

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Inkluzivní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni
základní školy

Diplomová práce

2022

Bc. Lucie Kubrychtová

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Kubrychtová**
Osobní číslo: **H20382**
Studijní program: **N0111P190001 Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Diplomová práce se zabývá procesem inkluzivního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit názor pedagogů na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Teoretická část se zabývá migrací, inkluzivním vzděláváním, jeho legislativní úpravou, charakteristikou dítěte s odlišným mateřským jazykem. Dále popisuje pedagoga a jeho roli při vzdělávání, integraci dětí s odlišným mateřským jazykem, do které je zahrnuta, jak role rodiny, tak i role školy, včetně vzdělávacích potřeb dětí. Praktická část diplomové práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum, kterého se budou účastnit pedagogové. Výzkum bude prováděn formou polostrukturovaných rozhovorů.

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

Seznam doporučené literatury:

CROPLEY, A. J. *The education of immigrant children: a social-psychological introduction*. London: Routledge/Taylor & Francis Group, 2017. Routledge library editions. Education and multiculturalism. ISBN 978-1-138-06461-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

UHEREK, Zdeněk, Věra HONUSKOVÁ, Šárka OŠŤÁDALOVÁ a Vladislav GÜNTNER. *Migrace: historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT, 2016. Moderní dějiny (Občanské sdružení Pant). ISBN 978-80-905942-9-6.

Vedoucí diplomové práce: **Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **1. května 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **1. května 2022**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D. v.r.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D. v.r.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. května 2021

Prohlašuji:

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

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

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnici Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 30. 3. 2022

Bc. Lucie Kubrychtová

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Lucii Hájkové za ochotu, pomoc, podporu, a především trpělivé vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumného šetření.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá procesem inkluzivního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit názor pedagogů na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Teoretická část se zabývá migrací, inkluzivním vzděláváním, jeho legislativní úpravou, charakteristikou dítěte s odlišným mateřským jazykem. Dále popisuje pedagoga a jeho roli při vzdělávání, integraci dětí s odlišným mateřským jazykem, do které je zahrnuta, jak role rodiny, tak i role školy, včetně vzdělávacích potřeb dětí. Praktická část diplomové práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum, kterého se budou účastnit pedagogové. Výzkum bude prováděn formou polostrukturovaných rozhovorů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluze, migrace, dítě, odlišný mateřský jazyk, základní škola

TITTLE

Inclusive education of children with a different mother tongue at the first stage of primary school

ANNOTATION

The thesis deals with the process of inclusive education of children with a different mother tongue at the first stage of primary school. The main aim of the thesis is to find out the opinion of teachers on the education of children with a different mother tongue at the first stage of primary school. The theoretical part deals with migration, inclusive education, its legislative regulation, the characteristics of a child with a different mother tongue. It also describes the teacher and his role in the education, integration of children with a different mother tongue, in which he is included, both the role of the family and the role of the school, including the educational needs of children. The practical part of the thesis focuses on qualitative research, which will be attended by educators. Research will be carried out in the form of semi-structured interviews.

KEYWORDS

Inclusion, migration, child, different mother tongue, primary school

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	10
1.1 Migrace	10
1.2 Integrace.....	12
1.3 Inkluze	14
1.4 Inkluzivní vzdělávání.....	15
1.5 Žák s odlišným mateřským jazykem	16
2 LEGISLATIVA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	20
2.1 Podpůrná opatření	21
3 ORGANIZACE NA PODPORU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	23
4 PEDAGOG VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	25
4.1 Kompetence pedagoga v inkluzivní třídě	26
5 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	29
5.1 Bilingvismus	30
5.2 Multikulturní výchova	32
5.3 Bariéry znesnadňující vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.....	33
5.4 Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem.....	35
5.5 Výuka češtiny jako druhého jazyka?	37
PRAKTICKÁ ČÁST	39
6 VYMEZENÍ CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	39
7 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	41
8 SBĚR DAT.....	42
9 ANALÝZA ROZHovorŮ	44
10 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ	59
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá aktuálním tématem, a to inkluzivním vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem. Záměr diplomové práce a volba konkrétního tématu byla především podmíněna osobní zkušeností s dětmi předškolního věku a aktuální migrační vlnou.

Vlivem narůstající migrace stoupá počet obyvatel v České republice, kteří mají odlišný mateřský jazyk. Netýká se to pouze dospělých jedinců, ale především dětí, které jsou postihnuty problematnou možností začlenění do společnosti. Prvním socializačním prostorem se pro tyto jedince stává škola. Žák s odlišným mateřským jazykem je jedinec, který přichází do nového prostředí, přichází do běžných tříd základních škol a jehož hlavním problémem je schopnost začlenit se do společnosti, dokázat se v ní orientovat a uplatnit se v ní. Cesta k úspěchu, ať už k úspěchu v oblasti vzdělání, zaměstnání nebo sociální oblasti vede skrze komunikaci. Proto je nutné, aby jedinci s odlišným mateřským jazykem ovládali příslušný jazyk země, ve které vyrůstají.

Teoretická část se opírá o značnou část literárních publikací, ale i elektronických zdrojů a právních předpisů. Je členěna do pěti hlavních kapitol a každá kapitola má své opodstatnění v diplomové práci. První kapitola se zabývá vymezením základních pojmů, do kterých autorka řadí migraci, integraci, inkluzi, inkluzivní vzdělávání a žáka s odlišným mateřským jazykem. Druhá kapitola se věnuje legislativní úpravě vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, do které spadají i podpůrná opatření. Ve třetí kapitole jsou uvedeny organizace na podporu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, ale i organizace na podporu rodiny žáka. Čtvrtá kapitola popisuje pedagoga jako osobnost, a především popisuje jeho kompetence při vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části se věnuje inkluzivnímu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, s čímž koresponduje bilingvismus, multikulturní výchova, doprovázející bariéry při vzdělávání, možnosti hodnocení výsledků žáka a také popisuje aktuální problematiku výuky češtiny jako druhého jazyka.

Posledních pět kapitol se týká empirické části diplomové práce. Cílem diplomové práce bylo zjistit názor pedagogů na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Empirická část byla realizována formou kvalitativního výzkumu a pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. V kapitolách empirické části jsou popsány cíle výzkumu, výzkumné otázky, metodologie výzkumu, sběr dat a následně analýza rozhovorů a interpretace získaných dat. Jsou zde analyzovány a interpretovány rozhovory dotazovaných respondentů. Rozhovory jsou analyzovány formou otevřeného kódování.

Odpovědi respondentů jsou rozděleny do kategorií, které vycházejí z analýzy dat. Kódy jsou označeny v textu tučně a zajímavé útržky z rozhovorů jsou označeny kurzívou. Analyzovaný text je prolínán myšlenkami autorky diplomové práce.

Práce je vedena tak, aby poskytla nové informace pedagogům na prvním stupni základní školy, dále širší veřejnosti, která má zkreslený pohled nejen na přistěhovalce ale především na jejich děti. Východiska diplomové práce by mohla sloužit i jako materiál pro začleňování jedinců s odlišným mateřským jazykem a jako materiál, který podporuje výuku žáků s odlišným mateřským jazykem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

Inkluzivní vzdělávání je doposud tématem málo probádaným. Aby čtenář mohl lépe proniknout do zvoleného tématu diplomové práce je důležité seznámit ho se základními pojmy.

1.1 Migrace

Migrace je řešena na celosvětové úrovni. Dva pohledy na migraci poukazují na to, že za prvé sebou nese pozitivně směřující aktivity a za druhé může obsahovat mnoho problémových faktorů. Migrace ve velkém měřítku může působit negativně, avšak správné začlenění migrujících osob do společnosti napomáhá k tomu, aby migranti plnili správně svou roli v novém státu.

Migrace je proces, kterým je inkluzivní vzdělávání podporováno. Migrací nerozumíme fenomén, který probíhá pouze v posledních letech. Migrace není jednotně definována a převážně ji chápeme slovem „*stěhování*“. Jde o pohyb za účelem změny místa pobytu či změny zaměstnání. Tento pohyb může být buď krátkodobý nebo trvalý. Migrace je proces, který způsobuje mnoho důsledků pro zemi, do které jedinec migruje, ale také, pro zemi, ze které migruje. Důsledkem toho je inkluzivní vzdělávání, jehož součástí jsou i žáci s odlišným mateřským jazykem (Uherek et. al., 2016).

Definici pojmu migrace můžeme nalézt například v Sociologickém slovníku Jana Jandourka (2007, s. 159), který ji definuje jako „*pohyb osob, skupin nebo větších celků obyvatel v geografickém a sociálním prostoru spojený s přechodnou nebo trvalou změnou místa pobytu*“. Terminologický slovník Ministerstva vnitra České republiky (2016) migraci definuje jako: „*přesun jednotlivců i skupin v prostoru, který je spolu s porodností a úmrtností klíčovým prvkem v procesu populačního vývoje a výrazně ovlivňuje společenské a kulturní změny obyvatel na všech úrovních. S ekonomickým rozvojem se intenzita migrace neustále zvyšuje*“. Migraci můžeme chápat také jako „*prostorové přemísťování osob přes libovolné hranice (zpravidla administrativní), spojené se změnou bydliště na dobu kratší či delší, příp. natrvalo*“ (Kalibová et al., 2009, s. 66).

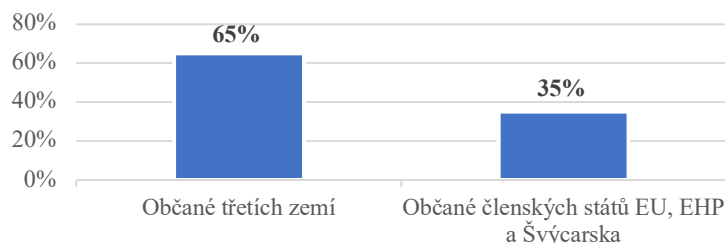
Důvody migrace mohou být různé. Z historického hlediska zapříčinily migraci události, ke kterým docházelo v průběhu dějin. V dnešní době jedinci často migrují z ekonomických důvodů, do kterých můžeme zařadit vyšší výdělek, levnější, kvalitnější bydlení či vzdělávání. K migraci také často dochází vlivem nepříznivé situace ve státě, což může být způsobeno

válkou či přírodní katastrofou. Dále sem můžeme zařadit touhu dobývat nové světy. Migrace se dělí na dobrovolnou, jejíž důvodem bývá svobodná volba jedince a nedobrovolnou neboli nucenou, která je zapříčiněna dalšími faktory (Stojanov et al., 2008).

V souvislosti s migrací je představován často pojem migrant. I u tohoto pojmu se setkáváme s širokou škálou definic mnoha autorů. Migrant je osoba, která buď ze země odchází a v tomto případě hovoříme o emigrantovi, anebo osoba, která do určité země přichází, což je imigrant. Migranta můžeme chápat obecně jako osobu, která změnila místo pobytu. V českém pojmosloví se častěji setkáváme s pojmem cizinec. Tento pojem je definován v zákoně č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky definován jako „... fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie“. Cizinec je pojmově nadřazen emigrantovi a imigrantovi.

Z hlediska zvoleného tématu je důležité zmínit také legální a nelegální migraci. Legální migrace je podporována vízy, anebo pomocí pobytových oprávnění. Tato migrace může být chápána jako migrace dobrovolná, kdy jedinci vstupují do země, ve které chtějí žít, pracovat či studovat. Čtvrtletní zpráva ministerstva vnitra o migraci eviduje k 31. prosinci 2021 celkem 660 849 osob cizí státní příslušnosti. Z toho Občanů třetích zemí je na území České republiky 429 881 a občanů členských států Evropské unie, EHP a Švýcarska 230 968 (viz. graf 1).

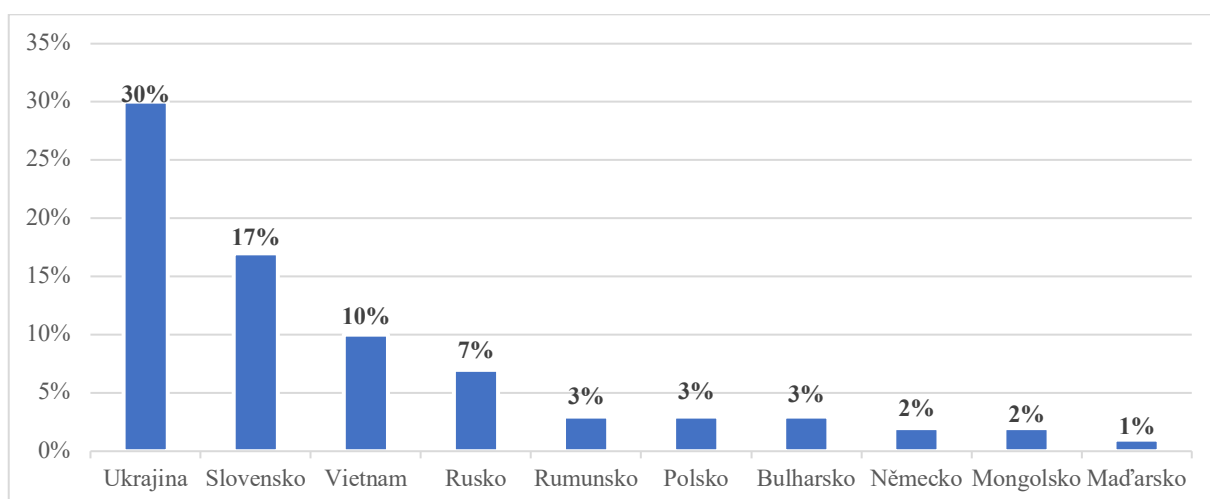
Graf 1: Cizinci pobývající legálně na území ČR



Zdroj: Čtvrtletní zpráva o migraci IV. 2021

Nejvyšší místo legálních migrantů z deseti zemí zaujímá Ukrajina se 196 875 osobami, následuje Slovensko se 114 630 osobami, Vietnam se 64 851 osobami, Rusko se 45 365 osobami, Rumunsko s 18 806 osobami, Polsko s 17 936 osobami, Bulharsko s 17 295 osobami, Německo s 14 792 osobami, Mongolsko s 11 016 osobami a na posledním místě Maďarsko s 9 740 osobami (viz. graf 2).

Graf 2: Státní příslušnost legální migrantů



Zdroj: Čtvrtletní zpráva o migraci IV. 2021

O nelegální migraci hovoříme tehdy, když osoba pronikne bez jakékoliv kontroly na území jiné země a na daném území začne pobývat. Nelegální migrace je většinou prováděna ve větším počtu osob a může vést ke zvýšené kriminalitě. Jelikož při této formě migrace se z migranta může vyklubat zločinec (Uherek et al., 2016).

Migrace se týká celého světa. Jde o přemísťování obyvatelstva do nové společnosti. Na našem území nemáme s migrací mnoho zkušeností, je to pro nás relativně nové téma, na které si všichni ve společnosti zvykáme a vícero z nás se potýká s nepříliš pozitivním náhledem na toto téma.

1.2 Integrace

Integrací je společné soužití nově příchozích cizinců a příslušníků dané hostitelské země. Na vliv soužití mají podíl obě skupiny, kterých se integrace týká.

Pojem integrace je používán v různých oblastech. Najdeme ho zejména v pedagogice, psychologii a sociologii a znamená „znovuvytvoření celku“ (Uzlová, 2010). Nováková uvádí, že termín integrace (2004, s. 9): „... spíše implikuje způsob, kdy někdo nebo nějaká skupina byla vydělena a je integrována zpátky do běžného proudu, školy nebo komunitního života“. Naopak Pedagogický slovník (Průcha et al., 2003, s. 87) inklinuje k definici integrace jako: „Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných školy“. Autoři knihy Sociální integrace cizinců (2016) zmiňují sociální integraci jako jeden ze základních předpokladů společenské stability a soudržnosti, což může vést k prevenci sociálně-patologických jevů. Dále je možné integraci definovat jako „proces

začleňování cizinců do společnosti, do které nezbytně vstupují jako cizinci, tak majoritní společnost“ (MVČR, 2016). Jinými slovy se za integraci považuje práce s homogenní skupinou dětí, do které se snažíme začlenit dítě, které je v nějaké oblasti odlišné (Linhartová a Loudová-Stralczyńska, 2015). Tannenbergerová (2016, s. 39) integraci vnímá jako stav, kdy si „dítě musí „zasloužit“ zařazení do běžné základní školy. Dítě je nuceno „dokazovat“, že si přearžení zaslouží a zvládne nové prostředí a požadavky“.

Integrace se pojí se speciální pedagogikou. Pokud je jedinec integrován znamená to, že ho fakticky začleňujeme do skupiny či společnosti (Anderlíková, 2014).

Cílem integrace je snaha o podobné postavení jako mají členové většinové společnosti z hlediska společensko-ekonomického, politického, kulturního, právního a geografického systému (Drbohlav et al., 2010).

Autoři Bosswick a Heckmann (2006) představují typologii dimenze sociální integrace ve smyslu procesu učení a socializace.

1. **Strukturální integrace** zahrnuje koncept získání práv a přístup k postavení klíčových institucí hostitelské společnosti (trh práce, vzdělávání, systém bydlení a jiné).
2. **Kulturní integrace** se týká kognitivních, behaviorálních a postojoyých změn z minoritní ale i majoritní společnosti.
3. **Interaktivní integrace** znamená přijetí a začlenění imigrantů do primárních vztahů hostitelské společnosti (přátelství, partnerství, manželství a jiné).
4. **Identifikační integrace** představuje vnitřní přijetí pozice v nové společnosti imigrantem.

Integrace zasahuje do různých oblastí fungování jedince ve společnosti. Promítá se v pracovním procesu, při vzdělávání a v mezilidských vztazích. Za úspěšné dokončení integračního procesu cizince je z právního hlediska považováno získání státního občanství (Trbola a Rákoczyová 2011). Dalším stěžejním aspektem, který umožňuje kvalitní dokončení integračního procesu je znalost českého jazyka. Tento aspekt má velký význam při vzdělávání a kvalifikaci. Nezbytně má také vliv na kvalitnější rozvoj vztahů s majoritní společností. Aspekt dosažené ekonomické soběstačnosti vede k odstranění závislosti na pomoci státu a neziskových organizací. Je tedy nutné cizince vést, podporovat je, předávat jim informace, obeznámit je s jejich právy a povinnostmi a s poměry dané země. Poslední aspekt, který zprostředkovává kvalitnější začlenění do společnosti je vztah mezi nimi samotnými a majoritní společností.

Rozvoj interkulturního vzdělávání pomocí aktivit cizinců, kteří svou zemi představují (MVČR, 2016).

Jedinec s odlišností v jazykové, etnické a kulturní sféře by měl být integrován do vzdělávání bez jakéhokoli posuzování či odsuzování (Hájková a Strnadová, 2010).

Integrace je chápána v mnoha směrech, zaměřeních dle konkrétního oboru, kterým se aktuálně zabýváme. Pro téma diplomové práce je důležité pochopení pojmu jako stavu, kdy dochází ke sjednocení společnosti.

Pojem integrace se mnohdy používá jako synonymum pojmu inkluze, avšak v překladu a praxi to totéž není.

1.3 Inkluze

Inkluze může být chápána jako „... *koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení*“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12). Uzlová (2010) popisuje inkluzi jako kvalitní vzdělávání všem dětem nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštěnostech, znevýhodněních nebo nadáních. Ve slovníku speciálně-pedagogické terminologie je inkluze popsána jako proces zaměřující a reagující na různorodost potřeb všech lidí pomocí zvýšení jejich účasti na učení, společenství a kulturách (Kroupová et al., 2016). Slowík (2016) považuje inkluzi za nikdy nekončící proces, do kterého se mohou v plné míře zapojovat, jak lidé s postižením, tak i bez postižení.

Vosmik (2018) nahrazuje termín inkluze a inkluzivní vzdělávání pojmem „*společné vzdělávání*“. Tímto pojmem autor rozumí proces, který dovoluje všem žákům bez rozdílu navštěvovat školu, a to nejlépe v místě bydliště. Základ společného vzdělávání je postaven na heterogenitě skupiny a snaží se vytvářet pro všechny děti stejné podmínky.

K inkluzi jedince s odlišným mateřským jazykem dochází tehdy pokud se přizpůsobí prostředí, ve kterém se žák vzdělává a je brán ohled na jeho kulturní odlišnosti a zhoršené jazykové schopnosti v oblasti českého jazyka. Vzdělávání žáků tedy probíhá současně se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem, intaktních žáků, nadaných žáků nebo žáků s nějakým typem postižení. Při tomto procesu učitel zaujímá individuální postoj ke každému jedinci, což vylučuje jakékoliv vyřazení žáka z vyučovacího procesu (Radostný et al., 2011).

Inkluze „... předpokládá, že skupina vždy sestává z mnoha rozmanitých svébytných osobností s rozdílnými schopnostmi a potřebami, které je třeba zohledňovat a umožňovat všem dětem zapojení do společného vzdělávání“ (Linhartová a Loudová-Stralczyńska, 2015, s. 17).

Inkluze je proces, který je mnoha autory popisován podobně. Inkluzí se rozumí stav, kdy škola přizpůsobuje podmínky pro kvalitnější vzdělávání dítěte, které se může potýkat jak se znevýhodněním, tak i s nadáním. Při inkluzi nejsou na žáka kladeny žádné podmínky pro jeho přijetí. Inkluzi lze objasnit činností, která umožňuje odpovídající vzdělávání všem žákům, aniž by se přihlíželo na jejich specifické potřeby. Inkluze koncipuje společnost, školu či komunitu jako celek.

Rozdílnost mezi inkluzí a integrací tkví v tom, že inkluze se zaobírá podmínkami v prostředí a ve společnosti, nikoliv pouze jedincem, jako je to u integrace.

1.4 Inkluzivní vzdělávání

Pro úspěšný sociální vývoj dítěte je zásadní podmínkou jeho vývoj v heterogenní skupině. Právě v této skupině může docházet k budování vztahů důvěry, úcty mezi dětmi navzájem, vytváření bezpečného klima ve třídě a k budování soudržnosti. Jako podpora tomu slouží inkluzivně orientované vzdělávání, jehož podstatou je rovné zacházení s rozdílností intelektových a fyzických schopností, dále s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi.

„Inkluzivní přístup vychází z předpokladu, že všechny děti mají stejnou hodnotu bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání, národnost nebo silné a slabé stránky“ (Linhartová a Loudová-Stralczyńska, 2015, s. 17).

Inkluzivní vzdělávání vychází z inkluzivní pedagogiky, která uplatňuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte zaměřenou podobu učebních procesů bez statistických kulturních nebo jazykových výkonnostních norem. A to vede k reflexi při využívání speciálních vzdělávacích potřeb žáků v multietnických, multikulturních a multilingvních učebních skupinách (Hájková a Strnadová, 2010).

Hájková se Strnadovou (2010, s. 13) termín inkluzivní vzdělávání vysvětlují jako *„vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci“*. I v pedagogickém slovníku je vysvětleno inkluzivní vzdělávání, které je zde chápáno jako vzdělávání, které začleňuje všechny jedince do základní školy. Neúspěch žáka je přisuzován systému, ve kterém je nutné následně hledat překážky, které k tomu vedly (Průcha et al., 2009). Inkluzivní vzdělávání usiluje o zařazení všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu, a především odstraňuje

překážky, které mohou jednotlivcům bránit ve vzdělávání (Linhartová a Loudová-Stralczynská, 2015).

Podstatou inkluzivního vzdělávání je dostatek příležitostí ke vzájemné komunikaci žáků a také k otevřené komunikaci žáků s pedagogem. Každý v tomto vzdělávacím procesu by měl naslouchat názorům druhých, respektovat je, poskytovat a přijímat kritiku, vést diskuzi, uplatňovat svůj názor a tolerovat odlišné stanovisko či názor druhého (Hájková a Strnadová, 2010).

Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání, které staví na mnoha principech, mezi které Tannenbergerová (2016) řadí: humanizaci a demokracii, heterogenitu, spolupráci, regionalizaci, otevřenost a efektivitu a individualizaci celistvosti.

Inkluzivní prostředí je takové místo, kde je dostatek podnětů pro další rozvoj jedince. Prostor by mělo být přátelské vůči všem, kteří se tam vzdělávají, pracují, vyskytují nebo tráví volný čas. Je to místo, kde se lidé učí společně žít, být senzitivní k potřebám druhých a pomáhat tam, kde je to zapotřebí (Uzlová, 2010).

Tannenbergerová (2016) uvádí 2 vývojové stupně při zavádění inkluze. První stupeň popisuje začleňování žáků, kteří byli dříve z edukačního procesu z různých důvodů úplně vyloučeni. Druhým stupněm je fáze, kdy děti z jedné oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně ke svým zájmům, schopnostem a nadání.

Cílem inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělávání, a to, aby úroveň dosáhla stupně, kdy dítě dokáže být nezávislé na svých schopnostech, nadáních nebo znevýhodněních (Uzlová, 2010).

1.5 Žák s odlišným mateřským jazykem

Žák s odlišným mateřským jazykem je jedinec, který je na české škole znevýhodněn svým mateřským jazykem. Mateřský jazyk je jazyk, se kterým se dítě setkává již od početí. Jde o první jazyk, který se učí bezprostředně od matky a od svého okolí (Hájková, 2014). Černík (2006) chápe mateřský jazyk jako celkové myšlení dítěte, nikoliv pouze jako verbální mluvu.

Vlivem migrace se české školství potýká se stále vyšší návštěvností dětí jejichž rodiče nejsou občani České republiky. Jedná se o skupinu, která je v odborné literatuře a školské legislativě nazývána termínem žáci-cizinci. Konkrétně máme dvě základní legislativní úpravy, které se týkají tohoto tématu. Základním pramenem je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů neboli školský zákon a dále je to vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Nově se však doba soustředí na termín žák s odlišným mateřským jazykem, jelikož se vzdělávání netýká pouze cizinců, ale dále migrantů s českým občanstvím, dětí z rodin, které se vrací zpět do České republiky a také dětí z bilingvních rodin (Kendíková, 2016).

S termínem žák s odlišným mateřským jazykem se v aktuální legislativě nesetkáme, avšak vyskytují se snahy o jeho zakotvení. Dle Národního ústavu pro vzdělávání (2021 [online]) je žák s odlišným mateřským jazykem dítě českých rodičů s českým občanstvím po dlouhodobém pobytu v zahraničí, dítě žijící se svými rodiči v České republice komunikující jiným jazykem. Němec (2014) uvádí, že žákem s odlišným mateřským jazykem rozumíme dítě, které komunikuje prostřednictvím jiného jazyka, než je úřední jazyk země, ve které žije. Titěrová (2014) do skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem řadí děti, které se narodily v České republice, ale v rodině není hlavním komunikačním jazykem čeština, děti, které se narodily v zahraničí, kde jeden nebo oba rodiče využívají český jazyk, avšak čeština v tomto případě není majoritním jazykem, nebo doposud nemusela být využívána. Autorka do této skupiny dále řadí děti, jejichž rodina opustila svou vlast z důvodu náboženského, politického nebo etnického pronásledování.

Hájková a Strnadová (2010) rozlišují 6 typů žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách:

1. Žák původem z monolingvní imigrantské rodiny. V rodině se využívá mateřský jazyk, avšak ve škole je vyučováno v českém jazyce.
2. Žák původem z imigrantské rodiny s odlišně hovořícími rodiči. Rodina využívá pro komunikaci tři jazyky, což jsou mateřské jazyky obou rodičů a čeština.
3. Žák původem z rodiny etnické či národnostní menšiny. Sem řadíme rodiny romského, německého, polského nebo jiného původu.
4. Žák-dítětem ze smíšeného manželského páru Česky nebo Čecha s cizincem.
5. Žák-dítětem smíšeného manželství Česky nebo Čecha s partnerem ze skupiny etnických menšin v České republice.
6. Žák původem z českého manželství, kde je výchova úmyslně směřována bilingválně.

Existují tři skupiny cizinců: občané Evropské unie, azylantů a žadatelé o mezinárodní ochranu a občané třetích zemí.

Za občana Evropské unie se považuje jedinec pocházející ze zemí Evropské unie. Dle zákona č. 561/2004 Sb. mohou být pro tyto žáky zřízeny třídy, kde je žákům zajišťována jazyková příprava. Jedná se o bezplatnou službu, která má dětem umožnit hladší nástup do základního proudu vzdělávání. Azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu patří do málo početné skupiny na území České republiky. Rodiny byly často ve své původní zemi pronásledovány za uplatňování politických práv a svobod z důvodu rasy, pohlaví, náboženství a národnosti. Školský zákon tyto jedince považuje za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně za osoby sociálně znevýhodněné. Za občany třetích zemí považuje ty, kteří přicházejí ze států mimo Evropskou unii.

Nejpočetnější skupinou cizinců žijících na území České republiky jsou občané třetích zemí, druhé místo zaobírají občané Evropské unie a procentuálně nejmenší skupinou jsou azylanti a žadatelé o azyl a mezinárodní ochranu (Trbola a Rákoczyová, 2011).

Žáci podle státního občanství v základním vzdělávání (UIV, 2021)

	V ZŠ celkem	Žáci v běžných školách	Žáci v ZŠ pro SVP
Celkem	962 348	939 736	22 612
Žáci české státní příslušnosti	933 968	911 798	22 170
Žáci jiné státní příslušnosti	28 380	27 938	442
V tom státy EU 27	8 499	8 247	252
z toho Slovensko	5 569	5 349	220
ostatní evropské státy	11 477	11 351	126
ostatní státy světa	8 404	8 340	64

Rozmanitá heterogenita kulturního a jazykového prostředí na českých základních školách vede k využívání, obohacování a úpravě výchovných a učebních procesů, které by si každá škola měla zajistit dle svých možností (Hájková a Strnadová, 2010).

Velké množství žáků jiné národnosti či etnika se společně s rodiči přestěhovala do České republiky v raném dětství, tudíž prošla předškolní výchovou již v České republice. Tuto skupinu můžeme nazývat jako druhou generaci migrantů své země (Hájková a Strnadová, 2010).

Termín žák s odlišným mateřským jazykem definuje mnohočetnou skupinu jedinců. Jedná se o jedince pocházející z mnoha různých zemí, a proto je nutné výuku přizpůsobit a neopomínat na jejich kulturu.

2 Legislativa inkluzivního vzdělávání v České republice

Vzdělání je velkou součástí každého z nás. Je to neoddelitelnou součástí života. Vzdělanost se u člověka promítá do dalších sfér života, ať do sociálních vazeb, tak do finančně kvalitnějšího životy.

Již v Úmluvě o právech dítěte je ukotveno právo na vzdělání, které má být bezplatně poskytováno všem bez rozdílu, tedy i cizincům. Státní podpora povinné školní docházky by měla fungovat jako opatření, které vede k nižšímu počtu jedinců, kteří školu nedokončí (Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb.).

Hlavním vzdělávacím dokumentem, dle kterého se odvíjí vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon ve znění pozdějších předpisů. Novela tohoto zákona z roku 2016 byla v rámci vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem velmi zásadní a důležitá. Novela školského zákona v roce 2022 v tomto směru nepřinesla žádné nové možnosti.

§ 36 odst. 2 školského zákona upozorňuje na povinnou školní docházku nejen pro občany České republiky, ale také pro občany jiných států Evropské unie, kteří na území pobývají déle než 90 dnů. Dále zmiňuje povinnost dodržovat povinnou školní docházku pro občany třetích zemí, kteří na území přebývají trvale či přechodně po dobu delší než 90 dnů a také pro účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Školský zákon upozorňuje na to, že zákonný zástupce nezletilého dítěte má povinnost kontrolovat plnění školní docházky (školský zákon).

§ 20 školského zákona nařizuje žákům-cizincům stejný přístup ke vzdělávání jako občanům České republiky. Nejde pouze o kvalitu základního a středního vzdělávání, ale také o rovný přístup ke školnímu stravování, školní družině a dalším školským službám. Vzhledem k tomu, že se ve většině případech jedná o žáky bez znalosti českého jazyka mají žáci nárok na bezplatnou přípravu, která napomáhá k jejich začlenění do základního vzdělávání (školský zákon).

Dle školského zákona je tedy jasné, že děti cizích státních příslušníků mají stejná práva a povinnosti jako děti občanů České republiky.

2.1 Podpůrná opatření

Vzdělávání mnohdy není pro některé jedince snadno uchopitelné, a tak je nutná podpora, opora, aby bylo dosaženo, co nejvyšší možné kvality.

„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (školský zákon).

§ 16 školského zákona podpůrná opatření dělí do 5 stupňů dle náročnosti z hlediska organizace, financí či pedagogů. První stupeň podpůrných opatření může škola či školské středisko uplatňovat bez doporučení a každý další stupeň už je nutno poskytovat na doporučení školského poradenského zařízení. Mezi podpůrná opatření, která jsou vypsána ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. je zařazena: poradenská pomoc, úprava organizace, obsahu, hodnocení a metod vzdělávání, úprava podmínek přijímání a ukončování vzdělávání, kompenzační pomůcky, individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a jiné.

Poskytování podpůrných opatření pro žáka s odlišným mateřským jazykem bez zdravotního postižení se týkají první tři stupně. V prvním stupni jsou podpůrná opatření poskytována žákovi s pokročilou znalostí češtiny a kompenzují tak mírné obtíže. Tím se rozumí mírná úprava režimu vyučování či domácí přípravy. Druhý stupeň podpůrných opatření je pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny. Pro kvalitnější práci s žákem je nutný individuální plán. Dochází zde k úpravám organizace výuky, změnám v hodnocení, vypracování individuálního vzdělávacího plánu, poskytnutí speciálních učebnic a poskytnutí výuky češtiny jako cizího jazyka. Žáci s úplnou neznalostí češtiny mají nárok na podpůrná opatření třetího stupně, kdy probíhají úpravy v rozsáhlejších měřítku. Dochází zde k úpravě metod a organizaci výuky, zasahuje se do hodnocení a úprav obsahu vzdělávání. I tito žáci mají nárok na výuku češtiny jako cizího jazyka nebo na asistenta pedagoga (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Náplň práce asistenta pedagoga je uvedena v § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., kdy se jedná o pomoc a podporu pedagogickému pracovníkovi při výuce. Asistent pedagoga dále podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka. Pro žáky s odlišným mateřským jazykem fungují jako opora dvojjazyční asistenti mezi jejichž kvality patří, znalost cizího jazyka, který slouží pro kvalitnější komunikaci. Tito asistenti žákům pomáhají se sebeobsluhou, adaptací na školní prostředí a výukou. Benda (2016) řadí mezi konkrétní činnosti: přípravu podpůrných materiálů, které umožňují zdokonalení ve slovní zásobě, frázování a slouží ke zjednodušení textu. Asistent pedagoga tedy funguje jako tlumočnický, který žákovi pomáhá s porozuměním zadání. Dále může

fungovat jako komunikátor mezi školou a rodinou, pokud disponuje stejným jazykem jako rodina.

Dalšími podpůrnými opatřeními jsou plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. Plán pedagogické podpory je novým podpůrným opatřením, který je platný od roku 2016. Jde o podpůrné opatření, jehož tvorba nezávisí na doporučení jiné instituce. Zahrnuje cíle podpory a způsoby vyhodnocování, které mohou následně pomoci při nastavování vyššího stupně podpůrných opatření. Individuální vzdělávací plán se vypracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení. Obsahuje údaje o žákovi, o pedagogických pracovních, kteří s ním pracují, úpravy vzdělávacího obsahu, časové rozvržení a metody či formy výuky (Kendíková, 2018).

Po úpravě metod a obsahu vyučování je nutno nahlížet i na hodnocení žáka. Kvantitativní hodnocení u těchto žáků je velmi problematické. Přichází na řadu nový trend, kdy se dostává do popředí hodnocení slovní. *„Slovní hodnocení navíc může působit motivačně, protože se v něm nepopisují jen neznalosti a nedostatky žáky, ale i jeho pokroky a vzdělávací úspěchy“* (Kendíková, 2018, s. 85). Avšak, aby mohlo být praktikováno u žáků s odlišným mateřským jazykem, musí být praktikováno u všech. Toto rozhodnutí tedy nezávisí tak úplně na pedagogovi, nýbrž na řediteli školy.

3 Organizace na podporu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

K podpoře vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je stěžejní legislativa, tak i organizace, které jedincům, jejich rodinám a pedagogům napomáhají formou poskytování metodik, jednotlivých materiálů pro usnadnění výuky nebo také poskytováním informací o tom, jak s danými žáky pracovat.

Nejnámější a nejvíce propagovaná organizace je META o.p.s., funguje od roku 2004. Jedná se o neziskovou organizaci, která pomáhá, jak rodičům, dětem, tak i pedagogům a školám. Pro rodiče a děti nabízí kurzy češtiny jako druhého jazyka a pomáhá jim se zorientovat v českém vzdělávacím systému. Pedagogům a školám poskytuje poradenství ve vzdělávání dětí bez znalosti češtiny. Dále nabízí semináře, metodickou podporu či materiály do výuky. Usiluje o porozumění mezi cizinci a většinovou společností pomocí aktivit pro veřejnost. Cílem organizace je zajistit plynulý integrační proces. Od roku 2009 organizace spravuje portál „*Inkluzivní škola*“. Portál inkluzivní škola je webové rozhraní, které zveřejňuje informace a materiály pro pedagogy. Na tomto webovém rozhraní se nacházejí informace o vzdělávání žáků s odlišným mateřským od mateřských škol až po střední školy, webové rozhraní také nabízí různé semináře, akce, workshopy a kontakty a metodickou podporu, do kterých spadají odkazy na další organizace (META, 2022 [online]).

Centra na podporu integrace cizinců nebo integrační centra se zaměřují na dlouhodobě legálně pobývajících cizince a osoby, kterým byla udělena mezinárodní ochrana. Centra pomáhají imigrantům v procesu integrace do české společnosti, usilují o společenské prostředí, které má být pro imigranty přístupnější, spravenější a má více podporovat jejich společenskou participaci a integraci. Centra jsou v deseti krajích po České republice. Centra jsou zřizována Správou uprchlických zařízení Ministerstva vnitra od roku 2009 a financována nejen ze státního rozpočtu azylovým, migračním a integračním fondem z Evropské unie. Poskytují specializované kurzy českého jazyka zejména pro děti, žáky a studenty nebo rodiče s dětmi, poradenství týkající se povolení k pobytu, školství, bydlení, jednání s úřady, zaměstnání a jiné. Centra nabízejí službu Hermiona pro Prahu, kde fungují jako poradci v oblasti komunikace se školou a domácí přípravy do školy, navazování sociálních vztahů, jako poradci v oblasti finančních obtíží pro rodiče. Služba Hermiona poskytuje pro děti výuku češtiny jako druhého jazyka, nácvik školní přípravy, doučování, výběr volnočasových aktivit a jiné (integrační centra, 2022 [online]).

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka je zájmová organizace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Funguje od roku 2003 celorepublikově a uskutečňuje pravidelná setkání a semináře. Organizace se zaměřuje primárně na pedagogy se zaměřením na zdokonalování metod a didaktických postupů. Organizace usiluje o rozvoj dalšího vzdělávání učitelů češtiny, poskytuje učební materiál (AUCCJ, 2022 [online]).

Národní pedagogický institut České republiky řeší otázky předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, ale také oblast základního uměleckého, jazykového, neformálního, zájmového a dalšího vzdělávání. Součástí Národního pedagogického institutu je Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, který poskytuje mnoho metodik, jak pracovat s žáky s odlišným mateřským jazykem v průběhu školního vzdělávání. Institut má zastoupení ve všech 14 krajích České republiky, kde je podpora pedagogům zajišťována krajskými koordinátory (NPI, 2022 [online]).

Organizací na podporu cizinců ať už dospělých nebo konkrétně dětí s rodinami Česká republika nesčítá mnoho. Některé organizace pokrývají celé území České republiky, jiné se zaměřují na konkrétní kraje jako jsou Jihomoravský kraj, Karlovarský kraj, Královehradecký kraj, Pardubický kraj, Středočeský kraj, Liberecký kraj, Olomoucký kraj, Moravskoslezský kraj, Plzeňský kraj, Ústecký kraj, Zlínský kraj, kraj Vysočina a Praha. Jedná se o cílovou skupinou, která je u nás již pár let celkem dost obsáhlá, avšak zaměření na ní není příliš kvalitní.

4 Pedagog ve vzdělávacím procesu žáků s odlišným mateřským jazykem

Pedagogický slovník (2003) uvádí, že pedagog je: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení a organizaci a výsledky tohoto procesu*“.

Pedagog předává znalosti a dovednosti. Podílí se však i na rozvoji osobnosti žáků. Vede žáky k přijímání změn ve společnosti a učí je na ně reagovat. Kantorová et al. (2008) popisuje náplň práce pedagoga jako péči o jeho tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaných.

Kromě kvalitního vzdělání pedagoga, jeho znalostí a praktických zkušeností je důležité neopomínat na jeho osobnost, která je nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Každý jedinec má individuální hodnoty a vlastnosti. „*Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací*“ (Dytrtová, 2009, s. 15).

Pedagog by měl být ten, který miluje děti, dokáže se s nimi přátelit, zná dětskou duši a nezapomíná na to, že on sám byl dítětem, zná svůj obor a miluje ho (Nelešovská, 2002).

„*Inkluzivní pedagog využívá znalosti z aprobačních oborů, včetně metodologie a reflexe rozvoje příslušných vědních disciplín, z pedagogiky a psychologie, dovednosti pracovat s informacemi, vyhledávat informační zdroje, znalosti z pedagogického managementu i pedagogické diagnostiky*“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 103).

Volba vhodného přístupu a činnosti pedagoga vede k úspěšné inkluzi. K efektivitě inkluze je nutné dodržovat určité postupy a zásady. Anderlíková (2014) mezi typy postupů a zásad řadí spolupráci ve škole, která se podílí na tvorbě plnohodnotného týmu, ve kterém je kvalita zohledněna při předávání vlastních zkušeností. Respektování individuality a potřeby dětí, včetně jejich zájmů. Spolupráce s dalšími odborníky. Samostudium, nebo další vzdělávání v oboru. Úcta k osobnosti žáka a snaha vést žáky k úctě druhých.

Na pedagoga v inkluzivním vzdělávání jsou kladeny vyšší nároky jako je využití edukačního času, příprava na vyučování, pedagogické kooperace, organizace žakovských kooperací a vnitřní individualizace vyučování (Bartoňová a Vítková, 2013).

Dle mého názoru je nejdůležitější postoj pedagoga ke své profesi, jelikož jedině, tak může jeho práce být efektivní a může kvalitně působit na jedince z hlediska získávání nových

znalostí a dovedností. Zastávám názor, že pedagog by svou práci neměl brát pouze jako profesi, která je nutná pro budoucnost ale především jako poslání, které vede ke zdokonalení jedince.

4.1 Kompetence pedagoga v inkluzivní třídě

Pojem kompetence je součástí různých profesí a netýká se pouze práce učitele. Tento pojem je známý z latinské terminologie a znamená pravomoc nebo způsobilost vykonávat určitou činnost (Petlák, 2004).

Termín kompetence je v dnešní společnosti již běžně užívaný, jeho aplikování a význam se však liší mezi laickou a odbornou veřejností. Obecněji lze pojem kompetence definovat jako oprávnění nebo pravomoc jedince činit rozhodnutí, s nímž se pojí odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu (Veteška, Tureckiová, 2008).

Veteška a Tureckiová kompetence pojímají jako soubor zdrojů, které jedinec využívá k úspěšnému řešení rozličných úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj. Oba autoři souhrnně vymezují pojem kompetence *„jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodnout a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“* (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 97).

V pedagogickém pojetí pojednávají o kvalitním vysvětlení pojmu kompetence Průcha a Walterová (2009, s. 129) *„schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích“*.

V rámci výchovně vzdělávacího procesu není úkolem pedagoga pouze vzdělávat a vychovávat. Znalost pedagoga v oblasti kompetencí, které jsou potřebné k jeho správnému výkonu povolání mu umožňují komplexnější působení na žáky (Petlák, 2004).

„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“ (Vašutová, 2004, s. 92).

K obecným kompetencím pedagoga patří například: udržování pozitivního klimatu ve třídě, samotná realizace a řízení výchovně-vzdělávacího procesu, hodnocení žáků, řízení kolektivu žáků, spolupráce s rodiči a jinými subjekty a tak dále (Laca a Pasternáková, 2012).

Dytrtová a Krhutová (2009) ve své literatuře uvádí sedm typů kompetencí pedagoga: oborově předmětová kompetence (teoretické znalosti učitele k vyučujícím předmětům), didaktické a psychodidaktické kompetence (strategie vyučování a učení), obecně pedagogické kompetence (procesy a podmínky výchovy a vzdělávání), diagnostické a intervenční kompetence (diagnostika sociálních vztahů ve třídě), psychosociální a komunikativní kompetence (utváření příznivého klimatu ve třídě), manažerské a normativní kompetence (přehled o zákonech, normách a dokumentech) a kompetence profesně a osobnostně kultivující (všeobecný rozhled).

Hájková a Strnadová (2010) uvádějí další možné kompetence pedagoga v inkluzivní třídě: pěstování souvislého styku s rodiči bilingvního žáka, průběžné konzultace jeho jazykových projevů a připravenost pedagoga poradit rodině žáka v otázkách bilingvismu.

Pedagog v inkluzivním vzdělávání by měl disponovat kompetencemi jako jsou: úspěšně řídit třídu a zvládat zátěžové situace, navazovat plnohodnotný kontakt neboli rozvíjet komunikaci s každým žákem i jeho rodiči, být schopný empatie jejíž výsledkem je důvěra, měl by být schopen akceptace a přijetí, které spočívá v přirozeném vnímání různorodosti. Inkluzivní vzdělávání spočívá v heterogenitě třídy, ve které pedagog musí umět adekvátně a rychle reagovat na měnící se podmínky. Klíčová kompetence je schopnost sebereflexe, sebepojetí a sebekontrola. V neposlední řadě také spolupráce ať už s kolegy, jinými subjekty tak s rodiči žáka (Janoško a Neslušanová, 2014).

Hájková a Strnadová (2010) zmiňují profesionální jednání, které se projevuje zájmem a přístupností, tolerancí a vlídností ze strany pedagoga.

Předpoklady pro práci s heterogenní skupinou žáků se významnou měrou formulují až v průběhu profesního procesu, jehož průběh je ovlivňován:

- povahou a kvalitou teoretické a praktické přípravy a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi z inkluzivního i běžného prostředí školy,
- vlivem profesního klimatu,
- přizpůsobení se novým podmínkám,
- sebereflexí (Hájková, 2010).

Kompetence se týkají celé osobnosti člověka nýbrž jsou získávány v průběhu celého života, během kterého jsou dále rozvíjeny anebo ztráceny v závislosti na věku jedince a kultuře sociálního prostředí.

Kompetence pedagoga jsou důležité a ovlivňují vzdělávací proces. Pedagog v inkluzivním vzdělávání by měl disponovat kompetencemi, které vedou k efektivitě inkluzivního vzdělávacího procesu. Pedagog by měl dokázat využít zkušeností, které získal během praxe.

5 Inkluzivní vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Inkluzivní vzdělávání lze označit za společné vzdělávání pro všechny žáky, jehož cílem je maximální rozvoj samotného jedince s ohledem na jeho individuální potřeby.

Inkluzivní vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem dle Kourkzi (2020) by mělo mít pět zásad:

- **Komunikační kanál škola-zákonný zástupce** – zjištění faktů ohledně předchozího vzdělávání žáka a informace o využívaném jazyce v rodině. Předem se vybrat rodiče, se kterým bude probíhat následná komunikace a při nejistotě ohledně pochopení předávaných informací ze strany rodičů je nutné zvolit pomoc překladatele či tlumočnicka.
- **Předcházení nedorozumění s rodinou** – již v začátcích dojde k vymezení základních školních i třídních pravidel rodině. Ve spolupráci žák-rodič je nezbytné sdělit požadavky, které spolupráci doprovázejí. Na úvod dojde k předání informací o tom, jak bude výuka probíhat, jak budou žákovi zadávány úkoly, jak bude žák hodnocen a, že je možnost využít podpory při domácí přípravě.
- **Podpora žáky v rámci školy** – vzhledem k neznalosti češtiny, nízkého vzdělání nebo časové vytíženosti nejsou schopni rodiče žákovi dostatečně pomoci při zvládnutí výuky, tudíž je nutno úkoly zadávat v jazyce, kterému žák rozumí. Výuku lze usnadnit pomocí piktogramů, znaků nebo obrázků. Vybraný pracovník, například třídní učitel, speciální pedagog musí být seznámen s rodiči, aby věděli, že se na něj mohou obracet v případě potřeby. Pověřený pracovník určí konzultační hodiny, komunikuje se všemi pedagogy, koordinuje zadávání úkolů.
- **Vzdělávací obsah na míru** – v případě úplné neznalosti nebo minimální znalosti českého jazyka je potřeba zajistit intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka, aby žák získal co nejdříve základní jazykové a sociokulturní kompetence a mohl se postupně integrovat do třídy. U žáků se znalostí češtiny na komunikativní jazykové úrovni je volen stejný vzdělávací cíl jako u ostatních žáků, ale dochází k úpravě zadání. Mezi hlavní prostředek je řazeno poskytování vizuální opory a nabízení jiného zpracování úkolu, například formou tabulky nebo grafu. U žáků, kteří se vyjadřují gramaticky nesprávně a mají omezenou

slovní zásobu je dobré nabídnout jiné možnosti četby a cílené gramatické cvičení.

- **Partnerské učení a klima třídy** – kvalitní soužití ve třídním klimatu je vhodné podpořit skupinovou práci na úkolech, což spojuje žáky s odlišným mateřským jazykem se spolužáky, kteří jim s vypracováváním úkolů mohou pomoci. Dvojice nebo skupiny se střídají, aby se seznámili všichni žáci.

5.1 Bilingvismus

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem je pojednáváno o pojmu „*bilingvismus*“. Bilingvismus neboli dvojjazyčnost umožňuje jedinci užívat dva odlišné jazyky.

Štefánik (2000) uvádí, že bilingvismus je schopnost alternativního užívání dvou jazyků podléhající situaci a prostředí, je to ovládání dvou nebo více jazyků na srovnatelné úrovni jeho mateřského jazyka. Naproti tomu Průcha (2010) se zaměřuje na bilingvismus z psycholingvistiky a prohlašuje, že jedinec může uskutečňovat svou komunikační potřebu za použití jak prvního, tak i druhého jazyka.

Bloomfield (1933 in Morgensternová et. al., 2011) chápe bilingvismus jako schopnost ovládat dva či více jazyků na úrovni rodilých mluvčích. Kdežto Macnamara (1967 in Morgensternová et. al., 2011) popisuje bilingvismus jako schopnost jedince ovládat jiný než mateřský jazyk na minimální úrovni, z čehož vyplývá, že by bilingvní mohli být téměř všichni. Grosjean (1976 in Morgensternová et al., 2011) bilingvismem rozumí stav, kdy jedinec používá dvou či více jazyků pravidelně.

„Bilingvismus se totiž netýká pouze jedinců, kteří vyrůstají od narození v jazykově smíšené rodině, v níž se ke komunikaci mezi jejími členy používá dvou jazykových kódů, ale i rodin imigrantů, v nichž se v rámci rodiny používá ke komunikaci jazyka původní země, tedy zpravidla jazyka rodičů, pro komunikaci s vnějším sociálním prostředím pak jazyka cílové země (...).“ (Lachout, 2017, s. 24).

Bilingvismus můžeme chápat, jako stav, kdy se jedinec domluví dvěma jazyky na úrovni rodilého mluvčího, avšak toto mínění není zcela pravdivé. Bilingvista může být i jedinec, který druhý jazyk ovládá pouze pasivně, tj. druhému jazyku rozumí, ale aktivně ho nevyužívá. V takovém případě mluvíme o receptivním bilingvistu (Štefánik, 2000).

Lachout (2017) popisuje bilingvismus jako přirozený jev, kdy osoba operuje se dvěma různými jazykovými kódy za účelem dorozumění se.

Druhy bilingvismu

Autoři Morgensternová et al. (2011) a Černý (2008) definují druhy bilingvismu jako:

1. Bilingvismus přirozený x umělý

Přirozený bilingvismus je bilingvismus, kterému se jedinec naučil díky přirozené komunikaci, bez formálního učení, tj. rodiče s dítětem komunikují rozdílnými jazyky. Umělý bilingvismus je výsledkem formálního učení ve škole, například české dítě je zapsáno do anglické školy.

2. Bilingvismus simultánní x sekvenční

Simultánní bilingvismus vychází z toho, že dítě se oba jazyky učí ve stejnou dobu, tj. maminka s dítětem komunikuje německy, tatínek česky. Sekvenční bilingvismus vychází z principu, že dítě se druhý jazyk učí až tehdy, když dobře ovládá ten první.

3. Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků x vyvážený

Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků nastává tehdy, když znalost jazyků není vyrovnaná. Naopak k vyváženému bilingvismu dochází, pokud oba rodiče mluví svým mateřským jazykem a dítě je vystaveno oběma jazykům stejně tudíž má oba jazyky na stejné úrovni.

4. Bilingvismus kolektivní x individuální

V zemích, kde je více úředních jazyků se vyskytuje bilingvní skupina jedinců, která využívá kolektivní bilingvismus. Nebo také v menšinových komunitách, kde jazyk není oficiální, avšak jedinci jsou nuceni se daný jazyk pro komunikaci naučit. Individuální bilingvismus využívají jednotlivci.

5. Bilingvismus jako prostředek x jako cíl

Bilingvismus jako prostředek se využívá v situaci, kdy se jedinec přestěhuje do jiné země, nebo když se v jedné rodině používají rozdílné jazyky. Bilingvismus jako cíl je tehdy, když si to přejeme a například dítě pošleme na rok do Anglie ke známým.

Dle Lechty jsou z pedagogického hlediska nejdůležitější simultánní nebo sekvenční bilingvismus, což znamená, že si dítě začalo osvojovat dva jazyky současně od narození, anebo, že si jazyk začalo osvojovat až po dostatečném osvojení prvního jazyka (Lechta, 2010).

Ve spojení s bilingvisty je nutné výslovně upustit od tzv. monolingvního přístupu, který vychází z přesvědčení, že se jedinec naučí oba jazyky stejně dokonale (Lechta, 2010).

5.2 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova umožňuje propojovat světy a společnosti, které se vlivem globalizace, vývoje technologií a již zmíněné migrace mění. Vzdělávací systém musí reagovat na tyto změny a přizpůsobovat obsah vzdělávání.

„Multikulturní (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“ (Průcha, 2011, s. 15).

Interkulturní pedagogika je pedagogika, která se zaměřuje na národnostní, etnické a kulturní akceptování rozdílů mezi lidmi ve společnosti. Jejím úkolem je posilovat toleranci a empatii vůči rozdílným životním způsobům, podporovat rovnoprávné a solidární soužití lidí z různých kultur nebo také posilovat interkulturní porozumění a možnosti společných řešení (Hájková a Strnadová, 2010).

Průcha (2011) multikulturní výchovu formuluje komplexněji:

1. Multikulturní výchova je praktická edukační činnost

Tato výchova je realizována ve školní výuce, kdy v některých předmětech jsou vyčleněna témata o charakteristikách jiných kultur, etnik a ras. S tímto typem multikulturní výchovy je možné se také setkat v muzeích, na výstavách a festivalech, v publikacích vládních a nevládních organizací. Jako edukační prvek multikulturní výchovy je považován i výměnný pobyt studentů.

2. Multikulturní výchova je oblast vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem

Multikulturní výchova je také velmi rozvinutá teorie, která úzce vychází z mnoho dalších disciplín, jako je interkulturní psychologie, srovnávací sociologie, teorie komunikace a jiné. Pro adekvátní realizování multikulturní výchovy je nutné čerpat poznání o daném jevu v interdisciplinárním pohledu.

3. Multikulturní výchova je oblast výzkumu

I v této sféře je oblast výzkumu neoddělitelná součástí, která poskytuje náhled na danou problematiku. Výsledky daných výzkumů v této oblasti umožňují se lépe k dané cílové skupině postavit, a především ji lépe porozumět.

4. Multikulturní výchova je systém informačních a organizačních aktivit

Multikulturní výchova vychází z vědeckých organizací, informačních center, odborných knih nebo časopisů. Tato podpůrná zařízení se specializují na problematiku multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova si klade za cíl formovat jedince a jeho složky osobnosti, které se dále odvíjejí do multikulturní společnosti. Podstatnou sférou je poznání vlastní identity, respekt k okolní společnosti a porozumění identitě druhých (Vališová et al., 2011).

Multikulturní výchova slouží k podporování vztahů mezi žáky. Dále se také využívá s cílem zisku, co nejlepšího postavení a začlenění žáků. Cropley považuje skupinovou práci za velmi pozitivní formu výuky, která znatelně ovlivňuje všechny účastníky vzdělávacího procesu (Cropley, 2017).

Mezi prvořadý dokument české vzdělávací politiky patří Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Dokument se zabývá multikulturní výchovu ve dvou cílech. Za první chápe multikulturní výchovu jako poskytování informací o všech menšinách, zejména romských, židovských a německých. Za druhé považuje multikulturní výchovu jako výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě. Usiluje tedy o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur (Průcha, 2011).

Rámcový vzdělávací program slouží k přesnější definici multikulturní výchovy a chápe ji jako průřezové téma, nikoliv pouze jako vyučovací předmět. Jde tedy o propojenost vzdělávacích obsahů konkrétních předmětů, jako jsou předměty jazykové, dějepis, zeměpis a občanská výchova. Multikulturní výchovu považuje za velmi důležitou součást základního vzdělávání, jehož časovou a obsahovou dotaci si každá škola musí určit sama (Průcha, 2011).

5.3 Bariéry znesnadňující vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Počátečním problémem u osvojování učiva u žáků s odlišným mateřským jazykem je neznalost českého jazyka, jelikož žák doposud, než nastoupil na základní školu užíval pouze svůj mateřský jazyk pro dorozumívání a osvojování si různých pojmů. Společně s tím je přechod na jinou školu stresujícím okamžikem, protože žák přechází do neznámého prostředí, nedokáže se v něm orientovat a neví, jak na něj budou reagovat učitelé a spolužáci.

Z hlediska struktury poznání českého jazyka má žák problém s porozuměním mluvené řeči, s vyslovováním a hledáním vhodných slov. Po zisku nových znalostí a vědomostí v této oblasti se výuka může posunout do fáze osvojování si skloňování, tedy hledání vhodných koncovek slov, nebo určení jednotného či množného čísla.

Jazyková bariéra

Jazyková bariéra přináší velké komplikace zejména žákům, kteří se společně se svou rodinou přistěhovali do České republiky v nedávné době, anebo je pro ně škola prvním místem, kde jsou nuceni komunikovat českým jazykem (Bořkovcová in Němec, 2019).

U žáka s odlišným mateřským jazykem se řeč může rozvíjet především dialogem mezi učitelem a žákem nebo se žák učí vyjadřovat zcela samostatně. Hájková (2014) uvádí, že žák se snáze učí skrz dialog, jehož součástí je neverbální projev. Při čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem lze předpokládat problém u slov, jejichž význam je pro ně neznámý. Pedagog by měl ověřovat porozumění textu kladením pomocných otázek.

Neznalost nebo nedostatečná znalost českého jazyka může zásadně ztížit proces vzdělávání, jelikož žáci méně rozumějí probíranému učivu. Tato bariéra se dále prolíná do procesu socializace, který je uskutečňován také ve školním prostředí. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou vlivem své odlišnosti zranitelnější v kolektivu a jejich vztahy s ostatními spolužáky nebývají ideální (Bořkovcová in Němec, 2019).

Sociokulturní odlišnost

Mezi další bariéru ovlivňující vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem patří sociokulturní odlišnost. Vzhledem k tomu, že se jedná o žáky, kteří přicházejí ze vzdálených zemí tak sebou přinášejí jiné zvyky, tradice, vzorce chování, normy a hodnoty. S příchodem do majoritní společnosti a setkání s novými členy se dané hodnoty a žebříčky mohou diametrálně lišit, což může vést ke vzniku kulturního šoku. Tyto změny se netýkají pouze dětí, ale postihují i dospělé jedince, avšak pro ně se zdá přijetí a začlenění do společnosti přijatelnější vzhledem k tomu, že navštěvují místa s vyšší koncentrací ostatních cizinců. Z dětí se stávají žáci, kteří jsou ve školním prostředí odkázáni pouze sami na sebe, často mohou být pouze jediným příslušníkem dané kultury na škole. Žáci se chovají dle svých zvyků, respektive tak jak byli vychováni, což může mít vliv na spolužáky, kteří nemusí odlišnost žáka a jeho rozdílné chování, gesta, mimiku nebo jiné projevy komunikace chápat a důsledkem toho mohou vznikat různá nedorozumění. Rodiny respektují určitá pravidla chování, vycházejí z náboženských hodnot a norem, které mají specifický styl života, jako například úprava zevnějšku, přístup k učivu či

chování. Toto chování může spolužáky provokovat, vyvolat v nich reakce vedoucí ke konfliktu, proto je zásadní brát na vědomí kulturní zázemí žáků s odlišným mateřským jazykem a zohledňovat ho při plánování učiva a samotné výuky. Do sociokulturní odlišnosti se projevuje omezená jazyková vybavenost, která může cizincům ztížit vysvětlení pohnutek jejich chování a vede k omezení začlenění se do majoritní společnosti (Radostný, 2011; Průcha 2011; Titěrová, 2010; Felcmanová et al., 2015).

Přístup k informacím

Možnosti zisku kvalitních informací z okolního prostředí zajišťují úspěch při jakékoliv lidské činnosti. Zároveň se jedná o jednu ze zásadních bariér vzdělávání a začleňování cizinců do majoritní společnosti. Cizinci se po příchodu do nové společnosti ocitají v úplně jiné, komplikovanější a mnohdy pro ně dost problematické situaci, jelikož ovládají v malé míře či dokonce neovládají úřední jazyk země. Informace o fungování školství v České republice, právech a povinnostech či o bezplatné školní docházce se diametrálně mohou lišit od jejich rodné země. Žáci s odlišným mateřským jazykem dostávají informace v jazyce, kterému nerozumí a situace je pro ně o to složitější. Podíl na úspěšné integraci ve velké míře má poskytování informací v mateřském jazyce žáka. Situace je řešitelná skrze profesionální tlumočnické služby, které mohou být v dostatečné míře nahrazeny tlumočením prostřednictvím rodičů, známých či jiných žáků. Další možnou variantou pro zlepšení přístupu k informacím mohou být informační materiály v mnoha jazykových provedeních, nebo různé mapky či nápisy přímo v budově školy. Cizincům často chybí naprosto zásadní informace, které mohou ovlivňovat jejich fungování v nové společnosti (Titěrová, 2011).

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je nové, jak pro žáka samotného, tak pro pedagoga, ale i spolužáky. Rozdílnost ve výuce spočívá v míře ovládnutí českého jazyka. I problémy patří mezi základ, který doprovází vzdělávání.

5.4 Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem

Hodnocení se řadí mezi jeden z hlavních problémů, se kterým se pedagog při výuce žáka s odlišným mateřským jazykem setkává. Zároveň je hodnocení tématem velmi probíraným v jakémkoliv stupni vzdělávání.

Hodnocení je nedílnou součástí vzdělávacího procesu a spadá i do kompetencí pedagoga, který musí adekvátně reagovat a hodnotit aktuální práci žáků. Hodnocení vede k vytvoření odpovídající podpory žáka a pomáhá ve zlepšení vztahu mezi pedagogem a žákem (Průcha, 2009).

§ 15 odstavec 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb. stanovuje, že v případě „*hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon*“.

Příloha vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v segmentu hodnocení u 2. a 3. stupně podpůrných opatření uvádí, že hodnocení vychází ze zjištěných specifík žáka (například neznalost vyučovacího jazyka).

Základem je stanovit taková kritéria hodnocení, která žákovi umožní dosáhnout osobního pokroku. U žáka čekajícího na vyjádření pedagogicko-psychologické poradny je vhodné a žádoucí volit hodnocení individuální za jeho osobní pokrok a s ohledem na jeho neznalost vyučovacího jazyka. Obecně je základem volit hodnocení individuální dle jeho pokroků a důležité je vyhnout se srovnávání žáka s ostatními ve třídě. Nabízí se také možnost využít formativní hodnocení, kde je kladen důraz na motivační složku. Dále je vhodné volit slovní hodnocení, které žáka i rodiče upozorní na to, které oblasti je nutné se v přípravě na vyučování více věnovat. Slovní hodnocení lépe popíše individuální úspěchy a pokroky žáka. Eventuálně je možné ho použít v kombinaci se známkou. Hodnocení by mělo být i součástí školního řádu, kde by blíže měly být specifikované podmínky pro hodnocení žáků-cizinců. Pro kvalitnější hodnocení žáků-cizinců je vhodné vypracovat individuální vzdělávací plán, ve kterém jsou stanoveny vzdělávací cíle a následně pak hodnotit jejich naplnění. V prvním pololetí docházky má právo pedagog vědomosti žáka nehodnotit (inkluzivní škola, 2022 [online]).

Podstatou hodnocení je uvědomení si, že žák je vždy hodnocen ve vztahu k něčemu, tedy podle referenčního pole. Pedagog by se při hodnocení měl opírat o tři referenční rámce (inkluzivní škola, 2022 [online]):

1. Sociální vztahová norma

Výsledky žáka závisí na vztahu k ostatním členům skupiny. Pedagog vychází z předpokladu, že nejlepší má jedničku a nejhorší pětku. Tato forma hodnocení je u cizinců nepoužitelná, jelikož kulturní odlišnost a jazyková bariéra ovlivňuje výkon zásadní měrou.

2. Předem stanovená kritéria

V tomto typu referenčního rámce jsou kritéria pro hodnocení stanovena a známa předem. Pedagogem je vytvořena bodová stupnice a žáci jsou ohodnoceni dle svého výkonu.

3. Individuální vztahová norma

Individuální vztahový rámec pedagogovi umožňuje hodnotit žáka podle jeho předchozích výkonů, tudíž dochází k porovnání výsledků dle vzdělávacích cílů, které jsou vázány na individuální vzdělávací plán. Tento styl patří mezi nejvhodnější možný způsob hodnocení žáků-cizinců, kteří mají špatnou nebo žádnou znalost českého jazyka. Pedagog zde společně se žákem hodnotí jeho zlepšení.

Kendíková (2016) podporuje slovní hodnocení, které působí motivačně. Slovní hodnocení by mělo obsahovat i žákovy pokroky. Při hodnocení formou známky u žáka-cizince nesmí docházet k porovnání s ostatními žáky.

Rodiče žáka-cizince často nerozumí českému jazyku, a proto se doporučuje hodnocení přeložit do jejich rodného jazyka, aby nedošlo ke kontraproduktivě vybraného typu hodnocení (Titěrová et al., 2018).

Domnívám se, že hodnocení patří mezi jednu z nejproblematictějších oblastí pedagoga, se kterými se musí vyrovnat. Je nutné volit takové hodnocení, které vede k dostatečné motivaci a je pochopitelné, nikoliv zstrašující. Vhodná volba typu hodnocení napomáhá ke zlepšení studijních výsledků.

5.5 Výuka češtiny jako druhého jazyka?

Žák s odlišným mateřským jazykem vstupuje do procesu vzdělávání s velkým handicapem, a to je buď nízká znalost nebo úplná neznalost českého jazyka. Již v předešlých kapitolách je zmíněno, že dle školského zákona žák může nastoupit na bezplatnou přípravu, které není možné využít ve všech případech, jelikož žák do českého vzdělávání může nastoupit až po zahájení povinné školní docházky.

Před samotným popisem výuky českého jazyka jako druhého neboli cizího jazyka, je nutné si objasnit důležité pojmy.

Mateřský jazyk je první jazyk využívaný v rodině žáka, jde o hlavní jazyk. Druhý jazyk je úřední jazyk v dané zemi, kde člověk žije. Čeština jako druhý jazyk vyžaduje zvláštní přístup, tedy jiný přístup než ten, na který jsme zvyklí z hodin češtiny pro české žáky na základních školách. Žák s odlišným mateřským jazykem potřebuje prvotně komunikovat a dorozumět se s okolím. U žáka s odlišným mateřským jazykem je nutné rozvíjet všechny čtyři roviny jazyka. Základem je slovní zásoba, která žákovi napomáhá v komunikaci. Avšak, aby komunikace probíhala kvalitně je potřeba žáka učit i gramatiku, výslovnost a pragmatickou rovinu jazyka (Titěrová et al., 2015).

Eva Hájková (2014) píše, že „*cizímu jazyku se učíme, abychom se domluvili v cizí zemi, abychom poznali jinou kulturu, jiné zvyky, abychom si mohli přečíst knihu v originále*“. Výuka cizího jazyka může začít tehdy pokud jedinec ovládá kvalitně mateřský jazyk. Jde o základní schopnost, bez které bychom nezvládli osvojení dalšího jazyku. Cropley (2017) zmiňuje, že pochopení a kvalitní osvojení mateřského jazyka umožňuje jedinci efektivnější zvládnutí a využití druhého jazyka.

Významným faktorem při samotné výuce češtiny jako cizího jazyka je důležitá vstupní motivace žáka. Výuka čeština jako cizího jazyka vyžaduje specifické materiály a učebnice (Radostný a kol., 2011).

Cropley (2017) tvrdí, že při edukaci ve školách by se měl klást důraz na výuku mateřského jazyka alespoň v prvním ročníku.

Před zahájením samotné výuky je důležité posoudit aktuální jazykové poznatky a kompetence žáka. Výsledky zjištění vedou k lepšímu poznání toho, čemu žák rozumí, a naopak objasní, co žák neumí. K odhalení těchto kompetencí slouží jazyková diagnostika žáků s odlišným mateřským jazykem. Základem jazykové diagnostiky je zjištění jazykových znalostí žáka, kdy metody a rozsah zjišťovaného se můžou zcela lišit. Diagnostika se zaměřuje na žáky, u kterých není zřejmé, v jakém školním prostředí a jakými metodami byli doposud vzděláváni ve své zemi. Velkou roli zde zastupuje rodina, která předává informace o tom, jaký byl žákův postoj ke vzdělávání v jeho rodné zemi, jaký byl jeho prospěch nebo například jaké zájmové kroužky navštěvoval. Rodina také poskytuje informace o případném doučování žáka. Pokud rodiče nehovoří česky dochází k využití tlumočníka. Další část diagnostiky zahrnuje posouzení, do jaké míry žák ovládá čtení, psaní, porozumění a mluvení. Součástí diagnostiky je zjišťování dovedností žáka v jiných předmětech. Pedagog by si měl zajistit od rodičů žáka jeho sešity a učebnice, které využíval ve své zemi. Přínos diagnostiky je především v tom, aby pedagog získal přehled o tom, čemu žák rozumí a naopak nerozumí. Do posuzování žáka spadá i socializace. Pedagog kontroluje, zda si žák hledá kamarády, zda se baví se spolužáky a jak se chová o přestávce (Felcmanová et al., 2015).

Výuka češtiny jako druhého jazyka je sama o sobě velmi komplikovaným procesem. Pedagog musí dokázat žákovi poskytnout nové informace v takové míře, která vede ke zlepšení na komunikační úrovni a posléze na gramatické úrovni. Při výuce by se měl pedagog předem zaměřit na to, jaké je pro něj se učit cizí jazyk a tímto stylem volit vzdělávací prostředky pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce navazuje na část teoretickou, která tvoří východisko pro samotné výzkumné šetření. Cílem praktické části bylo realizovat výzkumné šetření s pedagogy, kteří vyučují na prvním stupni základní školy a mají praktické zkušenosti s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem. V praktické části diplomové práce se vymezuje hlavní cíl výzkumného šetření, hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky. Jsou zde popsány metody získání dat, charakteristika výzkumného problému a samotné vyhodnocení výzkumného šetření.

6 Vymezení cíle výzkumu a výzkumných otázek

Hlavním cílem výzkumného šetření je na základě rozhovorů s pedagogy na prvním stupni základní školy zjistit názor pedagogů na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Dílčí cíle byly stanoveny zjistit postoje pedagogů k dětem, zjistit využívání metodických postupů a pomůcek, objasnit názory na teoretické koncepty související s daným tématem.

Záměrem kvalitativního šetření je proniknout do situací, jakým způsobem pedagogové vnímají inkluzivní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

V rámci diplomové práce byla v souladu s hlavním cílem stanovena následující hlavní výzkumná otázka:

1. Jaké jsou postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?

Z hlavní výzkumné otázky byly vyvozeny dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké specifické metody využívají učitelé na základní škole při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem?
2. Jaké problémy nastávají při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem?
3. Jakým způsobem je zajištěna jazyková podpora žáka s odlišným mateřským jazykem?
4. Pomocí jakých forem je možnost získávat informace o podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem?
5. Jakým způsobem je třídní kolektiv připravován na příchod žáka s odlišným mateřským jazykem a seznamován s jeho kulturou?

6. Jakými způsoby učitelé hodnotí dosažené pokroky žáků s odlišným mateřským jazykem?

7 Metodologie výzkumu

Kapitola metodologie výzkumu popisuje vymezení a vysvětlení použitých metod, které byly při realizaci výzkumného šetření použity.

Pro naplnění cílů diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum, který odpovídá požadavkům zvolného tématu. Jde o metodu, která nevyužívá statistických metod. Kvalitativní výzkum pracuje se slovy a textem, nikoliv s čísly. Prostřednictvím kvalitativního výzkum analyzujeme a interpretujeme data, hledáme vztah mezi nimi a tvoříme kategorie do logických celků. Kvalitativní výzkum má mnoho nevýhod, avšak ta nejdůležitější je menší počet zkoumaných subjektů (Švaříček a Šedřová, 2007). Hendl (2016) popisuje kvalitativní výzkum jako takový, jehož výsledků se nedosahuje kvantifikace. Jde o výzkum, kdy si výzkumník vybírá na začátku téma a následně definuje základní otázky, které se však mohou v průběhu výzkumu doplňovat nebo upravovat. Kvalitativní výzkum se týká práce s jedincem či skupinou, která je založena na delším časové období.

V rámci šetření byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, pomocí které jsme se snažili získat hlubší informace o dané problematice týkající se inkluzivního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Polostrukturovaný rozhovor se řadí mezi nejrozšířenější a nejpoužívanější druhy rozhovorů, jelikož dokáže řešit nevýhody nestrukturovaného, tak plně strukturovaného rozhovoru. Tento typ rozhovoru je však mnohem náročnější na přípravu, tazatel si musí vytvořit schéma otázek, na které se následně ptá přítomných účastníků výzkumu. Hlavní kompetence při použití této výzkumné metody spočívá v tom, že má možnost s pořadím vytvořených otázek manipulovat v průběhu rozhovoru a sám si tak může určit pořadím v jakém otázky budou pokládány.

Získaná data byla zpracována pomocí metody zakotvené teorie. Zakotvená teorie je metoda, která pracuje s daty z terénu (Hendl, 2016). „*Metoda zakotvené teorie se aplikuje především s cílem vytvářet novou anebo revidovat stávající teorii* (Chrastina, 2019). Zvolený design zakotvené teorie byl vybrán z hlediska základní analytické techniky, kterou design využívá.

8 Sběr dat

Před samotnou realizací výzkumu byly stanoveny otázky rozhovoru, které pomáhají dosáhnout smysluplného závěru. Otázky polostukturovaného rozhovoru vychází z teoretické části a jejich přesné znění je možné vidět v příloze A. Zásady vzorkování kvalitativního výzkumu se neshodují se zásadami vzorkování výzkumu kvantitativního. Cílem kvalitativního výzkumu je odkrýt určitý problém, nikoliv určitou populaci (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Skrz e-mail byli osloveni ředitelé několika základních škol po celé České republice a obeznámeni s názvem a hlavním cílem diplomové práce. Výběr vzorků nebyl prováděn formou náhody, avšak byly do něj zahrnuty faktory, které specializují téma diplomové práce. Mezi kritéria pro výběr respondentů prvotně patřilo množství žáků navštěvujících základní školu, tj. 5 žáků v dané základní škole. Druhotně se muselo jednat o učitele na první stupni základní školy. Posledním kritériem byla nutnost zkušenosti učitele s výukou žáka s odlišným mateřským jazykem. Další komunikace probíhala již s vybraným pedagogem, na kterého nám byl kompetentním pracovníkem předán kontakt. Následně byla pedagogům nabídnuta osobní či online setkání. Vlivem pandemické situace se někteří respondenti vybrali možnost online setkání, s ostatními jsme uskutečnili osobní schůzku. Před zahájením samotného rozhovoru byl ústně popsán záměr našeho výzkumného šetření respondentům. Respondenti byli požádáni o to, zda je možnost si rozhovor pro kvalitnější zpracování dat a pro plné soustředění a komunikaci zaznamenat pomocí audio nahrávky a byla předána informace o tom, že rozhovor je určen pouze pro účel diplomové práce a po nahrání bude anonymizován a následně ihned smazán. Před uskutečněním nahrávky respondenti podepsali informovaný souhlas (viz. příloha B). Rozhovory byly prováděny ve škole, kde si místo zvolili samotní pedagogové. Základem bylo, aby prostředí bylo klidné a komfortní pro jak pro tazatele, tak pro účastníka. Stejný přístup byl kladen i na rozhovory, které probíhali online formou.

Sběr dat skončil tehdy, když nám další dotazovaný respondent nepřinášel žádné nové poznatky. Na konci byl počet zkoumaných sedm. Rozhovory trvaly v časovém rozmezí od 40 minut do 50 minut. Každý realizovaný rozhovor byl přepsán na počítači do textového editoru Microsoft Office Word a vytisknut na počítačové tiskárně. Jméno účastníka jsme nahradili pojmem „respondent“ a dle posloupnosti vzniku jsme každého realizovaného rozhovoru přiřadili číslo.

Na velikosti vzorkování se podílela pandemická situace, avšak primárně to byla neochota téměř všech oslovených respondentů. Vybraní pedagogové o problematice chtěli mluvit a téma je zajímavé.

Tabulka: Seznam dotazovaných respondentů

Respondent	Délka praxe	Pozice
Respondent 1	24 let	Třídní učitelka
Respondent 2	3 roky	Třídní učitelka
Respondent 3	30 let	Třídní učitelka
Respondent 4	23 let	Třídní učitelka
Respondent 5	5 let	Třídní učitelka
Respondent 6	2 roky	Třídní učitelka
Respondent 7	35 let	Třídní učitelka

9 Analýza rozhovorů

Dle teoretické části diplomové práce byla data zpracována a analyzována prostřednictvím zakotvené teorie jejíž prvkem je také otevřeného kódování, které bylo po doslovné transkripci detailně využito. „*Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu teorie*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211). Text z rozhovorů byl rozdělen na kódy, kdy kód je tvořen slovem, větou nebo celým odstavcem. Po vytvoření kódů byly vytvořeny kategorie, do kterých byly začleněny vytvořené kódy (Švaříček a Šed'ová, 2007). Kódy byly rozděleny do 11 kategorií a vyznačeny kurzívou.

Tabulka: Seznam vytvořených kategorií a kódů

Délka praxe jako faktor, který ovlivňuje pohled na inkluzi	Délka praxe Mínění Inkluze žáků s OMJ Heterogenita
Odlíšná národnost odrážející se do způsobu a kvality komunikace	Národnost Úroveň jazyka Komunikace
Rovnoprávné podmínky klasifikace	Hodnocení
Škola jako hlavní činitel v podpoře vzdělávání pedagogů ale i žáků s odlišným mateřským jazykem	Role školy Podpůrná opatření
Forma výuky	Metody Pomůcky
Žák a jeho rodina v souvislosti se vzděláváním	Přístup rodičů Dvojjazyčnost Zájem

Multikulturní výchova jako součást inkluzivního vzdělávání	Kultura Problémy Integrace Nástup
Kompetence pedagoga ovlivňující hlavní vzdělávací proud	Pedagog Spolupráce Praxe Zkušenost Sebevzdělávání
Individuální přístup pro kvalitnější získání vědomostí	Kontrola Objasnění Podpora
Podpora vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem ze strany státu	Legislativa
Bariéry znesnadňující vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	Limity

Kategorie 1: Délka praxe jako faktor, který ovlivňuje pohled na inkluzi

Inkluze se řadí mezi aktuální témata, které s sebou do společnosti přinášejí mnoho otázek. S inkluzí je možno souhlasit či nesouhlasit, ale v obou případech je nutné brát v úvahu, že inkluze se stává stále více aktuální možností vzdělávání.

To, jestli může délka praxe a vlastně i věk ovlivňovat pohled na inkluzi je možné vyvodit z odpovědí respondentů. Dotazovaní respondenti se **délkou praxe** lišili. „24 let“ (Respondent 1), „3 roky“ (Respondent 2), „Ve školství totiž pracuju 30 let. Už 30 let učím děcka na prvním stupni základní školy“ (Respondent 3), „Ve školství pracuji 23 let“ (Respondent 4), „Ve školství pracuju 5 let“ (Respondent 5), „Ve škole učím 2 roky“ (Respondent 6), „Už 35 let“ (Respondent 7). Z odpovědí respondentů je známé, že délka praxe je různorodá. Obecné **mínění** o inkluzi se rozděluje dle věku dotazovaného respondenta. „Jako rozumnou u dětí s normální IQ“ (Respondent 1), „Inkluze je náročná, teda ne pro mě ... no obecně inkluze má za cíl stmelit

společnost bych řekla, usiluje o to, aby měly všichni děti stejné možnosti“ (Respondent 3) s touto odpovědí se ztotožňuje i jiný respondent „Tak inkluze celkově zamávala s formou českého vzdělávání, usiluje o rovnoprávnost, ale ne vždy působí pozitivně“ (Respondent 6). Další dotazovaný respondent zmiňuje „Inkluzi ve škole vnímám jako naprosto přirozený jev“ (Respondent 4), „Já si myslím, že pokud je inkluze podpořena asistentem pedagoga je to celkem kvalitní proces“, „Inkluze přináší propojení společnosti, dětí, rodin ... inkluzi vnímám pozitivně“ (Respondent 5). Jeden dotazovaný respondent vnímá inkluzi spíše negativně. „Vzhledem k tomu, že jsem starší ročník ... tak inkluzi nepovažuji za úplně správné a kvalitní řešení kooperativního vzdělávání“ (Respondent 7).

Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem a její vhodné využívání u této cílové skupiny je tématem, vlivem vysoké migrační vlny, více než aktuálním. Odpovědi dotazovaných respondentů poukazují na formu inkluzivního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem jako na pozitivní možnost začlenění těchto žáků do společnosti. *„Pokud žáci mají alespoň základy českého jazyka, mohou být v běžné třídě a dají se zapojit do práce v kolektivu“ (Respondent 2), „Já mám ve třídě jednu žákyni s odlišným mateřským jazykem, ale pro jiné to musí být jako horská dráha (haha), když jich mají ve třídě víc“, „Jako vnímám to tak, že u těchto žáků jiná možnost vzdělávání asi není a nějak začlenit se musí“ (Respondent 3), „Ano, vzdělávání v běžném proudu je optimální. Mají dostatek příležitostí pro rozvoj v oblasti komunikace“, „Nespatřuji v tom zásadní problém“ (Respondent 4), „U dětí s odlišným mateřským jazykem je to jediná forma vzdělávání, pokud žijí v česku“, „Prostě inkluze pro děti s odlišným mateřským jazykem je vhodně zvolená forma vzdělávání“ (Respondent 5), „No, tak u žáků s odlišným mateřským jazykem jinak vzdělávání uskutečňovat nelze“ (Respondent 6), „... co se týká vzdělávání těchto žáků, tak si troufám říct, že jiným způsobem provádět nelze, takže zde to vnímám pozitivně“ (Respondent 7).*

Inkluze je poskytována žákům se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o rozmanitou cílovou skupinu, která vyžaduje pro kvalitnější vzdělávání podpůrná opatření. **Heterogenita** ve vzdělávacím procesu je důležitá, potřebná, ale zároveň velmi náročná, což je značné i z odpovědí respondentů. *„Není možné mít ve třídách s téměř 30ti žáky několik cizinci, děti se specifickými poruchami učení a k tomu mentálně retardované dítě“ (Respondent 1), „Ne každý inkudovaný žák by měl být v běžné třídě“ (Respondent 2), „... je to opravdu náročné se všem dětem věnovat na sto procent stejně obzvlášť pokud máte ve třídě dítě, které vaši pozornost vyžaduje mnohem víc než jiné žáci“ (Respondent 3), „Asi těžko zařadíme dítě, které pouze neovládá český jazyk do speciální školy“, „do speciálních škol tyhle děti zařazovat nelze“*

(Respondent 5), „... mít ve třídě 20 zdravých dětí a 3 s nějakým ať už tělesným, mentálním, ale i řečovým postižením je velmi náročné, ať už psychicky, tak i právě na spolupráci ...“ (Respondent 7).

Kategorie 2: Odlišná národnost odrážející se do způsobu a kvality komunikace

Vlivem migrace dochází k míšení společností a kultur. Dotazovaní respondenti uvedli konkrétní **národnosti** žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídách. „Dva Vietnamce“ (Respondent 1), „Pět žáků, dva žáky z Ukrajiny pak ze Slovenka, Vietnamu a Ruska“ (Respondent 2), „... jelikož jsme škola v malém městě, tak letos zatím jedno dítě ... jo, je to teda holka ukrajinské národnosti“ (Respondent 3), „... dva chlapce, kteří jsou ukrajinské národnosti“ (Respondent 4), „Já mám ve třídě pět dětí. Tři holčičky z Vietnamu a pak dva kluky z Ukrajiny“ (Respondent 5), „Ve třídě mám dvě děti. Holku jejíž otec je Rumun a matka Češka, holku Vietnamku, která má oba rodiče z ciziny“ (Respondent 6), „Momentálně učím tři děti. Dva jsou ruské národnosti a třetí je z Anglie“ (Respondent 7).

Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem je obtížná z hlediska jazyka. Nejen při vzdělávání se žák potýká s nedostatky v oblasti **úrovně jazyka**. Mezi odpověďmi respondentů lze dané nedostatky vyčíst. „... nicméně neskloňují, nečasují, nerozlišují rody ani délku samohlásek. Mají malou slovní zásobu“ (Respondent 1), „... jak se to vezme, jako žákyně navštěvovala předškolní vzdělávání jenom jeden rok, no, takže to je asi trochu, nebo možná spíš dost znát. Například se psanou formou češtiny má problém, co se týká mluvení, tak to je trochu lepší. Jinak jako skloňování a melodie vět je v tomhle směru tím nejproblémovějším faktorem“ (Respondent 3), „Český jazyk ovládají bez zásadních obtíží v běžné komunikaci ... vnímám chybovost v melodii vět, nerespektování měkčení a chudší slovní zásobě“ (Respondent 4), „No, holky jsou na tom líp než kluci. Holky se totiž normálně domluví, ale kluci ty spíš ne ... Psanou formu zvládají hůře než ostatní žáci, ale v dostatečné míře“ (Respondent 5), „Žákyně Rumunka celkem dobře ... Druhá žákyně z Vietnamu je už ale problémovější. Neabsolvovala předškolní vzdělávání v Česku takže znalost českého jazyka odpovídá úrovni. Má velmi nízkou slovní zásobu což se odvíjí do nesprávného skloňování a skladby věty“, „Žákyně češtině rozumí ...“ (Respondent 6), „Žáci ruské národnosti už češtinu ovládají téměř bez problému, ale žákyně z Anglie k nám přišla do třídy v září a největší chybovost spatřuji ve skloňování, nečasování, nerozlišování rodů a také v nízké slovní zásobě“ (Respondent 7). Nižší úroveň jazyka se promítá do sféry **komunikace** pedagoga s žákem. Respondenti v tomto směru odpovídali převážně podobně. „Dorozumíme se normálně česky“ (Respondent 1), „Česky, využívám

obrázky ... *Tři žáci se bez problémů domluví a dva se česky teprve učí*“ (Respondent 2), *„Jak bych s ní měla komunikovat, normálně přece ... Komunikuju s ní jako s ostatníma dětma, dávám jasné instrukce*“ (Respondent 3), *„Tak jako s ostatními žáky, větší důraz kladu na pochopení slov a vět, častější zpětná vazba*“ (Respondent 4), *„Normálně. Na děti mluvím česky, aby se co nejrychleji češtinu naučily ovládat ... Pokud mi děti nerozumí, nebo já nerozumím jim mám v záloze na dorozumění kartičky, anebo prostě děti ukážou, co chtějí, na konkrétní věc“*, *„U Vietnamských dětí to je celkem snadné, ty rozumí, a i celkem dobře odpovídají*“ (Respondent 5), *„Snažím se s ní komunikovat formou jednoduchých vět a hlavně obrázků*“ (Respondent 6), *„Na děti mluvím rovnou jednoduše česky. Snažím se nevyužívat toho, že jim rozumím i v jejich mateřském jazyce, například ruština*“ (Respondent 7).

Kategorie 3: Rovnoprávné podmínky klasifikace

Klasifikace neboli **hodnocení** žáků ve vzdělávání je samostatným aktuálním tématem. Dle mého mínění by hodnocení mělo působit především motivačně, a nikoliv podrážet sebevědomí žáka. Dříve bylo využíváno pouze jednoho typu klasifikování a to známkování, kdežto dnes pedagogové mají na výběr i z jiných typů, které mohou mít více motivační a kladnější funkci. Respondenti ve svých odpovědích uvedli zvolený typ klasifikace. *„... využívám především individuální přístup a prvky formativního hodnocení*“ (Respondent 1), *„U těchto dětí je lepší volit z počátku hodnocení formou razítek, smajlíků, slovní hodnocení, bodové hodnocení či procentuální*“ (Respondent 2), *„V celé třídě hodnotíme slovně. Využíváme formativní hodnocení, které posuzuje pokrok žáků a splnění kritérii, které jsme si nastavili*“ (Respondent 4), *„Já hodnotím známkou a snažím se to spojit se slovním hodnocením nebo hodnocením v podobě smajlíka*“ (Respondent 5), *„Hodnotím žákyně stejně jako ostatní žáky ve třídě. Na naší škole využíváme formativní hodnocení a v průběhu nebo na konci hodnotím slově*“ (Respondent 6), *„Všechny žáky hodnotím pouze slovně*“ (Respondent 7). Pouze jeden dotazovaný respondent uvedl, že využívá hodnocení formou známek. *„Hodnotím všechny žáky stejně, a to klasickou formou, prostě známkování*“ (Respondent 3).

Kategorie 4: Škola jako hlavní činitel v podpoře vzdělávání pedagogů ale i žáků s odlišným mateřským jazykem

Při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem by **role školy** měla fungovat jako podpora, která nabízí individuální možnosti vzdělávání. Dotazovaní respondenti ve svých odpovědích zmiňovali různé varianty, jak ve vzdělávání žáků, tak i pedagogů. *„... využít*

možnosti doučování ... Je možno využít různých vzdělávacích akcí“ (Respondent 1), „Pro cizince jsou speciální hodiny s různými zaměstnanci školy, jako speciální pedagogové, logopedi, asistenti pedagoga“, „Máme třídu pro menší kolektiv dětí s odlišným mateřským jazykem“, „Ne, v každé škole se těmto žákům mohou dostatečně věnovat“ (Respondent 2), „No nějakým mladým učitelkám, které nemají zkušenosti, by pan ředitel asi poskytoval různé možnosti vzdělávání“, „... ale myslím, že tohle je dobře a kvalitně nahraditelné klasickým doučováním“ (Respondent 3), „Vedení školy plně respektuje stanové postupy pro vzdělávání žáků, jako je individuální doučování v rámci hodin stanovené v Plánu pedagogické podpory a v Individuálním vzdělávacím plánu“, „Škola by měla spolupracovat s Psychologicko-pedagogickou poradnou, Speciálně pedagogickým centrem, logopedickým poradenstvím ve prospěch žáka“ (Respondent 4), „Jako třeba ředitel nám posílá aktuální články a různé informace na toto téma skrz email to samozřejmě posílá. Ale, že bychom měli nějakou intenzivní přípravu a školení to vůbec ne“, „... zaměřila na formu doučování nebo především přípravné třídy pro tyto žáky“ (Respondent 5), „... od vedení školy neustálé možnosti vzdělávání, například formou webinářů. Ředitelka usiluje o to, aby žáci byli kvalitně vzdělávání a bylo jim vyhověno ve všech sférách“, „... zvolit třeba variantu doučování v krátkodobých úsecích, což u nás na škole je možné“ (Respondent 6), „Ano ... máme dvakrát do roka školení, téměř každý týden nám vedení školy skrz email poskytuje nabídky různých webinářů“ (Respondent 7).

U žáků s odlišným mateřským jazykem je možno dle školského zákon využít podpůrných opatření. **Podpůrná opatření** definuje vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak do využívání konkrétních podpůrných opatření v praxi nám pomáhají nahlédnou odpovědi respondentů. „Já hlavně individuální přístup“ (Respondent 1), „Pro oba chlapce je sestaven plán pedagogické podpory“ (Respondent 4), „Využívám Plán pedagogické podpory a Individuální vzdělávací plán. Spolupracuji se školským poradenským pracovištěm a vyučuji předmět speciálně pedagogická péče“ (Respondent 7). Nejvíce dotazovaných respondentů uvádělo pomoc a podporu od jiných pracovníků, či osob. „Využívají se asistenti, kteří jsou ve třídách ... s tímto žákem pracuje asistent pedagoga“, „Využíváme pomoc s tlumočnickem ... případně se obracíme na tlumočníky“ (Respondent 2), „Dále využívám spolupráci s asistentem pedagoga a školním psychologem ... s asistentem pedagoga“ (Respondent 4), „Asi půl roku jsem měla asistenta ... ranní doučování, ale jinak žádné zvláštní podpůrná opatření u těchto žáků nevyužívám“ (Respondent 5), „... využíváme také tlumočnicka, ale hodně sní pracuje asistentka ... využívat tlumočnicka, kterého škola nabízí ... využívám

tlumočníka a asistenta ... využití asistenta ...s ní více pracuje asistent“ (Respondent 6). Úpravy výuky uvedl jeden respondent. „ ... žákyni poskytují třeba více času při psaní“ (Respondent 3).

Kategorie 5: Forma výuky

Pro kvalitnější zisk vědomostí, dovedností, ale také pro kvalitnější začlenění do kolektivu je vhodné poupravení metod výuky. Dotazovaní respondenti uvedli, jaké **metody** využívají při výuce, což umožňuje nahlédnout do praxe. *„Vysvětlování, práce s textem, rozhovor, práce s obrazem, práce s chybou, skupinová práce, diskuze, dramatizace“ (Respondent 1), „Děti s odlišným mateřským jazykem mají v oblibě lidové písničky, takže si hodně zpíváme a doprovázíme náš zpěv na hudební nástroje“ (Respondent 2), „Často využívám obrázkovou metodu ... děti často volám individuálně k tabuli nebo naopak je zase spojuji do skupinek. To jsou asi ty nejčastější metody, které mohou dobře reflektovat a napomáhat ke zlepšení, jelikož se tam dobře trénuje především komunikace, která jim umožňuje zvýšení slovní zásoby“ (Respondent 3), „... využívám převážně podporující aktivizační metody vzdělávání. Učím podle programu Začít spolu, kde je důraz kladen na rozvoj samostatného myšlení, spolupráci, sebehodnocení. Učíme se brát chybu jako přirozenou součást procesu učení a přijímat zodpovědnost za svoji práci. Myslím si, že tyto metody jsou plně vyhovující pro výuku žáků“ (Respondent 4), „V hodině často používáme vizuální formu učení ... využívám skupinovou práci, která podporuje žáky společně“ (Respondent 5), „Nejvíce využívám metodu příkladem, snažím se vše názorně ukázat na příkladu. Dále určité skupinové práce ...“ (Respondent 7). S volbou metodiky výuky často koresponduje využívání pomůcek. Vhodně zvolené **pomůcky** mohou aktivně podporovat osvojování nových pojmů. Některé pomůcky fungují na velmi aktivizační úrovni. *„Využívám hlavně obrázky ... obrázky, přiřazování“, „... využívat veškeré možné pomůcky, například i překladač v mobilu“ (Respondent 1), „Dětem se ze začátku upravuje práce, aby pro ně byla snadno pochopitelná, některá slova se dají nahradit obrázky ... Na začátku se učí dítě za pomoci obrázků ... procvičujeme psaní a čtení písmen, skládání písmen do slabik a slov, později jednoduché věty, ve kterých je možno slovo nahradit obrázkem“ (Respondent 2), „častěji využíváme názorných pomůcek, popřípadě osobním příkladem“ (Respondent 4), „... při nedostatečné komunikaci využívat nějaké obrázky nebo děti nechat ukazovat konkrétní věci ... využívání pomůcky jako jsou různé kartičky s obrázky“ (Respondent 5), „Využívám při výuce různé logopedické materiály, pracovní listy, učebnice, knihy, elektronické materiály a plno materiálů mám z internetu“ (Respondent 6), „Preferuji využívání obrázkového materiálu, gest a řeč těla“ (Respondent 7).**

Kategorie 6: Žák a jeho rodina v souvislosti se vzděláváním

Rodina je nejdůležitější společenská skupina, která má mnoho funkcí. Dítě je považováno za nezletilého jedince a je nutné, aby rodina fungovala jako jednotka, která mu zajišťuje zázemí, ale také ho podporuje při vzdělávání. **Přístup rodičů** u žáků s odlišným mateřským jazykem ke vzdělávání v cizí zemi se liší od přístupu rodičů českých dětí, jelikož jsou omezeny jazykem. Neznalost nebo omezená znalost českého jazyka neovlivňuje pouze žáky, ale i pedagogy, kteří na to upozorňují ve svých odpovědích. „*U cizinců, se kterými mám zkušenost já, je problém, že rodiče česky nemluví, a tudíž nemohou dítě v učení podpořit*“ (Respondent 1), „*V jejich domácím prostředí mluví většinou mateřským jazykem a zapomenout to, co se ve škole naučili*“ (Respondent 2), „*... doma mezi sebou rodiny komunikují svým mateřským jazykem*“ (Respondent 5), „*... doma s matkou komunikuje česky a matka usiluje o to, aby český jazyk ovládala na dobré úrovni*“ (Respondent 6). Pozitivněji přístup rodičů hodnotí dva dotazovaní respondenti. „*Spíš záleží na nich, na rodičích, jakým způsobem a zda to probíhá kvalitně a pozitivně to ovlivňuje dítě*“ (Respondent 3), „*Jedna z rodin využívá pro běžnou domácí komunikaci ukrajinštinu, druhá doma komunikuje v češtině ... zájem o vzdělávání dětí je na odpovídající úrovni*“ (Respondent 4). Vlivem neznalosti českého jazyka rodičů dětí je ztížena i komunikace mezi nimi a pedagogy. „*Telefonicky ani osobně se nedomluvíme, nerozumí mi*“ (Respondent 1), „*U jednoho z kluků je komunikace s rodinnou naprosto bezproblémová. A u druhého se dá kvalitně komunikovat jenom s matkou, otec vůbec nerozumí, a ani česky nemluví*“ (Respondent 5) naopak z odpovědi jiného respondenta je zřejmé, že komunikace s rodiči je bez problémů. „*Většina rodičů umí alespoň částečně češtinu, takže se s nimi domluvit dá*“ (Respondent 2), „*S rodiči to problematické není, oni rozumí, mluví, ne tak plynule ale v dostatečné míře*“ (Respondent 3), „*V komunikaci s rodiči problém nemám, komunikujeme normálně skrz email nebo mobilní telefon*“ (Respondent 7).

Bilingvismus úzce souvisí s komunikací v rodině a jiných institucích. Bilingvismus si dítě nevybírání ani samo nevolí, ale záleží na jeho rodině, zda usiluje o to, aby dítě ovládalo více jazyků. Zastávám názor, že **dvojjazyčnost** je obohacující, jak pro jedince, tak pro společnost. Dotazovaní respondenti odpovídali na to, jak oni vnímají tuto problematiku. „*Pokud se děti učí více jazykům již v útlém dětství a mají v domácnosti podněty, je to pro ně jediné přínosem*“ (Respondent 2), „*Tak v dnešní době se bilingvismus vnímá už jako přirozená věc. Ale často závisí na znalostech a schopnostech dítěte*“ (Respondent 3), „*Pokud od narození rodina s dítětem komunikuje více jazyky, dítě se tyto jazyky učí stejným způsobem jako by se učilo pouze*

jeden. Dle mého názoru je to pro dítě naprosto přirozené“, „... zaměřila na rovnocenné příležitosti komunikace v obou jazycích“ (Respondent 4), „*Myslím si, že se jedná o prostředek vlivem, kterého dítě má v budoucnu lepší možnosti ... že to kvalitně a pozitivně ovlivňuje vzdělávání ... avšak každý využívaný jazyk musí být využíván tak nějak ve stejných poměrech ... zastávám názor, že dítě by se mělo učit dominantně jeden jazyk a ty ostatní například hrou formou, dominantně by se mělo učit ten jazyk, který využíván v zemi, ve které dlouhodobě pobývá“* (Respondent 5), „*Do určité míry je bilingvismus vlastně hrozně super. V dnešním světě, kdy můžeme cestovat a kdy dochází k propojování kultur je druhý jazyk vlastně neodmyslitelný, jen je důležité, aby jedinec uměl alespoň jeden jazyk na sto procent“* (Respondent 6), „*Dnes už je to naprosto přirozený jev, se kterým se setkáváme víc a víc, ať už třeba formou to, že rodiče dávají děti do anglické mateřské školy, nebo jim výuku cizího jazyka zajišťují formou doučování po výuce. Jedná se o prvek, který hodnotím kladně a myslím si, že do budoucna umět dva jazyky bude více než nezbytné“* (Respondent 7).

Pro kvalitu vzdělávání je nutný **zájem** ze strany dětí, ale i rodičů. O tomto tématu se zmiňují tři respondenti. „*Na druhou stranu je potřeba i ze strany dítěte snaha se něčemu naučit ... Je nutná snaha z obou stran“* (Respondent 1), „*Je tedy potřeba apelovat na rodinu, aby se do činností a naší snahy více zapojila a podporovala jak nás, pedagogy, tak i samotné dítě“* (Respondent 2), „*Nejdůležitější je však snaha jak ze strany žáka, tak ze strany rodičů. U mě ve třídě tuhle snahu třeba vidím u žákyně, která přišla z Anglie, rodiče usilují o to, aby vzdělávání probíhalo kvalitně a dívka se, co nejrychleji naučila češtinu“* (Respondent 7).

Kategorie 7: Multikulturní výchova jako součást inkluzivního vzdělávání

Propojování kultur je součástí cestování, umožňuje nám poznání nového světa a týká se to také i inkluzivního vzdělávání. Důsledkem migrace je zapotřebí začleňovat jedince s odlišným mateřským jazykem do proudu českého vzdělávání a ve smyslu vzdělávání těchto jedinců je pojednávání o inkluzi, která sebou přináší poznání cizí kultury. **Kultura** je dalším kritériem ovlivňující vzdělávání a soužití minoritní společnosti s majoritní. Pedagogové se v tomto směru potýkají s nutností seznámit své kmenové žáky s kulturou nově přicházejícího žáka. „*V hodinách prvouky“* (Respondent 1), „*S kulturou a zvyklostmi takových dětí se seznamujeme při různých situacích a příležitostech jako je Nový rok, Velikonoce a jiné ... Děti mohou přinést ochutnávku jídla, které si doma připravují, vyprávějí o svých oslavách a přípravách“* (Respondent 2), „*S odlišnou kulturou se seznamujeme třeba v prvouce nebo při různých událostech, naposledy například při Vánocích“* (Respondent 3), „*Každé ráno*

zahajujeme v komunitním kruhu s ranním dopisem, ve kterém se věnujeme reálným situacím, například událostem v rodině, významným dnům, pranostikám, slovním hříčkám, trénujeme zde úlohy inspirované realitou, internetem ... Zde je prostor dostatečný komunikovat popřípadě objasňovat a seznamovat s odlišnostmi vyplývající nejen z jiného jazykového prostředí. Dále využívám integrovanou tématickou výuku, kterou zaměřuji na aktuální situace“ (Respondent 4), „... nejvíce asi o Vánocích, probíráme tradice, pak o Velikonocích ... no nejvíce při těchto důležitých svátcích“ (Respondent 5), „O kultuře v jiných zemích se bavíme například v hodinách prvouky nebo výtvarné výchovy“ (Respondent 6), „Především v hodinách prvouky“ (Respondent 7).

Příchod žáka z jiné země zasahuje do fungování třídy jako celistvé skupiny. Spolužáci na příchod nového žáka zprvu pozitivně nenahlíží, jelikož je to pro ně někdo cizí a nový, kdo jim vstupuje do již vytvořené komunity. Žák s odlišným mateřským jazykem vstupuje do již vytvořené skupiny mezi jedince, kteří jsou společní přátelé, a právě to může způsobovat různé **problémy**, ať už v chování samotných žáků s odlišným mateřským jazykem, tak žáků kmenové třídy. „*U mě ne, ale vím od kolegyň, že je problém s kázní u Ukrajinských dětí“ (Respondent 1) s touto odpovědí se shoduje i odpověď jiného respondenta „Máme problémy třeba s kázní žáků ruské národnosti, snaží se být takoví třídní kašpaři“ (Respondent 7). „Pokud jazyk neznají je pro ně pobyt v běžné třídě, dle mého názoru hodně stresující a v některých případech až depresivní, děti jsou mnohdy vyřazeny z kolektivu, ostatní žáci si s nimi nechtějí hrát, protože jim nerozumí“, „Špatná komunikace v kolektivu, ostatní děti nerozumí, neberou na jeho problém s nedorozuměním ohled a občas bývají zlé (Respondent 2). Oproti tomu jiní dva respondenti problémy nevedli. „Co se týká problémů mezi dětmi, tak ty žádné neviduji. Však jsou na to ještě malé“ (Respondent 5), „Tak to zatím vůbec, já mám letos hodně tichou třídu“ (Respondent 3). Další respondent spatřuje problém „... při aktivním zapojení do skupinových aktivit, je potřeba dopomoc prvního kroku“ (Respondent 4). Jiný dotazovaný respondent zmiňuje „Nevím, jestli to nazvat problémy, ale ostatní žáci jsou často netrpěliví, když se věnují, vysvětlují žákyni Vietnamce látku, které momentálně nerozumí“ (Respondent 6).*

S kulturou i příchodem nového žáka úzce souvisí **integrace**. Začlenění do skupiny, společnosti je velmi klíčové, jelikož podporuje další možnosti žití v cizí zemi. „*Vzhledem k tomu, že učím první až třetí třídu tak v tom nevidím problém“ (Respondent 1), „... perfektní je možnost jet na školu v přírodě, kde se děti lépe seznámí a mají možnost se sblížit. Každý jsme jiný, někdo si najde kamaráda hned první den, jinému to trvá týden“ (Respondent 2), „A vzhledem k jejich nízkému handicapu je téměř jasné, že začlenění proběhne v pořádku a vůbec*

jako, že možnost začlenění je vysoká“ (Respondent 3), „... aktivní začlenění do všech školních činností dle potenciálu žáka“ (Respondent 4), „Tak to už jsem říkala u těch problémů, že nic takového nemáme, což znamená, že integrace proběhla v pořádku“ (Respondent 5), „Celkový proces integrace za půl roku hodnotím spíše kladně. Žáci dívku do kolektivu přijali, komunikují s ní bez problému, snaží se jí aktivně zapojovat mezi sebe což napomáhá ke zlepšení českého jazyka“ (Respondent 6), „Tak začlenění do skupiny je vždy asi tím nejproblémovějším, jak pro příchozího žáka, tak pro stávající žáky, ani jedna skupina neví, co od té druhé čekat. Musím teda ale říct, že u mě tohle vždycky proběhlo hladce“, „... usiluju v co nejvyšší možné míře o jejich začlenění“ (Respondent 7).

Nástup žáka do kmenové třídy je provázané téma s kulturou, problémy a integrací. Pedagog je nucen na tuto změnu připravit stávající žáky. *„Nemusela jsem, žáci nastupovali společně do první třídy“ (Respondent 1), „Většina dětí se s ostatními dětmi s odlišným mateřským jazykem setkala již v mateřské škole a mnoho z nich mívá kamarády z tohoto období“ a pokud tomu tak není, respondent uvedl, že „V naší základní škole máme třídu pro cizince, kam nastupují, aby se seznámili a naučili češtinu a poté jsou zařazeni do běžné třídy“ (Respondent 2), „... to jsem nijak nemusela, nastoupili společně“ (Respondent 3), „Děti nastoupily v září společně, takže tohle nebylo nutné“ (Respondent 5), „Žákyně nastoupila v září a o jejím nástupu jsem se dozvěděla v srpnu, což jsou prázdniny a s dětmi jsem se neviděla, takže jsem pouze rozeslala rodičům informativní email, kde jsem na tento fakt upozornila. Následně v září jsem žáky společně seznamovala“ (Respondent 6) s čímž se prolíná i odpověď jiného respondenta *„To, že k nám anglicky hovořící žákyně nastoupí bylo celkem na rychlo, takže dětem jsem to oznamovala skrze rodiče o velkých prázdninách a jinak je následně v září postavila před hotovou věc“ (Respondent 7).**

Kategorie 8: Kompetence pedagoga ovlivňující hlavní vzdělávací proud

Pedagog je hlavní činitel ve výchovně vzdělávacím proudu, svými činnostmi pozitivně ovlivňuje vzdělávání, a především využívá kompetence pro předávání nových znalostí a vědomostí. Dotazovaní respondenti se ke svým činnostem vyjadřovali v rozhovoru. *„Loni jsem děti doučovala“ (Respondent 1), „... paní učitelka se plně věnuje dětem s přípravou a výukou češtiny“ (Respondent 2), „... žákyni poskytuju doučování jedenkrát za týden v ranních hodinách před výukou“, „... samozřejmě, že se snažím zadávat úkoly, co nejjednodušeji to jde“, „... usiluju o to, aby žákyně pracovala stejně jako ostatní děti“ (Respondent 3), „Jinak mám ranní doučování pro tyto děti“ (Respondent 5), „Dvakrát v týdnu žákyně dochází v dřívějších*

ranních hodinách, kde se jí individuálně 20 minut věnuji a co vím rodiče shání i já, a to soukromé doučování“ (Respondent 6). Poskytování doučování patří mezi nejrozšířenější podporu pedagoga. Respondenti ve svých odpovědích zmiňují i jiné formy práce s žákem. „Na začátku provádím orientační diagnostiku, kde se zaměřuju na to, co žáci umí, čemu nerozumí, co je baví, zajímá“, „... já se furt ptám česky“ (Respondent 6) i jiný pedagog uvádí „Na začátku roku si vždy udělám svou osobní diagnostiku úrovně jazyka ...“ (Respondent 7), „... aby byl dán žákům dostatečný prostor pro otevřenou komunikaci“, „Organizace a stanovení vhodných metod pro vyučování jsou v mé kompetenci“, „Pracujeme s osobními cíli a žákovskými portfolii“, „Oba chlapci dochází na individuální doučování v předmětu pedagogické péče. Zde je dostatečný prostor pro ověření a dopomoc při problémových úkolech například práce s náročnějším textem, samostatný zápis myšlenek dle osvojených pravopisných pravidel, rozvoj čtenářských strategií“, „Při práci s textem je potřeba vždy dopomoc prvního kroku“, „Domácí úkoly jsou zadávány v týdenních plánech a jejich splnění není striktně vyžadováno“ (Respondent 4). Výuku češtiny jako druhého jazyka zmínili tři respondenti. „Nevyučuju tento předmět a ve škole se tomu nikdo primárně nevěnuje, spíš každý pedagog žáky doučuje stejně jako já“ (Respondent 3). Další respondent uvedl. „... výuka českého jazyka jako druhého nelze uskutečňovat v průběhu vzdělávání, už takhle totiž žáci mají nabitý rozvrh hodin“ (Respondent 6), „Vyučuje ji externista, má skupinu 5 žáků. Myslím si, že je to dobrá volba, která umožňuje lépe porozumět, zorientovat se v českém jazyce, ale umožňuje i rozšíření slovní zásoby“ (Respondent 7).

Tak jako téměř v každé profesi je nutná solidarita, tak i ve výchovně vzdělávacím procesu spolu pedagogové by měli spolupracovat. Dotazovaní respondenti ve svých odpovědích uvedli, jak **spolupráce** vypadá u nich. „... sama občas vypomáhám kolegyni“, „Děti dochází i z jiných škol, takže hodiny probíhají jednou týdně po běžném vyučování“, „Dochází k nám dvě externistky ...“, „... letos si tuto činnosti převzala paní vychovatelka“ (Respondent 1), „... je dobré se někde inspirovat, třeba od jiných pedagogů, jak s dětmi pracovat nebo jaké pomůcky při výuce využívat“ (Respondent 5). Jiný respondent do spolupráce řadí i rodinu. „Pokud jejich děti ve vyšších ročnících navštěvují školní prostředí déle, jsou schopni rodičům komunikaci překládat ...“ (Respondent 2).

Do kompetencí pedagoga se prolíná i praxe a zkušenost. Jedná se o získané dovednosti, které mu pomáhají při kvalitnější předávání znalostí a vědomostí. Pro pozitivní ovlivňování žáků je bezprostřední poznání a pochopení teoretických oblastí, avšak nejvíce pak následně tuto fázi ovlivňuje **praxe a zkušenosti**. „Práce s těmito dětmi je hodně náročná a vyčerpávající“,

„Má matka je také učitelkou na prvním stupni, a tak se obracím i na ní a různé záležitosti konzultuju s ní“ (Respondent 2), „Zkušeností mám mnoho, co se týká vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem“, „Praxe je praxe, ta vás nejvíc naučí ... Praxe, když se nacházíte v procesu a musíte jednat v aktuální situaci“, „Učila jsem žáky z různých koutů světa a nejčastěji teda z Vietnamu a Ukrajiny“ (Respondent 3), „No zkušenosti s nimi mám dva roky, teď učím druhou třídu“ (Respondent 5), „Moje zkušenost s výukou těchto žáků je objemná, vzdělávala jsem žáky nejvíce teda z Ruska, Ukrajiny, také hodně z Vietnamu, Anglie“, „... mě při výuce těchto žáků nejvíce naučilo, tak to byla praxe v oboru“ (Respondent 7).

Další oblastí týkající se pedagoga je udržování stávajících znalostí, a také neustálý zisk i těch nových znalostí. V tomto směru škola nabízí podporu, ale je také nutné, aby pedagog prováděl neustálé **sebevzdělávání**. *„Pouze samostudium“ (Respondent 1), „Prozatím jsem se vzdělávala pouze samostudiem, četbou literatury a studiem na internetu“, „Do budoucna mám v plánu doplnit si vzdělání formou kurzů a seminářů“ (Respondent 2), „... neříkám, že jsem nečetla knihy, to jsem samozřejmě musela“, „... člověk si musí sem tam občas přečíst i nějakou knížku“ (Respondent 3), „V poslední době, rok 2019, jsem prošla školením zaměřeným na inkluzivní vzdělávání, které se věnovalo také této oblasti. Pravidelně navštěvuji letní školy vzdělávacího programu Varianty společnosti Člověk v tísní, které jsou zaměřeny na globální rozvojové vzdělávání, aktivní občanství a práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Respondent 4), „Formou samostudia, čtením knížek, instruktážních videí na internetu nebo také čtením různých článků“ (Respondent 5), „Vzdělávám se furt ... Když najdu chvíli volného času přečtu si i nějakou knihu“ (Respondent 6), „Kurzů jsem absolvovala několik, taky jsem se účastnila mnoha webinářů, různých výcviků a samostudium je naprosto běžná věc“ (Respondent 7). Při sebevzdělávání je možné nahlédnout i na různé internetové stránky, jako jsou například „inkluzivní škola“, „META“. Zda a v jaké míře pedagogové tyto weby využívají je známé z odpovědí. „K přípravám pro výuku cizinců využíváme s kolegyní oba weby“ (Respondent 1), „Tak jsou to dobré zdroje ... využívání těch zdrojů se nebráním“ (Respondent 3), „Zřídka“ (Respondent 4), „Určitě sem tam na tyto weby narazím, ale intenzivně je nepoužívám“ (Respondent 5), „Ano tyto weby využívám, získávám na nich mnoho typů, jak s žáky pracovat nebo co při výuce zvolit“, „... hodně se vzdělávám na webech inkluzivní škola a META“ (Respondent 6), „Tyto weby využívám vždy tak 1x týdně, často o víkendu mrknu zda bych se zde něčím novým mohla inspirovat, jelikož se jedná o weby, které jsou neustále aktualizovány“ (Respondent 7).*

Kategorie 9: Individuální přístup pro kvalitnější získání vědomostí

S neznalostí nebo omezenou znalostí češtiny koresponduje pochopení předávaných informací žákovi, jejichž pochopení pedagog **kontroluje**. „S žákem pracuje asistentka, která s ním látku znovu prochází a doptává se, co vlastně děláme a zda učivu rozumí ... U dětí s odlišným mateřským jazykem se znovu vysvětlí a projde celé zadání, u některých těžších otázek chci znát rovnou odpověď, abych věděla, že porozuměl“ (Respondent 2), „Ptát se zda tomu rozumí můžu třeba stokrát, děti mi akorát odpoví ano, ale pak je to stejně jinak po odevzdání“ (Respondent 3), „... neustálé ověřování úplného pochopení zadání“, „U všech žáků ověřuji pochopení instrukcí od počátku činnosti tak, že převezmou roli oznamovatele a shrnou myšlenku nebo zadání“ (Respondent 4), „No snažím se vždycky ty děti obejít a zeptat se jich ... ke konci hodiny si je buď zavolám k sobě, anebo postupně každé obejdu a zeptám se zda tomu rozumí“ (Respondent 5), „Formou zpětné vazby ...“ (Respondent 7).

Pokud pedagog při kontrole zjistí nejasnosti z pohledu žáka, dochází z jeho strany k **objasnění** zadaných informací. „V případě, že nerozumí, vysvětlí mu to jiným způsobem“ (Respondent 2), „... přitom zadávání úkolů se snažím podporovat hlouběji vysvětlovat“, „... vysvětluji velice zřetelně ... vždy ještě trochu vysvětlím, pro jistotu“ (Respondent 5), „... vyžaduji od žáků, aby mi oni sami řekli, co po nich chci, zda a jak chápou zadání ... případně více do vysvětluji“ (Respondent 7).

Podpora je součástí individuálního přístupu. Pedagog by měl k žákovi přistupovat dle jeho individuálních možností a dle těchto možností dále rozvíjet jeho schopnosti. „... individuální přístup při rozšiřování slovní zásoby“ (Respondent 1), „Vždy je potřeba, a to nejen děti s odlišným mateřským jazykem nebo inkludované děti hodně motivovat a slovně podporovat“, „Je potřeba s třídou více pracovat a vysvětlit dětem, jak postupovat a chovat se“, „Žákovi jsou speciálně upravovány práce tak, aby pro něj byly snadno pochopitelné, neobsahovaly těžká slova, kterým by dítě neporozumělo“ (Respondent 2), „U žákyně využívám ještě komunikaci s rodiči, kdy se jim snažím sdělovat v čem má dívka mezery a co je potřeba doma trénovat nad rámec učiva“, „Důležitá je motivace, a to aby se děti nenudily“ (Respondent 3), „Podporujeme zvýšenou motivaci k osvojování nových poznatků, cílevědomost a pracovní návyky“ (Respondent 4), „... se snažím dětem nechávat dostatek času“ (Respondent 5), „Žáky se snažím motivovat k jejich výkonu ...“ (Respondent 7).

Kategorie 10: Podpora vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem ze strany státu

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je ukotveno ve školském zákoně. **Legislativa** o takovém žákovi pojednává jako o cizincovi. Odpovědi respondentů umožňují nahlédnout do zaobírání postoje vůči poskytování vzdělávání zakotvené v legislativě. „*Žáci mají nárok na kurz českého jazyka, který má zajišťovat škola z 5 % a vyšším podílem cizinců*“ (Respondent 1), „*Legislativa by měla být upravena ve prospěch těchto dětí a školských zařízení*“ (Respondent 2), „*Legislativa sice podpůrná patření nabízí, ale praxi jejich využití není tak snadné, když máte třeba 25 dětí ve třídě*“ (Respondent 5), „*Legislativa žákům umožňuje kvalitní vzdělání*“ (Respondent 6), „*Myslím, že je dostačující*“ (Respondent 4) a s touto odpovědí se shoduje i odpověď jiného respondenta „*Legislativa nabízí celkem kvalitní možnost vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem*“ (Respondent 7).

Kategorie 11: Bariéry znesnadňující vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Vzdělávání žáků je ztíženo **limity**, které jsou v souladu s časovou náročností výuky. Žáci s odlišným mateřským jazykem se musí v celkem krátkém časové úseku zařadit do vzdělávacího proudu. „*Děti jsou unavené, výuka do půl čtvrté je nad jejich možnosti*“ (Respondent 1), „*Vždycky byla asi nejhorší půl rok, než jsme se společně szili*“, „*... jelikož má vyučovací hodina 45 minut, tak už takhle je to málo, člověk, než se otočí je konec*“ (Respondent 3), „*Nejhorší je, když jsou prázdniny a děti přestanou chodit do školy*“ (Respondent 2), „*... ty děti, co neovládají český jazyk toho mají naloženo více*“ (Respondent 5), „*... jen to je občas těžké, pokud žák český jazyk ovládá na špatné úrovni nebo vůbec, to učitelovi komplikuje výuku a trochu ho to brzdí*“ (Respondent 6).

10 Interpretace získaných údajů

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit názor pedagogů na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Při výzkumu bylo kladeno úsilí na poznání postojů pedagogů k dětem, zjištění využívání metodických postupů a pomůcek, objasnění názorů na teoretické koncepty související s daným tématem. V předchozí kapitole byly analyzovány rozhovory pořázené s pedagogy na prvním stupni základní školy. Z okódovaných rozhovorů bylo vytvořeno 11 kategorií. Na začátku praktické části diplomové práce byla položena hlavní výzkumná otázka společně s šesti dílčími výzkumnými otázkami. Na tyto otázky byly hledány odpovědi získané v rozhovorech s jednotlivými respondenty.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku bude interpretována po zodpovězení dílčích výzkumných otázek.

Z hlavní výzkumné otázky byly vyvozeny dílčí výzkumné otázky:

Jaké specifické metody využívají učitelé na základní škole při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem?

Z analyzovaných dat lze vyvodit, že pedagogové při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem využívají mnoho metod.

Skupina dotazovaných respondentů se shodla, že nejčastěji při výuce vedle individuální práce využívá práci skupinovou. Skupinová práce podporuje proces integrace a možnost rozšíření slovní zásoby, což se dále promítá do oblasti komunikace. Respondent 7 uvedl, že nejlepší je metoda příkladu, která umožňuje žákovi přímé pochopení situace. „*Nejvíce využívám metodu příkladem, snažím se vše názorně ukázat na příkladu. Dále určitě skupinové práce ...*“. Dotazovaní respondenti často zmiňovali využívání vizuální, obrázkové metody. Respondent 4 „*V hodině často používáme vizuální formu učení ...*“. Jedná se o metody, které umožňují žákovi pojem spojit s konkrétní vizuální věcí, tudíž se zde propojuje představivost, vnímání a myšlení. Jde o metody jejichž prvkem je jednoduchost a jasnost.

Využívání metod koresponduje s používáním pomůcek pro usnadnění výuky. Využívání pomůcek při výuce převážná skupina respondentů považuje za bezprostřední. Poukazuje na to, že základem lepšího pochopení pojmu spojitost představivosti s konkrétním vizuálním podnětem. Mezi nejvíce využívané pomůcky skupina respondentů řadí různé názorné pomůcky, kartičky, obrázky, pracovní listy. Respondent 1 „*Využívám hlavně obrázky ... obrázky, přiřazování ...*“, respondent 2 „*... častěji využíváme názorných pomůcek ...*“,

respondent 4 „... při nedostatečné komunikaci využívat nějaké obrázky ...“, respondent 7 „Preferuji využívání obrázkového materiálu, gest a řeč těla“. Respondent 1 zmínil „... například i překladač v mobilu“, jehož využití může být velmi pozitivní a účinné, jelikož děti jsou velice zdatní při ovládnutí elektronických zařízení. Další dotazovaný respondent kromě výše zmíněných uvedl také využívání gest a řeč těla.

Z odpovědí respondentů je značná shoda ve využívání metod a pomůcek při výuce. Oblast metod neshledávají problematickou, poukazují na to, že zvolené metody jsou shodné s metodami využívanými při vzdělávání českých žáků. Oblast pomůcek však považují za důležitou a velmi často za tu jedinou možnou účinnou cestu pochopení výuky ze všech zúčastněných stran.

Jaké problémy nastávají při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem?

Analýza získaných dat prokázala, že existují problémy, které doprovázejí výuku žáků s odlišným mateřským jazykem. Respondent 2 popisují problémy způsobené neznalostí jazyka, která vede k vyřazení z kolektivu z důvodu špatné nebo nulové komunikace s druhými jedinci, „Špatná komunikace v kolektivu, ostatní žáci si s nimi nechtějí hrát, protože jim nerozumí“. Respondent 6 spatřuje problém v oblasti, kdy se více věnuje žačce s odlišným mateřským jazykem, „... ostatní žáci jsou často netrpěliví, když se věnuji, vysvětluji žákyni Vietnamce látku, které momentálně nerozumí“, důsledkem toho může být nekázeň v podobě hlučné komunikace nebo posměšných poznámek. Oproti tomu lze z analyzovaných dat vyhodnotit i názory, že se žádné problémy nevyskytují. Respondent 5 „Co se týká problémů mezi dětmi, tak ty žádné neviduji ...“, respondent 3 „Tak to zatím vůbec, já mám letos hodně tichou třídu“. Tento názor zastávají pedagogové nižších ročníků, tj. prvních tříd. Výsledkem toho je zřejmé, že problémy vznikají ve výuce žáků s odlišným mateřským jazykem se odvíjejí od věkové kategorie žáků. U staršího žactva můžeme nějaké problémy shledat, kdežto v nižším ročníku se problémy nevyskytují. Nevyzrálost osobnosti může být v tomto směru ovlivňující faktor. Mezi limity znesnadňující přístup pedagogů a výuky dle analyzovaných dat náleží časová dotace vyučovací hodiny, nebo neznalost českého jazyka, pro kterou je nutná individuální práce s žákem, což způsobuje zdržení pedagoga od výuky. Respondent 1 „Děti jsou unavené, výuka do půl čtvrté je nad jejich možnosti“, respondent 3 „... jelikož má vyučovací hodina 45 minut, tak už takhle je to málo, člověk, než se otočí je konec“, respondent 5 „... ty děti, co neovládají český jazyk toho mají naloženo více“.

Předmětem problémů při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem je přístup rodičů, a to především komunikace ať už komunikace mezi rodiči a pedagogem, tak komunikace v rodinném prostředí. Většina dotazovaných respondentů se shodla na tom, že je nutný pozitivní přístup ze všech zúčastněných stran, a to v oblasti komunikace. Analýza dat prokazuje, že většina rodin v domácím prostředí využívá pro komunikaci svůj mateřský jazyk. Respondent 4 „*Jedna z rodin využívá pro běžnou komunikaci ukrajinštinu, druhá komunikuje v češtině ...*“, respondent 5 „*... doma mezi sebou rodiny komunikují svým mateřským jazykem*“, respondent 2 „*V jejich domácím prostředí mluví většinou mateřským jazykem ...*“. Taková forma komunikace se promítá do školního prostředí. Jedinec docházející na vzdělávání se ve velké míře stále začíná učit od znovu, jelikož doma nedochází k opakování učiva a dalšímu zdokonalování vlivem neznalosti jazyka rodičů. Komunikace mezi pedagogem a rodiče je ovlivněna neznalostí českého jazyka ze strany rodičů. Dle analýzy dat došlo ke sjednocení faktů, které dotazovaní respondenti uváděli. Respondenti uváděli, že s rodičem buď komunikace neprobíhá nebo probíhá skrz tlumočnicka. Analýza dat poukazuje i na to, že někteří rodiče usilují o to, aby výuka českého jazyka probíhala kvalitně a intenzivně, proto volí formu češtiny pro komunikaci v rodinném prostředí. Respondent 6 „*... doma s matkou komunikuje česky a matka usiluje o to, aby český jazyk ovládala na dobré úrovni*“. Velká část respondentů se shoduje na tom, že komunikace s rodinou je bezproblémová. Respondent 2 „*Většina rodičů umí alespoň částečně češtinou, takže se s nimi domluvit dá*“, respondent 3 „*S rodiči to problematique není, oni rozumí, mluví, ne tak plynule ale v dostatečné míře*“, respondent 7 „*V komunikaci s rodiči problém nemám, komunikujeme normálně skrz email nebo mobilní telefon*“.

Jakým způsobem je zajištěna jazyková podpora žáka s odlišným mateřským jazykem?

Jazykovou podporu žáků s odlišným mateřským jazykem lze z odpovědí respondentů analyzovat v mnoha směrem. Prvním z nich je legislativní rámec. Z analýzy získaných dat lze vyvodit, že většina respondentů se shoduje na tom, že legislativní rámec vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je dostačující. Respondent 5 uvádí, že dle legislativy je možné se při výuce opřít o podpůrná opatření, jejichž využívání není snadné, „*Legislativa sice podpůrná opatření nabízí, ale v praxi jejich využití není tak snadné, když máte ve třídě třeba 25 žáků*“. Využití asistenta pedagoga lze považovat za nejčastější využívané podpůrné opatření. Někteří respondenti uvedli, že využívají i tlumočnicka. Respondent 2 „*... s tímto žákem pracuje asistent pedagoga*“, respondent 4 „*Dále využívám spolupráci s asistentem pedagoga a školním psychologem ...*“, respondent 6 „*... využívám také tlumočnicka, ale hodně s ní pracuje*“.

asistentka“. Ze zjištěných dat je jazyková podpora upravována individuálním vzdělávacím plánem, plánem pedagogické podpory ve spolupráci se školským poradenským pracovištěm. Respondent 1 „*Já hlavně individuální přístup*“, respondent 4 „*Pro oba chlapce je sestaven plán pedagogické podpory*“, respondent 7 „*Využívám plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. Spolupracuji se školským poradenským pracovištěm a vyučuji předmět speciálně pedagogické péče*“. Shodu lze sledovat především ve snaze, jakkoliv pomoci žákovi při neznalosti českého jazyka.

Výuka češtiny jako druhého jazyka nepatří mezi často využívané možnosti, které vedou k získávání znalostí žáků s odlišným mateřským jazykem. Při sběru dat odpověděla polovina respondentů, jejichž odpovědi nejsou příliš shodné. Dva respondenti to považují za neadekvátní k dalšímu množství vzdělávacích předmětů oproti tomu další respondent s tím zkušenosti má a ve škole je tato forma podpory uskutečňována. Respondent 6 „*... výuka českého jazyka jako druhého nelze uskutečňovat v průběhu vzdělávání, už takhle totiž žáci mají nabitý rozvrh hodin*“, respondent 3 „*Nevyučuju tento předmět a ve škole se tomu nikdo primárně nevěnuje, spíš každý pedagog žáky doučuje stejně jako já*“. Respondent 7 „*Vyučuje ji externista, má skupinu pěti žáků. Myslím si, že je to dobrá volba, která umožňuje lépe porozumět, zorientovat se v českém jazyce, ale umožňuje i rozšíření slovní zásoby*“.

To, jakým způsobem se škola staví k jazykové podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem lze interpretovat ze získaných dat. Podpora školy je důležitým faktorem. Skupina respondentů se shoduje na tom, že škola zprostředkovává doučování, převážně v ranních hodinách žákům s odlišným mateřským jazykem. Určitá část respondentů to považuje za jedinou možnou a kvalitní podporu. Respondent 1 „*... využít možnosti doučování ...*“, respondent 3 „*... žákyni poskytují doučování jedenkrát za týden a výuku češtiny*“, respondent 5 „*Jinak mám ranní doučování pro tyto děti*“. V rámci školy je důležitá spolupráce zaměstnanců. Z interpretovaných dat vyplývá, že určitá část respondentů spolupracuje s jiným pedagogem, což umožňuje pedagogovi ulevit si od svých povinností. Respondent 5 „*... je dobré se někde inspirovat, třeba od jiných pedagogů, jak s dětmi pracovat nebo jaké pomůcky při výuce využívat*“.

Pedagog by měl svou podporu při výuce rozdělit mezi všechny žáky na stejné úrovni, i přesto, že má ve třídě mnoho žáků s odlišnými individuálními potřebami. Jaká konkrétní podpora z jeho strany je možná uváděli respondenti ve svých odpovědích. Dotazovaní respondenti se z velké části shodli na tom, že nejdůležitější podporou je motivace žáka. Respondent 2 „*Vždy je potřeba, a to nejen děti s odlišným mateřským jazykem nebo*

inkludované děti hodně motivovat a chovat se“, respondent 3 *„Důležitá je motivace ...“*, respondent 7 *„Žáky se snažím motivovat k jejich výkonu“*. Oproti tomu jiní respondenti podporují žáka prostřednictvím komunikace a individuálního přístupu. Respondent 1 *„... individuální přístup při rozšiřování slovní zásoby“*.

Závěrem lze vyvodit, že se tato problematika je respondenty popisována v negativním smyslu slova. Na možnostech jazykové podpory žáka s odlišným mateřským jazykem se mohou podílet finanční prostředky školy.

Pomocí jakých forem je možnost získávat informace o podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem?

Neustálé sebevzdělávání a zdokonalování svých vědomostí je nutné, jak v osobním životě, tak i v téměř každé pracovní sféře. Jde o základ našeho dalšího možného kariérního růstu. U vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem to je více než nezbytné. Pedagog může disponovat znalostí jazyka, se kterým žák přichází, ale není možné toho při výuce využívat. Pedagog, škola, výuka, ale i společnost se totiž nepřizpůsobuje žákovi nýbrž žák se musí přizpůsobit sám. Analýza dat prokazatelně vykazuje, že forma vzdělávání pedagogů je závislá na nich samotných. Velká část dotazovaných respondentů uvedla, že je zapotřebí číst odbornou literaturu, studovat na internetu odborné články. Respondent 1 *„Pouze samostudium“*, respondent 3 *„... člověk si musí občas přečíst i nějakou knížku“*, respondent 6 *„... když najdu chvíli volného času přečtu si i nějakou knihu“*, respondent 5 *„Formou samostudia, čtením knížek, instruktážních videí na internetu nebo také čtením různých článků“*. Jiné odpovědi přinášejí poznatky, které poukazují i na podporu vzdělávání ze strany školy, kdy ředitel poskytuje dostatečné materiály, nabízí školení v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Respondent 5 *„Jako ředitel nám posílá aktuální články a různé informace pro tyto žáky“*, respondent 6 *„... od vedení školy neustále možnosti vzdělávání, například formou webinářů ...“*.

Využívání internetu pro vzdělávání a získávání nových informací, znalostí a vědomostí je považováno o jednu z nejrozšířenějších, ale i nejdostupnějších možností. Získávání informací o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je možné na mnoha webech, avšak tím nejrozšířenějším je web organizace META o.p.s. a její internetová stránka „inkluzivní škola“. Z analyzovaných dat lze vyvodit, že část respondentů zmíněné weby využívá v dostatečné míře, jelikož poskytují mnoho informací a materiálů. Respondent 1 *„K přípravám pro výuku cizinců využíváme s kolegyní oba weby“*, respondent 6 *„Ano tyto weby využívám, získávám na nich*

mnoho typů, jak s žáky pracovat nebo co při výuce zvolit“, respondent 7 *„Tyto weby využívám vždy tak jedenkrát týdně ...“*. Oproti tomu jiní dva dotazovaní respondenti využití těchto webů negují. Respondent 4 *„Zřídka“*, respondent 5 *„Určitě sem tam na tyto weby narazím, ale intenzivně je nepoužívám“*.

Jakým způsobem je třídní kolektiv připravován na příchod žáka s odlišným mateřským jazykem a seznamován s jeho kulturou?

Příchod do nové společnosti spadá mezi nejzásadnější milníky života člověka. Pokud člověk přichází do již rozvětvené skupiny je to pro něj těžší, než kdyby byl již samotným spoluzakladatelem skupiny. Velká část respondentů uvedla, že příchod žáka s odlišným mateřským jazykem nebylo nutné propagovat, jelikož jedinec nastoupil společně s ostatními žáky již v první třídě. Respondent 1 *„Nemusela jsem, žáci nastupovali společně do první třídy“*, respondent 2 *„Většina dětí se s ostatními dětmi s odlišným mateřským jazykem setkala již v mateřské škole ...“*, respondent 3 *„... to jsem nijak nemusela, nastoupili společně“*, respondent 5 *„Děti nastoupily v září společně, takže tohle nebylo nutné“*. Oproti tomu je možné analyzovat i interpretovaná data respondentů, která směřodratně ukazující, na to, že ostatní žáky na příchod toho nového neměli možnost připravit. Informace o tom, že takový žák bude nově přichodí přišla ze strany vedení povětšinou pozdě. Respondent 6 *„Žákyně nastoupila v září a o jejím nástupu jsem se dozvěděla v srpnu, což jsou prázdniny a s dětmi jsem se neviděla, takže jsem pouze rozeslala rodičům informační email, kde jsem na fakt upozornila. Následně v září jsem žák společně seznamovala“*. I přesto, že příchod do nové školy a do nového kolektivu žáci nemají snadný, proces integrace lze pomocí interpretovaných dat považovat za bezproblémový a úspěšný. Respondent 1 *„Vzhledem k tomu, že učím první až třetí třídu tak v tom nevidím problém“*, respondent 3 *„A vzhledem k jejich nízkému handicapu je téměř jasné, že začlenění proběhne v pořádku a vůbec jako, že možnost začlenění je vysoká“*, respondent 6 *„Celkový proces integrace za půl roku hodnotím spíše kladně ...“*. Někteří respondenti upozorňují na fakt, že každý jedinec je individuální, a tak i jeho proces integrace je individuální. Respondent 1 kladně hodnotí možnost integrovat se pomocí skupinových aktivit například školy v přírodě, *„... perfektní je možnost jet na školu v přírodě...“*.

Pokud nastoupí do procesu vzdělávání žák s odlišným mateřským jazykem je zřejmé, že bude odlišná i kultura, ze které přichází. Ačkoli je velká propojenost světů, tak žáci neznají kulturu jiných států, hlavně žáci na první stupni. Každý máme nárok na důstojné zachování své individuality, a tudíž je vhodné seznámit ostatní žáky s kulturou nově přichodícího žáka

s odlišným mateřským jazykem. Z odpovědí respondentů lze vyvodit jasná fakta, která poukazují na možnosti seznamování žáků s kulturou druhých. Respondenti se ve svých odpovědích shodli, že seznamování probíhá skrz tématické hodiny jako jsou hodiny prvouky. Respondent 1 „*V hodinách prvouky*“, respondent 6 „*O kultuře v jiných zemích se bavíme například v hodinách prvouky nebo výtvarné výchovy*“, respondent 7 „*Především v hodinách v prvouky*“. Další shodu respondenti měli, když uvedli, že seznamování nejvíce kvitují při důležitých událostech například Vánoce, Velikonoce. Respondent 2 „*... seznamujeme se při různých situacích a příležitostech, jako je Nový rok, Velikonoce a jiné ...*“, respondent 3 „*... při různých událostech, naposledy například při Vánocích*“, respondent 5 „*... nejvíce asi o Vánocích, probíráme tradice, pak i Velikonocích ...*“.

Jakými způsoby učitelé hodnotí dosažené pokroky žáků s odlišným mateřským jazykem?

Analyzovaná data přinesla i pohled na hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Skupina dotazovaných respondentů se shodla na formě využívání slovního hodnocení. Respondent 7 „*Všechny žáky hodnotím slovně*“, respondent 2 „*U těchto dětí je lepší volit z počátku hodnocení formou razítek, smajlíků, slovní hodnocení, bodové hodnocení či procentuální*“, respondent 4 „*V celé třídě hodnotíme slovně*“. Vyjma jednoho zúčastněného, který po celou dobu své profese využívá známkování. Respondent 3 „*Hodnotím všechny žáky stejně, a to klasickou formou, prostě známkování*“. Pozitiva dotazovaní respondenti ve slovním hodnocení shledávají převážně v možnosti zohlednit individuální posun žáka, splnění stanovených cílů a kritérií. Respondent 4 „*Vyžíváme formativní hodnocení, které posuzuje pokrok žáků a splnění kritérií ...*“. Ačkoli se zdá, že hodnocení může být jednodušší na pochopení zejména ze strany rodičů žáků, tak slovní hodnocení zahrne kvalitnější pochopení úspěchů nebo naopak problematických oblastí žáka.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?

Pohled na proces inkluze se ve společnosti odlišuje. Vlivem obecných internetových článků je možné proniknout do tématu. Mínění o inkluzi je různorodé a analýza získaných dat napomáhá k pochopení tohoto pojmu ze strany pedagogů. Pokud dojde k propojení délky praxe a názorem na inkluzi lze usoudit, že někteří pedagogové zaujímají spíše negativní postoj. Respondent 7 „*Vzhledem k tomu, že jsem starší ročník ... tak inkluzi nepovažuji za úplně*

správné a kvalitní řešení kooperativního vzdělávání“. Jiní považují inkluzi za způsob propojení společnosti, jejíž cílem je zbavení předsudků společnosti směrem k handicapovaným jedincům. Respondent 3 *„... no obecně má inkluze za cíl stmelit společnost bych řekla, usiluje o to, aby měly všichni děti stejné možnosti“*, respondent 6 *„... usiluje o rovnoprávnost, ale ne vždy působí pozitivně“*. Oproti tomu je možno dle respondenta 1 inkluzi chápat i pozitivně pro rozumově zdravé děti, *„Jako rozumnou u dětí s normálním IQ“*. Respondent 5 označil inkluzi za kvalitní proces za podpory asistenta, *„Já si myslím, že pokud je inkluze podpořena asistentem pedagoga je to celkem kvalitní proces“*, což se dá považovat za kvalitní a přínosný výrok. Po sjednocení odpovědí dedukujeme pozitivní pohled na inkluzi v obecném slova smyslu. Až na jeden negativní výrok lze shledat, že délka praxe se neodráží do názoru na inkluzi, což lze považovat za velký přínos.

Při vyhodnocování získaných dat o názoru na inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem je zřejmý konkrétní postoj pedagogů, a to ten pozitivní. U žáků s odlišným mateřským jazykem považují inkluzi za kompatibilní s výukou českých žáků. Nejednen respondent vyloučil jakoukoli jinou možnost vzdělávání těchto žáků.

Dotazovaní respondenti hodnotí negativní rozmanitou heterogenitu třídy. V rozhovorech část respondentů zmínila, že nelze vyučovat větší část českých žáků společně s handicapovaným žákem, a ještě k tomu s žákem s odlišným mateřským jazykem. Respondent 1 *„Není možné mít ve třídách s téměř 30 ti žáky několik cizinců, děti se specifickými poruchami učení a k tomu mentálně retardované dítě“*, respondent 7 *„... mít ve třídě 20 zdravých dětí a 3 s nějakým ať už tělesným, mentální, ale i řečovým postižením je velmi náročné, ať už psychicky, tak i právě na spolupráci ...“*.

Pokud je něco, co může ovlivňovat proces vzdělávání, tak sem spadá praxe a zkušenosti s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem. Hlavním faktorem může být i využití nabitých znalostí od jiných pedagogů. Respondent 2 *„Má matka je také učitelkou na prvním stupni, a tak se obracím i na ní a různé záležitosti konzultuji s ní“*. Výčet národností žáků od dotazovaných respondentů směřuje k faktu, že je především nutné se o žáka zajímat jako o celistvého jedince.

Názory a postoje k žákům s odlišným mateřským jazykem jsou relevantně obdobné. Pedagogové to hodnotí jako formu vzdělávání jimi adekvátní. Přisuzují inkluzi propojení společnosti a kultur, což by mělo vést k solidaritě a pochopení druhého jedince.

Z analyzovaných dat je možné zohlednit, že názory a postoje se výrazně neliší, a tudíž není nutné na inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem pohlížet negativně.

ZÁVĚR

Diplomová práce představuje snahu o komplexní pochopení fenoménu inkluzivního vzdělávání, a to konkrétně u žáků s odlišným mateřským jazykem. Práce popisuje celý okruh týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Teoretické poznatky se věnují především základním pojmům – migrace, integrace, inkluze, vzdělávání, statistickým datům a aktuální legislativě. Výzkumné šetření probíhalo v lednu 2022 a byl využit kvalitativní přístup s metodou polostrukturovaných rozhovorů. Respondenty představovali pedagogové na prvním stupni základní školy. Jejichž výběr byl předem definován třemi kritérii. Definovaná kritéria vedla ke správnému zvolení respondentů pro výzkumné šetření.

Z analýzy získaných dat vyplývá, že práce s žáky s odlišným mateřským jazykem je aktuální, jelikož zmiňované počty žáků jsou poměrně vysoké. Respondenti odpověděli na dvacet čtyři otázek, které byly definované na počátku samotného výzkumu. Styl otázek byl v souladu s teoretickými východisky a odpovědi pojednávali zejména o národnostech, názorech na inkluzi, bilingvistu, legislativě, možnostech dalšího vzdělávání žáků, ale i samotných pedagogů, nebo také o metodách užívaných ve vzdělávání, problémech žáků při vzdělávání a o hodnocení žáků.

Výsledky prokazují, že skupina žáků je rozmanitá z hlediska národností a jazykové bariéry, což vykazuje nutnost využití individuálního přístupu. Z výsledků výzkumného šetření lze vyčíst důležitost motivace k učení žáků s odlišným mateřským jazykem. Co se týká problémů, tak respondenti uvedli, že prakticky žádné problémy při výuce ani v komunikace mezi dětmi nespatřují. Skupina dotazovaných respondentů uvedla, že hodnotí pouze slovně, vyjma jednoho respondenta. Bilingvistu je z hlediska odpovědí respondentů přijatelný. Názor na inkluzi respondenti mají odlišný, někteří inkluzi považují za vhodnou formu vzdělávání a jiní naopak, to považují za prostředek, který ztěžuje formu vzdělávání v běžné třídě. Mezi metody využívané při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem lze dle analýzy získaných dat zařadit především skupinovou práci, diskuzi, práci s chybou, metodu příkladem, ale hlavně vizuální metodu formou obrázkové formy. Dotazovaní respondenti velmi pozitivně kvitují možnost využití při výuce asistenta pedagoga.

Zjištěné výsledky se mohou stát námětem na další výzkumné šetření. Dle mého názoru by v praxi bylo užitečné zjištění motivace na podporu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, nebo také hlouběji propracovat téma využívaných metod ve výuce těchto žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDERLÍKOVÁ L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII: Education of pupils with special educational needs VII*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6632-8.
3. BENDA, Martin a kol., 2016. *Dvojjazyční asistenti pedagoga – příběhy úspěšné integrace*. Praha: META, o.p.s. — Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-08-9.
4. ČERNÍK, Jan, Ján IČO, Jiří KOCOUREK, et al. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H&H Vyšehradská, s.r.o, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9.
5. ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2008. 248 s. ISBN 978-80-7346-093-8.
6. DRBOHLAV, D., a kol., 2010. *Migrace a (i)migranti v Česku. Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-039-1.
7. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
8. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
9. HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
10. HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
12. HUPKOVÁ. M., PETLÁK. E.: *Sebereflexia a kompetencie v práci učitele*, Bratislava: Iris, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
13. CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6.

14. JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
15. KALIBOVÁ, K., PAVLÍK Z., VODÁKOVÁ, A. Demografie (nejen) pro demografy. 3., přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7419-012-4.
16. KANTOROVÁ, Jana et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
17. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2018. *Rok I.: Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-90-9.
18. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.
19. KOLDINSKÁ, Kristina, Harald Christian SCHEU a Martin ŠTEFKO, ed. Sociální integrace cizinců. Praha: Auditorium, 2016. ISBN 978-80-87284-60-5.
20. KROUPOVÁ, Kateřina, Pavel MÜHLPACHR, Barbora BOČKOVÁ, et al. Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy. 2., upravené vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
21. LACA, Slavomír a Lenka PASTERŇÁKOVÁ. *Komunikácia vo svete edukácie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2012. ISBN 978-80-87182-30-7.
22. LACHOUT, Martin. Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého. Praha: Metropolitní univerzita Praha, 2017. Togga, spol. s.r.o., 2017. ISBN 978-80-87956-66-3.
23. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
24. MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a SCHOLL, L.. Bilingvismus a interkulturní komunikace. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.
25. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 181 s. ISBN 80-244-0510-5.
26. NĚMEC, Zbyněk. Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.
27. NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-80-87963-84-5.
28. NOVÁKOVÁ, Zita, 2004. Integrace, inkluze, „Škola pro všechny“. In: Vítková, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, s. 9-11. ISBN 80-7315-071-9.

29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ, et al. *Pedagogický slovník: vybrané pojmy*. 6.aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7367-647-6.
30. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
31. PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
32. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
33. RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
34. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
35. STOJANOV, R., NOVOSÁK, J., OPINIANNO, J. M., GEMENNE F., SIWEK, T., 2008. *Development, Environment and Migration: Analysis of Linkages and Consequences*. Olomouc: Univerzita Palackého.
36. ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, ISBN 80-88880-41-6.
37. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
38. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
39. TRBOLA, R., RÁKOCZYOVÁ, M., eds., 2011. *Institucionální podmínky sociální integrace cizinců v ČR I., Integrační politika*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-19-8.
40. UHEREK, Zdeněk, Věra HONUSKOVÁ, Šárka OŠŤÁDALOVÁ a Vladislav GÜNTNER. *Migrace: historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT, 2016. *Moderní dějiny* (Občanské sdružení Pant). ISBN 978-80-905942-9-6.
41. UZLOVÁ I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
42. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

43. VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
44. VETEŠKA, Jaroslav. TURECKIOVÁ, Michaela: *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
45. VOSMIK, Miroslav, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze a kariérové poradenství: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-357-5.

Elektronické zdroje

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <https://www.auccj.cz>.

Bulletin - Zpravodaj nejen pro pedagogické pracovníky [online]. IX. 2020 [cit. 2021-12-07]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/bulletiny?task=bulletins.download_pdf&id=49

Centra na podporu integrace cizinců [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz>.

Čtvrtletní zpráva o migraci [online]. Praha: MVČR, 2022. [cit. 2022-02-18]. Dostupná z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/ctvrtletni-zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace.aspx>.

Hodnocení žáků s OMJ. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zs-hodnoceni-zaku-s-omj>.

Integration of migrants: Contribution of local and regional authorities [online]. Dublin, 2006 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf.

JANOŠKO, Pavol a Silvia NESLUŠANOVÁ. *Škola s inkluzívnou klímou* [online]. Ružomberok: Verbum, 2014 [cit. 2022-01-10]. ISBN 978-80-561-0193-3. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Janosko_Neslusanova_Skola_s_inkluzivnou_klimou_0.pdf.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2015 [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_omj_v_ms_metodika_0.pdf

.

META, o.p.s. [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu>

Národní ústav pro vzdělávání. *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>.

Referenční rámec. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/referencni-ramec>.

Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Terminologický slovník [online]. Praha: MVČR, 2016. [cit. 2021-10-29]. Dostupný z: <https://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník-krizove-rizeni-a-planovani-obrany-statu.aspx>.

TITĚROVÁ, Kristýna. *Bariéry cizinců na české škole* [online]. Praha, 2010 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf.

TITĚROVÁ, Kristýna. *Hledá se dvojjazyčný asistent...: zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzí žáků s odlišným mateřským jazykem*. 2. vydání. Praha: Meta, [online], 91 s., 2014, [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/hleda_se_dvojjazycny_asistent_w_eb.pdf.

TITĚROVÁ, Kristýna. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha, 2011 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/11085/ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-CESKYCH-SKOL.html>.

Legislativa a dokumenty

Sdělení č. 104/1991 Sb. *Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte*.

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.

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

SEZNAM PŘÍLOH

- I. Otázky k rozhovoru pro účastníky výzkumného šetření
- II. Informovaný souhlas
- III. Ukázka otevřeného kódování

Příloha A: Otázky k rozhovoru pro účastníky výzkumného šetření

1. Jak dlouho pracujete ve školství?
2. Kolik máte žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídě a jaké jsou národnosti?
3. Na jaké úrovni tito žáci ovládají český jazyk?
4. Jak s žákem komunikujete?
5. Jak vnímáte inkluzi v obecném slova smyslu?
6. Jak vnímáte inkluzi u žáků s odlišným mateřským jazykem?
7. Myslíte si, že inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem je vhodně zvolená forma výuky těchto žáků?
8. Poskytuje Vám vaše škola adekvátní možnosti přípravy na výuku těchto žáků, případně jaké?
9. Jaké formy hodnocení u žáků s odlišným mateřským jazykem volíte?
10. Vyskytují se u Vás ve třídě a ve školním kolektivu nějaké konkrétní problémy týkající se žáka s odlišným mateřským jazykem?
11. Jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků, je to problematické?
12. Jaký je Váš názor na bilingvismus?
13. Jakých podpůrných opatření při výuce žáka s odlišným mateřským jazykem používáte?
14. Myslíte si, že výuka českého jazyka jako druhého by měla být uskutečňována v průběhu studia? Vyučujete tento předmět? Máte na škole přímo pedagogy, kteří se tomu věnují?
15. Do jaké míry využíváte web „inkluzivní škola“, „META“ a jiné?
16. Popište Vaši podporu žáka s odlišným mateřským jazykem při výuce.
17. Co si myslíte o jazykové podpoře, která je poskytována žákům z hlediska legislativy?
18. Popište metody, které využíváte ve výuce žáka s odlišným mateřským jazykem.
19. Jak jste připravoval/a ostatní žáky na příchod nového žáka?
20. Jakým způsobem seznamujete žáky s kulturou žáka s odlišným mateřským jazykem?
21. Popište mi Vaši zkušenost se žáky s odlišným mateřským jazykem.
22. Jak hodnotíte proces integrace žáka do kolektivu?
23. Vzdělával/a jste se nějak v oblasti výuky žáků s odlišným mateřským jazykem?
Například: kurzy, samostudium...
24. Jakým způsobem jste ověřoval/a zda žák rozumí výkladu a zadání domácích úkolů?

Příloha B: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu diplomové práce

Inkluzivní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy *(předpokládaný název)*

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na Filozofické fakultě Univerzity v Pardubicích. Diplomová práce je psána na oboru Resocializační pedagogika Lucií Kubrychtovou.

Diplomová práce se zabývá procesem inkluzivního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí z pohledu pedagoga na základní škole. Hlavním cílem je objasnit postoje pedagogů k těmto dětem a možnosti jejich integrace do běžné třídy základní školy.

Pro účely analýzy nejsou důležité osobní údaje dětí (jméno). Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Lucií Kubrychtové pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V

Dne

Podpis:

Podpis výzkumníka:
Bc. Lucie Kubrychtová

Příloha C: Ukázka otevřeného kódování

Seznam použitého označování dle Hendla:

(,)	zcela krátká přestávka v projevu
..	krátká pauza
(pauza)	dlouhá pauza
hhm	vyplnění pauzy, signál očekávání odpovědi
(.)	poklesnutí hlasu
(smích)	charakterizace neslovních znaků projevu

(Hendl, 2016, s. 213)

Transkript č. 3

Datum a místo konání rozhovoru: 15. 1. 2022, Kolín

Délka rozhovoru: 43 minut 20 sekund

Účastníci rozhovoru:

V: Lucie Kubrychtová, výzkumník

R1: Respondent 3

V: můžeme tedy začít?

R3: ano.

V: první otázka (.) jak dlouho pracujete ve školství?

R3: no to už je pár let (smích) [ve školství ^{délka praxe} totiž pracuju 30 let (.) už 30 let učím děcka na prvním stupni základní školy.]

V: kolik máte žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídě a jaké jsou národnosti?

R3: (.) teď momentálně mám první třídu no a [jelikož jsme škola v malém městě tak letos zatím jedno dítě (,) takže ta práce s ním je hned snazší (,) jo, je to teda holka ukrajinské národnosti.] ^{národnost}

V: na jaké úrovni tito žáci ovládají český jazyk?.

R3: no (.) [jak se to vezme (.) jako žákyně navštěvovala předškolní vzdělávání jenom jeden rok (.) no, takže to je asi trochu, nebo možná spíš dost znát (.) například se psanou formou češtiny má problém, co se týká mluvení tak to je trochu lepší (,) jinak jako skloňování a melodie vět je v tomhle směru tím nejproblémovějším faktorem.] ^{úroveň jazyka}

V: jak s žákem komunikujete?

R3: [jak bych s ním měla ^{komunikace}komunikovat, normálně přece] (smích) už pracuju ve škole 30 let, takže žádné něžné tlachání neprovádím (.) [komunikuju s ní jako s ostatníma dětma, ^{komunikace}dávám jasné instrukce] a [nechávám prostor na dotazy ohledně toho, pokud ^{kontrola}zadáni někdo nerozumí.]

V: jak vnímáte inkluzi v obecném slova smyslu?

R3: (.) [inkluze je ^{míněním}náročná, teda ne pro mě] (smích) no (.) [obecně inkluze má za cíl ^{míněním}stmelit společnost bych řekla, usiluje o to, aby měli všichni děti stejné možnosti], ale [je to opravdu náročné se všem dětem věnovat na sto procent stejně obzvláště ^{heterogenita}pokud máte ve třídě dítě, které vaši pozornost vyžaduje mnohem více než jiné žáci.]

V: jak vnímáte inkluzi u žáků s odlišným mateřským jazykem?

R3: (.) [já mám ve třídě jednu holku s ^{míněním}odlišným mateřským jazykem, ale pro jiné to musí být jak horská dráha (.) když jich mají ve třídě víc.] [Jako vnímám to tak, že u těchto žáků ^{inkluze jako s OMJ}jiná možnost vzdělávání asi není a nějak začlenit se musí] (,) [a vzhledem k jejich ^{inkluzi}nízkému „handicapu“ je téměř jasné, že začlenění proběhne v pořádku a vůbec jako, že možnost začlenění je vysoká] než u jinak postižených dětí.

V: myslíte si, že inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem je vhodně zvolená forma výuky těchto žáků?

R3: (,) to už jsem Vám popsala výše.

V: poskytuje Vám vaše škole adekvátní možnosti přípravy na výuku těchto žáků, případně jaké?

R3: no (.) [nějakým mladým učitelkám, které ^{role školy}nemají zkušenosti by pan ředitel asi poskytoval různé možnosti, vzdělávání] ale mě? [já už to nepotřebuju, zkušeností mám dost ale taky neříkám, že jsem nečetla knihy, to jsem samozřejmě musela] ale víte, co vás naučí nejvíce? [praxe, když se ^{praxe}nacházíte v procesu a musíte jednat v aktuální situaci.]

V: jaké formy hodnocení u žáků s odlišným mateřským jazykem volíte?

R3: [hodnotím všechny žáky ^{hodnocením}stejně, a to klasickou formou (.) prostě známkování] (,) [u žákyně využívám ještě komunikaci s rodiči, kdy se jim snažím sdělovat v čem má dívka mezery a co je potřeba doma ^{podpora}trénovat nad rámec učiva.]

V: vyskytují se u Vás ve třídě a ve školním kolektivu nějaké konkrétní problémy týkající se žáka s odlišným mateřským jazykem?

R3: [tak to zatím vůbec, já mám letos hodně tichou třídu] až na dvě výjimky, ale to jsou kluci, kteří zlobí jenom spolu. *problémy*

V: jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků, je to problematické?

R3: [s rodiči to problematické není, oni rozumí, mluví, ne tak plynule ale v dostatečné míře.] *přístup rodičů*

V: jaký je Váš názor na bilingvismus?

R3: [tak v dnešní době se bilingvismus vnímá už jako přirozená věc (...) ale často závisí na znalostech a schopnostech dítěte] (,) jelikož je každé dítě individuální, takže nemůže používat na všechny děti stejný metr, to, co zvládá jedno dítě pro to druhé může být absolutně nemožné (...) proto je důležité i u bilingvismu si toto uvědomit a neklást na dítě velké nároky. *dvojazyčnost*

V: jakých podpůrných opatření při výuce žáka s odlišným mateřským jazykem používáte?

R3: (.) ne to ne, jediné, co tak to, že [žákyni poskytují] doučování jedenkrát za týden v ranních hodinách před výukou. *pedagog*

V: myslíte si, že výuka českého jazyka jako druhého by měla být uskutečňována v průběhu studia? Vyučujete tento předmět? Máte na škole přímo pedagogy, kteří se tomu věnují?

R3: (...) tak na tuhle možnost výuky je primárně potřeba dostatek financí a taky si myslím, že je to využitelnější ve větších městech a na větších školách (...) [jako proč ne, že jo, je to určitě dobré, protože to dětem pomůže lépe se orientovat a taky určitě jim to pomůže zlepšit porozumění češtiny] ale [myslím, že tohle je dobře a kvalitně nahraditelné klasický doučováním] (,) [nevyučuju tento předmět a ve škole se tomu nikdo primárně nevěnuje, spíš každý pedagog žáky doučuje stejně jako já.] *příprava*
na školy
pedagog

V: do jaké míry využíváte web „inkluzivní škola“, „META“ a jiné?

R3: (,) [tak jsou to dobré zdroje, sice jsem starší nebo spíš už dost stará (smích) ale využívání těchto zdrojů se nebráním] (.) jedná se momentálně totiž o skupinu dětí, která je no, jak to říct nová pro nás jako pro pedagogy (,) nebo nová asi spíš početnější než dřív (,) takže [je dobré se někde inspirovat, jak s dětmi pracovat nebo jaké pomůcky při výuce využívat.] *sebevzdělávání*
spolupráce

V: popište Vaši podporu žáka s odlišným mateřským jazykem při výuce.

R3: (...) tak moje podpora spočívá převážně v tom, že ^{podpůrná} [žákyni poskytuju třeba ^{opratření} více času při psaní], ale [jelikož má vyučovací hodina 45 minut, tak už takhle je to málo, člověk, než se otočí tak je konec] (...) jinak co se týká konkrétní podpory tak ani ne, [usiluju o to, ^{pedagog} aby žákyně pracovala stejně jako ostatní děti.]

V: co si myslíte o jazykové podpoře, která je poskytována žákům z hlediska legislativy?

R3: (...) jo tak, já myslím, že je to dostačující (...) žáci mají nárok na podpůrná opatření, mohou využívat výuky češtiny jako druhého jazyka (,) [spíš záleží na nich, na rodičích ^{podpora rodičů} jakým způsobem to probíhá a zda to probíhá kvalitně a pozitivně to ovlivňuje dítě.]

V: popište metody, které využíváte ve výuce žáka s odlišným mateřským jazykem.

R3: [často používám ^{metody} obrázkovou metodu] (,) mám dost interaktivní, vizuální vybavení třídy (...) taky [děti často volám ^{podpora} individuálně k tabuli nebo naopak je zase spojuji do skupinek] (...) [to jsou asi ty nejčastější metody, které mohou dobře reflektovat a napomáhat ke zlepšení, jelikož se tam dobře ^{podpora} trénuje především komunikace, která jim umožňuje zvýšení slovní zásoby..]

V: jak jste připravoval/a ostatní žáky na příchod nového žáka?

R3: (...) jak jsem říkala na úvod, učím první třídu, takže ^{nastup} [to jsem nijak nemusela, nastoupili společně.]

V: jakým způsobem seznamujete žáky s kulturou žáka s odlišným mateřským jazykem?

R3: [s odlišnou kulturou se seznamuje třeba ^{kultura} v prvouce nebo při různých událostech (...) naposledy například při Vánocích.]

V: popište mi Vaši zkušenost se žáky s odlišným mateřským jazykem.

R3: (...) za 30 let už pod mýma rukama prošlo mnoho žáků (,) [zkušeností mám mnoho, co se týká ^{praxe} vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem] tak zde vás vždycky něco překvapí, ale zase ^{inkluze žáků s OMJ} na druhou stranu víte, že ta [práce s nimi má smysl a význam, protože postupem času vidíte zlepšení] (...) nebo alespoň ^{zkušenost} já jsem to tak vždycky měla (...) [učila jsem žáky z různých koutů světa a nejčastěji teda z Vietnamu a Ukrajiny] (...)

[vždycky byl nejhorší asi ten první půl rok, než jsme se společně sžili]
a pak už to bylo všechno, jak to říct (.) „růžově zalité“ (..) [důležitá je motivace, a to aby se děti nenudily.]

V: jak hodnotíte proces integrace žáka do kolektivu?

R3: (.) ale jo (..) [jak jsem říkala už, mám tichou třídu, děti jsou na sebe navzájem hodné, takže integrace je u nás bezproblémová.]

V: vzdělával/a jste se nějak v oblasti výuky žáků s odlišným mateřským jazykem? Například: kurzy, samostudium..

R3: jasně, že ano, bez toho by to ani nešlo (..) [praxe je praxe, ta vás nejvíc naučí] ale [člověk si musím sem tam občas přečíst i nějakou knížku.]

V: jakým způsobem jste ověřoval/a zda žák rozumí výkladu a zadání domácích úkolů?

R3: no (.) tak stává se mi, že občas ani české děti nepochopí domácí úkol (smích) [ale jinak samozřejmě, že se snažím zadávat úkoly, co nejjednodušeji to jde] (..) zatím jsme v první třídě, takže to není nějak extrémně náročné a těžké na pochopení (..) a co se týká mého ověřování, tak asi takhle (,) [ptát se, zda tomu rozumí můžu třeba stokrát, děti mi stokrát odpoví ano ale pak je to stejně jinak po odevzdání] (..) tohle u tak malých dětí úplně nejde.