultuře, ruských zvycích, nebo aby se nejdříve seznámily se žákem a poté si na něj vytvořily názor. V dnešní době děti upřednostňují pověst žáka, aniž by si samy ověřily fakta.

Jsme rádi, že ani v jednom případě jim v začleňování nebránil nikdo z učitelů. Ba naopak, zajímali se o své žáky a vždy jim podali pomocnou ruku. Práce se žáky je velice individuální a záleží na přístupu jak učitele, tak ostatních žáků ve třídě. V začlenění do kolektivu také sehrává velkou roli i učitel. Pokud někomu ze žáků není učitel sympatický, už těžko se u nich buduje podpora nebo autorita. Problém může nastat i tehdy, když učitel žáka dostatečně nemotivuje, nevěnuje se mu. Poté žák nemusí mít chuť se integrovat do majoritní společnosti nebo začít ve třídě správně fungovat.

Z rozhovorů se žákyněmi s OMJ můžeme vyčíst, že některé nemají příliš velký zájem o integraci, nebo ony samy s ní mají problém. Žákyně se v nějakých případech zcela neaklimatizují, žijí mimo majoritu. Nezájem o aklimatizaci do třídy může pramenit z jejich předsudků vůči českým dětem, nebo na základě jejich nepříjemné zkušenosti.

9 METODICKÝ BALÍČEK PRO UČITELE PRO PRÁCI SE ŽÁKY S OMJ

Metodický balíček byl zpracován na základě rozhovorů se žáky s OMJ, jejich učiteli, rodiči a vlastních zkušeností. Klíčem k úspěšnému přijetí žáka do kolektivu by měla být podpora – důvěra v žáka. Každý žák je jedinečný svou osobností a příběhem. K takovým žákům bychom se měli chovat s úctou a respektem a velkou trpělivostí. Důležité je nastavit si v hodinách pravidla, která se budou dodržovat, dbát na stručné a jasné pokyny v hodinách. Jako máme pro začínajícího učitele uvádějícího učitele, pro žáky s OMJ by také měl být ve třídě jeden šikovný uvádějící žák. Měl by mu být ochoten pomoci se adaptovat v novém prostředí a seznámit ho s ostatními žáky ve třídě. Příchozí žák může být zpočátku tichý a uzavřený sám do sebe. Měli bychom mu také poskytnout dostatečný prostor, aby se seznámil s (pro něj) cizím prostředím.

Ke komunikaci se žáky pomáhají různé obrázky, tabulky, fotografie, přehledy učiva a slovníky. Rodičům by mělo být doporučeno doučování pro žáka, které může zprostředkovávat organizace META, škola nebo soukromý učitel.

Metodický balíček:

1. Jako jeden z nejdůležitějších bodů je podpora. Pro žáky, kteří přijedou do cizí země a neumí mluvit českým jazykem, nebo i pro žáky, kteří se zde narodili, je nejdůležitější podpora. Podpora jde ruku v ruce s důvěrou. Ten žák potřebuje vědět a být ujistěn o tom, že má kolem sebe lidi, kteří mu vždy podají pomocnou ruku.
2. Na dalším místě je nabídka doučování. Žáci s odlišným mateřským jazykem by se měli zúčastňovat doučování, aby se naučili nebo si upevnili český jazyk. Je to velice důležité i v té oblasti, že mohou od ostatních slyšet nepěkné narážky na to, že neznají česká slova, českou výslovnost aj.
3. Pro žáky s OMJ bychom měli používat stručné a jasné pokyny. Opakovat dokola stále stejné instrukce a snažit se je doplnit o názorné ukázky. V komunikaci se žáky nám pomohou různé obrázky, fotografie, tabulky.
4. Ze začátku pro žáky můžeme zvolit podpůrné opatření prvního stupně, abychom jim pomohli osvojit si úplné základy učiva.
5. Uvážlivě vybrat ze třídy žáka, který se svědomitě ujme nově příchozího. Nejvhodnějším by byl žák, který umí perfektně česky, ale zároveň i žákovým rodným

jazykem. Tento žák totiž může nově příchozímu vysvětlit různé pojmy v jeho rodném jazyce. Musíme si dát pozor na to, aby se žáci vyhnuli přílišné konverzaci ve svém rodném jazyce. K dorozumívání by mohl přispět i anglický jazyk, pokud ho obě strany bezpečně ovládají.

6. Žák by měl mít k dispozici u sebe, nebo ve třídě slovník cizích slov. Nebo by si mohl zavést svůj vlastní slovníček, kam by si zaznamenával pojmy, kterým nerozumí. Poté by je sám vyhledával, nebo by požádal o pomoc učitele/žáky/české kamarády.
7. Vhodnou alternativou je Google překladač. Žáci by mohli mít k dispozici školní tablety, notebooky nebo telefon s překladačem. Učitel by tak zadával žákovi pokyny touto formou.
8. Důležitá je spolupráce s rodiči. Před přijetím do školy by se rodič měl setkat s třídním učitelem, který by jim vysvětlil postupy, metody práce a jeho cíle ve výuce. Měli by se dohodnout na požadavcích pro žáka s OMJ. Pokud ani rodiče nerozumí českému jazyku, organizace NIDV zajišťuje tlumočnické a překladatelské služby.

ZÁVĚR

V České republice je integrace žáků s odlišným mateřským jazykem velmi rozšířená. Oproti některým zahraničním státům neumíme dostatečně pracovat s inkluzí a integrací, které začínaly změnou legislativy v roce 2009. Ta byla zahájena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR až v roce 2016. Pedagogové nebyli připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Od roku 2016 udělali pedagogičtí pracovníci velký pokrok ve vzdělávání těchto dětí. Přispěli jim k tomu různé organizace, například organizace NIDV, META – inkluzivní škola aj.

Pro práci se žáky byl zpracován metodický balíček pro učitele, který by jim měl pomoci se vzděláváním těchto žáků. Tento metodický balíček byl zpracovaný na základě rozhovorů se žáky, učiteli a jejich rodiči. Učitel by měl v první řadě žákovi vyjádřit svou podporu a pochopení. Musí si získat jeho důvěru, aby mohli spolu dál pracovat. Když žák zjistí, že se může na učitele ve všem spolehnout, může vzdělávání žáka dále pokračovat. Jestliže žák nemá rozvinutou slovní zásobu, mělo by mu být nabídnuto doučování. Doučování – čeština jako druhý jazyk nabízí i inkluzivní škola; organizace META. Pokud má žák zájem vzdělávat se podle českého školství, musí ovládat český jazyk. Vhodným krokem je vybrat ze třídy šikovného žáka, který se ujme žáka s odlišným mateřským jazykem a vše mu ukáže a bude mu ve všem nápomocen. Ke komunikaci může posloužit i slovník nebo překladač, a pokud je možnost, nevylučuje se ani využití tabletů v hodinách. Žákovi také pomůže, když zde bude navštěvovat zájmové útvary. V rámci různých kroužků si také může najít české kamarády, které bude mít i mimo školní prostředí. Naskytne se mu možnost sdílet jiné názory, dívat se na věci z jiných úhlů apod.

Žák s OMJ ale nemusí mít vždy zájem o integraci do kolektivu. Z rozhovorů bylo patrné, že pokud si žáci najdou ve třídě spolužáka, který bude mít mateřský jazyk stejný, nepotřebují další kamarády. Jedna žákyně uvedla, že české děti mají jiné názory a jiné pochopové myšlenky, tudíž si s nimi moc nerozuměla. Proto se přátelila převážně jen se spolužačkou, která měla stejný mateřský jazyk. Tato dívka se také neaklimatizuje a žije mimo majoritní společnost. Neslaví naše české Vánoce, nesdílí s námi naše české tradice. Nemá zájem se nějak výrazně asimilovat. Po památkách České republiky také nejedí a neprojeví žádný větší nadšení z majoritní kultury. Některé se separují od českých zvyků a tradic, nesžívají se s majoritní kulturou. Jako jeden z hlavních důvodů bychom uvedli, že žáky výrazně ovlivňuje

domácí prostředí. Když se doma mluví jen rodnou řečí, neprocvičuje se český jazyk. Proto si můžeme myslet, že se žáci nikdy zcela nepřizpůsobí naší mluvě. Nenaposlouchají si výslovnost našich slov, budou dávat délky samohlásek tam, kde nemají být. Nebudou umět vyslovovat písmena ř a č, protože jim to dělá velké problémy. Jenže v raném věku si to pořádně ještě neuvědomují. V takovém případě by měli být nápomocní rodiče těchto žáků tím, že jim pomohou si náš rodný jazyk osvojit, ať už formou různých kurzů, táborů, kde budou v kontaktu s českými dětmi, nebo doučováním, které je také velmi efektivní.

Žáci s OMJ se také setkávají s odmítnutím společnosti. Jejich bezprostřední kontakt mají ve třídě, kde jsou se svými spolužáky. Mezi nimi může panovat i rivalita. Protože například žák s OMJ bude nejlepší v matematice a ostatní žáci mu budou závidět. I z tohoto důvodu ho mohou odmítnout z kolektivu. Na žáka s OMJ tím pádem vznikne tlak, který ho může donutit uzavřít se do sebe a přestat komunikovat, protože nikdo netouží po tom, aby nezapadal do společnosti. Jedním z důvodů může být negativní zkušenost, kvůli které pak nebude mít zájem o začlenění se do majoritní společnosti. Majoritní společnost má také odlišné myšlení, jak se zmínila Monika. To se může stát další překážkou v začlenění do kolektivu. Protože se děti nemusejí navzájem pochopit, budou mít velice rozdílné názory, pohled na svět, jiné priority, cíle a přání.

Pro práci se žáky pomáhají i asistenti pedagoga. Tento asistent pomáhá učiteli v přípravách didaktických pomůcek pro žáky s OMJ, vytváří pro ně různé pracovní listy, v hodinách se jim může individuálně věnovat. Na každé škole by mělo být přímo pracoviště pro práci se žáky. Žáci jsou zde individuálně vzděláváni podle svého plánu pedagogické podpory, nebo podle individuálního vzdělávacího plánu. Žáky převážně vzdělává speciální pedagog. Škola by také měla úzce spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou, se kterou komunikuje výchovná poradkyně.

Z rozhovorů s rodiči bylo patrné, že mají dodnes velký problém se začlenit do kolektivu, ačkoliv projevují velký zájem. Vyplývá to z odmítnutí majoritní společnosti. Rodiče někdy slýchávají nevhodné poznámky na jejich původ, protože matkám zůstal jejich přízvuk.

Když rodiče přijeli do České republiky, jejich jediným cílem bylo vydělat si na živobytí. Po nějakém čase si zde našli partnery, kteří jim pomohli pochopit naši kulturu. Matky převážně nerozumí systému našeho školství. Netušily, že existují organizace, které by jim mohly pomoci, a kdyby o nich věděly, tak by je určitě využily. Po příjezdu pro ně bylo velmi těžké

se začlenit. Největším problémem pro ně byla jazyková bariéra. Jedna z matek dokonce vyhledala pomoc na jedné základní škole, kam se zařadila do 9. ročníku, aby pochytila a osvojila si český jazyk.

Matky neměly rozvinutou slovní zásobu, proto pro ně bylo těžší sehnat si práci. Nikdy ale nebyly na úřadu práce, jelikož se pokaždé snažily práci najít samy. Dokonce ani nikdy nepožádaly stát o příspěvek.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, s jakými bariérami se žáci na I. stupni ZŠ setkávají, pro zajímavost byl využit rozhovor s rodiči – jak to vidí oni. V teoretické části jsme se dočetli, že jde především o jazyk a komunikaci, odlišnost kultur a praktická část nám toto tvrzení potvrdila. Cílem také bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci začleněni v kolektivu. Z našeho výzkumu vyplynulo, že žáky s OMJ výrazně ovlivňuje domácí prostředí. To se odráží na jejich chování v kolektivu a ve třídě. Protože každá kultura má jiné názory a myšlení, může to být také další bariérou v integraci.

Učitelům se při práci se žáky nejvíce osvědčil individuální přístup, zadávání více domácích úkolů na procvičování (podle potřeby, nebo zájmu). Ke vzdělávání žáků hodně využívají didaktické obrázkové karty nebo obrázkové slovníky, didaktické hry, učebnice nebo pracovní sešity určené k vyučování těchto žáků (např. DOMINO), stručné a jasné pokyny. Práce se žáky s odlišným mateřským jazykem může být i obohacující, přinášející nové zkušenosti, zážitky, a dokonce i výzvy. Učitel se musí naučit trpělivosti, protože ta je zde potřeba. S žákem se musí pracovat opatrně, uvážene k jeho osobnímu tempu. Práce je to náročná, ale pokud je učitel dostatečně informován o tématu, má dostatek materiálů, podpory od ostatních kolegů, vedení školy, své rodiny, ale hlavně chuť se dále rozvíjet a vzdělávat, může to být přínosem pro obě strany.

RESUMÉ

Diplomová práce se věnuje problematice integrace žáků s OMJ. K integraci ale přispívají i další činitele, kterým je zapotřebí věnovat pozornost. Jedná se například o kulturu, motivaci, myšlení, názory, chování aj. Diplomová práce se výrazně zabývá i bariérami integrace žáků s odlišným mateřským jazykem, jaké efektivní metody používají učitelé při práci s těmito žáky, jak moc učitelé ovlivňují žáky s OMJ v jejich třídě.

V teoretické části jsme pojmenovali dva hlavní případy – jazyk a komunikaci a odlišnost kultur. Komunikace mezi žákem – žákem s OMJ, žákem s OMJ – pedagogem, pedagogem – rodičem žáka s OMJ je velmi důležitá, protože se jedná o základní prostředek mezi těmito účastníky a vytváří příznivé psychologické klima. Jedna z bariér v komunikaci je znalost jazyka, kterým se na základní škole vyučuje. V praktické části jsme si tyto bariéry potvrdili jak u žáků, tak i u rodičů. Největším úskalím je pro ně znalost českého jazyka a komunikace s ostatními účastníky. Mohou se setkat s neochotou přijetí do majoritní společnosti, neboť oni sami také nemusí mít zájem se asimilovat se. Oba případy nám potvrdily 3 žákyně, se kterými probíhal rozhovor. Jedním z důvodů neintegrace může být rodinné zázemí. Pokud dítě nachází u svých rodičů neochotu k aklimatizaci, opakuje ji po nich.

Dalším z cílů bylo nahlédnout do školního prostředí, kde se vzdělávají žáci s odlišným mateřským jazykem, a pozorovat, jak se tito žáci aklimatizují, spolupracují, rozumí pokynům, chápou učivo a jaké didaktické pomůcky a efektivní metody využívají učitelé ve svých hodinách. Pro získání vybraného cíle jsme si vytvořili záznamový arch. Tento cíl se nám podařil naplnit a bylo zjištěno, že každý žák je jedinečný jak svou osobností, tak i příběhem, a musí se každým žákem pracovat odlišně.

Pro práci se žáky s odlišným mateřským jazykem byl zpracován metodický balíček pro učitele. Tento balíček by měl pomoci ostatním učitelům ve vzdělávání těchto žáků. Metodický balíček byl zpracován na základě rozhovorů se žáky, rodiči, učiteli a vlastních zkušeností.

SUMMARY

The diploma thesis deals with the issue of integration of pupils with DMT. However, other factors that need attention are also contributing to integration. These include culture, motivation, thinking, opinions, behavior, etc. The thesis also deals with the barriers to integration of students with different mother tongues, what effective methods teachers use in working with these students, how much teachers influence students with DMT in their classroom.

In the theoretical part, we named two main cases - language and communication and cultural diversity. Communication between a pupil - a pupil with OMT, a pupil with DMTL - a teacher, a teacher - a parent of a pupil with DMT, is very important, because it is a basic means between these participants and creates a favorable psychological climate. One of the barriers to communication is knowledge of the language taught in primary school. In the practical part, we confirmed these barriers, both for students and parents. The biggest difficulty for them is their knowledge of the Czech language and communication with other participants. They may encounter a reluctance to be accepted into the majority society, for they themselves may not be interested in assimilating. Both cases were confirmed by 3 students with whom the interview took place. One of the reasons for non-integration may be the family background. If the child finds reluctance to acclimatize to his parents, he repeats it.

Another goal was to look into the school environment where pupils with different mother tongues are educated and to observe how these pupils acclimatize, cooperate, understand the instructions, understand the curriculum and what teaching aids and effective methods teachers use in their lessons. To obtain the selected goal, we created a record sheet. We managed to fulfill this goal and it was found that each student is unique, both in terms of personality and story, and each student must work differently. A methodological package for teachers was developed for working with pupils with different mother tongues. This package should help other teachers in educating these pupils. The methodological package was developed on the basis of interviews with pupils, parents, teachers and personal experiences.

SEZNAM LITERATURY

1. BENDOVIÁ, Petra, 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
2. BERNKOPFOVÁ Michaela a kol., 2019. *Průvodce začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem pro základní školy*. Praha: META. ISBN 978-80-88171-24-9.
3. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
4. JANEBOVÁ, Eva, 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.
5. JEŽKOVÁ, Renata, 2011. *Výklad vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. – nejčastější otázky a odpovědi* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/17651/download/>
6. KENDÍKOVÁ, Jitka a Viktor SVOBODA, 2020. *Žák s odlišným mateřským jazykem v české škole: pracovní listy s metodickými pokyny pro začleňování žáků s OMJ*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-76-6.
7. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.
8. MORGENSTERNOVÁ, Monika a kol., 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.
9. NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
10. PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. 2., upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7689-1.
11. PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.

12. Sharma, U., Loreman, TJ, & Macanawai, S. (2016). Faktory přispívající k realizaci inkluzivního vzdělávání v tichomořských ostrovních zemích. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (4), 397–412.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081636>
13. VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-998-7.
14. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, 2005.
15. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. GUNIŠOVÁ, Lucie, 2020. *Žák s odlišným mateřským jazykem jako součást třídy* [online]. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [cit. 2022-03-03]. Vedoucí práce Petra Vallin. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/157362/120368723.pdf?sequence=1>
2. *Individuální vzdělávací plán* [online]. Praha 10: Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vietnam_dbkvs.pdf
3. *Inkluzivní škola* [online]. Praha 2: META, 2004 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/>
4. KHSHK, 2016. Základní typy komunikace. *Khshk.cz* [online]. 12. 1. 2016 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: http://www.khshk.cz/elearning/kurs6/kapitola_121__zkladn_typy_komunikace.html
5. KULTURA, 2022. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kultura2016/SZ7BK_SLE1/kultura_klima_skoly.pdf?lang=en. Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

6. LEHMANNOVÁ, Zuzana. Kulturní dimenze mezinárodních vztahů. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1999. Výzkumné studie. ISBN 80-7079-850-5. NEZVALOVÁ, Danuše, 2006. *Kultura školy a klima školy* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/ped/jaro>
7. META, 2022. Vietnam. In: *Inkluzivniskola.cz* [online]. Praha: META [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vietnam_dbkvs.pdf
8. *Metodický portál RVP* [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2004 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>
9. POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR, 2022. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Polostrukturovan%C3%BD_rozhovor
10. *Národní informační centrum pro akademické uznávání a mobilitu* [online]. Moskva: SIC APM, 1999 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <http://www.russianenic.ru/>
11. UNESCO [online]. Londýn, Velká Británie: UNESCO, 1945 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en>
12. *Výzkumné metody* [online]. 2013 [cit. 2022-04-27]. ISSN 2336-5897. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody
13. ZIMOVÁ, Marie, 2021. *Žák s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [cit. 2022-03-03]. Vedoucí práce Helena Hejlová. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/157328/120379747.pdf?sequence=1>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Z tabulek vyčteme, že každý žák potřebuje jiný přístup. Zatímco jedna žákyně je přirozeně inteligentní a nemá problémy s probíraným učivem, druhá žákyně má individuální vzdělávací plán a potřebuje velkou pomoc jak ze strany učitele, tak ze strany spolužáků.. Na druhou stranu se v první třídě všichni žáci snažili, zapojovali se do výuky a nikdo nebyl odstrkován kolektivem. Paní učitelka žáky s OMJ dostatečně motivovala, a to žákům dodávalo chuť pracovat a dozvědět se více o probíraném učivu.

1. třída			
Motivace žáků ze strany učitele	ANO		
Podpora žáků ze strany učitele	ANO		
Žáci se aktivně zapojují do výuky	ANO		
Žák porozuměl probíranému učivu		VĚTŠINA	
Spolužáci spolupracují se žákem s OMJ	ANO		
Aktivní spolupráce s rodiči	ANO		
IVP, PO			NIKDO

3. třída			
Motivace žáků ze strany učitele	ANO		
Podpora žáků ze strany učitele	ANO		
Žáci se aktivně zapojují do výuky		VĚTŠINA	
Žák porozuměl probíranému učivu		VĚTŠINA	
Spolužáci spolupracují se žákem s OMJ	ANO		
Aktivní spolupráce s rodiči	ANO		
IVP, PO		JEDEN	

PŘÍLOHY

Příloha č.1

Plán pedagogické podpory byl poskytnut pedagogem na I. stupni ZŠ

PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY

Plán pedagogické podpory (PLPP) zpracovává škola v prvním stupni podpůrných opatření s cílem podpořit žáka, u kterého se projevují mírné obtíže ve vzdělávání, jako je například pomalejší tempo práce, drobné obtíže v koncentraci pozornosti, ve čtení, psaní či počítání a je potřeba úpravy školní výuky a domácí přípravy, metod, organizace a hodnocení nebo podpora zapojení do kolektivu, ale nejsou zde nutná podpůrná opatření vyššího stupně.

Obsah PLPP

Plán pedagogické podpory obsahuje stručný popis obtíží žáka, změn v postupech, metodách a organizace výuky, a hodnocení žáka. Stanovuje cíle a způsoby vyhodnocování účinnosti podpory a naplňování plánu.

Popis má být stručný a je záznamem pro všechny pedagogy, kteří s žákem pracují. S plánem pedagogické podpory je seznámen žák, zákonný zástupce žáka a všichni vyučující.

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem a vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle rozsahu a obsahu se člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření různých stupňů lze vzájemně kombinovat.

I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola a patří mezi ně mimo jiné i plán pedagogické podpory.

II.–V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení a patří mezi ně mimo jiné i individuální vzdělávací plán.

Teprve pokud k naplnění vzdělávacích potřeb žáka a zmírnění jeho obtíží ve vzdělávání nepostačuje poskytování podpůrných opatření prvního stupně (například plán pedagogické podpory), doporučí škola žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zřízení, ve kterém posoudí jeho speciální vzdělávací potřeby. Školské poradenské zařízení následně doporučí podpůrná opatření druhého až pátého stupně samostatně nebo

v kombinaci různých druhů a stupňů na základě zjištěných konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Vzor plánu pedagogické podpory

Vzor plánu pedagogické podpory je uveden v příloze č. 3 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Formulář plánu pedagogické podpory (níže), který je v souladu s právními předpisy a slouží jako interaktivní šablona, zveřejňuje také v rámci metodické podpory Národní ústav pro vzdělávání na metodickém portálu rvp.cz.

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení žáka	
Škola	
Ročník	3.
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Žákyně s OMJ, logopedické obtíže
Datum vyhotovení	31. 10. 2021
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	31. 1. 2021

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Žákyně se přestěhovala do ČR před několika měsíci z Anglie. Česky rozumí poměrně dobře, aktivně však jazyk nepoužívá, mluví pouze v heslech na základní úrovni. Objevují se také logopedické obtíže. Žákyně v Anglii navštěvovala českou školu, kde se učila české psací písmo, některá písmena jí však dělají problém. Zvládne opis, ale ne přepis. Žákyně je velmi snaživá, aktivní při výuce, začlenila se do kolektivu. Její silnou stránkou je matematika.

II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby.

Žákyně přečte text na úrovni 1. ročníku s tolerancí chybovosti. Ovládá psací písmo, zvládne opis a přepis textu. Žákyně zvládne jednoduchý diktát s tolerancí typické chybovosti. Vyjmenuje vyjmenovaná slova, jejich znalost využívá v doplňovacích pravopisných cvičeních, pokud jsou v základním tvaru.

III. Podpůrná opatření ve škole(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

Žákyně bude 3× týdně docházet na dopolední doučování z ČJ pod vedením Mgr. Anety Sabevové, 1× týdně na odpolední doučování z ČJ pod vedením TU Jany Terlové.

a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Upravit nároky na zapojení do školní práce – výuka by měla být přizpůsobena aktuální jazykové úrovni – redukce učiva, zadávání menších celků, využití vizualizace a názornosti – tabulky, obrázky, přehledy učiva, kontrola průběhu činnosti a porozumění zadání, dostatek času na práci. Učitel individuálně pracuje s žákem.

b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Žákyně bude 3× týdně docházet na dopolední doučování z ČJ pod vedením Mgr. Anety Sabevové, 1× týdně na odpolední doučování z ČJ pod vedením TU Jany Terlové. Při čtení žákyně čte jiný, pro ni zvládnutelný text. Při diktátu či pravopisném cvičení dostane jinou práci – opis, přepis.

c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

V českém jazyce a v prvouce slovní hodnocení. Hodnotit jen to, co žákyně zvládne.

d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

čítanka pro 1. ročník, písanka pro 1. ročník, česko-anglický slovník, vizuální opora (karty s obrázky, přehledy učiva, interaktivní tabule – interaktivní učebnice)

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

Výklad látky s vizuální oporou, jasné instrukce, kontrola porozumění, pozitivně hodnotit i malé pokroky, individuální přístup, testy s výběrem odpovědí.

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy
(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Babička bude s žákyní každý den trénovat čtení a pomáhat jí s domácími úkoly. Komunikace proběhne minimálně jednou týdně telefonicky nebo osobně.

V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě;
v jakých činnostech, jakým způsobem)

Respektovat sociokulturní odlišnosti, posilovat postavení žákyně v kolektivu.

VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP

Dne:

(Naplnění cílů PLPP)

Doporučení k odbornému vyšetření

Ano Ne
 PPP SPC SVP jiné: jiné

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel		
Učitel/é předmětu/ů		
Pracovník ŠPP		
Zákonný zástupce		

Příloha č. 2

Ukázka individuálního vzdělávacího plánu žákyně Marie.

Jméno a příjmení žáka	Marie		
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník	5.	Školní rok	2021/2022
ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Pedagogicko-psychologická poradna Karlovy Vary, příspěvková organizace, pracoviště PPP Karlovy Vary, Lidická 590/38, 360 01 KV		
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Pedagogicko-psychologická poradna Karlovy Vary, příspěvková organizace, pracoviště PPP Karlovy Vary, Lidická 590/38, 360 01 KV		
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:			
Zdůvodnění:			
Žák s OMJ. Aktuálně intelektové schopnosti v hraničním pásmu. Posuzováno orientačně. Rozkolísané, nevyvážené výkony. Pomalé pracovní tempo. Zhoršená flexibilita.			
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Rozvoj sluchového vnímání, porozumění mluvenému projevu a čtenému textu, rozvoj slovní zásoby, čtenářská gramotnost		
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Český jazyk, přírodověda, anglický jazyk, vlastivěda		

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Stupeň 2 – Metody budou zaměřeny na rozvoj sluchového vnímání a psychomotorického tempa. Bude respektováno individuální tempo žáka. Ve výuce budou používány jednoduché, jasné postupy, které budou podpořeny vhodnými mechanismy a vizuální oporou (tabulky, přehledy učiva).
Úpravy obsahu vzdělávání	Obsah učiva bude respektovat schopnosti a možnosti žáka zn. zvládnutí základního učiva v nezbytné míře tak, aby žák dosáhl svého osobního maxima.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Bez úprav.
Organizace výuky	Stupeň 2 – počet hodin 3 – Speciálně pedagogická péče se zaměřením na stimulaci hláskové analýzy a syntézy slov, nácviku čtení s porozuměním slabikovou metodou, rozvíjení slovní zásoby a vizuomotorické koordinace.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Zadávání úkolů bude názorné, srozumitelné a stručné. Bude poskytován delší časový úsek po vypracování úkolu. Zároveň bude probíhat kontrola porozumění zadaného úkolu.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Pokud bude nezdařilá písemná práce, bude znalost ověřena ústně. Při ověřování dovedností a vědomostí bude respektováno osobní tempo žáka. Pomoc při zdůvodňování pravopisu.
Hodnocení žáka	Hodnocení žákyně bude prováděno dle klasifikačního stupně; vzhledem k nutnosti individualizace výuky vhodné kritériální formativní způsob hodnocení.
Pomůcky a učební materiály	Učebnice Český jazyk pro 3. ročník ZŠ, PL – dumy.cz, rvp.cz, doplňovačky, obrázkové karty, pomůcky pro rozvoj slovní zásoby
Podpůrná opatření jiného druhu	

Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Matka se bude pravidelně informovat o výsledcích žákyně a zároveň bude nápomocná při její přípravě na vyučování.
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Nebyla učiněna.

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka	Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitelka		
Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)		
Český jazyk	Ponechat dostatečný čas, společná práce s chybou, důraz na multisenzorickou výuku, upřednostňovat doplňovací cvičení a ústní projev. Krácení diktátu. Čtení – častější vyvolávání na kratší úseky, kontrola porozumění	
Anglický jazyk	Ponechat dostatečný čas, společná práce s chybou, důraz na multisenzorickou výuku, upřednostňovat doplňovací cvičení a ústní projev.	
Matematika	Klást důraz na multisenzorickou výuku, respektovat osobní tempo.	
Přírodověda	Klást důraz na multisenzorickou výuku, respektovat osobní tempo.	

Příloha č.3

 <p>NIDV NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ</p> <p>HEZKY ČESKY II JANA TÁBORKOVÁ</p>	<p>Soubor materiálů k podpoře výuky českého jazyka pro cizince na úrovni začátečník a mírně pokročilý (pracovní listy a metodické pokyny)</p> <p>2018</p>	<p>NIDV NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ</p> <p>CIZINCI.NIDV.CZ</p>
 <p>NIDV NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ</p> <p>HEZKY ČESKY JANA TÁBORKOVÁ</p>	<p>Soubor materiálů k podpoře výuky českého jazyka pro cizince na úrovni začátečník zahrnuje pracovní listy s tematicky uspořádanými lekce a metodické pokyny</p> <p>2018</p>	<p>NIDV NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ</p> <p>CIZINCI.NIDV.CZ</p>

Č Č E E E S S K K Ý Ý J J

DOMINO

PRACOVNÍ SEŠIT

Český jazyk
pro malé cizince 1

Z Z A A A J J

D O M I N O

Český jazyk pro malé cizince 2

Tvrdé souhlásky

h, ch, k, r, d, t, n

Měkké

ž, š, č, ř, c, j, ḍ, ṭ, ṇ





Nejvíce mě zaujala tato didaktická pomůcka pro práci se žáky s OMJ. Protože žáci příliš neslyší měkké a tvrdé slabiky, pomáhá jim v tom tato pomůcka. Měkké slabiky jsou natisknuté na měkkém molitanu a tvrdé slabiky na tvrdé desce. Pedagog řekne žákovi slovo, ve kterém se vyskytuje jedna z těchto slabik a žák pro lepší představivost zmáčkne vhodnou slabiku.

Příloha č.4

Pro žáky s OMJ byly vytvořeny tyto otázky/okruhy témat*:

1. Narodila ses na území ČR?
2. Do jaké třídy jsi přišla?
3. Jaké obtíže jsi měla při příchodu do třídy?
4. Jak tě přijali do kolektivu?
5. Česká kultura:
6. Na jakou bys chtěla střední školu?
7. Budoucnost práce:
8. Navštěvuješ nějaké kroužky?
9. Jakým jazykem mluvíte doma?
10. Máš české kamarády?

Pro rodiče byly vytvořeny tyto otázky*:

1. Jak dlouho žijete na území České republiky? (Popřípadě důvod k příjezdu do ČR.)
2. Na základě čeho jste se rozhodovali, kam své dítě přihlásit na základní školu?
3. Jste seznámeni s českým školním systémem? Víte, na co máte právo, jak to probíhá v českých základních školách? (Popřípadě srovnání se školou v jejich rodné zemi.)
4. Jak spolupracujete se základní školou, kterou navštěvuje Vaše dítě? (Máte dostatek podpory od vedení školy?)
5. Jaká je Vaše komunikace s třídním učitelem? (Máte dostatek podpory od třídního učitele?)
6. Pomáháte svému dítěti s přípravou do školy? (Kolik času strávíte přípravou do školy, rozumíte všem zadaným úkolům atd.)
7. Sžili jste se s českou kulturou? Máte tu nějaké české přátelé?
8. Přemýšleli jste nad budoucností Vašeho dítěte?

Pro učitele byly vytvořeny tyto otázky*:

1. Jak dlouho je žák s OMJ ve třídě?
2. Jak se začlenil žák s OMJ do kolektivu třídy?
3. Jaká je spolupráce s jeho rodiči?
4. Jaké pomůcky/metody/pracovní listy používáte pro práci s žákem?
5. Má žák IVP nebo jiné podpůrné opatření?
6. Zúčastňuje se žák s OMJ nějakého doučování?
7. Navštěvuje žák s OMJ mimoškolní zájmové útvary? Jestli ano, víte jaké?¹³

¹³ *Otázky a okruhy témat byly více rozvíjeny v průběhu rozhovorů. Odvíjelo se to podle dané situace.

Pro následných hodin byl vytvořen záznamový arch:

Záznamový arch pro práci s žáky s OMJ
Třída:
Vyučovací předmět:
Metody práce:
Organizační formy:
Cíl hodiny:
Didaktické pomůcky:
Aktivity v hodině:
Motivace žáka s OMJ:
Práce žáka s OMJ: