

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**MOŽNOSTI INTEGRACE ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM  
JAZYKEM V KRIZOVÝCH SITUACÍCH**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vendula Červová**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

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

**Plzeň, 2023**

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

V Plzni dne .....

.....  
vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

*Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph. D. za odborné vedení, ochotu, a především vstřícný a trpělivý přístup při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám i žákům, kteří se se mnou podělili o své zkušenosti a přispěli tak k realizaci výzkumného šetření.*

*V neposlední řadě bych velmi ráda poděkovala mé rodině, která mi byla po celou dobu studia nesmírnou oporou*

.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	3
ÚVOD .....	4
1 DEFINICE SOCIOKULTURNÍHO HANDICAPU .....	6
1.1 ADAPTACE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ .....	6
1.2 PROBLÉMY VYPLYVAJÍCÍ ZE SOCIOKULTURNÍCH ODLIŠNOSTÍ.....	7
1.3 PROBLÉMY SPOJENÉ SE SOCIÁLNÍMI A KULTURNÍMI ODLIŠNOSTMI.....	7
1.4 PROBLÉMY SPOJENÉ S ODLIŠNOSTÍ STYLU ŽIVOTA.....	8
1.5 PROBLÉMY SPOJENÉ SE VZTAHY SE SPOLUŽÁKY .....	9
1.6 SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK Z POHLEDU UČITELE .....	10
1.7 SYNDROM VYHOŘENÍ.....	10
1.8 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	11
2 ŽÁK S OMJ V ČESKÉ ŠKOLE .....	13
2.1 KULTURNÍ ŠOK.....	13
2.2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S OMJ .....	14
2.3 INTEGRACE ŽÁKŮ S OMJ .....	14
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ .....	16
3.1 ČESKÝ JAZYK JAKO DRUHÝ JAZYK .....	16
3.2 ZAPOJENÍ ŽÁKŮ S OMJ DO VÝUKY .....	17
3.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
4 PEDAGOGICKÁ SITUACE.....	19
5 DEFINICE KRIZOVÉ SITUACE .....	21
5.1 KRIZE.....	21
5.2 TYPY KRIZÍ .....	22
5.3 SITUAČNÍ KRIZE.....	22
5.4 KRIZE PRAMENÍCÍ Z NÁHLÉHO TRAUMATIZUJÍCÍHO STRESORU .....	23
5.5 KRIZOVÁ INTERVENCE .....	24
6 PŘEHLEDOVÁ STUDIE .....	25
PRAKTICKÁ ČÁST .....	31
7 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	32
7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	32
7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	32
7.3 POPIS METODY .....	32
7.4 ETIKA VÝZKUMU .....	32
7.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	33
7.6 METODA SBĚRU DAT .....	34
7.7 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT.....	35
7.8 ANALÝZA DAT .....	36
8 INTERPRETACE DAT .....	37
8.1 ROZHOVORY S UČITELI .....	37
8.2 SHRNUTÍ ROZHOVORŮ S UČITELI .....	47
8.3 ROZHOVORY SE ŽÁKY S OMJ.....	48
8.4 ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ ROZHOVORŮ SE ŽÁKY S OMJ .....	52
8.5 KAZUISTIKA VYBRANÉHO ŽÁKA S OMJ .....	53
ZÁVĚR.....	55
RESUMÉ.....	57

SEZNAM LITERATURY .....	59
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	63
PŘÍLOHY .....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

KI – Krizová intervence

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Žák s OMJ – Žák s odlišným mateřským jazykem

## ÚVOD

Problematika integrace žáků s odlišným mateřským jazykem byla vždy nedílnou součástí českého školství. V roce 2022 však tato situace značně vzrostla poté, co Rusko napadlo Ukrajinu a na jejich území začal probíhat válečný konflikt. Na základě těchto událostí vzrostl počet migrantů na našem území a s tím související zvyšující se počet ukrajinských dětí na českých školách. Dle statistických údajů žije v dnešní době na území České republiky více než půl milionu migrantů z Ukrajiny. Toto číslo neustále kolísá v návaznosti na možný návrat zpět do rodné země či příchod nových migrantů do České republiky. Z tohoto tvrzení vyplývá, že v dnešní době jsou téměř na všech školách přítomni žáci s odlišným mateřským jazykem, momentálně převážně z Ukrajiny.

Toto téma je mi blízké, protože z vlastní zkušenosti vím, jak náročné je pro integrované děti začlenit se do třídního kolektivu. Na základě získaných zkušeností jsem si zvolila téma – Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v krizových situacích, které je z mého pohledu opravdu zásadní.

O toto téma jsem se začala zajímat již v době propuknutí válečného konfliktu na Ukrajině, především z důvodu, že v této zemi žije část rodiny mého partnera. Té jsme společně nabídli možnost azylu a oni ho přijali. Díky tomu, že bydleli u nás, jsem se tou dobou starala o dvě ukrajinské dívky ve věku 11 a 13 let a chlapce s děvčetem ve věku 5 a 2 roky. Na základě této skutečnosti jsem zjišťovala, jak moc náročné pro děti s OMJ může být samotný nástup do školy, neporozumění ostatním, tak i běžný život v cizí zemi. Z tohoto důvodu jsem se snažila jim začlenění mezi ostatní co nejvíce usnadnit. To ale mnohdy nebylo vůbec jednoduché. Každý den jsem se od nich dozvíдалa stále nové a nové informace o tom, s čím se musí ve škole potýkat, jak na ně reagují ostatní spolužáci a jakým způsobem s nimi pracují učitelé. Tyto situace vedli k tomu, že mě toto téma začalo opravdu velmi zajímat. Chtěla jsem se dozvědět co nejvíce možných informací o tom, jaké možnosti nabízejí školy těmto žákům a jak jim příchod a celkové začleňování do cizího kolektivu usnadnit.

Na druhou stranu mě i velmi zajímal pohled učitelů na příchod žáka s OMJ do třídního kolektivu. S touto otázkou souvisí i otázka pracovní či psychické náročnosti pro učitele.

Sama z mé praxe ve školství vím, že práce s žákem s OMJ není vždy jednoduchá a často vznikají pro učitele překážky a práce navíc, které musí překonávat. Zajímalo mě tedy, jak

se s tímto učitelé vyrovnávají a co jim v těžkých chvílích nejvíce pomáhá a tuto práci usnadňuje.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části, a to část teoretickou a praktickou. V teoretické části je popsána definice sociokulturního handicapu, krizové situace a aktuální situace na území Ukrajiny. Dále se v této části věnuji žákům s odlišným mateřským jazykem v českých školách a způsobu jejich zařazení do třídního kolektivu. V neposlední řadě je zde nastíněna pedagogická situace a vliv této situace na pedagogy. V praktické části se zaměřuji na analyzování a průběh polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli a žáky s OMJ, kteří navštěvují vybranou základní školu. Dále se v praktické části věnuji vyhodnocení výsledků ze získaných dat. V neposlední řadě je zde zařazena kazuistika vybraného žáka s OMJ.

Doufám, že se mi v mé diplomové práci podaří získat odpovědi na všechny otázky a poukázat na problematiku začleňování žáků s OMJ do třídního kolektivu.



## 1 DEFINICE SOCIOKULTURNÍHO HANDICAPU

Vágnerová (2004) uvádí ve své knize definici sociokulturního handicapu jako omezení v oblasti zkušeností. Toto omezení vyplývá ze sociálních a kulturních odlišností, na kterých záleží úroveň získání odlišných poznatků a dovedností, které jedinci získali ve své společnosti. Tento problém je dán tím, že u těchto jedinců probíhala odlišná socializace, kdy ve společnosti, ze které pochází jsou určité návyky brány jako zcela běžné, a naopak v České republice tomu tak není. Je otázkou, zda sociokulturní handicap chápat jako jistou překážku, která může představovat jisté problémy ve vyučovacím procesu a začleňování jedince do třídního kolektivu či jako pozitivum v přínosu pro majoritní společnost.

Záleží na každém jedinci, do jaké míry bude ochoten tento handicap eliminovat.

### 1.1 ADAPTACE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Při příchodu ukrajinských žáků do českých škol je od nich vyžadováno, co nejrychlejší a nejpřirozenější přizpůsobení na nové prostředí. Tato adaptace však může u každého jedince trvat různě dlouho a může docílit různých výsledků. Je na ně kladen důraz hned v několika oblastech. Nejzásadnější oblastí je získávání nových zkušeností, které v první řadě obnáší učení nového jazyka. Dále také přizpůsobení se zcela odlišným normám, zvyklostem a kultuře, která pro ně byla doposud cizí, a v neposlední řadě také snahu zařadit se do nové společnosti. S těmito požadavky se děti s OMJ nejčastěji setkávají ve školním prostředí, kde se musí potýkat s výše zmíněnými problémy. Toto je pro některé žáky velmi obtížné, a proto se v některých případech při svém nástupu do školy uzavírají a je náročné s nimi pracovat. Vzhledem k jejich věku si mnozí ani neuvědomují nutnost začlenění do nové společnosti.

*„Sociokulturně znevýhodněné děti nemusí mít a také většinou nemají snížené předpoklady ke zvládnutí školních požadavků, ale nemají všechny potřebné znalosti, dovednosti a návyky.“* (Vágnerová, 2004, s. 6) Z tohoto tvrzení vyplývá, že škola představuje pro sociokulturně znevýhodněné děti značnou zátěž, která je dána nadměrným nahromaděním požadavků a nároků, které po žákovi škola vyžaduje. Tyto požadavky se většinou žákovi jeví jako nezvládnutelné a častokrát i nesrozumitelné, a to může vést k jeho pasivnímu přístupu ke škole.

Na tom, jestli se jejich přístup k učení změní nebo naopak má značný vliv jejich rodina, která jim v tomto období může nabídnout velkou oporu.

Přístup rodiny k přizpůsobení se nové společnosti má také značný vliv na vztahu žáka k této nové společnosti. V případě, kdy se žák nové společnosti přizpůsobí a jeho rodina nikoli, vzniká pro tohoto žáka situace, ve které musí žít současně ve dvou odlišných způsobech života. Vliv rodiny je pro žáky s OMJ značně důležitý a je tedy zásadní jaký postoj jejich rodina ke vzdělávání a přizpůsobování se nové společnosti zaujímá a zda ho považuje za přínosný.

## **1.2 PROBLÉMY VYPLÝVAJÍCÍ ZE SOCIOKULTURNÍCH ODLIŠNOSTÍ**

Je zřejmé, že nejzásadnějším problémem je odlišný mateřský jazyk. Neznalost jazyka způsobuje v mnoha případech častá nedorozumění či nepochopení určitých situací. Co se týče ukrajinského a českého jazyka, tak jsou si navzájem blízké. Ale i přes to se dorozumívání neobejde bez komplikací. Převážně u dětí mladšího školního věku, které se do této doby nesetkali s žádným jiným odlišným jazykem kromě jazyka ruského. Pro to, aby se žák co nejlépe začlenil do třídního kolektivu je třeba, aby byl určitým způsobem jazykově vybaven.

Další problémy mohou vznikat na základě odlišných hodnot a zvyklostí.

## **1.3 PROBLÉMY SPOJENÉ SE SOCIÁLNÍMI A KULTURNÍMI ODLIŠNOSTMI**

Žáci, kteří přicházejí do našich škol jsou ve všech případech již navyklí na určité standardy, hodnoty a normy, které se v mnoha případech liší od českých. Sociokulturně znevýhodněné děti se při nástupu do české školy vždy chovají tak, jak se naučili ve své rodné zemi. Většinou tyto žáky ani nenapadne fakt, že by zde mohlo být něco jinak. V tomto případě vznikají určitá nedorozumění, ať už v přístupu ke škole či vztahy se spolužáky nebo učitelem. Žák si musí uvědomit, že některé hodnoty a zvyklosti, které bere jako samozřejmé, ztrácí v naší zemi význam, a naopak mu mohou způsobit problémy.

Problémem může být rozdílnost pravidel, která může u žáků způsobovat nejistotu. Tito žáci musí přijmout fakt, že některá školní pravidla jsou v některých případech rozdílná od jejich zažitých. Každý žák, a to nejen sociokulturně znevýhodněný, musí dodržovat a respektovat dané normy chování, které jsou v naší škole stanovené školním řádem.

Žák si nemůže nová pravidla zcela osvojit do té doby, než porozumí českému jazyku. Prvotním základem, díky kterému se dá předejít problémům je tedy porozumění novému jazyku.

*„Rozdíly v hodnotách a normách mohou mít různý základ. Rodiny cizinců bývají obecně více religiózně zaměřeny, bez ohledu na to, k jakému náboženství patří, a z toho vyplývá i jejich hodnotová orientace. Náboženské hodnoty a normy a z nich vyplývající styl života mohou být zdrojem problémů, ať už by šlo o úpravu zevnějšku, přístupu k učivu nebo chování. Takové projevy mohou ve třídě vyvolávat různé reakce, mohou spolužáky provokovat a podobně.“ (Vágnerová, 2004, s.8)*

Ukrajinská národnost je velmi nábožensky zaměřena, téměř většina obyvatel má svou zvolenou víru, kterou striktně dodržuje. Oproti tomu naše společnost je ve velké míře ateistická. Z tohoto důvodu je pro imigranty, kteří žijí na našem území, náročnější se tomuto způsobu života přizpůsobit. Děti mladšího školního věku, jejichž rodiče jsou ateisté a nemají k náboženství téměř žádný vztah, se mohou dostat do konfliktu se sociokulturně znevýhodněným žákem, který má svou víru jasně danou a je pro něj nepochopitelný obraz toho, že někteří tomu tak nemají. Co se týče přímo ukrajinských škol, tak ty mají náboženství zařazené do každodenní školní výuky, což dokazuje, jaký význam pro tuto zemi náboženství představuje. (Vágnerová, 2004 s. 9-10)

#### **1.4 PROBLÉMY SPOJENÉ S ODLIŠNOSTÍ STYLU ŽIVOTA**

Problémy mohou nastat i v odlišném stylu života, a to především co se týče slavení svátků či trávení volného času. Na Ukrajině se slaví svátky dle juliánského kalendáře, který je od našeho gregoriánského o 13 dní opožděn. Tudíž i v tomto směru vznikají pro imigranty značné problémy, protože svátky neslaví ve stejném období jako my. Toto je pro děti mladšího školního věku často velmi matoucí a ocitají se v nepříjemných situacích. Nejdůležitějším svátkem na Ukrajině jsou Velikonoce (Paska), které u nás v České republice takový význam nemají, naopak u nás převládají Vánoce.

Na Ukrajině se také dodržují pravidelné půsty, jako například Velký půst (40 dní před Velikonocemi) a Vánoční půst (40 dní před Vánocemi). V některých ukrajinských rodinách tyto půsty striktně dodržují a v těchto případech se děti dostávají do nepříjemných situací při školním stravování. Rozdílné kultury stravování mnohdy staví dítě do situace, kdy nabízená jídla ve školní jídelně nezná a výběr je pro něj tedy velmi složitý.

Co se týče stylu života, tak ten je značně odlišný. Zatímco náš styl života je převážně velmi uspěchaný, tak ukrajinský je zásadně poklidnější, což je pro nás leckdy nepochopitelné.

## 1.5 PROBLÉMY SPOJENÉ SE VZTAHY SE SPOLUŽÁKY

Každé dítě ze sociokulturně odlišného prostředí je v něčem odlišné od dětí z majoritní společnosti. V případě ukrajinských žáků není tato odlišnost tak zásadní, ale určité rozdíly mezi dětmi přesto existují, a právě pro to, že tyto rozdíly nejsou příliš nápadné, tak zde hrozí riziko přehlížení či nepovšimnutí různých nedostatků. Jedním ze základních nedostatků je úroveň vzdělání, která není v obou zemích stejná.

Nejzásadnějším problémem a překážkou, která vzniká mezi žákem s OMJ a jeho spolužáky je bariéra způsobena dorozumíváním. Pokud žák s OMJ neovládá základní znalost českého jazyka, tak je pro jeho spolužáky náročné, a leckdy nepohodlné se s tímto žákem dorozumívat. Po počáteční snaze o kontakt, způsobený spíše zvědavostí, může docházet z důvodu jazykové bariéry k omezení kontaktu s těmito žáky.

Vágnerová (2004) popisuje ve své knize, že děti v mladším školním věku (1. – 3. ročník základní školy) přejímají názory na sociokulturně odlišného jedince od svých rodičů či přístupu učitele k tomuto žákovi. Pokud tedy učitel pracuje s tímto žákem jako se všemi ostatními a má k němu nastavený kladný vztah, tak i spolužáci zaujímají k tomuto žákovi kladné stanovisko. Ve středním školním věku (4. -5. ročník základní školy) se již názor dětí odvíjí od názoru jejich vrstevníků, který velmi závisí na vyrovnanosti daného jedince s ostatními.

Při nástupu žáků s OMJ do třídního kolektivu může tato jejich přítomnost vyvolávat u ostatních žáků značnou zvědavost. Už jen z předpokladu, že se jedná o žáka – cizince. Téměř většina ukrajinských žáků během jejich příchodu do české školy bývá zamlklá, tichá a uzavřená, a to především na základě důvodu jejich odchodu z rodné země, a tudíž pro ně bývá přílišná pozornost od spolužáků velmi nepříjemná.

*„Prosadit se ve třídě může být pro takové dítě těžké a potenciální problémy s nepřijetím nebo dokonce s šikanou považují za důležité i jejich rodiče.“* (Průcha, 2009) Z tohoto tvrzení vyplývá, že pokud dojde k situaci, kdy je žák s OMJ spolužáky přehlížen či dokonce nepřijat je tato situace stresující nejen pro žáka, ale i jeho rodiče. Tomuto by se mělo předcházet v rámci třídnických hodin zaměřených na zlepšování a utužování vztahů ve třídě či možnostech práce se školním psychologem.

Značné problémy vznikají i žáků s OMJ, kteří si ve své rodné zemi zažili těžké období. V době, kdy propukla válka museli nečekaně svou rodnou zemi opustit a mnozí členové rodiny byli nuceni tam zůstat. V těchto případech vznikají problémy v začleňování žáků s OMJ do kolektivu a školního prostředí na základě jejich psychického rozpoložení, které nebývá ideální. Každý žák na stávající situaci reaguje jiným způsobem, a tudíž je jejich přístup velmi individuální. Pokud žák prožil nepříjemný zážitek či pro něj byl odjezd z jeho rodné země velmi stresující mohou se u něj projevat různé obranné reakce. Těmito obrannými reakcemi je na mysli uzavření se do sebe, rezignace či absolutní neochota spolupracovat. S takovými žáky je velmi těžké komunikovat a něčemu je naučit.

### 1.6 SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK Z POHLEDU UČITELE

Téměř pro každého učitele je práce se sociokulturně znevýhodněným žákem náročná, a to především z důvodu, že je velmi složité se s tímto žákem dorozumět, a tudíž je velmi náročné ho něčemu naučit.

*„Dítě se chová jinak než ostatní, je obtížnější mu porozumět a je náročné je učit. Nemá potřebné znalosti a dovednosti a leckdy ani nejde zjistit, co vlastně umí, protože dosud nezvládlo uspokojivě jazyk.“* (Vágnerová, 2004, s. 17) Z tohoto tvrzení vyplývá, že přítomnost žáků s OMJ v třídním kolektivu přináší pro učitele značnou práci navíc a úsilí, které učitelé do těchto žáků vkládají se jim málokdy vrátí zpět.

Během propuknutí války na Ukrajině a následného masivního příchodu ukrajinských žáků na české školy nebyli na tuto situaci pedagogové dostatečně připraveni. Bylo to pro ně velmi náročné období, protože neměli žádné dosavadní zkušenosti s těmito dětmi. Učitelé se v této situaci museli učit „za chodu“ a museli se naučit smířit s tím, že ne vždy je výsledek jejich práce uspokojivý a smysluplný. V tomto období část učitelů prožívala syndrom vyhoření způsobený nedostatečnou zpětnou vazbou za jejich nadměrné úsilí. Toto je však opět velmi individuální a záleží tedy na psychickém rozpoložení a dosavadních zkušenostech jednotlivých učitelů.

### 1.7 SYNDROM VYHOŘENÍ

*„Syndrom vyhoření je psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu.“* (Pešek, Práško, 2015, s. 9)

V době masivního nárůstu ukrajinských žáků na českých školách vznikala pro učitele zcela nová situace a s ní spojené nadměrné množství stresových situací.

Jelikož tato situace byla pro větší část učitelů nová, tak na ni nebyli připraveni a dostatečně zaučení. S tím souvisí množství nově vzniklých povinností a situací, které museli překonat. Z tohoto důvodu se až nadmíru soustředili jen na práci a na to, jak těmto žákům co nejvíce pomoci. Na základě jejich ustavičného soustředění na tyto žáky a snaže se jim co nejvíce věnovat kolikrát opomíjeli ostatní žáky a svůj osobní život. V situacích, kdy se tito žáci buď vrátili zpět na Ukrajinu či učitel po delší době neviděl u žáků sebemenší zájem o učivo, tak začal i on ztrácet zájem a přestal projevovat nadměrnou snahu o jejich vzdělávání či začlenění do kolektivu, která ho vyčerpávala.

*„Je to stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží.“ (Kallwass, 2007, s. 9)*

Z vybraných definic je zřejmé, že autoři se shodují na psychické i fyzické náročnosti syndromu vyhoření, který provází každodenní život jednotlivců, kteří si tímto syndromem procházejí. Příznaky syndromu mohou být různé, ať už po fyzické stránce (celková únava, poruchy spánku, nechut' k jídlu), tak i po té psychické (ztráta motivace, podrážděnost, frustrace, pocit nedostatečného uznání a duševní vyčerpání). Je tedy velmi důležité tomuto syndromu přecházet, aby pedagogové mohli svou práci provádět kvalitně a s nadšením.

## **1.8 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ**

Švamberk Šauerová (2018) rozděluje prevenci syndromu vyhoření do dvou základních skupin na interní a externí. Interní prevence je zaměřena na ujasnění postojů a hodnot ohroženého jedince, čemuž značně napomáhá duševní hygiena spojená s relaxací, dostatkem spánku a stanovením základních priorit. Duševní hygienu může každý jedinec pojmut dle svých preferencí, načež nejvíce přínosným prvkem se jeví utužování mezilidských vztahů a čas strávený v přírodě, kde dochází k naprostému uvolnění myšlenek. Dalším velmi využívaným prvkem je fyzická činnost, ať už co se týče relaxačního cvičení (nejvíce využívána je jóga), tak fyzickou prací jako takovou. Načež externí prevence spočívá v prostředí, ve kterém jedinec pracuje, a tudíž zde dochází k jeho úpravám. V tomto případě je vhodné změnit pracovní pozici či pouze upravit místo, ve kterém jedinec pracuje. Přeargumentovat a zútulnit místo působení tak, aby se v něm učitel cítil příjemně.

Prevence syndromu vyhoření je mnohem snazší než se z něho vyléčit, je velmi důležité, aby každý pedagog tomuto syndromu předcházel. Je vhodné, aby si každý pedagog stanovil určité zásady, které bude po svou kariéru dodržovat. Nepodstatnější zásadou by měl být pro každého dostatek volného času, ve kterém se zcela omezí všechny aspekty, které souvisí s pedagogickou činností. Dále čas strávený relaxací, ať už má jakékoli podoby a správná organizace pracovních povinností také pedagogům velmi ulehčí práci.

Také bych ráda vyzdvihla fakt, že by k sobě pedagogové neměli být příliš kritičtí, v případě potřeby se naučit požádat o pomoc druhé, a především se naučit nebrat věci příliš osobně. Pokud to již mají takto nastavené, tak si myslím, že riziko syndromu vyhoření je značně snižené.

## 2 ŽÁK S OMJ V ČESKÉ ŠKOLE

Žáci s OMJ se v českých školách vyskytují již delší dobu, ale tato problematika se zvýšila v době, kdy na území Ukrajiny propukl válečný konflikt. V této době docházelo k masivním nuceným migracím z této země a příchodu mnoha uprchlíků z Ukrajiny k nám do České republiky. Na začátku tohoto období bylo dle statistických údajů Ministerstva vnitra na území České republiky celkem 504 107 občanů Ukrajiny. Tento počet po uplynutí dlouhé doby trvání války na Ukrajině výrazně klesl a k 1. dubnu 2023 činí 325 742 osob. Z tohoto důvodu velmi vzrostl počet žáků s OMJ na českých školách. Jelikož nově příchozí žáci nepředpokládaly, že nastane čas, kdy budou muset náhle opustit svou rodnou zemi, tak při příchodu do majoritní společnosti nejsou dostatečně jazykově připraveni a neovládají vyučující jazyk. S tím souvisí i připravenost pedagogů na tuto situaci, která také nebyla dostačující a z tohoto důvodu je důležité tomuto tématu věnovat náležitou pozornost.

### 2.1 KULTURNÍ ŠOK

*„Změna kulturního prostředí je velmi často provázena tzv. kulturním šokem. Ten je reakcí na ztrátu jistot, která činí pobyt v novém prostředí psychicky náročnější.“* (META, 2011, s. 8)

Reakce na kulturní šok probíhá u každého jedince odlišně, ale je zřejmé, že pro ukrajinské děti byl tento šok zhoršen i vědomím toho, že část jejich rodiny musela zůstat v rodné zemi a odchod z jejich země nebyl dobrovolný. Ve většině případů dochází u těchto jedinců k uzavření se do sebe, strachu komunikovat a celkové stranění se okolí. V některých případech může docházet i ke ztrátě motivace k učení či frustraci. Je důležité, aby učitelé k těmto žákům ihned od začátku jejich nástupu do školy přistupovali velmi citlivě vzhledem k jejich situaci. Je třeba, aby si učitel s tímto žákem navázal určitý vztah a žák měl k učiteli kladný vztah a důvěřoval mu, v těchto případech se tento šok snáze prolomí. (Meta, 2011, s. 8-9)

Kulturní šok postupem času vymizí a žák s OMJ se začíná přizpůsobovat chodu majoritní společnosti. Období, po které bude překonávání šoku trvat, je individuální a záleží na psychickém rozpoložení každého jedince. Je tedy podstatné těmto žákům dopřát dostatek času k překonání tohoto šoku a snaze o začleňování se do nové společnosti.



## 2.2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S OMJ

Pro žáky s OMJ je typické, že vyučovací jazyk v české škole je pro ně druhým jazykem, a ne tím na který byli doposud ve svém vzdělávání zvyklí. Tímto u nich dochází k situacím, kdy se musí současně učit cizí jazyk a prostřednictvím tohoto pro ně nového jazyka chápat probírané učivo. Neznalost jazyk jim tedy představuje značnou bariéru, která ohrožuje jejich školní úspěchy. (Meta, 2023, [online])

*„Pro žáky s OMJ je většinou učiva nepřístupná právě kvůli neznalosti vyučovacího jazyka. Mateřský jazyk, který byl pro ně doposud nástrojem jejich kognitivního rozvoje, se stává v novém školním prostředí naprosto nevyužitelný.“* (META, 2011, s. 16)

Z uvedeného vyplývá, že základním bodem pro zvládnutí učiva v české škole je pro žáky s OMJ především zvládnutí českého jazyka, aby danému učili porozuměli a měli možnost dalšího vzdělávacího rozvoje. Zvládnutí jazyka, ale není jediný faktor, kteří musí žáci s OMJ při nástupu do školy zvládnout. Je žádoucí, aby se již během svého nástupu aktivněji zapojovali do výuky, získali představu o společenských normách, které provázejí každodenní chod školního prostředí a zapojovali se do třídního kolektivu.

Jim Cummis (2000) uvádí ve své teorii, že osvojování jazyka probíhá ve dvou fázích. První fází je získávání komunikačních schopností, které rozvíjí žáci s OMJ v běžných komunikačních situacích. Charakterizuje, že toto první období trvá od 6 měsíců do dvou let během kterých žáci s OMJ rozvíjí komunikační schopnosti v každodenním životě. Jako druhou fázi uvádí osvojování kognitivních akademických dovedností, která může trvat až sedm let. V této fázi si žáci s OMJ osvojují odborné výrazy, práci s textem a vyjadřování se v souvislostech. Právě tuto druhou fázi potřebují žáci s OMJ zvládnout, aby úspěšně zvládali vyšší ročníky základních škol a středních škol.

## 2.3 INTEGRACE ŽÁKŮ S OMJ

*„Integrace cizinců je proces umožňující cizincům postupně se začlenit do české společnosti. Cílem integrace je oboustranně přínosné nekonfliktní soužití cizinců a majoritní společnosti.“* (Ministerstvo práce a sociálních věcí [online])

Integraci lze tedy chápat jako způsob začleňování a podpory žáků s OMJ, jak do třídního kolektivu, tak celkového chodu české školy.

*„Podpora nového žáka s OMJ nespočívá jen v zajištění výuky češtiny a asistenci při zvládnutí učiva, ale také v pomoci s jeho začleněním do třídního kolektivu a přizpůsobení se novým životním podmínkám. V tom hraje důležitou roli nejen třídní učitel, ale i ostatní pedagogové a také spolužáci. Pokud bude dítě odcházet ze školy s pozitivními zážitky a s pocitem, že je ve škole v bezpečí, že ho učitelé i spolužáci přijímají, že má ve škole nějakého ochránce, nebo že si začíná vytvářet kamarádské vztahy se spolužáky, zvýší se tím jeho motivace učit se česky a zapojovat se do výuky i v dalších předmětech. Naopak zanedbání adaptačního období žáka může vytvořit bariéry, které se později jen velmi těžko překonávají.“* (Bernkopfová, 2019, s. 50)

Z uvedeného tvrzení vyplývá, že učitel i spolužáci hrají významnou roli v průběhu začleňování žáka s OMJ do kolektivu i samotné výuky. Již při svém nástupu by měl mít žák s OMJ pocit příjemného prostředí. Učitelé i spolužáci mohou těmto žákům pomoci snahou o přiblížení chodu školy, postupným seznamováním se, a především podporou v jejich začleňování.

Meta (2011, s. 36-37) uvádí několik postupů, které mohou žákům s OMJ i učitelům proces začleňování ulehčit. Prvotním krokem je seznámení žáků s příchodem žáka s OMJ a možných komplikací, které po jeho příchodu mohou nastat. Těmito komplikacemi je především jazyková bariéra a kulturní odlišnost. K ulehčení jazykové bariéry může učitel společně s ostatními žáky připravit komunikační kartičky, které zobrazují základní potřeby a slovní zásobu. Dalším krokem ke zlepšení je vytvoření bezpečného prostředí a promyšlené usazení žáka v prostoru třídy. Je vhodné, aby tento žák seděl vedle žáka, který mu bude nápomocen, co se týče průběhu vyučování i práce v hodinách, a bude pro něj dobrým vzorem. A v neposlední řadě nejzásadnější krok, kterým je získání žákovi důvěry. Také učitelům může velmi pomoci, pokud se naučí několik základních frází v rodném jazyce žáka s OMJ.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

Stejně tak jako na všechny děti v České republice, tak i na nově příchozí ukrajinské děti se vztahuje povinná školní docházka i přes to, že tito imigranti během svého příchodu do České republiky neznají délku jejich pobytu. Na základě těchto událostí vytvořilo MŠMT portál týkající se problematiky Ukrajiny. Na tomto portále jsou k nalezení důležité informace, které se týkají vzdělávání žáků s OMJ, ale i kontakty na které se mohou školy obracet v případě různých nesrovnalostí či nalezení podpory.

#### 3.1 ČESKÝ JAZYK JAKO DRUHÝ JAZYK

Je zřejmé, že pro žáky s OMJ je nejzásadnější činitel ovládnutí učiva jazyková bariéra. Z tohoto důvodu je prvotní porozumění českého jazyku.

*„Pro zvládnutí českého jazyka jako druhého jazyka je zásadní stanovit cíl. Cíl by měl splňovat kritéria SMARTER, zejména ověřitelnost/vyhodnocení v kombinaci s přiměřeností má zásadní roli. Například cíle prvního roku by mohly být: zvládnutí časování slova být a jeho použití, číslovky, představení se, pozdravy a orientace ve školním prostředí.“* (Musil, Říčan, 2019, s. 71)

Musil a Říčan (2019) uvádí následující kritéria SMARTER, která představují soubor kritérií pro stanovování jednotlivých osobních cílů.

S – Specifický (konkrétní)

M – Měřitelný (motivující)

A – Ambiciózní (dosažitelný)

R – Reálný

T – Termín (časově ohraničený)

E – Evaluace (hodnotitelný)

R – Průběžně hodnocený

(Musil a Říčan, 2019, s.71)

Je individuální, jaké cíle si učitelé společně s žáky s OMJ nastaví, ale důležité je jejich naplnění a ověřitelnost. V určování cílů hraje roli i věk žáků s OMJ. Je téměř nemožné, aby se žáci s OMJ naučili cizí jazyk pouze z hodin českého jazyka, kdy jim učitel nemůže poskytovat dostatečnou zpětnou vazbu a individuální přístup. Pro zlepšování úrovně jazyka je vhodné, aby tito žáci pravidelně docházeli na doučování či hodiny českého jazyka pro cizince.

V případech, kdy pedagogové neznají postup, jakým vzdělávat žáka s přihlédnutím k jeho neznalosti jazyka, je vhodné, aby absolvovali kurz zaměřený na český jazyk pro cizince. Díky kterému získají širší pohled o možnostech výuky. Dále také existuje řada webových stránek s přístupnými metodikami, příručkami a pracovními listy pro žáky s OMJ, které mohou učitelé taktéž neomezeně využívat.

*„Když do školy přijde žák bez znalosti nebo s malou znalostí češtiny, nejlepší je vzpomenout si, jak jsme se sami učili cizí jazyk a jak dlouho nám trvalo, než jsme se zorientovali v textu a rozuměli rodilému mluvčímu. A ještě důležitější je vybavit si, co nám pomáhalo. To samé pak můžeme nabízet i dětem s OMJ.“* (Bernkopfová, 2019, s. 91)

I přes to, že ukrajinský jazyk se od toho českého zásadně neliší, tak značné problémy nastávají při nácvičce čtení a psaní, kdy žáci s OMJ znají pouze azbuku. Je tedy přínosné pro tyto žáky využívat porovnání abecedy s azbukou, aby si tvary písmen osvojili. K pochopení českých písmen je také velmi důležité žákům s OMJ neustále opakovat jejich význam a správnou výslovnost. Pokud toto žáci pochopí, tak budou moci pokračovat dále ve čtení kratších textů a psaní zjednodušených diktátů.

Pro učitele je nejzásadnější pochopit fakt, že daný žák jazyk neovládá, a tudíž není schopen pracovat a učit se stejnou vyučovanou látkou jako ostatní žáci. Je třeba s tímto žákem začít od samého začátku, a to u písmen a především porozumění. Po tomto je teprve možné, aby se žák s OMJ mohl více zapojovat do klasické výuky s ostatními žáky.

### **3.2 ZAPOJENÍ ŽÁKŮ S OMJ DO VÝUKY**

Na základě značné jazykové bariéry je zřejmé, že je zapojování žáků s OMJ do výuky zpočátku velmi náročné. Tuto práci si mohou učitelé z velké části ulehčit využíváním širokého spektra názorných pomůcek. Pro děti mladšího školního věku se jeví jako nejpřínosnější vizuální pomůcky (schémata, ilustrace, obrázky), které je důležité důkladně vybírat. Tyto pomůcky musí být pro žáky s OMJ co nejvíce přehledné a srozumitelné.

Další pomůcku, kterou mohou učitelé využívat jsou online slovníky a překladače, které představují snadno dostupnou cestu k porozumění. Je ale třeba zdůraznit, že takové překladače vždy nemusí daný text přeložit správným způsobem a může tak docházet k nesrovnalostem. Také je velmi využívána dvojjazyčná literatura, která obsahuje text v českém i ukrajinském jazyce a žáci tak mají možnost porovnávání těchto dvou jazyků. Bohužel tato varianta většinou svádí žáky s OMJ pouze ke čtení té části, které rozumí a nedochází tak k rozvoji jazyka. (Musil, Říčan, 2019, s.73-75)

### 3.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání představuje řadu náležitostí a není možné ho vysvětlit pouhou jednou definicí.

Zilcher a Svoboda (2019) popisují ve své knize typologii uchopení inkluzivního vzdělávání, ve které je uvedeno šest odlišných pohledů na inkluzi:

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 pro vytváření školy pro všechny.*
5. *Inkluze jako „vzdělávání pro všechny“*
6. *Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání společnosti.“* (Ainscow in Zilcher a Svoboda, 2019, s. 26)

*„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní struktury je to více plně komunitní školy a z pohledu politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“* (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 34)

Z výše uvedeného vyplývá, že inkluzivní vzdělávání představuje možnost vzdělávání žáků se speciálními potřebami s ostatními žáky. To se týká i vzdělávání žáků s OMJ, kteří mají problémy nejen v komunikaci, ale i ve vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání umožňuje těmto žákům navštěvovat základní školy a vzdělávat se i přes jejich nedostatky. Tito žáci tak mají větší možnost nadále ve svém vzdělávání růst a snažit se o co největší pokroky.

## 4 PEDAGOGICKÁ SITUACE

Zásadním předpokladem pro práci se žáky s OMJ je dostatečná odborná připravenost pedagogů.

*„V současné době se na fakultách připravujících budoucí pedagogy téma přípravy žáků s OMJ objevuje velmi okrajově a sporadicky, výjimečně formou ojedinelých přednášek.“* (META, 2014, s. 30) Z čehož vyplývá, že připravenost pedagogů na nastalou situaci nebyla zdaleka dostačující.

*„Časová dotace a kapacita těchto předmětů jsou zpravidla velmi omezené a svou povahou nejsou koncipovány tak, aby studenty přímo naučily pracovat s žákem, který neovládá vyučovací jazyk. Valná většina pedagogů v praxi se shoduje, že na práci s touto skupinou žáků nebyla během svého studia takřka vůbec připravena.“* (META, 2014, s. 30) Z tohoto důvodu bylo zřízeno několik organizací, které podporují připravenost pedagogů na práci s žáky s OMJ.

Z těchto organizací bych chtěla vyzdvihnout:

- Organizace META, která poskytuje podporu, jak pedagogům, rodičům žáků s OMJ, tak samotným žákům. Zaměřuje se na jejich vzdělávání a poskytuje informace o procesu jejich vzdělávání. Jako velmi přínosný hodnotím fakt, že na svém portále umožňují pedagogům dohledání seznamu učebnic pro výuku českého jazyka jako jazyka cizího. Dále také to, že jsou zde k dispozici různé semináře zaměřující se na práci s těmito žáky.
- Národní pedagogický institut, který poskytuje pedagogům, učících žáky s OMJ, online podporu, na kterou se tyto pedagogové mohou obrátit v případě nejasností při vzdělávání žáků s OMJ.
- Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka je organizace, která se zaměřuje na význam výuky češtiny jako cizího jazyka. Učitelé mohou na jejich internetových stránkách získat metodické materiály pro rozvoj jazyka u žáků s OMJ. Dále také nabízí na toto téma širokou škálu seminářů.

Ze získaných informací vyplývá, že připravenost pedagogů na práci s žáky s OMJ nebyla dostačující. Téměř většina učitelů se doposud nikdy nesetkala se způsobem práce s těmito žáky během svého studia ani dosavadní praxe. Bylo by tedy vhodné se tímto témat více zabývat, jelikož s pedagogickou činností neodmyslitelně souvisí.

META (2014, s. 31-32) navrhuje celkem sedm opatření, díky kterým by mohlo dojít k prolomení tohoto problému. *„Ve vzdělávání budoucích pedagogů vidíme několik důležitých oblastí, které je třeba u studentů rozvíjet. Jedná se o výuku češtiny jako druhého jazyka, inkluzi ve výuce a posilování kulturní senzitivity pedagogů. Jako klíčové se nám zároveň jeví propojení se studentskou praxí.“* (META, 2014, s. 31)

Z uvedeného vyplývá, že by bylo vhodné do studia budoucích pedagogů zařadit předmět týkající se výuky češtiny jako druhého jazyka, čímž by se předešlo nedostatkům znalostí ohledně tohoto tématu a k získání užitečných zkušeností propojit teoretické poznatky s praxí. S čímž dozajista souvisí i navýšení časové dotace pro pedagogické praxe a během těchto praxí konkrétní zaměření na žáky s OMJ. Dále také účast pedagogů na odborných seminářích zaměřených na téma – český jazyk pro cizince či dokonce čeština jako cizí jazyk.

## 5 DEFINICE KRIZOVÉ SITUACE

Na základě zákona č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů, lze krizovou situaci formulovat jako situaci mimořádnou, během které dochází k bezprostřednímu ohrožení, jak demokratického základu, chodu hospodářství, tak i k ohrožení zdraví a životů osob tohoto státu. Toto nebezpečí však nelze prostou činností orgánů územní samosprávy či záchranných sborů odvrátit či dokonce odstranit. V těchto situacích bývá vyhlášen stav nebezpečí či stav ohrožení státu, který můžeme také pojmenovat jako stav krizový.

Z výše uvedené definice lze nastalou situaci na Ukrajině chápat jako krizovou, kdy na základě útoku ruských vojsk je valná většina těchto obyvatel připravena o své domovy a vystavena nebezpečí újmy na zdraví či dokonce smrti. Válečný konflikt vyvolaný ruskou stranou pocítuje nejvíce nižší a střední vrstva obyvatelstva. Mnozí z těchto obyvatel považují oprávněně migraci jako jediné možné řešení nastalé krizové situace.

Lze tedy definovat, že tato výše zmíněná situace vykazuje klíčové příznaky krize.

### 5.1 KRIZE

Krize je chápána jako situace, během které dochází k zásadnímu narušení dosavadního fungování systému a ohrožení jistot. Špatenková (2004, s. 15) vylíčila ve své knize krizi jako vnitřní stav nerovnováhy. Tento stav je způsoben událostmi, které vyžadují v životě jedince zásadní změny a řešení. *„Krize je stavem ryze subjektivním. Svůj vnitřní svět i své okolí vnímá každý jedinec naprosto odlišně, věci, události a ostatní lidé mají pro každého člověka jiný význam.“* (Špatenková, 2004, s. 19)

Vodáčková (2012, s. 27–31) naopak ve své knize uvádí, že krizi lze chápat jako ohrožující situaci, která se označuje za nevyhnutelný jev lidského bytí. Tuto situaci provází velký dynamický náboj s potenciálem změny. Dále uvádí, že krize vede ke značné změně způsobů chování a hodnotových postojů, které jedincům umožňují zásadní změny.

*„Většina krizí s sebou přináší určité ohrožení, nebezpečí, ale také zničení, ztrátu, zmar. Na druhé straně je vždy možné nahlížet na krizi z jiného úhlu pohledu – jako na příležitost, šanci.“* (Špatenková, 2017, s. 21–22)



Je tedy zřejmé, že na nastalou krizi se dá pohlížet ze dvou hledisek, a to buď jako hrozící nebezpečí či novou příležitost. To, jakým způsobem bude každý jedinec na nastalou situaci nahlížet je dáno mírou jeho psychické stability a okolnostmi, které tuto krizi provází.

## 5.2 TYPY KRIZÍ

Špatenková (2004, s. 23) člení krize dle jednotlivých typů na tři části – vývojové, situační a kumulované. Zatímco Vodáčková (2012, s. 34–38) popisuje hned šest typologií. Taktéž má ve svém členění zařazenou situační krizi, dále se zde nachází krize tranzitorní, krize pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru, krize zrání, krize pramenící z psychopatologie a neodkladné krizové stavy.

Z hlediska zaměření mé diplomové práce se budu nejvíce zabírat typem situační krize a krizí pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru, která nejvíce odpovídá probíranému tématu.

## 5.3 SITUAČNÍ KRIZE

Jako spouštěče této krize se považují vnější faktory, které nejsou jedinci ovlivnitelné. Za tyto podněty můžeme považovat například ztrátu či její samotnou hrozbu, změnu a volbu. Ztrátou a její hrozbou lze charakterizovat ztrátu zdraví či blízkého člověka, ztrátu zázemí a jistot jedinců. Tyto situace jsou nepředvídatelné, tudíž se před nimi nikdo nemůže žádným způsobem ochránit a jsou pro jedince velmi často šokující až zdrcující. Každý jedinec tuto situaci prožívá rozlišným způsobem, a to na základě jeho subjektivního vnímání dané skutečnosti. Dá se ale říci, že krizová reakce probíhá celkem ve čtyřech etapách a je na psychickém rozpoložení každého jedince, jak si s danou etapou poradí.

Jako první etapa nastává šoková fáze, která se u jedinců projevuje popíráním vzniklé krize či situace a konstatováním, že mají svůj život pevně ve svých rukou. Zároveň s tímto tvrzením však u jedinců dochází k vnitřnímu pocitu napětí. Po této etapě přichází fáze emoční reakce, kdy již vzniká intenzivní prožívání těchto emocí. Dochází zde ke konfrontaci s realitou, kdy jedinci dosáhnou uvědomění o významu vzniklé situace. V této fázi je velmi důležitý kontakt s okolím a získání sociální opory. Pokud se tato opora od okolí nedostaví, hrozí prohloubení situační krize až v krizi chronickou. Předposlední fází je zpracování krize, kdy dochází ke snaze osvobození se od prožitého negativního, až traumatizujícího zážitku. Jedinec vyvíjí snahu o budování své budoucnosti například přizpůsobováním se novému prostředí či negací vzniklé ztráty. V poslední fázi projevují

snahu o navázání nových sociálních kontaktů a navrácení svého sebevědomí. Tyto fáze na sebe plynule navazují a prolínají se. Nemohou tedy jedna bez druhé působit. (Špatenková, 2004, s. 26-27)

Ve stručnosti bych ráda zmínila, jakým způsobem autorka definuje zbylé dva typy.

Uvádí, že vývojová krize je součástí života každého jedince, která obnáší změny týkající se života každého z nás. Za tyto změny, přinášející již zmíněnou krizi, můžeme považovat například změnu školy, nástup do zaměstnání či odchod z domova.

Posledním typem je kumulativní krize, kterou lze označit za chronickou. Tato krize je též pojmenována jako akutní. Je způsobena akumulací velkého množství kritických situací, které se jedinec nějakou dobu snažil vytlačit mimo své vědomí. Na základě neustálého potlačování se u něj během dalších krizových situacích jen prohluboval a zintenzivňoval pocit nevládnutí a selhání. Toto vše může mít u jedinců za následek agresivnost, projevy úzkostí, depresí a apatie. (Špatenková, 2004, s. 27)

#### **5.4 KRIZE PRAMENÍCÍ Z NÁHLÉHO TRAUMATIZUJÍCÍHO STRESORU**

Tato krize je téměř ve všem totožná s krizí situační, z tohoto důvodu do ní bývá velmi často zařazována. Taktéž se dané podněty objeví nečekaně a jedinec není schopen tuto situaci ovlivnit. Zásadními událostmi, které jsou spouštěči této krize jsou znásilnění, přírodní katastrofy a válečný stres. (Burgess a Baldwin in Vodáčková, 2012, s.35)

Je tedy zřejmé, že pro obyvatele Ukrajiny byl spouštěčem této krize již zmiňovaný válečný stres. Tito jedinci se ocitají v situacích, kdy je závažným způsobem ovlivněn jejich život a budoucnost.

*„Za normálních okolností má každé zdravé dítě biologické předpoklady, aby zvládlo náročné či problematické situace. V případě vojenského konfliktu může vlivem prožívání extrémního pocitu ohrožení vlastního života či života blízkých osob a pocitu bezmoci docházet k narušení běžného fungování a vývoje dítěte. Zda bude daná událost prožita skutečně jako traumatická, záleží nejen na daném jedinci, jeho věku, odolnosti, rodinném prostředí, sociální situaci apod., ale i na okolnostech traumatu, jeho intenzitě, délce trvání, nečekanosti a povaze.“* (Uhlíř a Stojanová, 2022, [online])

Z uvedeného vyplývá, že nastalá situace vykazuje známky traumatu, jehož dopady na jedince mohou být různé. V některých případech se jeví jako nenápadné a pomalu

nastupující, v jiných případech jsou však náhlé a prudké. Vnímání těchto dopadů je subjektivní, a tudíž je každý jedinec vnímá rozlišným způsobem. U některých mohou i zdánlivě nepodstatná traumata vést k tragickým závěrům. Záleží tedy na mnoha faktorech, jakým způsobem bude nastalá situace jedincem vnímána. (Klepáčková, Krejčí, Černá, 2020, s. 10) V případech, kdy u jedince nastane krizová situace, která je nad rámec jeho sil, je patřičné vyhledat odbornou pomoc. Pro minimalizaci těchto negativních dopadů je zřízena krizová intervence.

## 5.5 KRIZOVÁ INTERVENCE

*„Pojem krizová intervence v sobě zahrnuje dvě základní sdělení – jde o určitý druh odborné práce s člověkem, který se ocitl v krizové situaci. Přístup ze strany krizového pracovníka je aktivní, spočívající z hlediska času v rychlém až okamžitém zásahu (intervenci)“.* (Vodáčková, 2012, s. 59)

*„Krizová intervence představuje zásah, zákrok, respektive zakročení v krizi. Je to specializovaná pomoc těm osobám, které se ocitly ve stavu krize. V užším slova smyslu znamená techniky a strategie při zacházení s člověkem v krizi, v širším slova smyslu představuje metodu, jejímž cílem je eliminace současné situace a stabilizace jedince.“* (Špatenková, 2011, s. 13)

Z uvedeného vyplývá, že KI představuje pro osoby, které se nachází v náročné životní situaci, značnou pomoc při překonávání prožité krize. Je nezbytné, aby tyto jedince vyhledali odbornou pomoc a předešli tak dalšímu možnému nežádoucímu vývoji této situace.

Vodáčková (2012, s. 62) uvádí paradox mezi krizovou intervencí a psychoterapií, kde poukazuje na fakt, že hranice mezi těmito dvěma disciplínami, není zcela jasně stanovena, jelikož jsou si velmi blízké. Nejsou však totožné.

*„Krizová intervence si klade jiné cíle, má odlišný časový rámec, má jiný záběr z hlediska hloubky pohledu na problém, i klientela je do jisté míry odlišná od klientely navštěvující psychoterapii.“* (Vodáčková, 2012, s. 62) Je tedy na každém psychoterapeutovi, aby dokázal tyto dvě disciplíny odlišit a pracoval s jedinci na základě jejich subjektivních problémů. Hlavním rozdílem mezi krizovou intervencí a psychoterapií je časová dotace, kdy KI trvá po celou dobu jedincova krizového stavu. Naopak psychoterapie má jasně stanovené cíle a snahou této terapie je dané problémy vyřešit a odstranit.

## 6 PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Před samotnou prací na mé diplomové práci jsem si prošla studie, které byly vypracované na obdobné téma tomu mému. Tyto studie jsem zanalyzovala a rozhodla, zda korespondují s obsahem a záměrem mé diplomové práce. Vybrané studie uvádím i se zaměřením, teoretickým zakotvením, výzkumnými cíli, metodami a provedením výzkumu.

### **Studie č. 1 – Inkluzivní vzdělávání s odlišným mateřským jazykem na základní škole**

Autor: Michaela Schrötterová

Rok vydání: 2021

Tato bakalářská práce se zabývá inkluzivním vzděláváním, a to především žáků s odlišným mateřským jazykem.

V teoretické části se autorka zabývá charakteristikou inkluze a příslušnou legislativou. Je zde charakterizována i segregace, která bývala velmi častá. Dále je zde popsána současná situace související s migrací, a tudíž výskytem více žáků s odlišným mateřským jazykem na našich školách. Autorka zde popisuje kroky, které napomáhají k tomu, aby proces inkluze probíhal co nejefektivněji.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jakým způsobem je přijímán nový žák s OMJ do české školy. Autorka se zde zaměřila na proces přijímání nových žáků do české školy ohledně samotného procesu přijímání a všech jeho náležitostí, ale také z pohledu samotného žáka s OMJ, jeho spolužáků i třídní učitelky. K získání výsledků využila autorka dotazníkové šetření, které realizovala online pro spolužáky žákyně s OMJ. Dále také provedla rozhovor se samotnou žákyní s OMJ a její třídní učitelkou, kde pokládala téměř totožné dotazy, jako byly sepsány v dotazníku pro děti.

Výzkumný soubor tvořilo 20 žáků zvolené třídy na vybrané základní škole. Hlavními respondenty pak byla samotná žákyně s OMJ a její třídní učitelka.

Autorka svým výzkumem poukazuje na proces a pocity žáků během začleňování žáka s OMJ do kolektivu třídy. Na základě rozhovoru zjišťuje, že pro žákyni bylo nejpřínosnější, když spolužáci i paní učitelka používali ke společné konverzaci mobilní telefon s překladačem, ale také především volnočasové aktivity a aktivity pořádané školou, díky kterým se žákyni podařilo mnohem lépe rozumět a zlepšovat své vztahy se spolužáky.

Zjistila, že u většiny (60 %) žáků není podstatné, že je žákyně z jiné země, ale našli se i žáci (10 %), kterým je tato skutečnost na obtíž, a proto se s touto žákyní nekamarádí. V otázkách, zda ji žáci pomáhali po jejím příchodu a jaká byla jejich reakce na její příchod se odpovědi značně míjejí, ale i přesto autorka dosáhla závěru, že ji žáci přijali velmi dobře.

Autorka zde velmi přehledně popisuje začlenění žákyně s OMJ do kolektivu. Využívá podrobné popisy daných šetření a rozhovorů. Je zde velmi přehledně popsán postup a kroky, které mohou žákovi i ostatním v tomto procesu pomoci.

## **Studie č. 2 – Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem**

Autor: Jitka Kropáčková

Rok vydání: 2005

Daná práce pojednává o problematice žáka, který se nachází ve dvojjazyčném prostředí s tím, že dostatečně neovládá vyučovací jazyk. Autorka se zde zabývá jejími poznatky a možnostmi, kterými může učitel poskytnout pomoc žákovi s OMJ. Tímto tématem se zabývám i ve své diplomové práci.

V teoretické části se autorka věnuje definici a charakteristice bilingvismu, který tvoří podstatu zkoumaného problému. Přibližuje zde bilingvního žáka a možnosti, jak jej chápat. Dále se zde také věnuje rozlišování bilingvismu z různých hledisek.

Cílem práce je zjistit, jakým způsobem může učitel pomoci žákovi s OMJ, který dostatečně neovládá vyučovací jazyk. Zjištění podmínek a postupů, kterými je nebo by podle učitelů měla být úspěšně realizována výuka žáků s OMJ. Dále také zjistit postoje, názory, potřeby a požadavky učitelů, aby se jim s těmito žáky pracovalo co nejlépe.

Ke zjištění odpovědí na položené otázky využila autorka Q-metodologii (dotazník), který vyplňovali učitelé základních škol 1. i 2. stupně. Dotazník byl anonymní a z druhé strany dotazníku měli respondenti možnost vypsát jejich připomínky, zkušenosti či názory. Obsah dotazníku tvořily částečně skutečnosti, které autorka zjistila ze zahraniční teorie a dále také analýza pedagogických pojmů.

Výsledky výzkumu poukazují na to, že učitelé kladou opravdu velký důraz na činnost a působení učitele na žáka s OMJ. Nepřikládají tak velkou váhu podílu aktivity ze strany žáka či jeho rodiny, ale své vlastní vynaložené aktivitě k jeho zlepšení. Dále také usuzuje, že učitelé kladou velký důraz na to být dostatečně odborně připraveni na výuku takového

žáka, aby mu mohli být nápomocni, jak ve výuce, tak i v usnadňování navazování sociálních kontaktů. Naopak z výzkumu vyplývá, že učitelé nepovažují za důležité přizpůsobovat výběr probíraného učiva vzhledem k těmto žákům.

Výsledky dané práce neodpovídají dle autorčina předpokladu o existenci rozdílnosti jednotlivých skupin, což vysvětluje tím, že učitelé těchto žáků situaci chápou, ale nedokáží odlišit detaily. Očekávala také významnější statistické rozdíly mezi skupinami učitelů z dvojjazyčných a jednojazyčných oblastí a na základě toho se domnívá, že je třeba šetření realizovat opakovaně.

### **Studie č. 3 - Obtíže učitelů při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem**

Autor: Marie Almeida

Rok vydání: 2021

Autorka se ve své práci zabývá obtížemi, kterým čelí učitelé při výuce žáků s OMJ, což velmi souvisí i s mou prací. Dále zde popisuje žáky s OMJ a výuku těchto žáků z různých pohledů.

V teoretické části autorka shromažďuje již existující poznatky týkající se žáků s OMJ. Vysvětluje a charakterizuje pojem „žák s odlišným mateřským jazykem“ a „žák-cizinec“, které bývají velmi často zaměňovány. Uvádí zde statistické údaje, ze kterých je patrné, že počet žáků s OMJ na českých školách neustále stoupá. Seznamuje nás s tím, jakým způsobem je výuka žáka s OMJ ukotvena v české legislativě a že na základě poznatků z této legislativy škola nemůže žáka s OMJ odmítnout vyplývá, že poté může nastat situace, kdy žák s OMJ nastoupí do třídy, jejíž učitel se na vzdělávání žáků s OMJ nespecializuje. Zaměřuje se zde i na informace, které se týkají učitelovy přípravy a na to, jakým způsobem by měla probíhat spolupráce s rodiči žáků s OMJ.

Hlavním cílem této práce je zjistit, jakým obtížím čelí učitelé při vyučování žáků s OMJ na prvním stupni ZŠ. Autorka se nezaměřila na obtíže, se kterými se potýkají všichni učitelé žáků s OMJ, ale chtěla porozumět obtížím konkrétních učitelů. Na tomto základě si zvolila a uskutečnila 5 polostrukturovaných rozhovorů, aby získala detailní a komplexní informace o daném jevu. Snahou autorky bylo porozumět tomu, jak přítomnost žáků s OMJ ovlivňuje učitele v konkrétních třídách. Výzkumný soubor tvořilo pět učitelek 1. stupně základní školy Labyrinth, které mají ve své třídě žáka s OMJ. Respondentkami jsou třídní učitelky prvního až čtvrtého ročníku základní školy.

Autorka se nejprve zaměřila na jednotlivé třídy jako celek, kdy popsala kolik danou třídu navštěvuje žáků, jaký je mezi nimi vztah a jaké je její složení. Pak nám krátce představuje třídní učitelku, se kterou prováděla rozhovor. Následně se zaměřuje na daného žáka s OMJ, u kterého nám charakterizuje jeho původ, délku pobytu v ČR i informace o jeho rodičích. Dále popisuje znalost českého jazyka daného žáka a případně jeho předchozí zkušenosti se vzděláváním.

Z dosažených výsledků na základě dotazování autorka zjistila, že největší obtíže učitelům způsobuje jazyková bariéra žáků s OMJ. Žáci mají problémy s vyjádřením se v českém jazyce, s obecným i akademickým porozuměním a s jazykovými jevy, které se v jejich mateřském jazyce nevyskytují. Dalším důležitým problémem je také spolupráce s rodiči, kde taktéž čelí komunikačním obtížím a vnímají, že rodiče žáků s OMJ nepomáhají s domácí přípravou. Z jejího výzkumu také vyplývá, že žádná z respondentek neprošla odpovídající přípravou pro výuku žáků s OMJ. Vzhledem k tomu, že neprobíhá jednotná příprava učitelů v této oblasti a počet těchto žáků na českých školách neustále stoupá, jedná se o oblast, která si zaslouží mnohem větší pozornost, než se jí doposud dostává.

#### **Studie č. 4 – Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů**

Autor: Mgr. Markéta Zachová

Rok vydání: 2016

Autorka se ve své práci zabývá tím, že Česká republika díky narůstajícímu počtu přistěhovalců, kteří zde pobývají dlouhodobě získala charakter multikulturní společnosti. Lidé si začínají uvědomovat odlišnosti kulturní, sociální, jazykové i náboženské. Tyto a mnoho dalších aspektů se může promítat do oblasti výchovy a vzdělávání. Na základě těchto poznatků analyzuje profesní přípravu učitelů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků s OMJ v prostředí české školy.

V teoretické části jsme seznámeni s multikulturním charakterem společnosti. Definuje zde pojmy jako migrace, migranti, identita, etnicita a multikulturalismus – vymezuje základní terminologii. Základním teoretickým východiskem je vymezení sociokulturního handicapu a s tím související otázky přípravy učitelů na vzdělávání žáků s OMJ.

Základním výzkumným cílem autorky bylo zjistit a analyzovat profesní přípravu učitelů na vzdělávání žáků s OMJ. K čemuž využila tři různá šetření, která jí však ve výsledku poskytla komplexní obraz dané problematiky. Jednalo se o dotazníkové šetření pro učitele

1. stupně ZŠ, dotazníkové šetření pro studenty 4. ročníku studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a vedení polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli 1. stupně ZŠ.

S distribucí dotazníků pro učitele pomáhali autorce studenti. Na úvod všem respondentům ponechali prostor pro otázky či doplňující vysvětlení. Autorka si uvědomovala nevýhodu dotazníkové šetření v subjektivitě výpovědí, a proto se pokusila eliminovat formulacemi otevřených otázek. Dotazníkové šetření pro studenty probíhalo velmi podobným způsobem.

Výzkum metodou rozhovoru probíhal v období března až června 2015 a byl rozdělen na dvě části – pilotní a následné. Na rozhovor si autorka záměrně zvolila učitele, kteří disponovali praktickými zkušenostmi s žáky s OMJ.

Autorce se na základě výzkumu potvrdilo, že problematice vzdělávání žáků s OMJ není doposud věnována dostatečná pozornost. Doporučuje, že by bylo vhodné v rámci pregraduální přípravy zavést kurzy českého jazyka jako cizího jazyka a metodiku alespoň základních principů českého jazyka jako cizího jazyka, což vychází z faktu, že jazykový handicap je zmiňován jako největší a je nejčastější bariéra v úspěšném začleňování žáků s OMJ. Uvedla, že přestože je téma vzdělávání žáků s OMJ vysoce aktuálním tématem (i vzhledem k migračním procesům ve světě), tak se domnívá, že existuje poměrně málo spíše úzce zaměřených výzkumů, mapujících profesní přípravu učitelů v této oblasti a samotné téma zůstává poněkud okrajové ve skladbě studijních plánů učitelských oborů.

### **Studie č. 5 – Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem**

Autor: Petr Holeček

Rok vydání: 2022

Autor ve své bakalářské práci rozebírá téma začleňování žáků s OMJ, kdy se jedná o případovou studii. Zabývá se charakteristikou a otázkami inkluze a dále se zaměřuje na žáky s OMJ ve školním prostředí. V teoretické části se nachází charakteristika inkluze a její cíl od doby, kdy se u nás zavedla vyhláška týkající se právě inkluze. Dále zde charakterizuje žáky s OMJ a zabývá se prvními dny ve škole těchto žáků s důrazem na práci pedagogických pracovníků, ale i přijetím novými spolužáky do třídního kolektivu.

Hlavním cílem práce bylo zjištění, jakým způsobem se pracuje s žáky s OMJ na vybrané české základní škole a jak se tyto žáci do třídního kolektivu začleňují.



Autor se rozhodl uskutečnit analýzu různých interních dokumentů a provedl polostrukturované rozhovory. Tyto metody doplnil o pozorování žáků s OMJ ve vyučovacích hodinách.

Rozhovory a pozorování autor uskutečnil v roce 2020/2021 v průběhu celého školního roku. Jelikož v té době byla pandemie COVID 19, tak se autor zúčastnil i 10 online hodin. V rozhovorech s vedením školy zjistil, jakou podporu poskytují učitelům při výuce žáků s OMJ a jak s nimi komunikují. Na základě rozhovorů s učiteli základní školy zjišťoval, jak přistupují k začlenění a vzdělávání ŽOMJ a jaké problémy mohou nastat při výuce.

Autor prostřednictvím pozorování i rozhovorů dospěl k závěru, že se škola snaží vytvořit pro žáky s OMJ bezpečné prostředí, učitelé se vzdělávají na seminářích a připravují si různé didaktické materiály. Velkou zásluhu mají především neziskové organizace jako je, META, o. p. s. a NPI, které poskytují metodickou podporu školám. Ukázalo se, že velkou roli při začleňování žáků s OMJ do české školy hraje sourozenec ve škole a komunikace s rodiči.

**PRAKTICKÁ ČÁST**

## 7 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem zvládají učitelé příchod masivního množství žáků s OMJ do českých škol a jakými způsoby s těmito žáky pracují. Dílčími cíli mé diplomové práce bylo zmapovat reakce žáků s OMJ na příchod do nového prostředí a jejich zařazení do třídního kolektivu. Dále na průběh učení se novému jazyku a vztahu se spolužáky.

### 7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro naplnění mnou stanovených výzkumných cílů jsem si položila tyto výzkumné otázky:

**VO1:** Je pro učitele zatěžující příchod velkého počtu žáků s OMJ do třídního kolektivu?

**VO2:** Jak učitel pracuje se žákem s OMJ?

**VO3:** Jakým způsobem se vyvíjelo poznávání jazyka u žáka s OMJ?

**VO4:** Jaké problémy mohou nastat při začleňování žáka s OMJ do třídního kolektivu?

### 7.3 POPIS METODY

Pro získání odpovědí na výzkumné otázky mé diplomové práce byl zvolen kvalitativní přístup výzkumu. Švaříček (2007) ve své knize tento přístup definoval jako proces zkoumání jevů a problémů s jasným cílem získání komplexního obrazu těchto jevů, který je založen na specifickém vztahu badatele a účastníka daného výzkumu.

*„Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“* (Švaříček, 2007, s. 17) Díky této metodě jsem měla možnost pozorovat postoje a reakce respondentů na mnou pokládané otázky.

### 7.4 ETIKA VÝZKUMU

Z důvodu zachování etiky výzkumu byl každý respondent před samotným rozhovorem seznámen s informací o nahrávání, průběhu výzkumu a možnosti ukončení rozhovoru v případě nutnosti. Všichni respondenti podali svolení k nahrávání společného rozhovoru pro účely mé diplomové práce. Z důvodu zachování anonymity jsou veškerá data anonymizována.

## 7.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor byl zvolen záměrně a týkal se třídních učitelů učících žáky s OMJ na 1. stupni vybrané základní školy v okrese Benešov a žáků s OMJ studujících na stejné základní škole. Soubor byl zvolen převážně z důvodu časové dostupnosti pro provádění rozhovory. Tento soubor tvořilo celkem sedm učitelů učících na vybrané základní škole, u kterých se ve třídě nachází žák s OMJ a celkem pět žáků s OMJ. Všichni učitelé působí na 1. stupni již delší dobu, která se pohybuje od 6 do 29 let praxe. Jeden z respondentů působí současně na 1. i 2. stupni základní školy. Věk učitelů se pohyboval v rozmezí 40 až 58 let. Dva z dotazovaných nějaký čas před jejich učitelskou praxí působili jako asistenti pedagoga a jeden z dotazovaných respondentů již v dnešní době působí jako zástupce ředitele školy. Co se týče vyučovaných ročníků a počtů žáků s OMJ, kteří respondenti vyučují jsem vytvořila tabulku, kde je pro přehlednost každý učitel očíslován.

Tabulka 1 - Přehled učitelů

Kód respondenta	Délka praxe	Vyučující ročník	Počet žáků	Počet žáků s OMJ
U1	11 let	1.	19	2
U2	29 let	2.	18	1
U3	10 let	2.	21	4
U4	12 let	3.	18	2
U5	6 let	4.	24	1
U6	24 let	4.	22	1
U7	10 let	5.	28	3

Zvolení žáci s OMJ navštěvují tutéž školu a jejich věk se pohyboval od 7 do 10 let.

Období, po které navštěvují vybranou základní školu se pohybuje v rozmezí 5–13 měsíců.

Tabulka 2 - Přehled žáků s OMJ

Kód žáka	Věk	Studovaný ročník	Délka pobytu v ČR
Ž1	7 let	2.	1 rok
Ž2	8 let	3.	10 měsíců
Ž3	8 let	3.	5 měsíců
Ž4	9 let	4.	13 měsíců
Ž5	10 let	5.	11 měsíců

## 7.6 METODA SBĚRU DAT

Nejprve jsem se s každým vybraným respondentem domluvila, zda by byl ochoten se mnou rozhovor provést, všichni mnou zvolení respondenti souhlasili, a tak jsme společně vybrali termín, kdy bude rozhovor zrealizován. Před samotným rozhovorem jsem respondentům přiblížila, jakým tématem se bude náš rozhovor zabírat.

*„Rozhovor je výzkumná metoda založená na komunikaci a interakci mezi respondentem a výzkumníkem, tj. na přímém dotazování a zjišťování faktů, postojů a motivů zkoumaného jedince.“* (Čábalová, 2011, s. 104)

Jak jsem již zmiňovala, měla jsem díky této metodě možnost pozorovat chování a reakce respondentů během našeho rozhovoru. Díky těmto reakcím jsem měla také možnost porovnávat vhodnost pokládaných otázek a vztahu respondentů k řešenému tématu.

Je výhodou, že během rozhovoru je výzkumník vždy aktivně zapojen a svým vstupem může ovlivňovat množství získaných odpovědí. Jelikož se výzkumník nikdy nedozví, zda jsou získané informace pravdivé, či je respondent z určitého důvodu poupravitel je třeba během rozhovoru proniknout do postojů a prohloubit tak objasnění těchto odpovědí.

V mém výzkumu byl využit polostrukturovaný rozhovor, který jsem zvolila především z důvodu možnosti předem připravených otázek. Tímto jsem předešla možnosti opomenutí důležitých témat, které jsou pro mou diplomovou práci zásadní. Zároveň jsem však mohla tyto předem připravené otázky doplňovat o další, které mi pomohli rozvíjet dané odpovědi. Během rozhovoru jsem se tázala učitelů na přístup, kterým pracují se žákem s OMJ, jaké chování projevoval žák s OMJ po jeho příchodu do třídního kolektivu a jakým způsobem u tohoto žáka probíhalo osvojování českého jazyka jako jazyka cizího. Dále jsem se zaměřovala na to, jak učitelé danou situaci vnímají a jakým způsobem se s ní vypořádávají. U žáků s OMJ jsem se zaměřovala obtížnost českého jazyka, přístupu učitelů k těmto žákům a co žákům s OMJ nejvíce pomohlo při učení se novému jazyku.

Respondenti na všechny své odpovědi dostali dostatečné množství času, aby mohli své odpovědi promyslet a následně se k dané otázce vyjádřit. Veškeré rozhovory byli se souhlasem respondentů a zákonných zástupců zachyceny na diktafon, díky čemuž jsem měla možnost následného přehrání a mohla tak lépe ovlivňovat průběh rozhovoru.

## 7.7 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT

Před samotným začátkem rozhovorů jsem na svém mobilním telefonu spustila aplikaci diktafonu a ta mi celý průběh rozhovoru zaznamenala. Po ukončení jednotlivých rozhovorů jsem využila doslovnou transkripci. „*Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby.*“ (Hendl, 2016, s. 212)

K přepisu těchto rozhovorů jsem využila Microsoft Word a nahrané rozhovory. Ve Wordu jsem spustila zaznamenávání na základě hlasového záznamu a tímto způsobem jsem měla všechny rozhovory přepsané do písemné podoby. Tato podoba však obsahovala různé chyby, které jsem na základě opakovaného poslechu upravila. Co se týkalo přepisu rozhovorů s žáky s OMJ, tak nastali značné problémy kvůli jejich špatné výslovnosti, se kterou si toto nahrávání často neumělo poradit. Na základě tohoto zjištění jsem zaznamenané rozhovory vlastnoručně přepsala.

Při kódování těchto rozhovorů jsem využila tabulku vytvořenou v Microsoft Word, kterou jsem si rozdělila dle otázek a do příslušných sloupečků jsem barevně zaznamenala odpovědi jednotlivých respondentů, kdy každý respondent měl přiřazenou určitou barvu.

Tuto tabulku jsem si následovně, pro přehlednější orientaci, vytiskla, aby se mi s daty lépe pracovalo. Po vytištění jsem si k tabulce připsala dané respondenty a označila je příslušnou barvou, abych se v získaných odpovědích snáze orientovala.

## **7.8 ANALÝZA DAT**

Rozhovory s učiteli byli vyhodnocováni na základě obsahově kategoriální analýzy, kdy byli jednotlivé odpovědi zakódovány a rozřazeny do čtyř kategorií.

- I. Chování žáka s OMJ
- II. Problémy s jazykem
- III. Komunikace s rodiči
- IV. Psychohygienu učitele

Rozhovory s žáky s OMJ byli vyhodnocováni stejným způsobem. Zakódované odpovědi byli také rozřazeny do čtyř kategorií.

- I. Příchod do nového prostředí
- II. Poznávání jazyka
- III. Přístup učitelů
- IV. Spolupráce s rodiči

## 8 INTERPRETACE DAT

V následující kapitole se budu zabývat interpretací dat, která se mi podařila získat z provedených rozhovorů. Na úvod každého rozhovoru s učitelem zaznělo pár vstupních otázek, které se týkaly délky praxe, vyučovanému ročníku, celkovému počtu žáků v ročníku a počet žáků s OMJ. Tyto odpovědi jsou zaznamenány tabulkou v kapitole Výzkumný soubor. Dále jsem se také tázala na to, zda se učitelé již před krizí setkali se žáky s OMJ ve třídním kolektivu. Odpovědi na tuto otázku byli zcela odlišné. Přesně polovina respondentů se za svou praxi do této doby s žákem s OMJ nesešla a byla to pro ně naprosto nová zkušenost. U žáků s OMJ jsem jako úvodní otázky zvolila délku pobytu v ČR, studovaný ročník a zda se jsou v dané škole spokojeni.

### 8.1 ROZHOVORY S UČITELI

Jako první jsem se rozhodla provést rozhovory se zvolenými učiteli. S těmito učiteli jsme měli předem dohodnutý termín rozhovoru a každý z těchto rozhovorů trval okolo 60 minut. U sepsaných otázek vždy dokládám jednotlivá tvrzení učitelů.

#### I. Chování žáků s OMJ

V první třetině každého rozhovoru jsme se s respondenty věnovali otázkám chování a začleňování žáků s OMJ do třídního kolektivu. Všichni respondenti se shodli na tom, že žáci s OMJ byli po jejich příchodu velmi tiší, bázliví, velmi často se uzavírali do sebe a stranili se veškerému kontaktu s okolím. Což dokazují následující výroky:

U1: *„Byli velmi tiší, zamlklí a s nikým nekomunikovali. Hodně se styděli.“*

U2: *„Tak byla hodně vylekaná, stydlivá a velmi smutná. S nikým nekomunikovala, ani se mnou.“*

Ostatní učitelé s těmito odpověďmi souzněli. Jeden z respondentů dokonce uvádí, že někteří žáci s OMJ se projevovali až agresivním chováním vůči spolužákům: *„Hodně se báli, byli velmi unavení a vystrašení. Časem začali být i trochu agresivní, což u některých přetrvává dodnes.“*

Co se týče třídního klimatu po nástupu žáků s OMJ, tak zde si respondenti značně rozporují. Velmi důležitým bodem je složení třídy a věk žáků, mezi které tento žák nastoupí. Čtyři ze sedmi dotazovaných respondentů se shodují, že žák s OMJ výrazným způsobem klima třídy neovlivnil.



U1 konstatovala: „*Ne, nevšimla jsem si, že by po jejich nástupu nastala nějaká změna.*“ S tímto souhlasila i U6, což dokazuje její tvrzení: „*Vůbec ne. Všechno probíhá úplně stejně jako předtím.*“ Je tedy zřejmé, že tito žáci s OMJ třídní klima zvláštním způsobem neovlivnili.

U2 odpověděla: „*Dá se říct že ano i ne. Jelikož poté, co se u nás rozkoukala, tak jsme zjistili že je to pěkný živel. Takže neovlivnila klima třídy tím, že pochází z jiné země, ale tím že je jí všude plno.*“ V tomto případě nelze tvrdit, že by daná žákyně ovlivňovala třídní kolektiv tím, že pochází z jiné země, ale ovlivňuje ho svým výrazným chováním, což v dané třídě není ojedinělé. Dá se tedy konstatovat, že ani tato žákyně taktéž třídní kolektiv neovlivnila.

Naopak zbylí tři respondenti se shodli v tom, že po nástupu těchto žáků přibylo v jejich třídách problémů týkajících se převážně kázně a vzájemných vztahů mezi žáky.

U3: „*Rozhodně ano. Častěji řeším ubližování, a to nejen jednostranné vůči žákům s OMJ, ale oboustranné.*“

U4: „*Ano a zásadně. Vždy to byla velmi klidná a super třída, ale po jejich příchodu neustále řešíme problémy s kázní a vzájemným ubližováním.*“

Na otázku, zda měli žáci s OMJ problém se začleněním se do třídního kolektivu konstatovali čtyři ze sedmi respondentů, že se tito žáci začlenili velmi rychle. U4: „*Tak musím říct, že vůbec neměli, naopak se začlenili velmi rychle.*“

Dva respondenti se shodli na tom, že žákům s OMJ trvalo určitý čas, než překonali stud a začali se zapojovat do kolektivu, spolupracovat se spolužáky, což dokazují následující tvrzení: U3: „*Trochu ano, ale spíš kvůli ostychu z jejich strany.*“ A U2: „*Vůbec ne. Ze začátku byla stydlivá a držela se stranou, ale když se rozkoukala, tak měla ve třídě hned spoustu kamarádů.*“

Jeden respondent dokonce zmínil, že žák s OMJ i po roce studia v české škole se do třídního kolektivu nezačlenil, a to především z toho důvodu, že odmítá s kýmkoli komunikovat. U5: „*Ano, byl v pro něj neznámém prostředí, kde všichni hovořili cizím jazykem. Dodnes, kdy je u nás již rok, nemá ve třídě žádné kamarády, a to kvůli tomu, že zcela odmítá hovořit.*“

Jakým způsobem se žáci s OMJ pokoušeli o jejich začlenění do třídního kolektivu nejlépe vystihují následující dvě tvrzení:

U1: *„Proto aby zapadli do třídního kolektivu se snaží zapojovat do společných her, pohybových her, ale i tak se drží spíše v pozadí. I po takové době se úplně nezapojují do všech aktivit a pokud ano tak se drží spíše stranou.“*

U2: *„Ve třídě si po svém rozkukání ihned našla mnoho kamarádů, takže se ani moc o zapadnutí snažit nemusela, protože to šlo nějak automaticky.“*

U žáků s OMJ, kteří měli problémy se začleňováním do třídního kolektivu bylo dále zjišťováno, jakým způsobem tohoto žáka přijali ostatní spolužáci. V tomto případě došlo ke shodě odpovědí, které nejlépe vystihuje následující tvrzení: U3: *„Ze začátku velmi mile, ale později, když zjišťovali, žije z jejich strany není žádný zájem, také začaly přehlížet a někteří je naopak popichovali a dobírali si jich a tím vznikaly konflikty.“*

Všichni učitelé jsou si vědomi důležitosti dobrých vztahů v třídním kolektivu, a taktéž se shodli na tom, že je velmi důležité se na tomto podílet. Velká část učitelů se shodla na tom, že k utužování vztahů ve třídě dochází nejvíce na školních výletech, kde mají žáci mnohem větší prostor a čas se více poznat mimo školní prostředí. U5: *„Nejlépe se děti seznámí na nějaké mimoškolní akci, kde mají mnohem větší možnost spolu komunikovat a zažít společně něco nového.“*

Dalším vyzdvíženým byli třídnické hodiny a především komunikace. Což dokazují následující výroky: U3: *„Hodně si povídáme, děláme různé skupinové práce a plánujeme společné akce.“* A U6: *„S dětmi hodně mluvím, snažím se hodně o skupinové práce a kolektivní hry.“* Všichni učitelé se shodli na tom, že komunikovat s dětmi a vzbudit v nich důvěru k učiteli, je naprosto nezbytné.

Odpověď, která mě velmi zaujala byla pozvání školní psycholožky do třídnických hodin a hodiny přímo jí vedené. U1: *„Podílím se na tom různými aktivitami jako je například práce v kruhu, vlastní vyjádření, různé hry a přítomnost paní psycholožky v některých hodinách nebo dokonce hodinách, které přímo paní psycholožka vede a jsou zaměřené na zlepšování vztahů ve třídě. Také se podílím na doučování dětí z Ukrajiny, aby co nejdříve a nejlépe porozuměli jazyku a mohli se co nejdříve zapojit mezi ostatní.“*

Práce se žákem s OMJ

U otázky, zda je pro vyučující přítomnost žáka s OMJ ve třídě zatěžující se čtyři ze sedmi respondentů shodli na tom, že je to pro ně zatěžující ve směru náročnějších příprav na výuku a časovou náročností věnování se tomuto žákovi. U3: *„Je to pro mě časově náročnější. To je asi to, co mě na tom zatěžuje nejvíce.“* U6: *„Ano, je to pro mě velmi zatěžující, a to hlavně z hlediska příprav na hodinu a času.“*

Dva ze sedmi respondentů konstatovali, že tohoto žáka berou jako všechny ostatní, a tudíž pro ně jeho přítomnost ve třídě nepředstavuje žádnou zátěž. U7: *„Já tyto žáky beru úplně stejně jako ostatní, takže to zatěžující není.“*

Jeden z respondentů dokonce vyzdvihl fakt, že přítomnost žáka s OMJ ve třídě je velmi obohacující. U2: *„Vůbec pro mě není zatěžující, ale naopak je pro mě velmi obohacující.“*

Na základě značných odpovědí vztahujících se k časové náročnosti bylo dalším tématem, co se pro učitele změnilo po příchodu žáka s OMJ. Respondenti se shodli na tom, že i co se týče příprav na vyučovací hodinu, tak celkový průběh vyučovacích hodin se po nástupu žáků s OMJ zásadně změnil. Všichni respondenti konstatovali, že přípravy na vyučovací hodiny musí mít detailněji propracované, a především připravují pro tyto žáky speciální, zkrácené a zjednodušené, práce, což jim zabírá velmi mnoho času. Průběh vyučovací hodiny je provázen neustálým vysvětlováním významů slov, opakováním jednotlivých zadání a dohlížením na tyto žáky. Respondenti se také shodli na tom, že je to pro ně velmi náročné. U1: *„Musela jsem připravovat speciální práci, volit velmi individuální přístup, protože tito žáci ničemu nerozuměli, takže vyžadovali i za značnou pomoc při plnění úkolů, nejvíce při psaní diktátů a čtení které jsem jim ze začátku musela hodně promíjet.“*

U2: *„Přípravu na vyučovací hodinu vždy musím volit kratší, výstižnější, a především různými způsoby vysvětlující, abych byla připravená a, pokud nebude danému zadání rozumět.“* A další potvrzující U5: *„Mnohem náročnější přípravy a neustálé vysvětlování, ať už zadání nebo samotného významu některých slov.“*

Je tedy zřejmé, že značnou náročnost učitelům přináší nadměrná příprava na vyučování a čas nad ní strávený.

Cílem těchto otázek bylo získání přehledu o tom, jakým způsobem se žáci s OMJ projevují, zda měli tito žáci problémy se začleňováním do třídního kolektivu a zda pro učitele přítomnost žáků s OMJ obnáší nějakou práci navíc.

Odpovědi respondentů vypověděli, že všichni žáci s OMJ po jejich nástupu s nikým nekomunikovali a od kolektivu se drželi více stranou. Z odpovědí také vyplývá to, že přítomnost žáka s OMJ ve třídě obnáší pro učitele náročnější přípravy na výuku, kdy se všichni respondenti shodli na tom, že pro tyto žáky musí vytvářet zjednodušená zadání s ohledem na neznalost jazyka a během vyučovacích hodin neustále vysvětlují významy slov a zadání. Velmi mě překvapil fakt, že u dvou z dotazovaných respondentů kvůli přítomnosti žáků s OMJ dochází ke značným konfliktům ve třídním kolektivu. Oba tito respondenti se jednohlasně shodli na tom, že přítomnost těchto žáků je pro ně velmi zatěžující, s čímž zbylých 5 respondentů nesouznělo.

## II. Problémy s jazykem

Ve druhé třetině rozhovorů jsme se společně s respondenty zabývali otázkami týkajícími se problémů spojených s neznalostí jazyka a průběhu jejich odbourávání.

V úvodu jsem se všech dotazovaných zeptala na náročnost situace, kdy žák s OMJ při svém nástupu neovládal vyučovací jazyk. U1: *„Bylo to pro mě velmi náročné, hlavně, než jsem si na jeho přítomnost zvykla. Přiznám se, že ze začátku jsem kolikrát na něj zapomínala a došlo mi až po určité době, že mi vlastně vůbec nerozumí.“* S tímto tvrzením se ztotožňují i zbylí učitelé, až na jednoho, který odpověděl: U2: *„Tak náročné to pro mě nebylo vůbec.“* Z uvedených odpovědí vyplývá, že neznalost jazyka byla pro učitele značně náročná.

Tuto situaci učitelům ulehčovala znalost ruského či ukrajinského jazyka, díky které měli mnohem větší možnosti při dorozumívání s těmito žáky. Což dokazuje tvrzení učitelky U6: *„Jelikož umím rusky, tak to docela šlo, ale pokud bych neuměla, tak by ta zátěž byla určitě mnohem větší.“*

### *Dorozumívání*

Dorozumívání probíhalo velmi rozličnými způsoby, protože každý respondent pracoval s tímto žákem na základě toho, co oběma stranám nejvíce vyhovovalo. Na základě získaných odpovědí jsem zjistila, že nejvíce využívána byla gestikulace, pantomima, znázorňování pomocí kreseb a využívání Google překladače, což dokazují následující tvrzení:

U2: *„Dorozumívali jsme se spolu pomocí kreseb pantomimou a ukázkami na ostatních dětech.“*

U4: *„Dorozumívali jsme se pomocí gestikulace, a hlavně pomocí očního kontaktu.“*

U6: *„Používali jsme překladač. Chodil na hodiny českého jazyka pro cizince. Využívali jsme individuální přístup a upravovala jsem mu učivo.“*

#### *Poznávání jazyka*

Učitelé se shodli na tom, že vývoj jazyka u žáků s OMJ probíhal počátečním poslechem, porovnáváním azbuky s abecedou a následnou snahou o vyslovování nejprve samostatných slov a poté i krátkých vět. U1: *„Ze začátku převážně hlavně poslechem, porozuměním daným úkolům a promítáním obrázků pro představu. Později začali využívat pomocnou tabulku písmen, díky které čtou a píšou. Takže ze začátku pouze naslouchali a přikyvovali, zda mi rozumí a později se začali více zapojovat, a tím mi dokazovali, že jejich znalosti se zlepšují.“*

Toto tvrzení doplňuje učitelka U4: *„Nejdříve srovnání azbuky s abecedou a upevňování se tvarů písmen abecedy. To bylo nejjednodušší a potom také různé obrázky.“* I U7: *„Přes různé obrázky a hry, kdy nejprve poznávali a používali jen slova a po prázdninách již celé věty.“*

Abych lépe zjistila, jakým způsobem učitelé poznávali, zda už žák s OMJ jazyk ovládá či nikoli jsem položila doplňující otázku, kterou jsem se tázala, jak se u žáků s OMJ projevovalo, že už danému jazyku rozumí. Na tuto otázku se respondenti ve větší míře shodovali tím, že žák s OMJ byl již schopen přečíst, napsat či vyslovit jednoduché věty a porozuměl jim. U1: *„Najednou se začal hlásit, když jsme seděli v kruhu, tak byl schopen říci větu, která se týkala toho, co má rád, co rád dělá nebo co dělal o víkendu. Také s námi pomalu začal číst. Z toho jsem usoudila, že už jeho problémy nejsou takové a lépe našemu jazyku rozumí.“* Dále také U3: *„Už rozuměli pokynům a zapojovali se do skupinových prací, což předtím nedělali.“*

Pouze jeden žák s OMJ doposud není schopen říct ani jedno české slovo. U5 konstatovala: *„Zatím se to u něj žádným způsobem neprojevuje, protože stále ničemu nerozumí a ani se nesnaží rozumět.“*

Období, po které trvá, než žák s OMJ porozumí jazyku je značně individuální. Každý z respondentů uvedl jiné časové pásmo, které se pohybuje od jednoho měsíce po jeden rok, což dokazují i následující výroky učitelů:

U3: *„Někdy na konci 1 třídy, což bylo zhruba po 3 měsících, co k nám nastoupili.“*

U4: *„Někdy asi po půl roce až po roce a poznala jsem to díky tomu, že jsem na ní viděla, že už mi rozumí a reaguje na zadané úkoly“*

Někteří dokonce uvedli fakt, že o těchto žácích nemohou konstatovat, že jazyk ovládají. Toto dokazují výroky dvou učitelů – U6: *„To vše šlo postupně. S chlapcem se domluví a děti také. Porozumí velmi dobře, ale stále nemohu říct, že ovládá jazyk.“* A U4: *„Prozatím vůbec neovládá. Nechce komunikovat, takže nejsem schopna od něj zjistit, zda mi rozumí nebo nerozumí.“*

Ze získaných odpovědí je patrné, že osvojování jazyka je u každého žáka s OMJ velmi individuální. U těchto žáků velmi záleží na psychickém rozpoložení, nadání na jazyky a také na podpoře rodiny. V ojedinělém případě se u žáka s OMJ za celý školní rok neprojeví naprosto žádné známky vývoje v osvojování jazyka, což je způsobeno jeho nemluvností. Jestli tato je tato jeho nemluvnost způsobena strachem, studem či prožitím nějakého traumatu není doposud známa. Tázala jsem se na tohoto žáka i jiných vyučujících, kteří se shodli na stejném závěru jako učitel třídní, ale musím velmi ocenit jejich trpělivost a snahu na prolomení tohoto problému. U ostatních žáků s OMJ nenastaly žádné výraznější problémy.

### III. Komunikace s rodiči

Komunikace rodičů se školou je jedním z nejdůležitějších faktorů školní úspěšnosti žáků s OMJ, i přes to se ale učitelé setkávají se situacemi, kdy rodiče se školou nekomunikují. U4: *„Jak kteří. Myslím si, že to záleží na tom, jestli ví že tady u nás zůstanou nebo ne. Ti, co ví, že tady zůstanou, tak spolupracují dobře. A ti, kteří se chtějí vrátit zpět na Ukrajinu, tak od těch nemám zatím téměř žádnou zpětnou vazbu.“* Je tedy zjevné, že velmi záleží na konkrétní situaci rodiny. Pokud i rodiče v ČR chodí do zaměstnání a chtějí by zde zůstat i po ukončení krizové situace v jejich rodné zemi, tak projevují mnohem větší snahu než ti, kteří se chtějí co nejdříve navrátit zpět. U2: *„Jelikož její rodiče tady mají práci a ví, že u nás v České republice zůstanou, tak komunikují velice dobře.“*

Problémem při komunikaci s rodiči je taktéž neznalost jazyka, kdy jedna z učitelek vyzdvihla fakt, že z tohoto důvodu s rodiči doposud nekomunikovala. Vše, co bylo potřebné řešili přes daného žáka s OMJ. Učitelka konstatuje, že se jí to velmi osvědčilo a s takovýmto způsobem komunikace je spokojena. Což dokazuje její tvrzení: U6: *„S matkou jsem nikdy osobně nemluvila. Vše řešíme přes žáka a funguje to skvěle.“*

Právě z důvodu, že i mezi rodiči a učitelem existuje značná jazyková bariéra představuje společná komunikace riziko nepochopení. Zajímalo mě, zda rodiče již jazyk ovládají a komunikují skrze internetové stránky nebo naopak preferují osobní konzultace. Ze získaných dat jsem zjistila, že většina rodičů opravdu preferuje telefonní hovoru a osobní konzultace právě z důvodu neznalosti jazyka. I přes to se, ale někteří snaží komunikovat s učiteli pomocí systému Bakaláři a Teams, ale učitelé konstatovali, že tyto zprávy jsou většinou značně nesrozumitelné.

U3: *„Snaží se přes bakaláře, ale jelikož ještě neumí pořádně česky, tak vše překládají přes překladač a kolikrát to nedává smysl, takže mnohem častěji spolu komunikujeme přes mobilní telefon.“*

U5: *„Komunikuji přes Bakaláře, ale častěji volíme společné konzultace.“*

Se školní úspěšností žáka s OMJ souvisí i to, zda má oporu ve svých rodičích a zda se rodiče snaží taktéž o porozumění našemu jazyku či nikoli. Čtyři ze sedmi dotazovaných odpovědělo, že z důvodu zaměstnání rodičů žáka s OMJ v České republice i oni projevují snahu o porozumění našemu jazyku, a tudíž i své děti velmi podporují.

U1: *„Myslím si, že ho velmi podporují a sami se velmi snaží o porozumění našemu jazyku.“*

U7: *„Musím říci, že domácí příprava těchto žáků je velmi dobrá a u některých mnohem lepší než u českých dětí.“*

Na druhou stranu zbylí tři konstatovali, že takový názor nemají. Což dokazuje výrok U5: *„Myslím si, že mu vůbec nepomáhají a sami se nesnaží jazyk naučit, proto k učivu přistupuje takovým způsobem, jakým k němu přistupuje – takže žádným.“*

V otázce na komunikaci s rodiči jsme došli k závěru, že velmi záleží na tom, zda daná rodina plánuje návrat do své rodné země či nikoli. Při vědomí návratu do své země není snaha od těchto rodičů taková, jakou by si učitelé představovali. Je zřejmé, že většina rodičů preferuje osobní konzultace a telefonické hovory, oproti písemné komunikaci, což je dost pochopitelné. Při nedostatečné znalosti jazyka a obzvláště psané formy jazyka je velmi náročné se pomocí ní dorozumět.

#### IV. Psychohygienu učitele

V poslední třetině těchto rozhovorů jsem se zaměřila na psychohygienu učitelů, která je dle mého názoru nedílnou součástí každé učitelské profese, a v tomto nejen pro učitele, náročném období ještě o to více.

Téměř všichni učitelé se opětovně shodli na tom, že přítomnost žáka s OMJ s sebou přináší značnou práci a starost navíc. Zdůraznili nadměrné zatížení týkající se příprav na výuku i práci s tímto žákem.

U1: *„Tak jak jsem již říkala, tak to pro mě obnáší zmíněnou práci navíc, která se týká mých příprav na vyučovací hodinu, ale také i důslednější kontrolu jeho porozumění, větší pomoc při práci a kontrole práce navíc. Třeba, jak jsem již zmiňovala práci s tabulkou. Takže kontroloji jeho písmena, jiné diktáty, než píše ostatní žáci a jeho celkové porozumění slovům“*

Jeden z učitelů naopak vyzdvihl fakt, že přítomnost žáka s OMJ mu přináší radost a neustálé obohacování – U2: *„Tak pro mě především radost, ale i také obohacení o informace třeba ohledně toho, jak se žije v cizí zemi a jaké jsou jiné zvyky.“*

U jednoho učitele jsme narazili na fakt, že je pro něj natolik náročné a vyčerpávající mít ve třídě žáky s OMJ, že to u něj způsobilo syndrom vyhoření, se kterým se nadále potýká.

U4: *„Přiznám se, že to pro mě obnáší nepřekonatelný problém. Je pro mě naprosto vyčerpávající neustálé řešení konfliktů, vztahů mezi dětmi a hlavním problémem je pro mě fakt, že žáci s OMJ neopětují mnou vynaloženou energii, kterou do nich každým dnem vkládám, ba naopak se mi vrací jen dalšími problémy. Jelikož už toho na mě bylo opravdu moc, tak jsem ztratila úplný zájem o veškerou snahu a přiznám se, že si momentálně procházím vyhořením, kvůli kterému již delší dobu uvažuji o tom, že s touto prací skončím.“* Také toto tvrzení doplnil o fakt, že z důvodu jeho psychického stavu a nesmírné náročnosti, kterou to pro něj obnáší, již několikrát žádal vedení školy o přerazení těchto žáků do jiné třídy, bohužel neúspěšně.

V současné době dochází na mnoha školách k masivnímu nárůstu žáků s OMJ, zajímalo mě tedy, jak tuto nastalou situaci učitelé vnímají. Převážná většina učitelů se shodla na tom, že danou situaci respektují a uznávají fakt, že v těchto situacích je třeba si navzájem co nejvíce pomáhat. Z tohoto důvodu se usilují o co nejsnazší zařazení těchto žáků do společnosti. U2: *„Vnímám to jako úplně normální věc, všude ve světě jsou ve školách děti s odlišným mateřským jazykem.“*

U6: *„Vnímám to jako naprosto normální věc. Myslím si, že je velice důležité, abychom si v těžkých situacích navzájem pomáhali.“*



Naopak dva dotazovaní s touto situací naprosto nesouhlasí a příchod těchto žáků neschvalují. U4: *„Musím říct, že já to vnímám velice negativně, nelíbí se mi to, ale bohužel s tím nemůžu nic dělat a musím se s tím nějak vypořádat. Od 1 třídy jsem jich měla ve třídě celkem 6 a přicházeli postupně, což bylo také velmi náročné, protože jsem s každým musela začínat úplně od začátku a pak se stejně během pár měsíců sbalili a vrátili se zpátky, což mě dost ničilo.“*

U3: *„Tak beru to tak, že to tak prostě je. Nedá se s tím nic dělat a musíme se s tím nějak vypořádat.“*

Je tedy zřejmé, že názor na tuto otázku je zcela individuální.

Odpovědi na otázku, jakým způsobem učitelé předchází nadměrnému stresu pro mě byli velmi překvapující, protože čtyři ze sedmi respondentů zodpověděli, že nadměrnému stresu žádným způsobem nepředchází. U7: *„Přiznám se, že nijak. Musím to nějak zvládat.“* Z toho jeden konstatoval uvědoměním si, že tuto stránku naprosto zanedbal, a právě z tohoto důvodu u něj došlo k vyhoření a apeloval, aby tomuto všichni učitelé předcházeli. U4: *„To je právě ono. Do této doby jsem tomu nijak nepředcházela, a proto to se mnou dopadlo, tak jak to dopadlo. Dávej si na to během své praxe pozor a nikdy to zanedbej tak, jako já!“*

Dva respondenti zodpověděli, že ve svých volných chvílích usilují o relaxaci, ať už fyzickou prací či odpočinkem. Shodli se na tom, že jim nejvíce napomáhá trávit čas s rodinou a přáteli. U2: *„Tak já především duševní hygienu a fyzickou aktivitou, to mi pomáhá ze všeho nejvíce.“*

Zbylí respondent se vyjádřil, že mu k tomuto napomáhají důkladně promyšlené přípravy na výuku. U1: *„Tak jak jsem již zmiňovala, tak svou promyšlenou přípravou na další vyučovací hodiny a širokou nabídkou možností různých prací a doplňkových činností.“*

Z uvedených dat vyplývá, že učitelé nevěnují dostatečnou pozornost duševní hygieně a předcházení nahromadění nadměrného stresu. Na základě tvrzení učitelky U4 můžeme usoudit, že to pro učitele může vyvolávat značné problémy. Je tedy vhodné se tímto tématem mezi pedagogy nadále více zabývat. Dále je zřejmé, že přítomnost žáků s OMJ s sebou přináší již zmiňovanou práci navíc, která učitele velmi zatěžuje. Velmi kladně hodnotím fakt, že všichni učitelé řeší nastalé problémy s žáky s OMJ stejně jako s ostatními žáky. Ráda bych vyzdvihla i tvrzení učitelky U2, která poukazuje na fakt, že jiným přístupem k žákovi s OMJ by pouze vyvolala nežádoucí reakce od ostatních žáků.

U2: „Pokud nastanou nějaké problémy v třídním kolektivu, tak je řeším úplně stejně jako s českými dětmi. Nedělám v nich vůbec žádné rozdíly. Kdybych k této žákyni přistupovala jinak, tak bych pouze upozornila na její odlišnost, a to je nežádoucí, protože by pak mohli vznikat zbytečné konflikty mezi dětmi.“

## 8.2 SHRNUÍ ROZHOVORŮ S UČITELI

Těmito rozhovory jsem dospěla k závěru, že učitelé nebyli dostatečně připraveni na příchod takového počtu žáků s OMJ a tím, jak s těmito žáky pracovat. Konstatovali, že je doposud nikdo nepřipravil na způsob zacházení a přístupu k těmto žákům. Z tohoto důvodu byla tato situace zpočátku pro všechny velmi náročná. U většiny učitelů se časem tato situace velmi zlepšila, a to především díky tomu, že si s těmito žáky nastavili určitá pravidla a našli společný způsob práce. Naopak jiní učitelé to měli velmi ztížené faktem, že daní žáci odmítali spolupracovat a měli značné problémy, ať už s jazykem samotným nebo vztahy se spolužáky. Je tedy velmi individuální, jak bude tato situace probíhat.

Dle mého názoru záleží na tom, v jakém psychickém rozpoložení žáci přichází, jelikož v nastalé krizové situaci nevíme, čím si při svém odchodu z rodné země museli projít, což dokazují i některé projevy žáků s OMJ po příchodu do nového prostředí. Je tedy podstatné k těmto žákům přistupovat vstřícně s ohledem na neznámou situaci a projevovat snahu o jejich zařazení do třídního kolektivu a porozumění jazyku.

Z rozhovorů bylo zřejmé, že přítomnost žáků s OMJ přináší pro učitele značnou práci navíc, kterou uváděli jako zatěžující. Jako největší zátěž je brána náročná příprava na vyučovací hodiny, která pro učitele představuje pečlivější promýšlení zvolených zadání i slov, které musí volit s přihlédnutím k faktu, že je ve třídě přítomen žák s OMJ, který dostatečně neovládá vyučovací jazyk. Dále bylo často zmiňováno opakované vysvětlování významů slov, které pro učitele během vyučovací hodiny představuje značnou překážku v plynulém průběhu hodiny. A v neposlední řadě nedostatek času, který na žáky s OMJ mají. Konstatovali, že není možné, aby tito žáci porozuměli jazyku pouze z hodin českého jazyka. Na základě těchto faktů jsme usoudili, že by bylo vhodné hodiny českého jazyka pro tyto žáky navýšit či zřídít doučování pro žáky s OMJ.

Velmi mile mě překvapil přístup učitelky U2, která přítomnost této žákyně shledává jako velmi přínosnou a obohacující. Již během rozhovoru s touto učitelkou jsem z ní měla opravdu příjemný pocit a bylo zřejmé, že i ona má k žákyni s OMJ velmi kladný vztah a

ostatní žáky vede ke stejnému přístupu. I přes to, že se tato učitelka nikdy předtím s žákem s OMJ nesetkala a neměla s tím žádné zkušenosti, si s touto situací poradila opravdu bravurně.

Dalším faktem, který bych chtěla vyzdvihnout je možnost využití školní psycholožky, která má možnost pomoci žákům s OMJ se snazším průběhem začleňování do třídního kolektivu.

### 8.3 ROZHOVORY SE ŽÁKY S OMJ

Pro rozhovory jsem si zvolila žáky, kteří již nemají problémy v komunikaci a jejichž zákonní zástupci s těmito rozhovory souhlasili. Každý rozhovor trval okolo 30 minut. Na úvod všech rozhovorů jsem zvolila pár vstupních otázek, které jsou znázorněny tabulkou v kapitole Výzkumný soubor.

#### I. Příchod do nového prostředí

##### *První pocity během příchodu*

Téměř všichni žáci s OMJ se shodují na tom, že příchod do nového prostředí byl velmi náročný. Při jejich příchodu během probíhajícího školního roku, tak vstupovali do již zajetého nastavení, o kterém do této doby nic nevěděli. Což dokazuje výrok žáka Ž4, který uvádí: „*Když jsem přišel do třídy, tak všichni věděli, co mají dělat. Třeba to, že když vchází paní učitelka do třídy, tak se musíme postavit. O tom já jsem nic nevěděl a připadal jsem si trapně.*“ Toto tvrzení nám doplní žákyně Ž2, která konstatovala: „*Když jsem přišla, tak jsem se hrozně styděla, hlavně pro to, že nemluvím stejným jazykem a nikomu nerozumím. První den jsem vůbec nevěděla, co mám dělat a jak se mám chovat. Spolužáci mi neustále něco říkali, ale vůbec jsem jim nerozuměla.*“

Na toto téma jsem navázala otázkou, jak pro tyto žáky bylo náročné, že nikomu nerozuměli anebo zda naopak alespoň některým slovům porozuměli. Z odpovědí vyplývá, že žádný z žáků při svém příchodu nikomu nerozuměl.

Ž1: „*Nerozuměla jsem vůbec ničemu, i když jsem se snažila. Bylo to pro mě hodně těžké.*“

Ž5: „*Snažila jsem se něčemu rozumět, ale všichni mluvili moc rychle, takže jsem neporozuměla ani jednomu slovu.*“

Na základě těchto odpovědí je zřejmé, že první pocity žáků s OMJ po příchodu do nového prostředí byli spíše negativní, což je z důvodu neporozumění jazyku, pochopitelné.

### *Přijetí spolužáky*

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím průběh příchodu žáka s OMJ do nového prostředí je z pochopitelných důvodů to, jakým způsobem se k tomuto žákovi chovají jeho spolužáci. Téměř všichni žáci s OMJ se shodli na tom, že je spolužáci přijali velmi přívětivě. Což dokazuje výrok žáka Ž3: *„Spolužáci byli hodní, chtěli si se mnou hrát a povídat. Chtěli abych s nimi seděl na obědě u stolu.“* Toto tvrzení můžeme doložit odpovědí žákyně Ž1: *„Hezky se na mě usmívali a chtěli abych si s nimi hrála. Každou přestávku za mnou chodili a brali mě na prohlídky školy.“* Je zřejmé, že děti mladšího školního věku přijali žáky s OMJ velmi kladně a snažili se o jejich zapojení do kolektivu.

Naopak tomu bylo u dětí středního školního věku, kde žákyně Ž5 konstatovala: *„Koukali se na mě divně a pořád si něco šeptali, myslím si, že to bylo něco o mě. Dělali jako kdybych v té třídě vůbec nebyla, takže jsem celé dny seděla sama v lavici.“* Naštěstí se této žákyni podařilo názory spolužáků změnit a proto dodala *„Trvalo to tak týden, než se semnou začali bavit. Sice jsme si moc nerozuměli, ale začali se semnou kamarádit a od té doby si s nimi rozumím.“*

Velmi mile mě překvapilo, že většina spolužáků přijala žáka s OMJ přívětivě. Ze získaných odpovědí je zřejmé, že přístup spolužáků výrazně ovlivnil pocity žáka s OMJ a přispěl k jeho přirozenějšímu zařazení se mezi ně.

### *Komunikace bez znalosti jazyka*

Jelikož všichni žáci s OMJ měli velké obtíže s jazykem a na základě toho si se spolužáky téměř nerozuměli, tak se společně dorozumívali pomocí pantomimy a kreseb, což dokazuje výrok žáka Ž3: *„S ostatními jsem si nerozuměl, takže jsme si nemohli povídat, ale vyřešili jsme to. Všechno, co jsme si chtěli říct jsme si malovali na papír.“* Žák Ž4 taktéž uvádí: *„Abychom se společně na něčem domluvili, tak jsme si to předváděli. Občas jsme se vůbec nechápali, ale byla to zábava.“*

Ž5: *„Paní učitelka nám během přestávek povolila mobilní telefony, abychom spolu mohli komunikovat přes překladač, tím nám to hodně ulehčila.“*

## II. Poznávání jazyka

Na otázku, co nejvíce pomáhalo žákům s OMJ při učení se novému jazyku zodpověděl každý z dotázaných jiným způsobem. Z toho vyplývá, že každému žákovi více vyhovuje

jiný způsob učení se a je to tedy velmi individuální. Uvádím všechna tvrzení jednotlivých žáků s OMJ:

Ž1: *„Nejvíce mi pomohlo, že mi paní učitelka připravila tabulku, kde jsem měla porovnaná naše písmena s těmi českými. Také mi dala písanky, ve kterých jsem si mohla česká písmena trénovat.“*

Ž2: *„Pomáhalo mi poslouchat paní učitelku a ostatní děti, jak mluví. Sice jsem jim nerozuměla, ale začínala jsem si na tu řeč zvykat.“*

Ž3: *„Nejlepší pro mě bylo, když mi dala paní učitelka dvojjazyčnou knížku, ze které jsem se učil. Byla tam část v ukrajinštině a část v češtině.“*

Ž4: *„Nejvíce mi pomáhali spolužáci, kteří mě každý den učili nová slova.“*

Ž5: *„Mě nejvíce pomohlo to, že jsem mohla kdykoli využít překladač v telefonu. Vždy, když jsem si něčím nebyla jistá, tak jsem ho použila. To mi pomáhalo i k poznávání českých slov.“*

Z uvedeného vyplývá, že každý žák je individuální a každému může dopomoci jiný způsob učení se. Je tedy třeba u žáků s OMJ využívat široké spektrum aktivit a pomůcek.

#### *Čas věnovaný učení se jazyku*

Dále jsem se těchto žáků dotazovala, zda se věnovali učení jazyku i mimo školu, či nikoli. Žákyně Ž5 uvádí: *„Popravdě ne, protože když jsem přišla domů ze školy, tak tam jsme mluvili už jen ukrajinsky.“* Na tomto tvrzení se shodli i žáci Ž1 a Ž3. Pouze Žákyně Ž2 odpověděla, že po jejím příchodu ze školy učila své rodiče všechna česká slova, která se během dne ve škole naučila. *„Když jsem přišla domů ze školy, tak jsem vždycky maminku učila nová slova, která mě ten den spolužáci naučili. Dělalý jsme to tak každý den.“*

Je pochopitelné, že tito žáci komunikují se svými rodiči rodným jazykem, ale bylo by velmi vhodné, aby rozvíjeli své porozumění i mimo školu a měli tak šanci získávat lepší výsledky ve výuce.

#### *Náročnost českého jazyka*

Na otázku, zda žáci s OMJ shledávají český jazyk náročný se všichni jednohlasně shodli na tom, že ano. Což dokazuje výrok žákyně Ž5: *„Český jazyk je hodně těžký, i když je tomu našemu hodně podobný. Písmeno, která se asi nikdy nenaučím je Ř, to je opravdu těžké.“*

Žák Ž4 doplňuje: „Myslel jsem si, že my na Ukrajině mluvíme rychle, ale oproti tomu, jak mluvíte Vy to nic není. Hlavně máte písmeno, které my nemáme a vůbec mi nejde – Ř – je těžký.“

Je tedy zjevné, že i přes to, že ukrajinský a český jazyk jsou si blízké, tak náročnost českého jazyka pro tyto žáky je značná.

### *Zvládnutí jazyka*

K této otázce jsem získala dva rozdílné typy odpovědí. Tři z pěti žáků mají pocit, že již jazyk ovládají na dostatečné úrovni. Ž4: „Už rozumím skoro všemu, co paní učitelka říká. Vím, jakou práci mám dělat, můžu s nimi společně číst, a dokonce napíšu kratší sloh.“ Žákyň Ž2 je na tom obdobně, což dokazuje její tvrzení: „Už si můžu normálně povídat s kamarádkami a ve všem si rozumíme. Taký s nimi čtu, píšu si zápisky a chápu paní učitelku.“

Zcela rozdílný názor má žák Ž3: „Nemyslím si, že bych český jazyk ovládal. Sice rozumím, ale neumím psát a nepřečtu ani krátké slovo. Psaní a čtení mi dělá velké problémy.“ Stejný názor má i žákyň Ž1: „Nejde mi číst a psát. I když mi paní učitelka dala písanky, ve kterých písmo trénuju, tak mi to pořád moc nejde. A protože moc nevím, co jaké písmeno znamená, tak je neumím ani přečíst.“

Z uvedených tvrzení vyplývá, že co se týče komunikačních schopností, tak ty žákům s OMJ nedělají výraznější obtíže. Ty nastávají v případě čtení a psaní, kdy mají žáci problém se vštípením si daného písmene a toho, jak se správně vyslovuje.

### III. Přístup učitelů

Ž1: „Paní učitelka je ke mně hodná a snaží se mi pomáhat. Když něčemu nerozumím, tak se mi věnuje a snaží se mi to různými způsoby vysvětlit.“

Ze všech uvedených odpovědí vyplývá, že učitelé vynakládají snahu, aby žáci s OMJ porozuměli všem potřebným slovům i zadáním. Což dokládá výrok žáka Ž4: „Paní učitelka se mi snaží vždy všechno vysvětlit tak, abych všemu rozuměl. Hodně se mi věnuje.“ Učitelé nejčastěji k vysvětlování neznámých slov využívají pomocné obrázky, gestikulaci či Google překladač.

Ž5: „Když jsem něčemu nerozuměla, tak se paní učitelka nejdřív snažila mi to nějak vysvětlit nebo ukázat. Když to nepomohlo, tak jsme použili překladač.“

#### IV. Spolupráce s rodiči

Důležitou otázkou pro mě také bylo to, zda se rodiče podílejí na snaze porozumění jazyka. U většiny žáků se potvrdilo, že jeho rodiče při učení se novému jazyku spolupracují částečně.

Žák Ž3 dokonce uvedl, že jeho rodiče jakýkoli jeho náznak o to, aby se přiučili novým slovům razantně odmítají, což dokazuje jeho výrok: *„Vždycky, když jsem přišel domů ze školy a chtěl jsem rodičům říct, jaká nová česká slova jsem se naučil, tak mi řekli, že je slyšet nechtějí, protože se česky učit nechtějí a nebudou. Nechápal jsem, proč se ho tedy musím učit já.“* Tento přístup byl naštěstí ze všech dotazovaných pouze ojedinělý a dle mého názoru má i z tohoto důvodu tento žák s osvojováním českého jazyka značné problémy.

Ostatní žáci uvedli, že jejich rodiče projevují jistou snahu o porozumění jazyku a pomoci žákům s OMJ s jejich domácí přípravou. Což dokazují tyto výroky:

Ž2: *„Doma mluvíme jenom ukrajinsky, protože rodiče česky neumí, ale snažím se je to učit. I oni se snaží naučit česky, aby se semnou mohli učit a pomáhat mi s úkoly.“*

Ž4: *„Rodiče už česky trochu mluví, takže spolu doma občas tak mluvíme, abychom se všichni zlepšovali.“*

V případě, kdy rodiče nepodporují žáka s OMJ v jeho snaze porozumění a osvojování si jazyka, mohou u tohoto žáka vzniknout značné problémy s tímto spojené. Podpora rodičů je pro děti mladšího školního věku naprostou prioritou a pokud se jim tohoto nedostává, může nastat rezignace či naprosté odmítání učení se. Naopak pokud rodiče projevují zájem o žákův úspěch a zvládnutí jazyka, tak žáci mají značnou motivaci, která je směřuje k dosáhnutí cíle, kterým je osvojení cizího jazyka.

#### 8.4 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ ROZHovorů SE ŽÁKY S OMJ

Ze získaných odpovědí lze usoudit, že příchod do nového prostředí byl pro všechny žáky s OMJ velmi náročný. K tomu, jakým způsobem bude jejich začleňování probíhat, zda bude snadné či naopak velmi náročné, měli značný podíl spolužáci žáka s OMJ, přístup třídního učitele a podpora rodičů. Z uvedených odpovědí je zřejmé, že proces začleňování žáků s OMJ do třídního kolektivu probíhal téměř ve všech případech hladce z důvodu ochoty spolužáků o začlenění žáka s OMJ do kolektivu. I přes to, že pro větší část učitelů byla

přítomnost žáků s OMJ ve třídě velmi náročná, tak se všichni tito žáci shodli na tom, že přístup učitelů k nim byl velmi dobrý a oceňují jejich snahu o pomoc při učení se novému jazyku. Ačkoli ne všichni žáci s OMJ mají pocit, že by vyučovací jazyk ovládali, tak projevují snahu o jeho zlepšení. Což je dle mého názoru velmi důležité.

Velmi oceňuji snahu rodičů, kteří své děti ve vzdělávání podporují a pokouší se, i přes svou jazykovou bariéru, s dětmi plnit školní povinnosti. Zároveň pochopím fakt, že pokud daná rodina neplánuje v ČR zůstat a pouze přechází dny, než se bude moci konečně vrátit zpět do své rodné země, neshledává vzdělávání v ČR dostatečně důležité. Ale i v tomto případě by měla komunikace ze strany rodičů a snaha o zvládnutí školních povinností fungovat.

## 8.5 KAZUISTIKA VYBRANÉHO ŽÁKA S OMJ

Pro zpracování kazuistiky jsem si záměrně zvolila žáka S, který je žákem 4. ročníku vybrané základní školy. Tohoto žáka jsem od jeho nástupu na tuto školu vyučovala český jazyk. Na základě těchto skutečností jsem usoudila, že je velmi vhodný adept pro mnou zvolenou kazuistiku a provedení pozorování bylo taktéž jednodušší.

### *Rodinná anamnéza*

S přišel do ČR se svou matkou a starším bratrem v srpnu 2022, na základě migrace z rodné země. Ihned v září S i jeho starší bratr nastoupili na již zmiňovanou základní školu, kdy S nastoupil do 4. ročníku a jeho bratr do 7. ročníku. Bohužel z důvodu válečné situace na Ukrajině odjížděla tato rodina z jejich rodné země za opravdu špatných podmínek. K jejich migraci je donutil vojenský útok na rodné město, ve kterém tato rodina žila. Otec i nejstarší bratr zde však museli z důvodu nařízení vlády zůstat, což pro S nebylo vůbec jednoduché. Zjistila jsem také fakt, že rodina musela opustit svůj dům v nočních hodinách, kdy probíhal již zmiňovaný útok a z tohoto oprávněného důvodu má S značné psychické a sociální problémy. Vztah s matkou i bratrem, kteří jsou společně s S v ČR jsou velmi dobré, oba zmínění ho ve všem velmi podporují a snaží se o snížení jeho traumatu. Bratr ho velmi často doprovází ke třídě a po vyučování na něj S vždy čeká, aby společně odešli domů. Jsou si opravdu velmi blízcí. Rodina žije v bytě nedaleko školy, kde žijí v městském přiděleném bytě. Matka pracuje jako uklízečka v jedné místní firmě. Každý den po škole či práci společně tráví veškerý zbylý čas, kdy se buď společně učí, povídají si či vyráží na procházky do přírody.



*Školní anamnéza*

Od nástupu S do školy se u něj doposud projeví pouze minimální známky pokroku v učení. Na začátku svého nástupu odmítal jakkoli spolupracovat a komunikovat. To se ale postupem času změnilo a v dnešní době již reaguje na zadání, při výchovách spolupracuje a snaží se o přepis textu z tabule. Bohužel ale stále nekomunikuje, za celý školní rok nepromluvil jediné slovo, což představuje značnou překážku v učení i se vztahy se spolužáky. Na veškeré snahy spolužáků o kontakt s ním reagoval vždy odchodem či brekem. Na základě těchto reakcí se S dodnes nepodařilo začlenit se do třídního kolektivu a spolužáci ho odmítají. Tato situace se částečně lepší během hodin tělesné výchovy, ve kterých S projevuje snahu o spolupráci se spolužáky při různých pohybových hrách. V matematice ovládá sčítání a odčítání do 1 000, avšak násobení, dělení a slovní úlohy mu způsobují značné problémy. Co se týče českého jazyka, tak tam je to o poznání horší. Po jeho příchodu S odmítal jakkoli spolupracovat či se vůbec připravovat na vyučovací hodinu. Po prvním pololetí se tato situace zlepšila a S již zvládne přepis krátkého textu z tabule, přepis zadání či krátkého textu z učebnice. Avšak ani nadále není schopen přepsanému textu porozumět. Zcela odmítá jakékoli snahy ostatních o jeho zlepšení v rámci porozumění jednoduchých slov a vět.

*Výhled do budoucna*

S i jeho rodina čekají na den, kdy se budou moci konečně vrátit za zbytkem své rodiny do rodné země. Na základě uvedené situace, kterou S každý den prožívá si myslím, že po jeho návratu zpět domů se tomuto žákovi velmi uleví a bude moci žít opět normální život. Pokud však tato situace bude trvat i nadále, tak by bylo velmi vhodné, aby S začal spolupracovat s učiteli i spolužáky. Jeho třídní učitelka konstatovala, že pokud bude S pokračovat v jeho vzdělávání nadále takovýmto způsobem, tak bude muset ročník opakovat, což si myslím, že by na základě jeho psychického stavu nebylo přínosné. Naopak si myslím, že nový kolektiv a učitelé by mu způsobili jen větší trauma a pak by hrozilo mnohem větší uzavření a neochota spolupracovat.

## ZÁVĚR

Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem je komplexní problém, se kterým se od minulého roku setkávají pedagogové mnohem častěji než dříve. Příchod žáků s OMJ do třídního kolektivu může zásadně narušit klima třídy a vztahy mezi žáky v něm. Tato skutečnost představuje pro pedagogy značné zatížení při jejich práci, samotné přípravě na ni a průběhu vzdělávání.

Tato problematika byla v rámci mé diplomové práce rozebrána a analyzována. V teoretické části je v rámci šesti kapitol definována a rozebrána základní terminologie této problematiky. V první kapitole je definován sociokulturní handicap a adaptace sociokulturně znevýhodněných žáků na školní prostředí. Dále zde byli popsány problémy vyplývající z již zmiňovaného sociokulturního handicapu. V následující kapitole je rozebrán pohled pedagogů na sociokulturně znevýhodněné žáky a způsob práce s nimi. Je zde také nastíněn syndrom vyhoření a jeho prevence. V rámci třetí kapitoly se již seznamujeme s žákem s OMJ, který je v této kapitole charakterizován. Součástí této kapitole je i definice kulturního šoku a integrace žáků s OMJ do školního prostředí. Ve čtvrté kapitole je shrnuto vzdělávání žáků s OMJ, kde se seznamujeme s možnostmi, jakým způsobem mohou učitelé ke vzdělávání žáka s OMJ přistupovat. Je zde rozebrán problém týkající se vyučování českého jazyka jako druhého jazyka, zapojení žáků s OMJ do výuky a v neposlední řadě je zde také charakterizováno inkluzivní vzdělávání. V předposlední kapitole je nastíněna pedagogická situace, kde se seznamujeme s problémy, které pro učitele vyplývají na základě přítomnosti žáka s OMJ v třídním kolektivu. Jsou zde popsány organizace, které pedagogům nabízí pomoc prostřednictvím seminářů či předem připravených materiálů do výuky. Poslední kapitola teoretické části byla věnována definici krizové situace a krize. Zabývala jsem se zde také typologií krize, která je v této kapitole nastíněna dvěma, pro tuto práci zásadními, typy. V neposlední řadě je zde charakterizována krizová intervence a její způsoby.

Přechod mezi teoretickou a praktickou částí práce tvoří přehledové studie, které jsou zde popsány a analyzovány. Tyto studie byly zpracované na obdobné téma a inspirovali záměr mé práce.

Cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem pedagogové zvládají příchod masivního množství žáků s OMJ do třídního kolektivu a jakým způsobem s těmito žáky pracují. Dále zmapovat reakce těchto žáků na příchod do nového prostředí, učení se novému jazyku a začlenění se do třídního kolektivu. Byl proveden kvalitativní výzkum, při kterém byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů s vybranými pedagogy a žáky s OMJ. Výzkum byl následně zanalyzován, vyhodnocen a výsledky tohoto výzkumu byly v této části prezentovány. V první části výzkumu byl zjištěn pohled učitelů na příchod žáků s OMJ, začleňování těchto žáků do kolektivu třídy a proces poznávání jazyka. Z výsledků vyplynulo, že výuka žáka s OMJ je pro učitele naprosto novou zkušeností, na kterou nebyli doposud dostatečně připraveni. Učitelé vyzdvihli fakt, že přítomnost žáka s OMJ ve třídě pro ně představuje značnou práci navíc, která souvisí s náročností příprav na vyučovací hodinu, a mnohem méně času. Při vzdělávání žáků s OMJ bylo nejčastěji využíváno názorných pomůcek a překladačů. Co se týče začleňování žáků s OMJ do třídního kolektivu, tak to se téměř vždy obešlo bez zásadních problémů a všem těmto žákům se podařilo začlenit mezi ostatní spolužáky. Naopak proces poznávání jazyka shledávají někteří učitelé jako nedostatečný. Ve druhé části výzkumu byl zjištěn názor žáků s OMJ na proces jejich začleňování do kolektivu, přístup učitelů a náročnost českého jazyka. Z výsledků vyplynulo, že všem žákům s OMJ se velmi rychle podařilo začlenit se do třídního kolektivu, načež největší podíl přikládají přístupu třídního učitele a spolužáků, kteří projevovali značnou snahu o jeho začlenění. Ze získaných dat také vyplývá, že i přes značnou podobnost českého a ukrajinského jazyka, shledávají žáci s OMJ český jazyk za náročný. Zásadním faktorem, který ovlivňuje školní úspěšnost žáků s OMJ shledávají tito žáci v podpoře rodiny, která je pro ně velmi důležitá. V neposlední řadě je v této části zařazena kazuistika vybraného žák s OMJ. Je zde charakterizována rodinná i školní anamnéza a výhled do budoucna u tohoto žáka.

Výzkumným šetřením byla zmapována situace na 1. st. vybrané základní školy v okrese Benešov. Nelze tedy tyto výsledky generalizovat i mimo ni. I přes to doufám, že tato práce bude přínosná pro zvýšení informovanosti o dané problematice.

## RESUMÉ

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v krizových situacích. Je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a praktickou. Teoretická část charakterizuje sociokulturní handicap a problémy z něj vyplývající. Definuje žáka s OMJ a pojednává o způsobem práce s tímto žákem. Popisuje způsoby integrace těchto žáků do třídního kolektivu a jejich vzdělávání. Pojednává o současné pedagogické situaci a navrhuje možnosti řešení. V neposlední řadě charakterizuje krizovou situaci, krizi a možnosti řešení nastalé krize.

Praktická část popisuje výzkumné cíle, otázky, metody, způsob zpracování a interpretaci získaných dat. Byl proveden kvalitativní výzkum, který spočíval na metodě polostrukturovaných rozhovorů. Tyto rozhovory jsou zaměřeny na pohled učitelů na danou problematiku, způsoby práce s žáky s OMJ a jejich začleňování do třídního kolektivu. Dále také na pohledu žáků s OMJ na příchod do nového prostředí a proces poznávání českého jazyka. Rozhovory jsou v této části shrnuty a doplněny o výroky jednotlivých učitelů. Problém integrace žáků s OMJ je všemi učitelkami chápán jako velmi zásadní a důležitý, i přesto se u některých vyskytli značné problémy s touto problematikou spojené. Značnou nevýhodou je nedostatečná připravenost pedagogů na tuto situaci.

Přínosem mé diplomové práce je poukázání na již zmíněnou problematiku, možnost využití v praxi a poskytnutí zpětné vazby, týkající se problematiky integrace žáků s OMJ, dané škole. Poukazuje na nutnost vzdělávání pedagogů s ohledem na tuto problematiku.

## SUMMARY

The thesis focuses on the issue of integration of pupils with a different mother tongue in crisis situations. It is divided into two parts, a theoretical and a practical part. The theoretical part characterizes the socio-cultural handicap and the problems arising from it. It defines the pupil with OMJ and discusses the ways of working with this pupil. It describes ways of integrating these pupils into the classroom and their education. Discusses the current pedagogical situation and suggests possible solutions. Last but not least, it characterizes the crisis situation, the crisis and the possibilities of solving the crisis.

The practical part describes the research objectives, questions, methods, processing and interpretation of the obtained data. Qualitative research was conducted, based on the method of semi-structured interviews. These interviews focused on teachers' perspectives on the issue, ways of working with pupils with OMJ and their integration into the classroom collective. Furthermore, they also focus on the perspective of pupils with OMJ on their arrival in a new environment and the process of learning the Czech language. The interviews are summarised in this section and supplemented by the statements of individual teachers. The problem of integration of pupils with OMJ is perceived by all teachers as very fundamental and important, yet some of them experienced considerable problems related to this issue. A significant disadvantage is the lack of preparation of teachers for this situation.

The contribution of my thesis is to point out the aforementioned issues, the possibility of using them in practice and to provide feedback on the issue of integration of pupils with OMJ to the school. It points out the necessity of educating teachers with regard to this issue.

**SEZNAM LITERATURY**

- BERNKOPFOVÁ, Michaela et al. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem pro základní školy*. Praha: META, o. p. s., 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.
- BITTNEROVÁ, Dana. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: ERMAT, s. r. o., 2009, 263 s. ISBN 978-80-87178-06-5.
- CUMMIS, Jim. *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire*. Channel View Publications Ltd, 2000, 320 s. ISBN 978-1-85359-473-1.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016, 438 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 978-80-7367-299-7.
- KLEPÁČKOVÁ, Olga, Zuzana KREJČÍ a Martina ČERNÁ. *Trauma-informovaný přístup v sociální práci*. Grada, 2020, 136 s. ISBN 978-80-271-1049-0.
- KOSTELECKÁ, Yvona, Richard BRAUN et al. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-087-9.
- MUSIL, Jan & Jaroslav ŘÍČAN. *Cizinec ve třídě. Pohled zevnitř*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2019, 158 s. ISBN 978-80-7561-189-5.
- PAPÁČKOVÁ, Zuzana a Jana ŠÁMALOVÁ. *Existuje-li to, je to možné: inspirace pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem: META slaví 15*. Praha: META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2021. ISBN 978-80-88171-31-7.
- PRÁŠKO, Jan a Roman PEŠEK. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhých nezničit*. Pasparta, 2016, 180 s. ISBN 978-80-88163-00-8.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Grada, 2009, 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
- RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- ROSINSKÝ, Rastislav. *Rozvoj sociálně – psychologických a interkulturních zručností učitelův žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009, 207 s. ISBN 978-80-8094-589-3.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada, 2010, 112 s. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada, 2004, 129 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2624-3.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize a krizová intervence*. Grada, 2017, 288 s. ISBN 978-80-271-9950-1.

ŠVAMBERK ŠAVEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TITĚROVÁ, Kristýna a spol. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Systémová doporučení. Praha: META – společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 543 s. ISBN 978-80-262-0212-7.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada, 2019, 216 s. ISBN 978-80-271-6.

#### **Články, internetové zdroje:**

INSTRATEGY Consulting, s.r.o. a Schola EMPIRICA, z.s. 2022. *Evaluace aktivit se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem v rámci zvýšení kvality vzdělávání prostřednictvím posílení inkluze v multikulturní společnosti*. [online]. Praha, 4. 5. 2022 [Cit. 13.6.2023]. Dostupné z: [https://scholaempirica.org/wp-content/uploads/2022/06/Evaluace\\_vyzvy\\_54\\_zaverecna\\_zprava.pdf](https://scholaempirica.org/wp-content/uploads/2022/06/Evaluace_vyzvy_54_zaverecna_zprava.pdf)

META. *Děti s OMJ, čeština jako druhý jazyk* [online]. META, 2023. [cit. 12.5.2023]. Dostupné z: [https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj\\_vicejazycne\\_deti](https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti)

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT vytvořilo speciální portál k Ukrajině* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. [cit. 26.4.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vytvorilo-specialni-portal-k-ukrajine>

MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Zpravodajství o situaci na Ukrajině* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2023. [cit. 4.5.2023]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/v-ceske-republice-je-aktualne-325-tisic-uprchliku-z-ukrajiny.aspx>

PACHTOVÁ, Barbora. *Syndrom vyhoření u pomáhajících profesí* [online]. Brno, 2011 [cit. 26.5.2023]. Dostupné z:

[https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/16701/pachtov%C3%A1\\_2011\\_bp.pdf?sequence=1](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/16701/pachtov%C3%A1_2011_bp.pdf?sequence=1).

UHLÍŘ, Jan a Lenka Škarková STOJANOVÁ. *Traumatizace ukrajinských dětí* [online]. Psychiatrické oddělení, Fakultní nemocnice Ostrava, 2022 [cit. 26.5.2023]. Dostupné z: [file:///C:/Users/hajda/Downloads/Solen\\_ped-202203-0001.pdf](file:///C:/Users/hajda/Downloads/Solen_ped-202203-0001.pdf)

UNICEF. *Inclusive education. Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [online]. Unicef, Sempتمبر 2017. [Cit. 18.4.2023]. Dostupné z: [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE\\_summary\\_accessible\\_220917\\_0.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf)

ÚSTAV STRATEGICKÝCH STUDIÍ VOJENSKÉ AKADEMIE V BRNĚ. *Perspektivy vývoje bezpečnostní situace, vojenství a obranných systémů do roku 2015 s výhledem do roku 2025* [online]. Brno, 2002. [cit. 15.3.2023]. Dostupné z: <https://moodle.unob.cz/pluginfile.php/11277/course/section/3043/%C4%8Cesk%C3%A1%20bezpe%C4%8Dnostn%C3%AD%20terminologie.pdf#page=71>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociokulturní problémy a odchylky v chování* [online]. 2011, 66 s. [cit. 30.5.2023]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4488>

ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017. [cit. 15.6.2023]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

### **Zákony:**

Zákon č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-240>

### **Přehledové studie:**

SCHRÖTTEROVÁ, Michaela. *Inkluzivní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na základní škole*. Praha, 2021. [cit. 24.2.2023]. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/147938/130301172.pdf?sequence=1>  
Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Miroslava KOVAŘÍKOVÁ, Ph.D.

KROPÁČOVÁ, Jitka, 2005. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. E-Pedagogium [online]. [cit. 20.02.2023]. ISSN 1213–7758. Dostupné z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped\\_2-2005.pdf#page=42](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_2-2005.pdf#page=42)

ALMEIDA, Marie. *Obtíže učitelů při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem*. Brno, 2021. [cit. 26.2.2023]. [https://is.muni.cz/th/ui9mn/diplomova\\_prace\\_-](https://is.muni.cz/th/ui9mn/diplomova_prace_-)



[\\_marie\\_almeida.pdf?kod=c958;lang=cs](#) Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Radim Ošmera.

ZACHOVÁ, Markéta. Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů. Praha, 2016. [cit. 26.2.2023].

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/80010/140049746.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta filozofická.

HOLEČEK, Petr. Případová studie – začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Praha, 2022. [cit. 27.2.2023].

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/177936/130341551.pdf?sequence=1> Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Klára Martinovská, Ph.D.

**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

Tabulka 1 - Přehled učitelů.....	33
Tabulka 2 - Přehled žáků s OMJ .....	34

**PŘÍLOHY****Příloha č. 1 – Ilustrativní rozhovor s učitelem**

**Dobrý den, jak jsme se spolu domluvily, tak se Vás teď zeptám na pár otázek ohledně žáků s odlišným mateřským jazykem u Vás ve třídě. Můžeme začít?**

Dobrý den, určitě můžeme.

**Tak na začátek bych se ráda zeptala, jak dlouho působíte ve školství?**

Už to bude něco okolo 11 let.

**Učila jste vždy na 1. stupni základní školy?**

Ano, už od mého nástupu sem do školy učím jen na 1. stupni.

**Setkala jste se již před krizí, tím myslím válku na Ukrajině, s žákem s OMJ?**

Do téhle doby jsem se s žádnými takovými žáky nesečkala a momentálně mám ve své třídě 1.B jednoho ukrajinského žáka.

**Teď se Vás zeptám na pár otázek týkajících se chování žáka s OMJ.**

**Jak se choval žák s OMJ, když nastoupil k Vám do třídy?**

Byl velmi tichý, zamlklý a s nikým nekomunikoval. Hodně se styděl.

**Ovlivnil tento žák celkové klima třídy?**

Ne, nevšimla jsem si, že by po jeho nástupu nastala nějaká změna.

**Měl problémy se začleňováním do třídního kolektivu?**

Jak jsem již říkala, byl velmi tichý, stydlivý a hodně se uzavíral do sebe, chtěl být pořád sám, takže se s nikým moc nebavil. Později se to ale mnohem zlepšilo.

**A jak k němu přistupovali spolužáci?**

Spolužáci ho přijali moc hezky.

**Je pro Vás přítomnost žáka s OMJ ve třídě zatěžující? Pociťujete určité problémy spojené s jeho přítomností ve třídě?**

Vůbec ne. Ze začátku jsem z toho měla dost velké obavy, ale mile mě překvapilo, že žádné problémy nenastaly a vše jsme spolu hezky zvládli.

**To jsem ráda. Změnilo se pro Vás něco po příchodu žáka s OMJ – myslím tím ve Vaší přípravě na výuku a průběhu vyučovací hodiny?**

To určitě ano. Musela jsem připravovat speciální práci, volit velmi individuální přístup, protože tento žák ničemu nerozuměl, takže vyžadoval i velkou pomoc při plnění úkolů, nejvíce při psaní diktátů a čtení, které jsem mu ze začátku musela hodně promíjet.

**Je něco, co Vás zatěžuje při práci s žákem s OMJ? Vznikla pro Vás nějaká práce navíc?**

Nejvíce mě asi zatěžuje to, že na něj musím neustále myslet. To, že už mi na jednu vyučovací hodinu nestačí pouze jedna příprava, ale musím si dělat i speciální přípravu pro něj, protože naši látku a tempo stále nestíhá a nezvládá. Takže to je pro mě náročnější a velká práce navíc. S tím samozřejmě souvisí i neustálé dovysvětlování.

**Ted' přejdeme na otázky, které se týkají žáka s OMJ a jeho problémech s jazykem. Jak náročné pro Vás bylo při příchodu žáka s OMJ to, že neovládal jazyk? Jak jste ním pracovala?**

Bylo to velmi náročné, hlavně, než jsem si na jeho přítomnost zvykla. Přiznám se, že jsem na něj začátku kolikrát zapomněla a došlo mi až po určité době, že mi vlastně vůbec nerozumí.

**Jak jste ním pracovala?**

Dorozumívali jsme se pomocí gestikulace, a hlavně očního kontaktu.

**Kdy jste začala mít pocit, že tento žák již ovládá jazyk? Jak se to projevovalo?**

Začala jsem si toho všimnout tak ve druhém pololetí, někdy v období kolem Vánoc. Najednou se začal hlásit, když jsme seděli v kruhu, tak byl schopen říct větu, která se týkala toho, co má rád, co rád dělá nebo co dělal o víkendu. Také s námi pomalu začal číst. Z toho jsem usoudila, že už jeho problémy nejsou takové a lépe našemu jazyku rozumí.

**Jak ovlivňuje přítomnost žáka s OMJ třídní klima? Co dělá pro to, aby zapadl do třídního kolektivu?**

Jeho přítomnost třídu spíše neovlivňuje. Jak jsem již říkala nevšimla jsem si, že po jeho nástupu by se třídní klima nějak změnilo.

**Co dělá pro to, aby zapadl do třídního kolektivu?**

Proto aby zapadl do třídního kolektivu se snaží zapojovat do společných her, pohybových her, ale i tak je drží spíše v pozadí. I po takové době se úplně nezapojuje do všech aktivit a pokud ano tak se drží spíše stranou.

**Jakým způsobem se vyvíjelo poznávání jazyka u tohoto žáka?**

Ze začátku převážně hlavně poslechem, porozuměním daným úkolům a promítáním obrázků pro představu. Později začal využívat pomocnou tabulku písmen díky které čte a píše. Takže ze začátku pouze naslouchal a přikyvoval, zda rozumí a později se začal více zapojovat a tím mi dokazoval, že jeho znalosti se zlepšují.

**Dobře, tak můžeme přejít k otázkám, které se týkají komunikace s rodiči. Spolupracují s Vámi rodiče žáka?**

Rodiče se mnou spolupracují skvěle, jsou moc fajn.

**Jakým způsobem s Vámi komunikují?**

Komunikujeme spolu přes systém bakaláři, mobil nebo na společných konzultacích a můžu říct, že jsou se mnou v neustálém kontaktu.

**Podílejí se na snaze porozumění jazyka u tohoto žáka?**

Myslím si, že ho velmi podporují a sami se velmi snaží o porozumění našemu jazyku.

**Ted' nás čeká pár otázek, které se týkají psychohygieny, kterou asi využívá každý učitel. Co pro Vás obnáší přítomnost tohoto žáka ve třídě?**

Tak jak jsem již říkala, tak to pro mě obnáší již zmíněnou práci navíc která se týká mých příprav na vyučovací hodinu, ale také i důslednější kontrolu jeho porozumění, větší dopomoc při práci a kontrola práce navíc, třeba již zmiňovanou práci s tabulkou. Takže kontroluji jeho písmena, jiné diktáty, než píše ostatní žáci a jeho celkové porozumění slovům.

**Je pro Vás náročné mít takového žáka ve třídě? A pokud ano, tak v čem?**

Asi spíš ne, ale jediné, co je pro mě náročné je věnovat mu každou hodinu čas a opakovaně vysvětlovat zadání a čekat, než porozumí tomu, co a jak má dělat.

**Jakým způsobem se vypořádáváte s problémy, které nastávají při přítomnosti tohoto žáka?**

Tak především tím, že si každý den musím pečlivě připravit přípravu na další den, aby se mi nestalo, že pro tohoto žáka nebudu mít žádnou práci. Tím že mu navýším čas na porozumění textu, pochopení textu, tak sama sobě ulehčuji práci. Také mi velmi pomáhá diferencovat žáky tím, že ostatním nabízím další možné úkoly k samostatnému plnění a mám tak více času na žáka s odlišným mateřským jazykem.

**Jak vnímáte příchody mnoha žáků s odlišným mateřským jazykem? Je to pro Vás stresující?**

Stresující to pro mě rozhodně není, ale jak jsem již zmiňovala, tak to obnáší v práci navíc.

**Co je podle Vás nejnáročnější na práci s žákem s OMJ?**

Pro mě je asi nejnáročnější kontrola jeho pochopení zadaných úkolů, neustálé navyšování času a s tím související přizpůsobování chodu činností v průběhu vyučovacích hodin.

**Jak přecházíte nadměrnému stresu?**

Tak jak jsem již zmiňovala, tak svou promyšlenou přípravou na další vyučovací hodiny a širokou nabídkou možností různých prací a doplňkových činností.

**Zapojujete se na utužování a zlepšování vztahů ve třídě?**

Samozřejmě se na tomto podílím, protože si myslím že to je součást práce učitelů na 1 stupni. Bez toho, aby se učitel zapojoval na zlepšování a udržování vztahů ve třídě by to nemohlo fungovat.

**A jakým způsobem se podílíte?**

Podílím se na tom různými aktivitami jako je například práce v kruhu, vlastní vyjádření, různé hry a přítomnost paní psycholožky v některých hodinách nebo dokonce hodinách, které přímo paní psycholožka vede a jsou zaměřené na zlepšování vztahů ve třídě. Také se podílím na doučování dětí z Ukrajiny, aby co nejdříve a nejlépe porozuměli jazyku a mohli se co nejdříve zapojit mezi ostatní.

**Příloha č. 2 – Ilustrativní rozhovor se žákem s OMJ**

**Na začátek bych se tě ráda zeptala, kdy jsi nastoupil k nám do školy?**

Přišel jsem na konci 3. třídy, takže je to tak rok.

**Líbí se ti u nás ve škole?**

Líbí se mi tady hodně, hlavně to, jak je škola velká.

**Bylo pro tebe náročné nastoupit do třídy, kde jsi nikomu nerozuměl?**

Když jsem přišel do třídy, tak všichni věděli, co mají dělat. Třeba to, že když vchází paní učitelka do třídy, tak se musíme postavit. O tom já jsem nic nevěděl a připadal jsem si trapně.

**A co se týče řeči, když jsi nastoupil rozuměl jsi alespoň některým slovům?**

Nerozuměl jsem vůbec ničemu a byl jsem z toho hodně smutný.

**Jak tě přijali spolužáci?**

Byli na mě moc hodní. Pořád za mnou chodili a chtěli mi ukazovat školu.

**Jakým způsobem jste se dorozumívali?**

Abychom se společně na něčem domluvili, tak jsme si to předváděli. Občas jsme se vůbec nechápali, ale byla to zábava.

**Co ti nejvíce pomohlo při učení se novému jazyku?**

Nejvíce mi pomáhali spolužáci, kteří mě každý den učili nová slova.

**Učil jsi se jazyk i mimo školu?**

Snažil jsem se, ale rodiče také česky neuměli, a tak jsem je každý den učil nová slova, která mě ve škole naučili spolužáci.

**Je pro tebe český jazyk náročný?**

Myslel jsem si, že my na Ukrajině mluvíme rychle, ale oproti tomu, jak mluvíte Vy to nic není. Hlavně máte písmeno, které my nemáme a vůbec mi nejde – Ř – je těžký.

**Myslíš si, že již ovládáš jazyk dobře?**

Už rozumím skoro všemu, co paní učitelka říká. Víím, jakou práci mám dělat, můžu s nimi společně číst, a dokonce napíšu krátký sloh.

**Jak s tebou pracovala paní učitelka?**

Paní učitelka se mi snaží vždy všechno vysvětlit tak, abych všemu rozuměl. Hodně se mi věnuje.

**Jak ti vysvětlovala zadání?**

Nejvíce jsme používali překladač.

**Pomáhají ti rodiče s porozuměním jazyka?**

Rodiče už česky trochu mluví, takže spolu doma občas tak mluvíme, abychom se všichni zlepšovali.