ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA 1. STUPNI ZŠ

Adéla Šišková

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro I. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.

Plzeň 2024

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

V Praze dne 30. dubna 2024

Poděkování

Touto cestou děkuji paní Mgr. Šárce Káňové, Ph.D. za její cenné rady, vstřícnost a především podporu při zpracovávaní́ této diplomové́ práce.

Dále děkuji všem učitelkám 1. stupně ZŠ, které se zúčastnily výzkumného šetření a bez kterých by nebylo možné jej uskutečnit.

ANOTACE

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku vzdělávání žáků s OMJ na 1. stupni základní školy. Hlavním cílem je odhalit, jak začínající učitelé a učitelé s delší dobou praxe vnímají přítomnost žáka s OMJ a je-li v jejich vnímání patrný rozdíl. Pro sběr výzkumných dat byl využit polostrukturovaný rozhovor a sběr dat. Dílčím cílem je zjistit, jaké příležitosti a úskalí spatřují učitelé ve vzdělávání, odhalit výukové strategie a zjistit, jaké didaktické pomůcky používají ve výuce a porozumět jejich povaze z hlediska účelu a očekávaných výsledků. Zjištění naznačují, že začínající učitelky projevují počáteční obavy, které se však postupně mění v pozitivní přístup. Postoj zkušených učitelek je ovlivněn okolnostmi příchodu žáka a přístupem rodičů. Úskalím pro všechny učitelky jsou jazykové bariéry a nedostatek času ve výuce, zatímco příležitostí pro začínající učitelky jsou nové pedagogické zkušenosti. Závěry naznačují, že učitelé používají různé výukové strategie a didaktické pomůcky, zaměřené na rozvoj českého jazyka a gramatiky.

Klíčová slova: vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem, čeština jako druhý jazyk, příležitosti, úskalí, výukové strategie, rozhovory, sběr dat

ANOTATION

This thesis focuses on the issue of education of pupils with DMT in the first stage of primary school. Its main aim is to reveal how beginning teachers and teachers with longer experience perceive the presence of a pupil with DMT and whether there is a noticeable difference in their perception. The research methods we have chosen to collect research data are semi-structured interview and data collection. The research aim is to find out what opportunities and challenges teachers see in educating, to discover the teaching strategies, to discover what didactic tools teachers use and to understand their nature in terms of purpose and expected outcomes. The findings suggest that beginning teachers show initial apprehension, but this gradually changes into a positive attitude. The attitude of experienced teachers is influenced by the circumstances of the pupil's arrival and the attitude of the parents. Language barriers and lack of teaching time are challenges for all teachers, while new teaching experiences are opportunities for beginning teachers. The findings suggest that teachers use a variety of teaching strategies and didactic tools aimed at developing Czech language and grammar.

Keywords: education of a pupil with a different mother tongue, Czech as a second language, opportunities, difficulties, teaching strategies, interviews, data collection.

OBSAH

ANOTACE ... *4*

SEZNAM ZKRATEK ... *6*

ÚVOD ... *7*

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ... *9*

1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ ... **9**

1.1.1 ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL ... 9

1.1.2 VÝUKOVÉ STRATEGIE ... 10

1.1.3 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM ... 10

1.2 ŽÁK S OMJ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE ... **11**

1.2.1 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA ... 12

1.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ NA 1. STUPNI ZŠ ... **13**

1.3.1 PODPORA ŽÁKA S OMJ ... 13

1.3.2 ASISTENT PEDAGOGA ... 15

1.3.3 DOPORUČENÉ POSTUPY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ ... 16

1.3.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ S OMJ ... 17

1.4 PŘÍCHOD ŽÁKA S OMJ NA ZŠ ... **18**

1.4.1 POSTUP ŠKOLY ... 18

1.4.2 POSTUP TŘÍDNÍHO UČITELE ... 19

1.4.3 JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKA ... 20

1.4.4 ADAPTACE ŽÁKA ... 21

2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... *23*

2.1 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A OPERACIONALIZACE CÍLŮ PRÁCE ... **23**

2.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE ... **25**

2.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR ... **25**

2.4 ETICKÁ HLEDISKA VÝZKUMU A PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT ... **27**

2.5 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY ... **28**

2.5.1 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR ... 28

2.5.2 SBĚR DOKUMENTŮ ... 29

2.6 METODA ANALÝZY DAT ... **30**

2.6.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ ... 30

2.6.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA DOKUMENTŮ ... 31

3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... *32*

3.1 ROZHOVORY S UČITELI NA 1. STUPNI ZŠ ... **32**

3.2 DIDAKTICKÉ POMŮCKY ... **49**

4 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... *63*

5 DOPORUČENÍ ... *66*

5.1.1 DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ VÝZKUM ... 66

5.1.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI ... 66

ZÁVĚR ... *68*

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ ... *I*

SEZNAM OBRÁZKŮ ... *IV*

PŘÍLOHY ... *V*

SEZNAM ZKRATEK

ČSÚ – Český statistický úřad

IVP – Individuální vzdělávací plán

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PJP – Plán jazykové podpory

PLPP – Plán pedagogické podpory

ZŠ – Základní škola

ÚVOD

Rostoucí migrace a multikulturalita přináší mnoho výzev nejen pro samotné migranty, ale i pro společnost. Důvody k migraci mohou být různé. Někteří hledají lepší pracovní podmínky a příležitosti, politickou stabilitu, bezpečnost nebo lepší životní úroveň. S přibývajícími migračními toky se čím dál častěji učitelé setkávají s žáky, kteří mají odlišný mateřský jazyk. Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále s OMJ) se stává stále důležitějším. Učitelé by měli být na tyto situace připraveni a měli by poskytovat žákům s OMJ podporu a odpovídající vzdělávání.

Příchod žáka s odlišným mateřským jazykem do české školy je náročný nejen pro žáka samotného, ale i pro učitele. Žák se musí rychle zorientovat, pochopit organizaci i způsob vzdělávání. K zapojení žáka s odlišným mateřským jazykem do společných činností a výuky je nápomocná individuální podpora a péče ze strany učitele, ale i pravidelná práce s celým kolektivem dětí (Kostelecká, 2019). V diplomové práci se tedy budu zaměřovat na pohled a přístup učitelů na tuto problematiku.

Vzdělávání žáků s OMJ vyžaduje od učitelů individuální přístup, přizpůsobení výuky a výukových strategií, odbornou přípravu, ale také vytvoření bezpečného prostředí. Jako učitel na prvním stupni se se vzděláváním žáků s OMJ setkávám každý den. Vzdělávání žáků s OMJ v mé pedagogické praxi přináší mnoho výzev, ale i příležitostí. Jednou z takových výzev je pro mě jazyková bariéra, která ovlivňuje zapojení žáků do výuky a porozumění učivu. Když jsem se poprvé setkala se vzděláváním dětí s OMJ, největší obavou pro mě byla právě jazyková bariéra. Postupem času ale zjišťuji, že všechny překážky jsou překonatelné. Díky každodennímu kontaktu s žáky s OMJ si všímám, jak se postupně začleňují do kolektivu a jak se učí našemu jazyku. Sleduji, jak mohu k výuce přistupovat, aby bylo jejich vzdělávání a začlenění co nejefektivnější. Uvědomuji si důležitost učitelova přístupu a připravenosti k této problematice. Proto jsem si téma vzdělávání žáků s OMJ zvolila.

Předložená diplomová práce je členěná do dvou velkých kapitol, přičemž jedna je zaměřena na teoretická východiska a druhá na výzkumnou část. Snahou teoretické části je porozumění a vymezení základních pojmů, které se týkají vzdělávání žáků s OMJ. Následně vymezujeme legislativu, podle které jsou tito žáci vzděláváni. Další část teoretické části věnujeme doporučeným postupům školy a učitele v procesu začleňování a vzdělávání žáka s OMJ. Výzkumné šetření vycházelo z formulovaného výzkumného problému. Výzkumným problémem je „přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě na 1. stupni

ZŠ“. Při formulování výzkumného cíle jsme vycházeli z publikace Švaříčka a Šeďové (2014), kteří uvádějí, že typickými termíny v kvalitativním výzkumu jsou porozumět, odkrýt, popsat. Autorka byla motivována k volbě tématu DP svojí dosavadní pedagogickou praxí. Téměř každodenně řeší pedagogickými situace s žáky s OMJ, které často vyžadují modifikaci zamýšlených postupů. Není však vždy zcela patrné, zda takové modifikace vedou k žádoucím výsledkům. Za jedním ze zdrojů reflexe vlastní praxe lze považovat sdílení odborných zkušeností s kolegy, kteří podobné situace rovněž řeší. Na systematickém sdílení poznatků z praxe staví akční výzkum, jehož některá východiska uplatňujeme v naší DP. Výzkumným cílem v naší diplomové práci je *„porozumět, jak začínající a zkušení učitelé 1. stupně ZŠ vnímají přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě“.* Z tohoto cíle vzešly tři dílčí cíle a to 1) Zjistit úskalí a příležitosti ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě na 1. stupni ZŠ tak, jak je interpretují pedagogové s rozdílnou délkou pedagogické praxe, 2) Odhalit strategie, které učitelé uplatňují v edukačním procesu. Do těchto strategií jsme zahrnuli, jak učitelé přizpůsobují edukativní prostředí žákům s odlišným mateřským jazykem tak, aby dosáhl vytyčených cílů, 3) Zjistit jaké didaktické pomůcky učitelé používají ve výuce žáků s OMJ a porozumět jejich povaze z hlediska účelu a očekávaných výsledků.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V následujících kapitolách se budeme věnovat vymezením pojmů, se kterými v diplomové práci budeme pracovat. Těmito pojmy jsou začínající učitel, výukové strategie a žák s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Další podkapitoly budou věnovány vzdělávání a příchodu žáka s OMJ do školy. Vycházet přitom budeme z české legislativy, která vymezuje žáka s OMJ a proces jeho vzdělávání.

1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V naší diplomové práci pracujeme s pojmy, jako jsou začínající učitel, výuková strategie, žák s OMJ. Považujeme za důležité jednotlivé termíny definovat a věnovat jim samostatnou kapitolu. Termín začínající učitel používáme ve výzkumné části. Se začínajícími učiteli provádíme rozhovory a zaměřujeme se na jejich postoj k problematice. Výukovým strategiím se věnujeme jak v teoretické části, tak i ve výzkumné. Ve výzkumné části se zaměřujeme na to, jaké výukové strategie učitelé využívají ve vzdělávání žáků s OMJ.

1.1.1 ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL

Jiným termínem pro učitele můžeme být termín vzdělavatel. Z tohoto termínu můžeme usoudit, že je to osoba, která má funkci někoho vzdělávat a vést učení jiných osob. Obvykle byl učitel považován právě za předavatele důležitých poznatků. Nyní se klade důraz na další významné role učitele, kterými jsou spoluutváření klimatu ve třídě, prostředí, hodnocení žáků a organizaci vzdělávacího procesu (Průcha, 2009).

Průcha (2009) v pedagogickém slovníku začínajícího učitele definuje jako učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, ale chybí mu pedagogické zkušenosti. Dle Podlahové (2004) lze začínajícího učitele chápat jako mladého, nezkušeného, nezralého učitele, který dosud neovládá všechny pracovní techniky a postupy, anebo jako perspektivního, nadšeného, nadějného člověka. Na základě této charakteristiky odhadujeme, že začínající učitel může mít odlišné názory na různé problematiky v oblasti didaktiky a pedagogiky. Jednou z těchto problematik je vzdělávání žáků s OMJ, kterým se v této diplomové práci zabýváme. Ve výzkumné části jsme zjišťovali, zda se názory začínajících učitelů odlišují od názorů učitelů, kteří mají dlouholetou praxi.

Na základě školského zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je období, kdy se začínající učitel poprvé setkává s novou náplní práce, definováno jako adaptační období. Adaptační období je určeno na dobu dvou let od nástupu do zaměstnání a je pro začínajícího učitele klíčové. V tomto období musí ředitel školy určit uvádějícího učitele, který

začínajícímu učiteli poskytuje metodickou podporu. V příručce zveřejněné na webu Systému podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů škol (2022) se začínající učitel reálně seznamuje se školou, ve které začíná učit. Podle této příručky je náplní pravidelného setkávání začínajícího a provázejícího učitele průběžná reflexe průběhu jeho pedagogické práce, do které spadá například plánování výuky, stanovení vzdělávacích cílů a jejich naplňování. Pomoc je zaměřena i na administrativní práci spojenou s fungováním školy a seznámením se školní dokumentací. Uvádějícím učitelem by měla být osoba, která disponuje pedagogickými zkušenostmi a je dobrým průvodcem.

1.1.2 VÝUKOVÉ STRATEGIE

V naší diplomové práci sledujeme, jak učitelé ve své práci reflektují specifika žáka s OMJ. Rozhodli jsme se k pohledu na školní výuku použít pojem výuková strategie, která je v zahraniční literatuře vnímaná jako komplexní soubor postupů a záměrného působení učitele na žáka. Starý (2011) rozumí strategii jako slovu nadřazenému k pojmu metoda. V naší diplomové práci vycházíme ze Skalkové (2007), která uvádí nejdůležitější komponenty vyučování. Jejich vzájemné vztahy a působení se projevují na dynamice vzdělávacího procesu. Mezi tyto komponenty řadí cíle procesu vyučování, obsah učiva, součinnost učitele a žáků, metody, organizační formy, didaktické prostředky a podmínky, za nichž proces vyučování probíhá. Tyto zmíněné prvky jsme nazvali jako výukové strategie a věnujeme se jim ve výzkumné části ve vzdělávání žáků s OMJ.

1.1.3 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

V této podkapitole vymezujeme pojem žák s odlišným mateřským jazykem. Pod pojmem žák s OMJ se rozumí žák, pro kterého je čeština druhým jazykem. Takový žák může mít české státní občanství, ale může mít žádnou anebo minimální znalost češtiny. V tomto případě není důležité, kde se daný žák narodil nebo jaké má státní občanství. Důležitý je fakt, že čeština je pro něj druhým jazykem (Titěrová a kol., 2011).

V pedagogické praxi je také používán pojem *„žák-cizinec.“* S tímto pojmem se setkáváme i v české legislativě, konktrétně ve vyhlášce § 20 školského zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzděláváním. Někteří autoři tento pojem nepovažují za vhodný, a to i proto, že za cizince jsou označováni ti, kteří nemají české občanství. Děti cizinců, kteří přebývají v České republice, přejímají status cizince podle druhu pobytu svých rodičů. Můžeme se tedy setkat s žáky-cizinci, kteří se v České republice narodili a čeština je pro ně rodným jazykem anebo s žáky-cizinci, kteří se do České republiky přistěhovali nedávno a jejich první kontakt s českým jazykem je až ve škole.

Dalším důvodem je pojem cizinec jako takový. Naším cílem je, aby se ve vzdělávacím procesu žák cítil bezpečně, příjemně a vítaně. Označení žák-cizinec s přístupem, který se snaží o přijetí a inkluzi žáka do kolektivu, nekoresponduje (Bernkopfová, 2019). V naší diplomové práci proto používáme termín žák s OMJ. Dalším termínem, se kterým se můžeme setkat, je dvojjazyčný žák. Jak název napovídá, jedná se o žáka, který každý den komunikuje dvěma jazyky (Záleská, 2020).

Hlavním společným rysem žáků s OMJ je především neznalost vyučovacího jazyka. Tato neznalost žáky s OMJ znevýhodňuje a ohrožuje rozvoj jejich vzdělávacího potenciálu (Titěrová a kol., 2011). Aby žáci mohli být ve školním prostředí úspěšní, tomuto jazyku se musí naučit. Vyučovací jazyk se liší od běžného komunikačního jazyka tím, že obsahuje různé akademické a odborné pojmy.

Adaptace žáka s OMJ ve školním prostředí je posuzována především podle znalosti vyučovacího jazyka, který je pro žáky největší výzvou (Záleská, 2020). Žáci se ale nesetkávají pouze s touto výzvou. Další výzvy bychom mohli zařadit do psychických a sociálních oblastí. Jako učitelé bychom měli žákům s OMJ při překonávání těchto výzev vytvořit podporující a bezpečné prostředí.

1.2 ŽÁK S OMJ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, setkáváme se s různými termíny, které označují žáky, pro které není mateřský jazyk čeština. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (v dalším textu jen MŠMT) a Český statistický úřad (dále jen ČSÚ) pracují s pojmem žák cizinec. V této kapitole čerpáme z jejich dat, a proto jsme se rozhodli, tento termín ponechat. V následující kapitole uvádíme počty žáků cizinců na základních školách. ČSÚ uvádí, že k 31. 12. 2021 legálně pobývalo v České republice (dále jen ČR) celkem 660 849 cizinců. Cizince rozděluje do tří kategorií pobytu, a to trvalý pobyt, přechodný pobyt a azylanti. Podle MŠMT se ve školním roce 2021/2022 v ČR evidovalo celkem 964 571 žáků základních škol. Z tohoto celkového počtu tvořilo 33 543 cizinců. Ve školním roce 2011/2012 se na základních školách vzdělávalo 14 315 cizinců. Při porovnání počtu žáků cizinců z dlouhodobého hlediska, můžeme vidět, že se počet zvýšil o 122 %. Ve školním roce 2021/2022 tvořilo největší počet žáků cizinců z Ukrajiny, což můžeme vysvětlovat počínající válkou. Druhou největší skupinu byli žáci ze Slovenska a třetí z Vietnamu. Z těchto údajů není známé, kolik žáků cizinců neovládá český jazyk na dostatečné úrovni pro zvládání vzdělávání. Předpokládáme, že čísla budou podobná. Podle uvedených statistik

můžeme usoudit, že vzdělávání žáků s OMJ je fenomén, se kterým se jako učitelé setkáváme a budeme setkávat stále častěji.

Žáky s OMJ dle Bernkopfové (2019) kategorizujeme na děti občanů Evropské Unie (dále jen EU) a dalších států Evropského hospodářského prostoru (dále jen EHP), děti občanů tzv. třetích zemí (země mimo EU a EHP), děti azylantů a žadatelů o mezinárodní ochranu.

Statistiky ČSÚ nám ukazují, že ve školách se zvyšují počty žáků s OMJ a v nejbližší budoucnosti tomu nebude jinak. ČR se stává zemí cílovou a nejen tranzitní (Titěrová a kol., 2011). Zlomovou situací pro ČR byl rok 1989 a sametová revoluce. V době komunismu bylo na našem území 40-80 tisíc cizinců. Cizinci byli zaměstnaní, jejich děti chodily do speciálních či běžných škol. Režim ale nerespektoval jejich kulturu a žádná jiná kultura, než československá neměla ve společnosti místo. Cizinci se museli naprosto přizpůsobit našim zvyklostem a kultuře (Záleská, 2020). Do roku 1990 nemáme žádné informace o vzdělávání žáků s OMJ, a to ani o přípravě učitelů. Je patrné, že zvyšující počty cizinců mají určitou souvislost s demokratickou proměnou politického režimu, ale také s aktuální ekonomickou situací naší země a politickou situací ve světě (Kostelecká, 2019).

1.2.1 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných § 20 odst. 2 písm. a) zajišťuje rovný přístup žákům plnícím povinnou školní docházku v základních školách. Ten se týká všech žáků.

Podle § 16 školského zákona, vyhláška č. 27/2016 Sb. mají žáci ZŠ s neznalostí či nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka nárok na podpůrná opatření 1. – 3. stupně, a to bez ohledu na jejich státní příslušnost, délku vzdělávání v ČR či jiná kritéria. Vyhláška č. 27/2016 mluví o žácích s OMJ jako o "žácích s neznalostí/nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka". Dle této vyhlášky řadíme žáky s OMJ mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konktrétně s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek (Bernkopfová, 2019). Pro zařazení do 2. - 3. stupně podpůrných opatření musí žák navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, která má povinnost žáka vyšetřit bez ohledu na jeho státní příslušnost. V některých případech jsou podpůrná opatření jedinou podporou, kterou mohou školy při vzdělávání žáků s OMJ využívat. Školy, které mají malý počet žáků s OMJ, totiž nejsou pověřeny k organizaci jazykové přípravy s finanční podporou (Bernkopfová, 2024).

Žáků s OMJ se také týká Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky. Tato vyhláška vymezuje obsah, rozsah a způsob organizace jazykových příprav. Všichni cizinci dle § 20 mají nárok na bezplatnou jazykovou přípravu k začlenění do základního vzdělávání. Bezplatná jazyková příprava může být organizována kmenovou školou nebo školou jmenovanou krajem, ten jazykovou připravuje a financuje. Nárok na jazykovou přípravu mají školy, ve kterých je více než 5 žáků cizinců a daná škola má personální a prostorové možnosti jazykovou přípravu organizovat.

Důležitá je zmínka o Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod a Úmluvě o právech dítěte, ze kterých vyplývá, že každý má právo na vzdělání. Úmluva o právech dítěte čl. 28 odst. 1 zavazuje Českou republiku činit základní vzdělání povinným a bezplatně dostupným pro všechny, bez jakékoli diskriminace na základě rasy, barvy pleti, jazyka, pohlaví a dalších oblastí, ve kterých se mohou lišit od většiny.

1.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ NA 1. STUPNI ZŠ

Ve vzdělávacím procesu se jako učitelé můžeme setkat s žáky, kteří přicházejí z prostředí různých jazyků, kultur a tradic. Tyto okolnosti mohou ovlivnit školní výkony žáků. Pro jejich úspěšnost je důležité, aby učitelé znali a brali v úvahu jejich jazykové i kulturní odlišnosti (Pasch, 1999). V následující kapitole se budeme věnovat postupům, které může škola a učitelé přijmout, aby maximálně zohlednili odlišnosti žáků a vytvořili takové prostředí, ve kterém budou žáci moci zažívat úspěch.

Žáky s OMJ můžeme zařadit mezi žáky, kteří mají určité znevýhodnění. Takovými žáky mohou být nejen děti azylantů nebo migrantů, ale i romských dětí, kterým chybí odpovídající znalost českého jazyka stejně jako jejich rodičům. Tato skutečnost ovlivňuje žákovu edukaci, jelikož z důvodu neznalosti jazyka rodiče často nedokážou a v podstatě ani nemohou vhodně podporovat žákovo učení. Slowík (2022) pro úspěšnou edukaci přikládá důležitost práci se sociálním prostředím a klimatem školy, které podporuje vstřícnost a respekt k odlišnostem všech jednotlivců.

1.3.1 PODPORA ŽÁKA S OMJ

Školní třída je místem, kam žáci dochází, aby se vzdělávali a dosahovali vzdělávacích cílů. Jako učitelé se setkáme s žáky, kteří mají různé speciální vzdělávací potřeby a k naplnění vzdělávacích cílů potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Takoví žáci mohou mít zdravotní nebo sociální znevýhodnění. V naší diplomové práci se věnujeme žákům s OMJ, jejichž znevýhodnění pramení především z neznalosti jazyka, ve kterém vyučování probíhá.

V této kapitole se budeme věnovat podpůrným opatřením, na které mají žáci s OMJ dle školského zákona nárok. Podle Školského zákona §16 zák. č. 561/2004 Sb., spadají všichni žáci s nedostatečnou znalostí českého jazyka mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k této skutečnosti tito žáci mohou být ve vzdělávání podpořeni opatřeními. Legislativa stanovuje 5 stupňů podpůrných opatření v závislosti na potřebách a možnostech žáka.

Pro žáka, který má nedostatečnou znalost jazyka, může být zvládnutí obsahové náplně učiva velmi náročné. Pro takové žáky je potřeba systematická podpora ve výuce, která respektuje potřeby, schopnosti a dovednosti žáka. Nástrojem, který naplánuje vzdělávací cíle pro daného žáka a zohlední jeho potřeby, je individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), plán jazykové podpory (dále jen PJP) nebo plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). Dalšími podpůrnými opatřeními pro žáky s OMJ je asistent pedagoga (dále jen AS), úprava hodnocení a učiva, didaktické pomůcky a další.

Před realizací IVP, PJP i PLPP je doporučeno provést jazykovou diagnostiku, která nám umožní zjistit jazykovou úroveň žáka a nastavit jazykové cíle. Dále je potřeba provést pedagogickou diagnostiku. Podle Fialové je pedagogická diagnostika vědní disciplína, jejíž cílem je zhodnotit žákovy dovednosti, návyky a jeho míru schopnosti zvládnout edukační proces (Fialová, 2017). Pedagogická diagnostika může odhalit i jiný problém ve vzdělávání, než je neznalost jazyka. V takovém případě by mělo být navrženo vyšetření ve školském poradenském zařízení.

PLPP poskytujeme žákům, kteří z důvodu neznalosti jazyka nemohou úspěšně zvládat školní povinnosti. Podle Nosálové a kol. (2019) jsou to žáci, kteří mají jazykovou úroveň C a konkrétně potřebují zlepšovat gramatiku, čtení, psaní, pravopis a akademický jazyk. Tento plán se využívá v rámci prvního stupně podpůrných opatření a zpracovává ho škola. V PLPP popisujeme, jakou podporu žákům ve výuce poskytujeme, jaké pomůcky využíváme, způsoby hodnocení a definujeme vzdělávací cíle. Všichni učitelé, kteří žáka vzdělávají, musí být s tímto plánem seznámeni. Škola průběžně vyhodnocuje PLPP a pracuje s vývojem potřeb žáka.

PJP je využíván v případě příchodu žáka, který nemá žádnou znalost vyučovacího jazyka a umožňuje nám organizovat ČDJ v době běžné výuky. Po jazykové diagnostice v PJP uvádíme cíle, témata, pomůcky a organizaci výuky. Plán využíváme na přechodnou dobu, než dostaneme od pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) doporučení na

vytvoření IVP (Nosálová a kol. 2019). Žák, pro kterého byl PJP vytvořen, je na žádost rodičů dle ustanovení § 50 Školského zákona uvolňován z výuky a to nejlépe místo hodin češtiny a naučných předmětů.

IVP realizujeme ve druhém a třetím stupni podpůrných opatření na doporučení z PPP žákům s žádnou nebo nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Obsahuje detailní popis stanovených reálných cílů v jednotlivých předmětech. Tyto cíle musí být stanoveny s ohledem na jazykovou úroveň žáka, kterou zjistíme po jazykové diagnostice. IVP umožňuje úpravu obsahu a výstupů vzdělávání, volbu způsobů zadávání a plnění úkolů a dalších podpůrných opatření žáka. Než se začne IVP realizovat, musí s ním být rodič seznámen a dát písemný souhlas. Průběh plnění IVP škola konzultuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a podle pokroků a potřeb žáka ho aktualizuje.

1.3.2 ASISTENT PEDAGOGA

Využití asistenta pedagoga (dále jen AP) je dle novelizace Školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb. jednou z možností ve 3. stupni podpůrných opatření. Do tohoto stupně podpůrných opatření zařazujeme žáky bez znalosti vyučovacího jazyka. Takový žák nemusí mít žádné další speciálně-vzdělávací potřeby. Hlavní náplní práce AP je podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), kterými jsou i žáci s OMJ. Náplní práce je především podpora a přímá práce s žáky se SVP, tvoření pomůcek a učebních materiálů. Ve vyučování je oporou i učitelům, ale také ostatním žákům ve třídě. Prokopová a kol. (2023) uvádí, že AP v přímé výuce pomáhá žákům s OMJ překonávat jazykovou bariéru a podporuje postupné osamostatnění žáka. Vytváří pomůcky a materiály, které tvoří individuálně dle potřeb žáka a slouží k úspěšnému vzdělávání a překonávání jazykové bariéry. Dále sleduje žákovy pokroky, motivaci, jeho potřeby a začlenění do kolektivu.

V roce 2023 byl publikován výzkum, který byl součástí dlouhodobého projektu obecně prospěšné společnosti Nová škola. Výzkum se zaměřoval na práci AP, kteří pracují s žáky s OMJ. Společnost Nová škola se věnuje podpoře vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a metodickému vedení asistentů pedagoga. Dotazníkové šetření probíhalo v roce 2022 ve spolupráci s obecně prospěšnou organizací META o.p.s. a s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Obecně prospěšná organizace META o.p.s. se věnuje podpoře vzdělávání žáků s OMJ. Z výsledků dotazníkového šetření, do kterého se zapojilo 169 asistentů a asistentek vyplynulo, že jejich zapojení do výuky žáků s OMJ hraje důležitou roli ve vzdělávání žáků s OMJ. Jednou z otázek v dotazníkovém šetření byla na formu podpory asistenta žákovi s OMJ. Nejčastější odpovědí bylo, že AP pomáhají žákovi s OMJ při

osvojování českého jazyka v rámci komunikace ve výuce. Další častou odpovědí bylo, že AP naslouchají žákovi s OMJ a pomáhají mu, aby se ve škole cítil dobře. AP jsou také nápomocni při osvojování pravidel chování ve škole. Výsledkem dotazníkového šetření také bylo, že více než třetina AP se ve výuce věnuje pouze žákům s OMJ na rozdíl od učitelů, kteří se těmto žákům nevěnují vůbec, což podle autorů je chybné nastavení. Zdůrazňují, že AP by se měl věnovat pomoci celé třídě, aby měl učitel čas na individuální práci s žáky s OMJ. AP v mnohých případech totiž nemá kvalifikaci k zastoupení učitele při výkladu učiva nebo plánování vyučovacích postupů.

1.3.3 DOPORUČENÉ POSTUPY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

V ČR je zavedeno inkluzivní vzdělávání, na které nahlížíme jako na vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol, které jim poskytnou podporující podmínky a prostředí pro rozvoj kvalit života žáka (Havel, 2004). Takové prostředí respektuje odlišnosti v potřebách, schopnostech a dovednostech žáka. Vzdělávání žáků s OMJ v běžné škole vyžaduje respektování jejich odlišností, které se projevují především neznalostí jazyka a kulturních návyků. Od počátku příchodu žáka s OMJ bychom měli směřovat k pochopení jeho potřeb. V této kapitole se budeme věnovat pedagogickým postupům, které při vzdělávání žáků s OMJ přispívají k úspěšnému dosažení vytyčených vzdělávacích cílů.

Přítomnost žáků s omezenou znalostí českého jazyka je ve výuce obtížnou skutečností pro všechny, kdo se výuky účastní. Pro učitele to znamená, že musí vytvořit podmínky, které maximálně podpoří jejich rozvoj. Žáci s OMJ se pak účastní výuky, které nerozumí a nemohou se do ní aktivně zapojit.

I po delší době pobytu a výuce češtiny žák může rozumět zadané otázce, ale stydí se mluvit. Předstírá raději neznalost, jelikož se bojí výsměchu spolužáků. Učitel by měl vnímat žákovu nekomfortní situaci a svým přístupem učit i ostatní spolužáky, jak k žákovi s OMJ přistupovat.

Každý žák s OMJ má jiné tempo učení. Někteří se naučí jazyk za rok, někteří později. Nemůžeme tedy očekávat stejný proces u všech žáků s OMJ. Stěžejní okolností pro žáky s OMJ ve výuce je akademický jazyk, který se liší od komunikačního (Titěrová a kol., 2014). Akademický jazyk obsahuje specifickou slovní zásobu a rozvíjí se déle než komunikační.

Jedním z doporučení, jak vést výuku, které Pasch (1998) uvádí ve své publikaci, je zjištění dostatečných informací o historii vzdělávání žáka. S těmito informacemi může následně učitel pracovat a navázat na ně ve výuce. Žák s OMJ nám z důvodu neznalosti jazyka není

schopen sdělit, jaké vědomosti si z rodné země přináší. Případně jaké prostředky by potřeboval, aby mohl zadané úkoly splnit.

Usnadnit výuku žákovi s OMJ lze pomocí obrázků, filmů a názorných pomůcek (Pasch, 1998). Ve výuce můžeme použít i kooperativní učení. Kooperativní učení je založeno na práci v malých skupinkách, při které žáci rozvíjí komunikační a sociální dovednosti. Někteří jedinci dosahují lepších výsledků v práci ve skupinách než individuální prací. Zároveň ze společné práce a úsilí mají všichni prospěch. Tedy úspěch skupiny se rovná úspěchu jedince (Janebová – Kučerová, 2008). Při kooperativním učení se ale očekává, že jednotlivci mají schopnost mezi sebou komunikovat a tím plnit zadané úkoly. Učitel by měl tedy odhadnout, zda je toho žák s OMJ schopen a nedostane ho tím do situace, ve které bude cítit selhání.

V této kapitole považujeme za důležité zmínit, že to, jaké očekávání má učitel ohledně výsledků a schopností žáka, takové výsledky žák bude naplňovat. Jestli učitel nahlíží na žáka jako na slabšího, bude od něj to samé očekávat a naopak (Pasch, 1998). Také podle toho žák vynaloží úsilí. Výzkumy ukazují, že pokud má učitel na žáky vyšší nároky, jejich průměrné výsledky jsou lepší. Pokud tedy učitelé budou mít pozitivní očekávání a budou věřit v potenciál každého žáka, mohou mít vliv na jejich lepší výkon a úspěch. Učitelé mohou právě očekávat horší výsledky u žáků s OMJ nebo u žáků odlišného etnika. Důvody, proč učitelé mohou mít takové očekávání, jsou různé. Například tím mohou být kulturní odlišnosti nebo jazykové nedorozumění, které vede k chybám ve výuce.

1.3.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ S OMJ

Skalková (2007) chápe pojem hodnocení jako posuzování a vyjádření stanoviska úspěšnosti činností a výkonů žáka během vyučování, ať už kladně nebo záporně. Posuzování výsledků neboli hodnocení ovlivňuje motivaci.

Pro školní úspěšnost Prokopová a kol. (2023) doporučují tvorbu PLPP či IVP, ve kterém je konkrétně určeno, jak a za co je žák hodnocen. Obsahují i úpravu vzdělávacích cílů dle individuálních možností žáka, což umožní individuální hodnocení. Pasch (1998) klade důraz na ocenění žákova vynaloženého úsilí, které podpoří jeho hrdost a tím i píli v dalším plnění úkolů.

Jedním z principů hodnocení žáků s OMJ, které uvádí META o.p.s., je individuální hodnocení osobních pokroků. Učitel by neměl porovnávat s výsledky ostatních žáků a ani s ostatními žáky s OMJ. S tím souvisí i vysvětlení rodičům a žákům ve třídě, že hodnocení těchto žáků je jiné. Pro žáky s OMJ, a nejen pro ně, by mělo být hodnocení motivační a mělo

by jim dát zpětnou vazbu. Přizpůsobení se novému prostředí a jazyku může být náročný a zdlouhavý proces, proto by učitelé měli být trpěliví a přizpůsobit tomu hodnocení. V případě slovního hodnocení je potřeba brát v potaz jazykovou bariéru rodičů i žáků, učitel by se měl ujistit, zda hodnocení porozuměli.

K efektivnímu vzdělávání žáků s OMJ můžeme přispět formativním hodnocením, které se vyznačuje tím, že učitelé nesrovnávají žáky mezi sebou, ale soustředí se na dosažené cíle každého z nich (Janebová – Kučerová, 2008). Učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu pravidelně a předává konkrétní informace o tom, jak žák ve vzdělávání postupuje, co se podařilo a na co by se měl zaměřit do budoucna. Díky takovému hodnocení žáci mohou zažít pocit uspokojení z vlastního úspěchu a zároveň tak může být posílena důvěra ve vlastní schopnosti.

V české legislativě, konkrétně vyhlášce 48, §15, je k hodnocení žáků s OMJ uvedeno, že dosažená úroveň znalosti jazyka významně ovlivňuje školní výkon. V předmětu český jazyk a literatura je nutné k této okolnosti přihlížet, a to po dobu tří pololetí za sebou.

Neznalostí hostitelského a vzdělávacího jazyka mají žáci nevýhodu v oblasti intelektového a emocionálního rozvoje. Výzkum PIRLS (2007), který se zabýval čtenářskou gramotností, ukázal, že žáci s OMJ, kteří doma komunikují s dospělými jazykem hostitelské země, dosahují v testech lepších výsledků než ti, kteří mluví jazykem jen občas nebo vůbec (Němec, 2012).

1.4 PŘÍCHOD ŽÁKA S OMJ NA ZŠ

V předchozí kapitole definujeme inkluzivní školu, která vychází ze základní myšlenky vzdělávání všech dětí společně bez ohledu na jejich rozdíly a potřeby ve vzdělávání (Havel, 2004). V našem případě se věnujeme inkluzivnímu vzdělávání žáků s OMJ, které vyžaduje uzpůsobení vzdělávacího prostředí jejich bariérám. Nástup žáka s OMJ do školy může být nečekaný a škola by měla být připravena na takovou situaci reagovat. V následující kapitole uvedeme, jaké kroky školy a učitele by měly následovat po příchodu žáka s OMJ na základní školu.

1.4.1 POSTUP ŠKOLY

Vycházíme především z publikace Kourkzi (2021), která slouží převážně třídním učitelům jako příručka v prvních týdnech od nástupu žáka k začlenění a vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém získá maximální možnou podporu. Důležitou součástí přijímání žáka s OMJ do školy je úvodní setkání zákonných zástupců žáka a vedení školy. Během tohoto

setkání by škola měla získat informace o žákovi, které by mohly mít vliv na vzdělání žáka. Takovými informacemi jsou například okolnosti příjezdu, výsledky vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby a další. Škola informuje žáka i zákonného zástupce o chodu školy. Český školní systém se může lišit od školního systému ze země původu žáka, a proto by rodiče měli být informováni o požadavcích na žáka, o průběhu výuky a dalších záležitostech, které souvisí se vzděláváním. Věnování dostatku času úvodnímu setkání může předejít mnoha nedorozuměním a konfliktům.

Žáka škola zařazuje do třídy dle jeho věku a počtu absolvovaných ročníků, maximálně o jeden ročník níže. Při příchodu žáci překonávají jazykovou i sociální bariéru. Neznalost jazyka způsobuje izolaci a brání interakci mezi žáky, což je psychicky náročné a frustrující. Zařazením žáka s OMJ do ročníku, který by neodpovídal jeho věku, může negativně ovlivnit celý proces začleňování a především jeho psychické rozpoložení, motivaci k učení apod. (Bernkopfová, 2019). Důležitým aspektem při zařazování žáka do třídy je znalost češtiny. Ta by ale neměla prvořadně ovlivňovat rozhodnutí o zařazení do nižších ročníků. Pro žáky s OMJ je klíčové, aby vzdělávací obsah a obsahové požadavky odpovídaly věku dítěte, což má vliv na jejich rychlou integraci (Radostný a kol., 2014).

Začleňování a vzdělávání žáka s OMJ vyžaduje od pedagogických pracovníků zvýšené úsilí, pozornost a individuální přístup (Kostelecká, 2019). Informaci o příchodu žáka by měli obdržet všichni zaměstnanci školy, kteří se následně na nástup žáka připraví. Škola může určit osobu, která bude zodpovědná začleňování žáka s OMJ, tím může být speciální pedagog, třídní učitel, výchovný poradce apod. Bernkopfová (2019) doporučuje, že pokud se ve škole vzdělává více žáků s OMJ, může být tato osoba pověřena koordinací začleňování všech žáků s OMJ.

1.4.2 POSTUP TŘÍDNÍHO UČITELE

V procesu začleňování žáka hraje nejdůležitější roli třídní učitel (Kourkzi, 2021). Třídní učitel by měl třídu na příchod žáka s OMJ připravit. Pozitivní postoj učitele a informování žáků o příchodu žáka bude formovat i pozitivní přístup třídy. Seznámení třídy s příchodem žáka s OMJ obnáší sdělení informací, odkud žák pochází a jak se jmenuje. Jméno by učitelé ani žáci neměli nijak počešťovat a zkomolovat. Učitel může žáky obeznámit se zemí původu, ukázat ji na mapě a hovořit třeba o její kultuře. Přitom by se ale neměl soustředit na kulturní odlišnosti, ale spíše by měl zdůraznit, co je pro dané země společné.

Nástup do nové školy s sebou často přináší obavu z neznámého prostředí, ale také ze zapojení do nového kolektivu. Tyto obavy může při příchodu zmírnit učitelem určený průvodce z řad spolužáků, který žáka provede po škole, pomůže mu se zorientovat ve výuce a bude mu oporou. Průvodcovství vychází z dobrovolnosti. Žáci se mohou v roli průvodce střídat.

Společně s žáky může učitel přijít na to, co bude nový žák potřebovat znát, čemu rozumět a jak tomu můžou pomoci. Žáci mohou vyrobit plánek školy nebo dvojjazyčné štítky, kterými označí předměty ve škole, jako je třeba tabule, skříň, stůl nebo i místa, toalety, sborovna a další (Bernkopfová, 2019). Pro lepší porozumění žáka je vhodné mluvit zřetelně, srozumitelně a spisovně, což platí nejen pro učitele, ale i pro žáky.

1.4.3 JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKA

V kapitole vzdělávání žáků s OMJ jsme zmínili, že je u žáků s OMJ důležité provést jazykovou diagnostiku. Ta dá učitelům zpětnou vazbu o jazykové úrovni žáka, která je klíčovou informací pro naplánování výuky češtiny jako druhého jazyka. Máme možnost odhalit, v jakých oblastech českého jazyka se žák s OMJ již orientuje anebo naopak potřebuje pomoci. Jazyková diagnostika by měla být součástí při zpracování PLPP a při rozhodování zařazení do výuky češtiny jako druhého jazyka (ČDJ). Jazyková diagnostika může poskytnout více informací než pozorování (Titěrová a kol., 2019).

Dosud nebyl určen komplexní jazykový nástroj, kterým by se zjišťovaly jazykové znalosti a kompetence žáka. Učitel si tedy může vytvořit jazykovou diagnostiku pro konkrétního žáka tak, aby odhalila to, co je potřeba. Klíčovou informací je úroveň žákovy znalosti vyučovacího jazyka a následné zvolení vhodných vyučovacích metod a stanovení vzdělávacích cílů.

Společnost META o.p.s. v rámci projektu Češtinou k inkluzi, který probíhal v roce 2016-2018, vytvořila a ověřila jazykově diagnostický nástroj, který uvádíme jako příklad pro praxi. Cílem této diagnostiky je určení počtu hodin výuky češtiny jako druhého jazyka a stanovení náplně a cílů této výuky. Napomáhá k rozřazení žáků do tří kategorií, které jsou téměř srovnatelné s třemi stupni podpůrných opatření dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na webových stránkách META o.p.s. jsou k dispozici veškeré potřebné materiály k provedení jazykové diagnostiky od zadávání úkolů, potřebných k materiálů provedení až po dotazník k vyhodnocení. Dotazník slouží k vyplnění žákových odpovědí a je doplněn ideálními odpověďmi a doporučením, co

je například potřeba u žáka sledovat. Součástí této jazykové diagnostiky je analýza základních jazykových dovedností, jimiž jsou mluvení, poslech, čtení a psaní. V oblasti mluvení se provádí rozhovor a během něhož se sleduje, zda žák rozumí otázce, jak na ni reaguje, zda mluví gramaticky správně. V první části se učitel ptá žáka na základní otázky o jeho studiu a poté následují otázky k předloženému obrázku. Opět učitel sleduje porozumění otázce, slovní zásobu, gramatiku a odpovědi zapisuje do záznamového archu. V další částí se provádí diagnostický test, který spočívá v porozumění textu, v psaní a v gramatice (META, 2021). Jazykovou diagnostiku má pravomoc provádět škola. PPP může být škole nápomocná, aby se v dané problematice zorientovala.

1.4.4 ADAPTACE ŽÁKA

V lidském životě patří k nejčastějším oblastem, ve kterých se musí člověk adaptovat, určitá kultura, společnost a práce. Hlavním socializačním úkolem je adaptovat se na kulturu, do které se jedinec narodí. To se děje za pomoci a dohledu rodiny, školy, výchovných institucí a dalšího sociálního okolí. Jedinec se učí nápodobou, identifikací nebo pomocí instrukcí, přičemž dostává zpětnou vazbu (Paulík, 2017).

Pojem adaptace vysvětluje Průcha (2009) jako situaci, kdy se člověk obecně něčemu přizpůsobuje. Příchod do cizí země vyžaduje přizpůsobení se novému jazyku, prostředí a kultuře. Záleská (2020) vysvětluje adaptaci jako proces, ve kterém se jedinci postupně stávají jazykově i kulturně podobní majoritní společnosti.

Neschopnost domluvit se a komunikovat s ostatními spolužáky může mít vliv na zařazení do kolektivu třídy. Němec (2012) uvádí, že kvůli těmto okolnostem žák ztrácí postavení v kolektivu třídy.

Adaptace žáka s OMJ ve škole zahrnuje seznamování se s novými spolužáky, učiteli, zvládání učiva, porozumění novým pravidlům ve školním prostředí. Nepotýkají se tedy pouze s výzvou, která spočívá v neznalosti vyučovacího jazyka, ale i psychickou a sociální (Záleská, 2020). V sociální oblasti adaptace to znamená, že žák musí „vrůst“ do nové třídy a společnosti, naučit se jazyk a porozumět kulturním zvyklostem. Faktorů, které ovlivňují proces adaptace, je více. Je to zejména rodinné a školní zázemí. Pro žáka je důležité, aby se ve škole cítil vítaný a přijatý.

K přirozenému začlenění žáka může přispět zapojení do volnočasových aktivit, jako jsou například různé zájmové kroužky, které probíhají pravidelně a dlouhodobě. Účastí na zájmových kroužcích žáci vyplňují čas tím, co je baví a mohou zde zažívat pocit úspěchu.

Také se obklopuje dětmi, které mají stejnou zálibu a cítí se tak v bezpečném prostředí. Další možností jsou různé výlety, exkurze nebo pobyty, kde mají žáci více příležitostí navázat interakci s ostatními spolužáky.

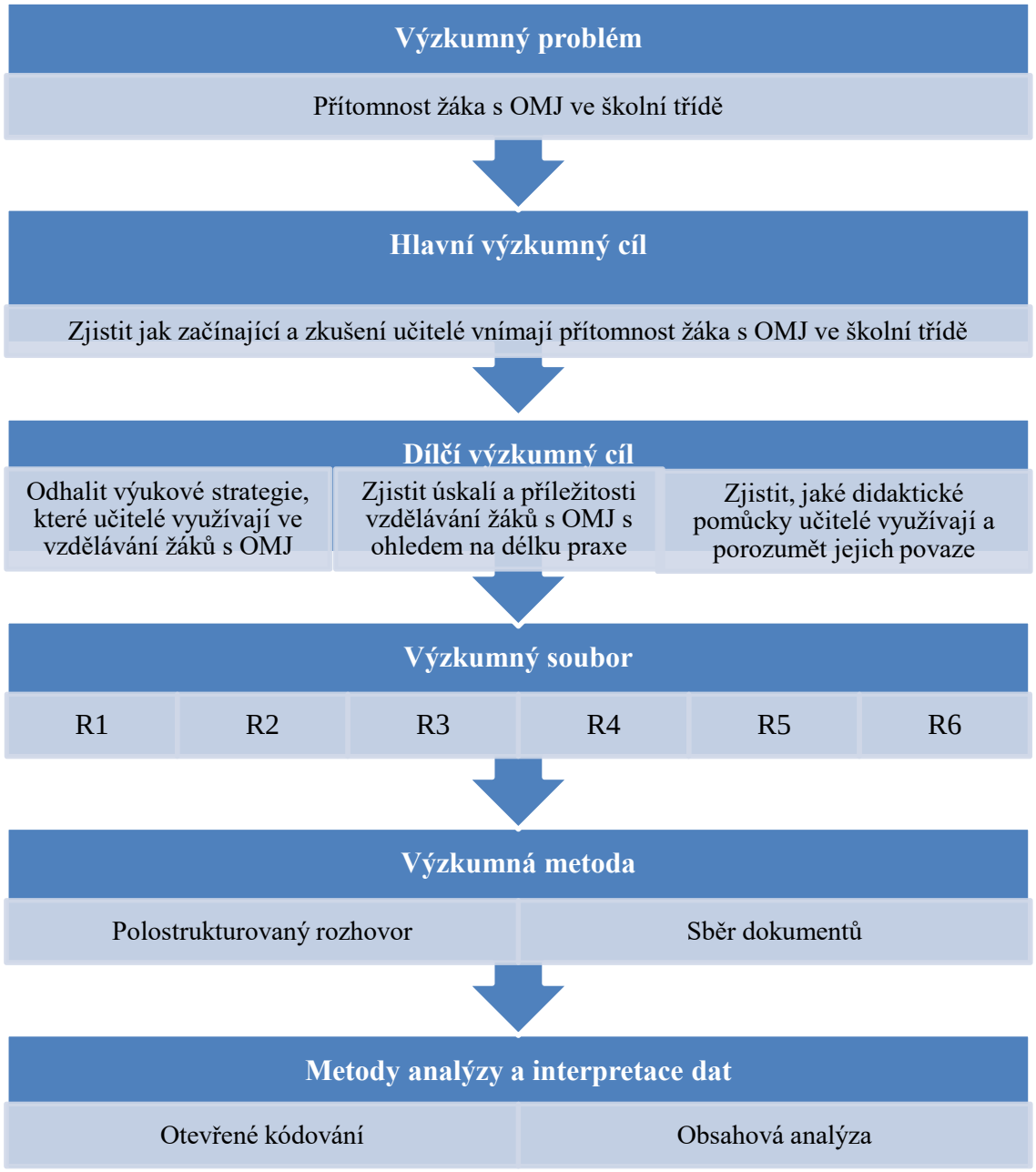
2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se budeme zabývat metodologií výzkumného šetření. V prvním kroku jsme si určili výzkumný problém, ze kterého jsme dále definovali výzkumný cíl a dílčí výzkumný cíl. Na základě cílů jsme formulovali výzkumné otázky, určená výzkumná strategie, výzkumný soubor a výzkumné metody.

2.1 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A OPERACIONALIZACE CÍLŮ PRÁCE

Jak již bylo zmíněno v úvodu, předkládaná diplomová práce se věnuje výzkumnému problému souvisejícímu se vzděláváním dětí, u kterých není čeština mateřským jazykem. Vymezit a přesně formulovat výzkumný problém je jednou z nejdůležitějších částí výzkumu. Jak uvádí Gavora (2010), může být výzkumný problém formulován tázací nebo oznamovací formou. V prvním kroku vědeckého bádaní je zapotřebí si definovat výzkumný problém. My jsme si v úvodu výzkumu stanovili výzkumný problém „Přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě.“ Schéma č. 1 nám poskytuje vizualizaci procesu od stanovení výzkumného problému až po interpretaci výsledků dat.

Schéma č. 1 Procesní plán výzkumu



Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Uvedený výzkumný problém jsme operacionalizovali do následujících výzkumných cílů. Hlavním cílem výzkumného šetření je „porozumět, jak začínající a zkušení učitelé 1. stupně ZŠ vnímají přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě.“ Z tohoto cíle následně vzešly tři dílčí cíle a to:

1) Zjistit úskalí a příležitosti ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě na 1. stupni ZŠ tak, jak je interpretují pedagogové s rozdílnou délkou pedagogické praxe.

2) Odhalit výukové strategie, které učitelé uplatňují v edukačním procesu žáků s OMJ.
3) Zjistit, jaké didaktické pomůcky učitelé využívají ve výuce žáků s OMJ a porozumět jejich povaze z hlediska účelu a očekávaným výsledkům.

2.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Na začátku kvalitativního výzkumu výzkumník vybírá téma a určí základní výzkumné cíle. V průběhu výzkumu může své otázky modifikovat nebo doplňovat. Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Dle Švaříčka a Šeďové (2007) kvalitativní výzkum využívá především tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování, data z dokumentů.

Kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že se nezabývá čísly. Centrem pozornosti je člověk, jeho chápání, vytváření a prožívání sociální reality. Cílem kvalitativního výzkumu je právě objasnění toho, jak se v daných situacích a prostředí chovají, a jak je chápou. Zkoumání v kvalitativním výzkumu je založeno na intenzivním kontaktu s terénem. Výzkumník si zaznamenává vše, co vypozoroval.

Dle Hendla (2005) je jednou z výhod kvalitativního výzkumu podrobný náhled a popis zkoumaných situací. Výzkumník porovnává jednotlivé případy a sleduje jejich vývoj. Výzkum provádí v přirozeném prostředí. Naopak nevýhodou uvádí omezený počet respondentů, z čehož vzniká nesnadné zobecnění získaných zkušeností a znalostí.

Akční výzkum zdůrazňuje pedagogickou praxi a umožňuje zavádět změny, které vedou k zlepšování činnosti pedagogických pracovníků, a přispívá ke zkvalitnění poskytování vzdělávání. Jak uvádí Hendl (2005), obvyklou charakteristikou akčního výzkumu je cykličnost, kdy se opakují podobné kroky v podobné sekvenci, účastníci na výzkumu jsou partneři a je výzkum reflektivní. Akční výzkum je obvykle kvalitativní, neboť se pracuje více se slovy než s čísly.

2.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

V souladu s řešeným výzkumným problémem a cíli výzkumu tvořili výzkumný vzorek učitelé 1. stupně základní školy. Jednalo se o záměrný výběr respondentů, který byl uskutečněn na základě relevantních znaků (kriteriální vzorkování), které považujeme pro tento výzkumný projekt za podstatné. Hendl (2005) vymezuje kriteriální vzorkování jako výběr účastníků, kteří splňují předem daná kritéria. Tyto znaky byly předem určeny. Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků s OMJ na 1. stupni ZŠ, bylo pro nás základním kritériem, aby učitelé, kteří se našeho výzkumného šetření

zúčastnili, na 1. stupni ZŠ působili a zároveň k výkonu této funkce byli kvalifikačně oprávněni. Očekáváme, že respondenti mají z vysokoškolského studia základní povědomí o této problematice, které jim je nápomocné. Požadujeme, aby respondent byl třídním učitelem žáka s OMJ. Považujeme to za podstatné, jelikož třídní učitel je ten, který může podpořit začlenění žáka do kolektivu nejvíce. Třetím zvoleným kritériem byla přítomnost alespoň jednoho žáka s OMJ ve třídě, ve které učitel vyučuje. Jedním z našich cílů bylo nahlédnutí na vnímání přítomnosti žáka s OMJ z pohledu začínajících učitelů a učitelů, kteří mají minimálně pětiletou pedagogickou praxi.

Relevantní znaky – kritéria výběru:

Respondent:

- je z hlediska dosažené kvalifikace oprávněn k výkonu funkce učitele 1. stupně základní školy (dle zákona č. 563/2004 Sb.),
- je třídním učitelem na 1. stupni ZŠ,
- má ve své školní třídě minimálně jednoho žáka s OMJ,
- jedna polovina respondentů jsou tzv. začínající učitelé, jedna polovina respondentů mají minimálně pětiletou pedagogickou praxi.

Při rekrutaci respondentů byla použita metoda sněhové koule, která dle Hendla (2005) spočívá ve volbě respondentů na základě doporučení již dotazovaných jedinců. Nejprve jsme k účelu provedení rozhovoru oslovili kolegy, o nichž jsme věděli, že splňují zadaná kritéria výběru. Tyto respondenty jsme požádali o doporučení dalších osob, které splňují zadaná kritéria a mohly by být vhodnými kandidáty do našeho výzkumu. Tento proces jsme opakovali, dokud jsme nedosáhli dostatečného množství respondentů a dat.

Následující tabulka charakterizuje výzkumný vzorek, který se stával ze tří začínajících učitelů z Plzeňského kraje a tří s praxí delší než pět let z Prahy a ze Středočeského kraje. Přestože se nejednalo o záměr, výzkumného šetření se zúčastnily pouze ženy.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru

Kód	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Začínající učitel	Učitel s delší praxí	Kraj	Doprovázející učitel	Počet žáků s OMJ ve třídě
S1	Ž	55	32		x	Středočeský		3
S2	Ž	48	30		x	Praha		1
S3	Ž	25	2	Ano		Plzeňský	Ano	4
S4	Ž	25	1	Ano		Plzeňský	Ano	2
S5	Ž	24	1	Ano		Plzeňský	Ano	6
S6	Ž	54	35		x	Středočeský		2

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

2.4 ETICKÁ HLEDISKA VÝZKUMU A PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

Před rozhovorem byli všichni respondenti seznámeni s cílem a průběhem výzkumného šetření. Účastníci výzkumu byli ujištěni o zachování důvěrnosti a anonymity, která zůstala zachována použitím identifikačního systému znaků. Také byli obeznámeni s možností ukončení své spolupráce na výzkumu. Všechna získaná data byla archivovaná v bezpečném úložišti. Účast na výzkumném šetření byla dobrovolná. Účastníci byli požádáni o podepsání poučeného souhlasu, ve kterém byli seznámeni s povahou našeho výzkumu.

Tři rozhovory probíhaly na základních školách ve třídách, kde respondenti vyučovali. Terénní sběr dat umožnil získat autentické informace o postojích, chování a reakcích respondentů. Reálné prostředí nám také umožnilo nahlédnout do didaktických pomůcek a materiálů. Všechny uskutečněné rozhovory pro získání dat probíhaly v bezpečném prostředí.

Další tři rozhovory probíhaly online nicméně také ve třídách, kde dotazovaní vyučovali. To umožnilo komunikovat s účastníky výzkumu z Plzeňského kraje. Dotazovaní poslali didaktické materiály a pomůcky dopředu, což umožnilo připravit si předem dotazy, týkající se způsobu využití.

V úvodu rozhovoru byli všichni respondenti seznámeni s cíli výzkumu a s jeho průběhem. Během úvodního setkání byli vyzváni k podepsání poučeného souhlasu. Také byli poučeni o etických hlediskách výzkumu. Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně hodinu. Všichni respondenti byli velmi vstřícní a ochotní odpovídat na mé otázky.

2.5 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY

Pro náš výzkum jsme zvolili dvě metody sběru dat. První metodou jsou polostrukturované rozhovory a druhou je shromáždění dokumentace. Pro analýzu rozhovorů jsme využili metodu otevřeného kódování a vyhodnocení dat obsažených v získaných dokumentech pomocí obsahové analýzy. Obě metody jsou zpravidla řazeny mezi kvalitativní výzkumné strategie. Jak jsme již v předchozích kapitolách zmiňovali, kvalitativní výzkum pracuje se slovy. Výzkumník pracuje přímo v terénu a seznamuje se s novými lidmi. Cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, zejména pochopit jeho názor, pohled na danou problematiku a posoudit jeho jednání (Gavora, 2010). Při kvalitativním výzkumu se používají především metody, které umožňují osobní kontakt se zkoumanými osobami. Díky těmto metodám se může výzkumník ponořit a vcítit do situací, ve kterých vystupují, popsat je a porozumět jim.

Rozhovor je výzkumná metoda, díky které můžeme zaznamenat fakta, ale také proniknout do hloubky motivů a postojů respondenta (Gavora, 2010). Rozhovor je na rozdíl od jiných výzkumných metod více pružný a volný. V průběhu rozhovoru můžeme jednotlivé otázky přeformulovat tak, aby byly pro dotazovaného srozumitelnější.

Podle toho, do jaké míry tazatel řídí rozhovor, můžeme je rozdělit na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Strukturované rozhovory se skládají z přesně formulovaných otázek. Při strukturovaných rozhovorech tazatel dodržuje jejich formulace i pořadí. Během strukturovaného rozhovoru tazatel pouze čte otázky a zaznamenává si odpovědi (Chráska, 2016). Naopak nestrukturované rozhovory vycházejí z předem připravené jediné otázky, dále se výzkumník doptává dle zjištěných informací.

Tento výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a obsahové analýzy sesbíraných materiálů. Všechny rozhovory jsem se svolením dotazovaných nahrávala, následně přepisovala a analyzovala.

2.5.1 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Jednou z nejvíce využívaných výzkumných metod v kvalitativním výzkumu je rozhovor. Chráska (2016) ve své publikaci uvádí, že jednou z výhod rozhovorů je navázání osobního kontaktu. Ten poskytuje hlouběji proniknout do postojů a motivů dotazovaných.

Kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem je polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje pokládat respondentům předem připravené otázky a případně požádat o další vysvětlení.

Cílem polostrukturovaných rozhovorů bylo pochopení, jak učitelé vnímají přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě. Ve výzkumu jsme použili otevřené otázky, které nám umožnily získat základní orientaci v problematice vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Rozhovory vycházely z předem formulovaných otázek. Během rozhovoru jsme se dotazovaných doptávali, abychom hlouběji pronikli do postojů respondentů.

Zvolili jsme rozhovory s učiteli prvního stupně s různou délkou pedagogické praxe. Při kvalitativním dotazovaní se dotazovanému nepředkládají předem určené odpovědi. Dotazovaný měl svobodu ve svých odpovědích a mohl říct svůj subjektivní pohled a názor na danou problematiku. Otázky byly pokládány srozumitelně a jasně.

Před provedením rozhovorů byli respondenti seznámeni s cílem našeho výzkumu. Rozhovory probíhaly s učiteli 1. stupně základní školy, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem. Podle dosavadních odborných zkušeností autorky se lze se domnívat, že názory na tuto problematiku se budou u každého dotazovaného lišit i z důvodu jejich délky dosavadní pedagogické praxe. Proto jsme se pokusili do výzkumného vzorku zahrnout učitele s delší praxí a začínající učitele. Otázky, které jsme respondentům pokládali, jsou přiloženy v příloze.

2.5.2 SBĚR DOKUMENTŮ

Při rozhovorech jsme shromažďovali různé didaktické pomůcky a materiály, které učitelé a žáci s odlišným mateřským jazykem při výuce využívají. K vyhodnocení těchto materiálů byla využita obsahová analýza.

Při rozhovorech uskutečněných v terénu jsem respondenty požádala, aby mi ukázali didaktické pomůcky, které učitelé využívají ve výuce žáků s OMJ. Tento požadavek byl formulován záměrně obecně, otevřeným způsobem. Záměr spočíval v získání materiálů, které respondenti vnímali jako relevantní. Jinými slovy nebyl požadavek konkretizován. Respondenty jsme vyzvali o stručnou charakteristiku ve smyslu zdůvodnění obsahu a očekávaných výsledků.

Vzhledem k tomu, že některé rozhovory probíhaly online, respondenty jsme vyzvali, aby nám pomůcky a materiály ukázali na kameru a poté vyfotili a poslali. I při těchto rozhovorech respondenti přidali komentář.

2.6 METODA ANALÝZY DAT

Dle Švaříčka a Šeďové (2014) analýza dat v kvalitativním výzkumu spočívá v systematickém nenumerickém organizování dat, který má za cíl odhalit pravidelnosti, témata, kvality a vztahy. Data, která se během výzkumu získala, jsou většinou v psané podobě (přepisy z rozhovorů, záznamy z pozorování, dokumenty a jiné), proto používáme termín nenumerický.

Po nasbírání potřebných dat následuje jejich analýza. Vycházeli jsme z výzkumných cílů, které jsme si zformulovali na začátku výzkumu. Analýza dat probíhala se zaměřením na výzkumné otázky. S daty jsme pracovali tak, abychom dostali požadované odpovědi. V následující kapitole uvádíme, jaké metody jsme použili při kategorizaci a interpretaci dat. První kroky při analýze dat vedly k připomenutí výzkumných otázek, abychom si ujasnili, jak s daty budeme pracovat, abychom získali požadované odpovědi.

2.6.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Otevřené kódování je způsob zacházení s textovým materiálem, který spočívá v objevování významných témat v získaných datech. Dle Hendla (2005) je cílem otevřeného kódování tematické rozkrytí textu. Výzkumník v textech hledá témata a přiřazuje jim označení. Tato témata musí mít vztah k položeným výzkumným otázkám a literatuře.

Metodu otevřeného kódování jsme použili pouze pro analýzu rozhovorů. Každý audio rozhovor jsme přepisovali do psané formy, který jsme následně analyzovali. Metoda otevřeného kódování odkrývá v datech určitá témata (Hendl, 2005). Veškerý zkoumaný text jsme si nejdříve pročistili, celý postupně pročetli, kódovali a následně v jednotlivých částech hledali podobnosti.

Označené části měly spojitost s položenými výzkumnými otázkami a diskutovanými tématy. Nazvali jsme je jako datové jednotky a označili jsme je kódy. Použili jsme in vivo kódy, což jsou výrazy, které používají sami respondenti (Švaříček, Šeďová, 2014). Datovou jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta nebo odstavec. V počáteční fázi jsme si určili nadřazené kategorie (diskutovaná témata), ke kterým jsme dle podobnosti jednotlivých datových jednotek dat dále přiřazovali podkategorie. Naším cílem bylo vystihnout, co se objevuje v nasbíraných datech. Jednotlivé datové jednotky jsme dle podobnosti sdělení sumarizovali do podkategorií a poté do kategorií.

2.6.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA DOKUMENTŮ

Spolu s rozhovory patří obsahová analýza k jedné z nejpoužívanějších metod sběru dat. Olecká a Ivanová (2010) charakterizují obsahovou analýzu jako doplňující techniku, která poskytuje objektivnímu systematickému a kvantitativního popisu zjevného obsahu jakéhokoli sdělení. Obsahová analýza nám umožňuje podrobněji porozumět zkoumanému obsahu. V naší diplomové práci jsme zkoumali didaktické pomůcky, které učitelé využívají při výuce žáků s OMJ. Sesbírané materiály jsme následně seskupili, analyzovali. Položili jsme si několik otázek k danému didaktickému prostředku a podrobným zkoumáním jsme hledali odpověď. Otázky se týkaly způsobu využívání, funkce, účelu a popisu didaktického prostředku.

Cíl spočíval ve zjištění vybraných charakteristik získaných dokumentů a v jejich deskripci. V obsahové analýze jsme se zaměřili na následující kategorie příčina, obsah a výsledek. Kategorií příčina rozumíme to, na co pomůcka dle sdělení respondentů reaguje. Druhou kategorií je obsah. Kategorie obsah vyjadřuje popis dané pomůcky. Třetí kategorie výsledek vyjadřuje očekávané dopady pomůcky. Deskripce jednotlivých pomůcek vychází z informací, které nám o nich podaly respondentky v průběhu rozhovoru.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola představuje výsledky našeho výzkumného šetření. Nejdříve se zaměřujeme na výsledky, které vyplynuly z rozhovorů s učiteli na 1. stupni ZŠ. Dále jsou prezentovány výsledky obsahové analýzy dokumentů, v našem případě didaktických pomůcek.

3.1 ROZHOVORY S UČITELI NA 1. STUPNI ZŠ

V následující kapitole uvádíme text, který je strukturován do sumarizací kvalitativních dat. Tato data byla implantována do jednotlivých nadřazených kategorií – diskutovaných témat.

Kategorie ŽÁK S OMJ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Schéma č. 2 Kategorie ŽÁK S OMJ ve školní třídě

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

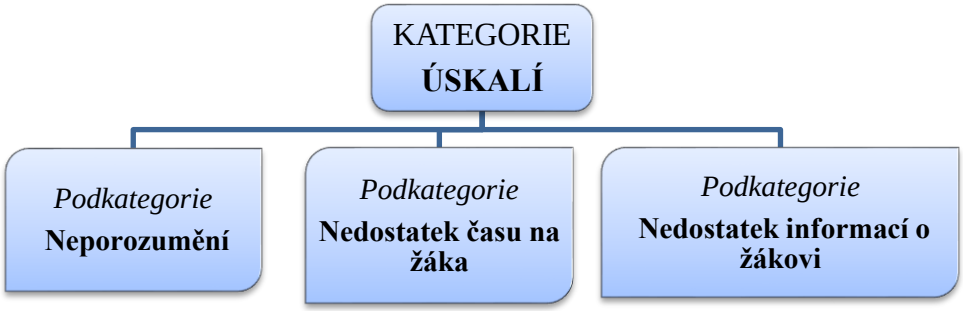
Kategorie **ŽÁK S OMJ** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S6: No já to vnímám pocitově velmi dobře, protože si myslím, že to obohacuje všechny děti. A baví mě především sledovat, jak k tomu ostatní děti a jejich povahy přistupují. Já mám ve třídě chlapečka z Kolumbie a to je prostě veselá nátura a do té třídy vnese úplně jinou energii.
S1: Záleží především na počtu dětí ve třídě a na ročníku. Samozřejmě jiný by to bylo třeba ve 3. nebo 4. třídě. Ale když bych teď měla mluvit za svojí třídou prvňáků, tak je to bez problému. Samozřejmě jiný by to bylo třeba ve 3. nebo 4. třídě. Myslím si, že když ty děti člověk trochu pozná, dá se fungovat a ty děti se ten jazyk naučí rychle.
S2: Záleží, odkud to dítě přijde, z jaké rodiny, z kterého státu. Jiné to bylo v předchozích letech, kdy sem rodiny chodily dobrovolně za prací, jiné je to letos, když přichází z důvodu války. A pokud to dítě chce, funguje to dobře, pokud ne, tak cokoli je pro učitele zátěž. A já mám teď spíš opačnou zkušenost, že to dítě spíš nechce.
S3: No tak já když jsem vlastně nastoupila, tak mi bylo řečeno, že přijdou dva noví žáci s OMJ, takže jsem z toho byla taková vyjukaná a neměla jsem z toho moc radost. Ale teď zpětně jsem ráda, že přišli, protože jsou opravdu šikovný a výjimečný. A i ten kolektiv stmelují.
S4: Jako já z toho neměla moc strach a tím, že tady nějakou dobu už je, tak jsem se z toho nezděsila.
S5: Já jejich přítomnost vnímám strašně pozitivně. Já jsem se na začátku hodně bála, jaké to bude, protože jsem se ještě nesetkala s tím, že bych měla ve třídě někoho, kdo přišel z válečného konfliktu. Ale ve finále jsem moc ráda, že u nás je a jaký je, protože se učí velmi rychle a snaží se.

Kategorie ÚSKALÍ a její podkategorie

Kódy kategorie – Žák s OMJ ve školní třídě		
Počáteční strach	Počáteční nejistota	Radost
Pozitivní vnímání	Záleží na třídě	Záleží na okolnostech příchodu
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Výpovědi respondentek ukazují pohledy učitelů na přítomnost žáků s OMJ ve školní třídě. Všechny začínající učitelky ve svých výpovědích zmínily nejisté pocity až obavy. Dvě začínající respondentky uvádějí počáteční strach, který se ale postupně proměnil v pozitivní pocity. Počáteční strach a pocit nejistoty uvedly dvě začínající respondentky. Nejistota jedné respondentky pramenila z příchodu žáka z oblasti válečného konfliktu, s čímž ještě neměla žádné zkušenosti. Druhá svoje obavy vztahovala k absenci celkové zkušenosti vzdělávání žáků s OMJ. Třetí začínající učitelka přímo uvedla, že strach neměla, protože příchozí žák již nějakou dobu v České republice pobýval. V průběhu vzdělávání žáka s OMJ respondentky odkrývají jeho schopnosti a dovednosti, což pozitivně působí na jejich vnímání přítomnosti žáka s OMJ. Tyto pocity uvádějí dvě začínající učitelky, respondentky S3 a S5. Respondentka S6 prezentuje pozitivní přínos těchto žáků pro kolektiv třídy a přináší ji obohacení v pozorování přístupu ostatních žáků k odlišnostem. Respondentky S1 a S2 uvádějí okolnosti, které ovlivňují jejich vnímání, což jsou okolnosti příchodu, prostředí, ze kterého pochází, doba příchodu žáka, ročník a počet žáků v něm.		

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Schéma č. 3 Kategorie ÚSKALÍ a její podkategorie



Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Podkategorie **Neporozumění** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S6: No tak velké úskalí je jazyková bariéra. I když se teď vlastně setkáváme nejčastěji s ukrajinštinou nebo ruštinou, kde je sice velká jazyková bariéra, ale furt je to slovanský jazyk jako ten náš. Tak ta jazyková bariéra není tak veliká. Ale co třeba Vietnamci?
S1: My na to jako učitelé nejsme připraveni. Netušíme, jestli nám ze dne na den přijde dítě, které mluví anglicky, francouzsky nebo japonsky.
S4: Neznalost akademického jazyka, že když dítě prostě nastoupí do školy a má se učit nějaké téma a nerozumí vlastně ani tomu jazyku, tak jak má potom rozumět té látce.
S4: Jo, třeba když píše, tak mi píše dohromady předložku a to slovo. Je vidět, že některým slovům opravdu nerozumí.
S1: Pak je samozřejmě problém velký v tom, než člověk zjistí, jestli vůbec se rozumí, protože on se třeba stydí, většinou kýve, že rozumí, ale ve výsledku vůbec nevědí, o co jde.
S6: Pro mě bylo ze začátku náročný, že člověk neví, jak s nimi má jako komunikovat, protože já jsem jako nevěděla, jestli mi rozumí nebo nerozumí.
S5: Úskalí samozřejmě neznalost jazyka z mojí strany.
S5: On byl schopný třeba číst český text, ale nevěděl, co to je.
S2: Už je tu druhým rokem, tak aby začal používat češtinu. Ale on nerozumí a nechce vlastně to ani zkusit.
S3: Děti, které tady jsou delší dobu, ale pořád špatně rozumí a mluví a třeba špatně skloňují, mi přijde. Věřím, že je to pro něj dost náročný.
S3: Když píše, tak třeba to slovo úplně zkomolí. Třeba i háčky a čárky.
S3: Ukrajinci mezi sebou si jako nadávají sprostě, ale mluví ukrajinsky, takže já tomu ani nerozumím.
S1: Třeba jsem měla holčičku, kdy maminka byla Češka a tatínek Portugalec. Bylo vidět, že je pro ni těžký, když musela přehazovat z jednoho jazyka do druhého. Třeba v pravopise neměla moc šanci délky samohlásek.
S1: Ukrajinská žákyně chodí i na ukrajinskou školu a tam píšou azbukou a to je trošku problém, protože ta písmenka znamenají něco jinýho.
S6: Ze začátku člověk neví, jak s nimi má komunikovat, protože já jsem nevěděla, jestli mi rozumí nebo nerozumí.

Kódy podkategorie – Neporozumění		
Jazyková bariéra	Nevíme, zda nám rozumí	Neznalost akademického jazyka
Naše nepřipravenost	Demotivace k výuce jazyka	Gramatické a pravopisné chyby
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Úskalí v neznalosti jazyka shledávají všechny respondentky. Třídní učitelky S1, S3, S4 uvedly, že z důvodu neznalosti jazyka se u žáka vyskytují v psané podobě gramatické chyby. Pokud daná slova neznají, těžko je napíšou gramaticky a pravopisně správně. Toto úskalí respondentka S3 uvádí i přesto, že je dítě v České republice delší dobu. Dvě začínající učitelky se shodly v problematice v oblasti gramatiky a pravopisu. Další výpovědí respondentek, které se týkají úskalí v oblasti neznalosti jazyka se různě lišily. Polehčující okolnost uvádí respondentka S6 podobnost jazyků. Pokud mateřský jazyk žáka, který přichází do Česka, je také slovanský, není podle ní neznalost jazyka tak velkou překážkou. Respondentka S2 v rozhovoru uvedla žákovu demotivaci k výuce a používání češtiny. Respondentky S6 a S1 se shodly, že z počátku byly nejisté v komunikaci s dětmi s OMJ. Bylo pro ně náročné se zorientovat, na jaké úrovně osvojení jazyka žáci dosáhli.		

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie ÚSKALÍ s a její podkategorie

Podkategorie **Nedostatek času na žáka** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S1: V klasické běžné výuce, tak tam vlastně není úplně vyhrazený žádný čas na to se mu věnovat jinak než dalším dětem. Kdyby třeba byla šance mít asistenta nebo někoho dalšího ve třídě, tak by to bylo jedině dobře. *S3: Oni vlastně přijdou do rozjetého vlaku a prostě není čas najednou všechno utnout a věnovat se jenom jim a vrátit se, já nevím, třeba na začátek vyjmenovaných slov. No, takže si myslím, že to úskalí je to, že prostě na ty děti není tolik času.*

S4: Kdyby měli v rámci školy třeba ještě jako hodiny češtiny navíc, kdybych měla třeba jenom ty Ukrajince nebo prostě celkově ty děti s odlišným mateřským jazykem. Měla bych tam třeba jenom 4 až 5 dětí a věnovali bychom se třeba tomu tématu, které zrovna probíráme. A měla bych čas jenom na ně.

S2: Když je třeba nějaký problém, tak než se k němu dostaneme, tak se mezi tím řeší spousta jiných věcí, nějaký třeba i papírování, kterého je kolikrát víc než ta starost o dané dítě, které do té třídy přijde. Musíme vyřešit administrativu, které je hodně a věci kolem dokola než se věnovat přímo tomu dítěti ve třídě.

S2: Zápor vidím v tom, že se kolikrát snažíme nějak tu látku zjednodušit nebo ulehčit, ale někdy to prostě úplně nejde, jak je to jedno dítě mezi dalšími dvaceti a potřebujeme jít s dětmi dál, tak je to pro mě složitější.

Kódy podkategorie Nedostatek času na žáka		
Nevyhrazený čas na dítě	Rozjetý vlak	Hodiny češtiny navíc
Není možné se vrátit	Hodně administrativy	Jedno dítě mezi dvaceti
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Více než polovina účastníků se shodla, že v běžné výuce není vyhrazený čas na žáky s OMJ. Toto úskalí uvedly dvě začínající učitelky a dvě zkušené. Respondentka S2 uvedla, že kvůli množství administrativy, kterou učitel musí řešit, nezbývá tolik času na daného žáka. Z toho můžeme usoudit, že učitel nemá možnosti zajistit takovou pozornost, jakou by žák potřeboval. Jedna respondentka tuto okolnost vztahuje k výuce českého jazyka, kdy ostatní žáci mají určité učivo probrané, ale pro žáky s OMJ je úplně nové. Učitel v hodinách nemá časový prostor věnovat se danému učivu od začátku. Dvě respondentky avizují, že řešením by byla přítomnost asistenta ve výuce nebo další jazyková příprava, v nichž by se věnovali danému učivu.		

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie ÚSKALÍ s a její podkategorie

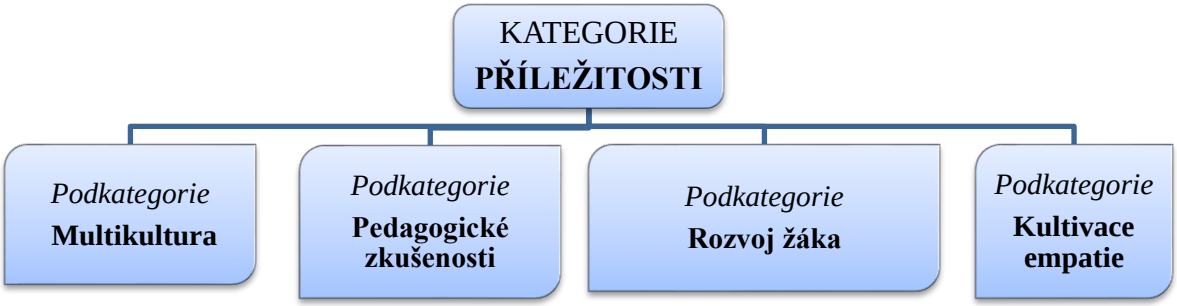
Podkategorie **Nedostatek informací o žákovi** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S2: My vlastně nevíme, z jakých rodin pochází, z jakého prostředí, nevíme, jak na tom byli v tom daném státě. Přišli třeba věkově do třetí třídy, ale my nemáme vlastně hned tu informaci, jak na tom jsou v úrovni učení. *S2: Je jiné, když přijde dítě do 1. třídy a začíná úplně od začátku, než když je zařazeno třeba do 4.-5.třídy a mají někde pokračovat a my nevíme, jestli je tam nějaká návaznost.*

Kódy podkategorie Nedostatek informací o žákovi		
Rodina a prostředí odkud přichází	Bývalá škola	Na co ve výuce navázat
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Úskalí nedostatku informací o žákovi uvedla jedna respondentka. Z těchto výpovědí tedy můžeme usoudit, že pro respondentku S2 je pro úspěšné vzdělávání žáků s OMJ důležité mít informace o jeho předchozím vzdělávání, jeho výsledcích, ale také o prostředí, ze kterého pochází. Pokud je rodina nesdílná o těchto záležitostech, tak to vzdělávání žáků s OMJ neulehčuje.		

Zdroj: Vlastní výzkum, 2024

Kategorie PŘÍLEŽITOSTI a její podkategorie

Schéma č. 4 Kategorie PŘÍLEŽITOSTI a její podkategorie



Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Podkategorie **Multikultura** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S2: Můžou nám říct něco o zemi, ze které pocházejí, jaké to tam je.
S2: Hodně je to spojené s tím, kde vyrůstají. Jeden chlapeček z Dánska tvrdil, že bude námořník a že bude jezdit po moři. A já si myslím, že tady by to asi nikoho nenapadlo, protože ten rybolov tady úplně není.
S1: *Rozhodně to má přínos v tom, že využiješ znalost jejich jazyka. Že ty děti jsou vlastně schopný říct, jak se něco řekne v jejich jazyce.*
S1: Děti s OMJ ukážou knížky, ukážou místa, kde byly a odkud jsou a ty ostatní děti to zajímá.
S4: Třeba Vánoce Vietnamci slaví úplně jinak, tak o tom informovat i ostatní žáky, aby o tom věděli. Je to jiná kultura, jiné zvyky.
S3: Pozitivní jsou určitě multikulturní vztahy.
S1: Děti vlastně hrozně zajímalo, jak to v tom Norsku funguje. Jak tam chodí do školy, jak to tam chodí, že vlastně pořád nosí rukavice.
S5: Kolektivy jsou promíchané z různých národností a já si myslím, že to může obohatit každého.

Kódy podkategorie Multikultura		
Sdílení informací o dané zemi	Rozšíření obzorů	Jazykové a kulturní obohacení
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Čtyři respondentky uvedly, že příležitost vidí ve sdílení poznatků a znalostí o zemích, ze kterých žáci s OMJ pocházejí. Dvě respondentky jsou začínající učitelky a dvě jsou zkušené. Respondentka S2 uvedla volbu povolání, kdy se české děti obohatí o možnosti pracovních možností ve světě, které pro ně nejsou známé. Respondentky uvedly různé oblasti, ve kterých se žáci prostřednictvím společného vzděláváním s žáky s OMJ mohou obohatit. Těmito oblastmi je rozvoj cizích jazyků, kulturních a zeměpisných znalostí o státech, ze kterých žáci s OMJ pochází. Celkově vnímají přítomnost žáků s OMJ jako obohacení.		

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie PŘÍLEŽITOSTI a její podkategorie

Podkategorie **Pedagogické zkušenosti** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S5: Jako příležitost jsem brala ze strany pedagogické, že jsem se naučila učit jinak, jinak vysvětlovat. Člověk si přijde na to, že nejde učit normálně. *S6: Brala jsem to trošku jako výzvu, jestli to zvládnu, protože to byla moje první zkušenost s výukou žáků s OMJ. A přišlo dítě, které neumělo jediné slovo česky, takže to pro mě byla výzva. Neměla jsem žádnou představu, ale cítila jsem to dobře.* *S3: Člověk musí učit třeba jinak, nebo jak to mám říct. Prostě že to ukáže jako nový cesty, jak třeba učit. Protože to, co třeba funguje na české děti, nemusí fungovat úplně na ty, který nerozumí. Takže to ukáže nový cesty, jak naučit látku jinak.*

Kódy podkategorie Pedagogické zkušenosti		
Pracovní výzva	Učit jinak	Nové cesty
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Nové pedagogické zkušenosti, které s sebou přináší vzdělávání žáků s OMJ, jsou příležitostí pro tři respondentky. Dvě z toho jsou začínající učitelky. Respondentka S6 uvedla, žepro ni bylo výzvou a novou zkušeností vzdělávat žáka s OMJ. Výzvu vnímáme v pozitivním slova smyslu. S5 a S3 uvedly, že díky přítomnosti žáků s OMJ nacházejí nové způsoby výuky a vysvětlování, což berou jako obohacení.		

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie PŘÍLEŽITOSTI a její podkategorie

Podkategorie **Rozvoj žáka** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S1: Když vidím, že to dítě i když ti nerozumí, se usmívá, poskakuje ve třídě, hraje si, hraje s ostatními dětmi karty, obejme paní vychovatelku, když přijde. I přesto, že ti nerozumí, tak si myslím, že je spokojený, a to je pro mě důležitý. *S1: Najednou přijde v září dítě a do konce roku mluví bez problémů a ty kolikrát ani nevíš, jak se to stalo, tak máš prostě radost.* *S2: Někdy si vůbec neví rady, ale někdy se nějaká věc pohne hrozně rychle a je to zas takové obohacení, že si říkáme, tohle je skvělý, tohle se povedlo.* *S5: Já jsem se na začátku bála, že nebude zvládat tu češtinu a bude se jako hodně sekat, ale je moc šikovný a vlastně po těch 5- ti měsících, co je tady, mluví krásně.* *S3: Člověku jako udělá dobrý pocit, že třeba těm dětem s OMJ něco řekneš a oni si to fakt zapamatují prostě a pak už ty chyby nedělají. Každý další týden ve škole je u nich znát.*

Kódy podkategorie Rozvoj žáka				
Pozitivní změny	Radost	Spokojený žák	Rozvoj žáka	Pokroky žáka
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat				
Pro čtyři respondentky jsou žákovy pokroky ve vzdělávání důležitým aspektem, který vnímají jako pozitivní zpětnou vazbu na proces adaptace a vzdělávání. Dvě jsou začínající a dvě jsou zkušené učitelky. Z výpovědí respondentek je zřejmé, že vnímají pozitivní změny ve vzdělávacím procesu žáků s OMJ a z jejich pokroků se těší. Jednotlivé výpovědi poukazují, že pokroky žáků s OMJ působí na respondentky motivačně.				

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie PŘÍLEŽITOSTI a její podkategorie

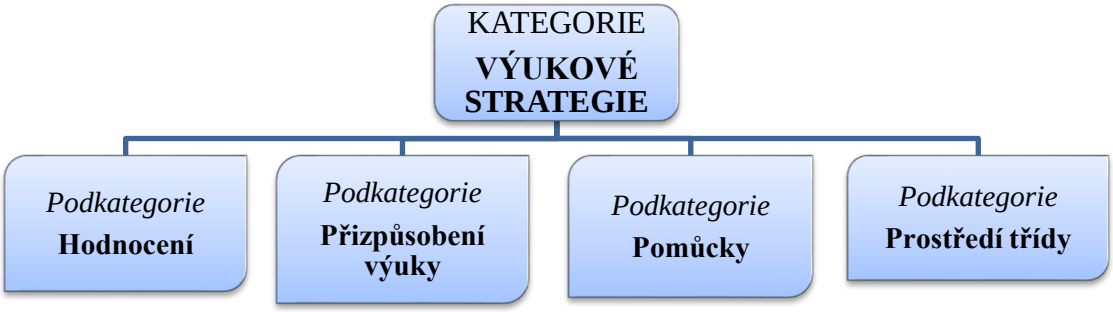
Podkategorie **Kultivace empatie** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S4: Myslím si, že třeba i ty děti u mě ve třídě si hodně pomáhají a přijde mi to hezký. Když jdou třeba český děti za Ukrajinci a řeknou jim „Hele, tohleto je takhle a tohle takhle.“
S6: Pro děti to byla výzva, jestli ho jsou schopni přijmout, protože tam byla i jiná barva pleti a zjistila jsem, že děti to vůbec neřeší a je to hrozně fajn.
S6: Obecně si myslím, že je dobře, když se naučí lidi, děti i kantoři toleranci takhle úplně přirozeně, že jsou prostě namíchané kolektivy i z různých národností. Já si myslím, že to může obohatit každého.
S5: U dětí jsem si všimla, že jsou chápavější, vstřícnější a tolerantnější. Snaží se mu hodně pomáhat. A vlastně u nás školní parlament s pomocí učitelů a dalších dětí, tak se zorganizoval běh pro Ukrajinu a každý dal nějaký příspěvek, který šel pro Člověka v tísni, když začal ten konflikt na Ukrajině.
S1: Občas se stane, když děti vidí, že tomu nerozumí, tak některý z dětí mu to přeloží nebo mu nějak poradí. Ale je to jiný u těch prvňáčků a u těch starších. U těch prvňáčků mám pocit, že jak jsou všichni v té třídě noví a jsou všichni na startovní čáře, tak nevnímají, že je to cizinec.
S2: Já myslím, že ostatní děti by moc chtěly mu vyjádřit podporu a i se na to těšily. Když se to dozvěděly, že přijde nový žák z Ukrajiny, kvůli válce, tak děti chodily a říkaly, že mu půjčí knížku, nebo když něco nebude mít, tak že mají navíc. Ale jde o to, jestli tu pomoc chtějí a stojí o ni, jestli jim to už nenarušuje soukromí. Já mám totiž teď zkušenost, že on tu pomoc nechce.

Kódy podkategorie Kultivace empatie			
Sounáležitost	Podpora	Tolerance	Podpora ze strany školy
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat			
Pět respondentek se shodlo, že díky vzdělávání žáků s OMJ dochází ke kultivaci empatie, tolerance a sounáležitosti žáků. Tři začínající a dvě zkušené učitelky. Žáci respondentek S4, S5, S6 žáky s OMJ podporují a pomáhají jím, když si neví rady. Respondentka S2 uvedla, že její žáci byli připraveni pomoci, ale žák s OMJ tuto pomoc nechtěl přijmout. Záleží tedy na osobnosti žáka s OMJ. Dle respondentky S2 můžeme usoudit, že vnímání odlišnosti žáků s OMJ jejich potřeby podpory se liší dle věku žáků. Ve vyšších ročnících mají žáci tendence pomoci ostatním, zatímco v 1.ročníku je to méně běžné.			

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie VÝUKOVÉ STRATEGIE a její podkategorie

Schéma č. 5 Kategorie VÝUKOVÉ STRATEGIE a její podkategorie



Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Podkategorie **Hodnocení** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S5: Hodnotím většinou slovně anebo kombinovaně, že dávám známku i slovní hodnocení. Žáky s OMJ známkuji mírněji. Diktáty mu třeba nehodnotím vůbec, když vidím, že je to třeba hodně špatný. Na vysvědčení bude mít normálně známky, jenom z češtiny bude mít slovní hodnocení.
S4: Hodnocení u mě bylo ze začátku problém, se přiznám. Budu mluvit teda především o češtině, protože těch chyb dělají docela dost, ale prostě nechci dávat prostě za 5, to by pro ně bylo demotivační. Takže známkuji mírněji a něco ani nezapočítávám.
S4: Spoustu těch chyb nehodnotím, jenom jim to opravím. Snažím se prostě sledovat to, jestli se zlepšili.
S3: U těchto žáků vidím problémy v té češtině, třeba háčky a čárky. Já mu tyhle chyby nezapočítávám, protože vím, že je to pro něj hodně náročné. Ale vlastivědu a přírodovědu třeba hodnotím stejně jako ostatní, protože ty testy jsou zaměřené na to, co jsme dělali.
S3: Když se mu něco povede, tak to vyzdvihnu. Ke známce ještě napíšu slovní hodnocení, že se jim to povedlo.
S1: Na naší škole máme slovní hodnocení, ve kterém jsem schopná napsat pokroky dítěte, které opravdu udělá. Máme možnost hodnotit individuálně, neporovnávat. V tomhle máme určitě výhodu.
S1: Myslím si, že je potřeba hodnotit jenom pokroky dítěte.
S2: Žáky hlavně povzbuzuji – to bylo skvělý, výborný. Protože oni to potřebují a potřebují slyšet to hodnocení i od ostatních žáků, že tohle udělali dobře, tohle ne. Žáky s OMJ známkuji, ale mírněji.
S6: Tak s tím hodnocením pracuji, vlastně ho šiji každému na míru bez rozdílu. A soustředím se na to, aby to hodnocení bylo především motivační. Spíš jakoby formou povzbuzení. Ale mám samozřejmě snížený nárok, což jsem musela vysvětlovat i ostatním dětem.
S6: Používám hodně sebehodnocení a je jedno, jestli to vyjádří slovem nebo obrázkem nebo čímkoli.

Kódy podkategorie Hodnocení		
Slovní hodnocení	Povzbuzení	Motivace
Sebehodnocení	Snížený nárok	Mírnější hodnocení
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Všechny respondentky se shodly na důležitosti hodnocení pouze pokroků žáka a povzbuzení žáka. Soustředí se na způsob hodnocení, aby působilo motivačně a žáky povzbudilo. Respondentky žáky hodnotí mírněji a některé chyby třeba v češtině nezapočítávají. Tři respondentky využívají i slovní hodnocení. Respondentka S6 také uvedla, že využívá sebehodnocení. Začínající učitelky (respondentky S3, S4 a S5) zmiňují hodnocení českého jazyka. Respondentky S3 a S4 uvádějí, že problém vidí především v hodnocení českého jazyka, kdy v písemném projevu se u žáků s OMJ vyskytuje nejvíce chyb. S3 nezapočítává chyby v diakritice, S4 známkuje český jazyk mírněji a některé chyby nezapočítává, S5 zmiňuje, že například diktáty vůbec nehodnotí. S5 využívá slovní hodnocení, které má žák s OMJ i z českého jazyka. Můžeme usoudit, že všechny respondentky nahlíží na hodnocení žáků jako na důležitou součást vzdělávání, která by měla působit motivačně.		

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie VÝUKOVÉ STRATEGIE a její podkategorie

Podkategorie **Přizpůsobení výuky** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S5: Otázek mu dávám třeba o polovinu méně, protože vím, že je to pro něj náročnější. Někdy mu dávám test, že má jinak položený otázky.
S4: Třeba Bitva na Bílé hoře, tu informaci jsme si řekli a měli se naučit ten datum, tak nevidím důvod, proč by se to měli naučit třeba jen ty české děti a ne ty s OMJ. Když ten datum jsme si řekli třikrát, napsali si to do sešitu a měli to i na tabuli.
S3: Když čte, tak čte kratší části. A pak ve třídě si vždycky řekneme, co se dozvěděli nebo třeba jakým slovům nerozuměli.
S3: Buď dostanou již vytištěný diktát, ostatním to diktuji, a doplňují třeba jen písmenka a mají k dispozici tabulky třeba s vyjmenovanými slovy.
S4: Ve třídě jsme třeba nacvičovali dialogy a dělali scénky ve dvojicích. Ale taky hodně pracují ve skupinách. Na každých 14 dní máme zavedené skupinky a takhle spolupracují hodně často. Můžou si pomáhat a radit.
S2: Třeba když máme pracovní list, tak mu ho dám přeložený do ukrajinštiny. Na začátku třeba nedělal diktáty, ale teď už to zkouší napsat, ale on kolikrát to napíše, ale neví přesně, co to je. Ale to už je taky lepší. Snaží se číst a na začátku taky nemusel číst nahlas a mohl si to překládat. A má zjednodušenou práci třeba v češtině.
S2: Skupinová práce je určitě skvělá věc, která podporuje komunikaci mezi sebou. Já dětem vždycky říkám, zkuste si poradit mezi sebou.
S1: Já třeba v 1. třídě, tak používám vlastně úplně stejný věci jako u všech dětí. Protože to se učíme písmenka.
S1: Zkouším vymýšlet takovou aktivitu, abych věděla, že to zvládne každé z těch dětí. I to, co neumí česky a měl šanci v té skupině pracovat.
S6: Já jsem vlastně překládala všechny texty, který jsme četli. Ale v ostatních předmětech v 1.třídě tam člověk nic moc jiného nepotřeboval.

Kódy podkategorie Přizpůsobení výuky		
Skupinová práce	Překlady	Zjednodušení textu
Kratší texty	Předtištěné diktáty	Podpora mezi žáky
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Respondentky se uvedenými způsoby úpravy výuky snaží zajistit, aby žáci s OMJ měli možnost se úspěšně zapojit do vzdělávacího procesu. Respondentky S1 a S6 se shodují, že v 1. ročníku nepřizpůsobují výuku žákům s OMJ. S6 pouze překládala texty, které společně četli. V tomto ročníku se učí všichni žáci písmenka, číst a psát. Dvě respondentky S2 a S4 se shodují, že v hodinách zařazují skupinové práce, které podporují komunikaci a spolupráci. Ve výpovědích se respondentky shodují především ve výuce českého jazyka. Respondentky S2 a S3 zmiňují například diktáty, které nemuseli žáci s OMJ psát. S3 uvedla, že v diktátech pouze doplňovali písmenka do vytištěného textu. Dále ve výpovědích respondentky zmiňují překládaní textů pro žáky s OMJ, zkracování textů, úprava otázek. S2 a S6 (zkušené učitelky) zmiňují, že z počátku žákům překládaly texty do jejich mateřského jazyka. S2 také uvádí, že žák s OMJ nemusel číst nahlas před ostatními žáky. Z výpovědí vyplývá, že všechny respondentky využívají různé způsoby úpravy vzdělávání, aby bylo úspěšné.		

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie VÝUKOVÉ STRATEGIE a její podkategorie

Podkategorie **Pomůcky** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S5: Třeba teď bereme slovní druhy, takže má u sebe tabulku se slovními druhy, a ještě má tabulku s vyjmenovanými slovy. A vlastně všude po třídě mu visí nápovědy, který může využívat. Mám tam plnou stěnu jenom vyjmenovaných slov. *S5: Na začátku jsem si ho brala třeba 2x týdně na doučování a dělali jsme třeba obrázkové pexeso. A potom když se jsme se učili písmenka, tak jsme přiřazovali obrázky ke slovům.* *S4: Tak já z didaktických pomůcek nemám pro žáky nic. Ale na zdech mají plakáty s látkou, kterou zrovna v tom ročníku bereme. Třeba vyjmenovaná slova, pádové otázky, násobilku.* *S4: Když jde třeba o vyjmenovaná slova, tak jim rovnou ukazuji obrázek. A pak to ani není potřeba překládat, protože vidí, co to slovo znamená.*

S3: Já mám vlastně takové karty, které může kdykoli používat. Na těch kartách jsou vyjmenovaná slova a vzory podstatných jmen. A tablety mají k dispozici.

S3: V té hodině k tomu přistupuju tak, že když něčemu nerozumí, třeba ve vyjmenovaných slovech, tak se přihlásí a já jim ukážu obrázek třeba na internetu.

S6: Já jsem měla třeba pro tu ukrajinskou holčičku i nějaký materiály online. Ale spíš jsem si každý den připravovala přeložený texty pro ni.

S2: Měl u sebe třeba abecedu s obrázky. A potom jsem třeba pouštěla nějaká videa, kde měl ukrajinské titulky, to je pro něj také velká pomůcka. Nebo když děláme nějaký pracovní list, tak jsem mu ho dávala v ukrajinštině anebo když chce stejný, tak používal překladač na tabletu.

S1: Požívám v 1. třídě hodně obrázkové materiály, aby se je naučili pojmenovávat. Ale jinak jsem si třeba stahovala různě na internetu, co jsem našla anebo když přišel někdo z kolegů, že našel nějakou dobrou věc, tak mi ji poslal.

Kódy podkategorie Pomůcky		
Obrázky	Přeložené texty	Tablety
Překladač	Tabulky	Pomůcky na zdech
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat		
Respondentky uvádějí různé didaktické pomůcky, které používají žáci s OMJ. S5 a S3 se shodují, že ve výuce mají žáci k dispozici tabulky, které slouží k výuce češtiny. S5 a S4 zmiňují výzdobu třídy. Ve třídě mají vyvěšené plakáty, které mají žáci na očích. Mohou se v hodinách o ně opřít a mají je k dispozici po celou dobu výuky. Respondentka S4 tyto plakáty přizpůsobuje látce z matematiky a českého jazyka, které se aktuálně věnují. Respondentka S5 zmiňuje vyjmenovaná slova. Respondentky S4, S2, S1 a S3 se shodují, že ve výuce používají jako pomůcku obrazové materiály. Ty mají sloužit k rozvoji slovní zásoby a porozumění významu slov. S5 uvádí využívání obrázkového pexesa, které také slouží k rozvoji slovní zásoby. S2 a S6 se shodují, že překládají texty nebo pracovní listy do mateřského jazyka žáků. Veškeré uvedené pomůcky respondentky navrhují tak, aby žáci s OMJ měli možnost zapojit se do výuky, porozumět jazyku a rozvíjet slovní zásobu.		

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

Kategorie VÝUKOVÉ STRATEGIE a její podkategorie

Podkategorie **Prostředí třídy** (přímé výpovědi účastníků – citáty) DATOVÉ JEDNOTKY:
S5: Velká pomůcka je pro něj to, že sedí vedle dětí, které jsou také s OMJ. Takže mám takhle spojený děti s OMJ a potřebují mít u sebe někoho, kdo jim pomůže, což je asistent a já je mám vlastně taky blízko.
S5: Já jsem právě žádné překlady do třídy nedávala, protože jsem zjistila, že cokoli jim dáš v ukrajinštině, tak oni si to v češtině prostě nezapamatují.
S3: Ve škole ani ve třídě žádné dvojjazyčné překlady nemáme. A já si jako myslím, že je cílem, aby se mluvilo opravdu jen česky a aby vše okoukali v češtině a tu ukrajinštinu tady třeba vůbec nepoužívali.
S3: Já se snažím děti s OMJ posazovat většinou k dětem, který jsou třeba na tu češtinu šikovný a nápomocný.
S4: Ve třídě mám jednoho žáka s OMJ, který je agresivnější ke svým spolužákům, tak toho jsem si posadila dopředu, abych ho měla při ruce. Ale ti ostatní žáci s OMJ sedí se šikovnými spolužáky.
S6: On má vlastně úplně volný pohyb po třídě a kdykoli se může přijít na cokoli zeptat. Mohl být kdykoli v mé blízkosti.
S6: Já žádný striktní zasedací pořádek nemám a zamíchám to, když vycítím, že se děti mají sebe třeba dost. A právě tady u toho španělského chlapečka jsem ho taky přesazovala, aby to právě nepadalo jako jen na jedno dítě, které mělo tendenci o něj pečovat. Tak aby se také vystřídali a pečoval někdo jiný anebo právě ať nepečuje a zjistí, co to obnáší, když o něj nikdo nepečuje.
S6: Vyrobila jsem nějaká slovíčka na tabuli jakoby překladová.
S2: Z počátku jsem měla ve třídě lístečky s překladem do jejich jazyka, ale teď už to tady nemám, aby začal používat tu češtinu, protože pak ty překlady neustále vyžaduje. Nerozumí a vlastně ani nechce, tak jsme to dali pryč, co tady měl.
S1: Jedno dítě neumí česky a druhé docela umí. Strategicky jsem je posadila vedle sebe, aby nebylo úplně ztracený, když něco řeknu, aby měl šanci se zeptat. Ale jinak zasedací pořádek třeba po měsíci měním.

Kódy podkategorie Prostředí třídy			
Zasedací pořádek	Dvojjazyčné štítky	Učitelova blízkost	Střídání „pečovatelů“
Význam obsahu – sumarizace klasifikovaných dat			
Z výpovědí všech respondentek můžeme usoudit, že poskytují podporu žákům s OMJ prostřednictvím prostředí třídy. Čtyři respondentky uvádějí umístění žáků s OMJ do lavic s dalšími žáky s OMJ anebo se spolužáky, kteří mohou být při výuce a při učení nového jazyka těmto žákům nápomocní. Tímto způsobem podporují spolupráci mezi žáky. Dvě respondentky S1 a S6 se shodují, že zasedací pořádek obměňují častěji. Zdá se, že všechny respondentky žáky s OMJ posazují tak, aby podpořili jejich vzdělávání a integraci do kolektivu. Dvě začínající respondentky S3 a S5 uvedly, že nemají ve třídě překlady. Důvodem je podpora výuky češtiny, což podle nich tyto překlady neposilují. Respondentky S2 a S6 vyrobily pro žáky dvojjazyčné štítky, S2 postupně tyto štítky ubírala, jelikož žák neprojevoval motivaci k výuce češtiny. Volný pohyb žáka po třídě, který uvádí respondentka S6 umožňuje, že žák s OMJ může kdykoli během výuky jít za učitelem, když něčemu nerozumí.			

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

3.2 DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Třetí dílčí cíl byl zjistit, jaké didaktické pomůcky učitelé využívají ve výuce žáků s OMJ a porozumět jejich povaze z hlediska účelu a očekávaným výsledkům.

Každá didaktická pomůcka byla podrobena obsahové analýze se zaměřením na kategorie příčina, obsah a výsledek. Získaná data jsme třídili do uvedených kategorií a podle nich také strukturujeme výsledky. V první části prezentujeme výsledky za každou pomůcku zvlášť a v druhé části představujeme sumarizaci pomůcek.

Obrázek č. 1 P1 – Česko – ukrajinská abeceda

ABECEDA	АЛФАВІТ
A a A a	Ň ň
B b Б б	O o O o
C c Ц ц	P p П п
Č č Ч ч	Q q
D d Д д	R r Р р
Ď ď	Ř ř
E e E e	S s C c
F f Ф ф	Š š Ш ш
G g	T t Т т
H h Г г	Ť ť
Ch ch Х х	U u У у
I i I i	V v В в
J j Й й	W w
K k К к	X x
L l Л л	Y y И и
M m М м	Z z З з
N n Н н	Ž ž Ж ж

Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Přiložená tabulka reaguje na neznalost české abecedy a českých grafémů. Žáci, kteří již ovládají dovednosti čtení a psaní si s její pomocí zvnitřňují rozdíly a shody českých a ukrajinských písmen. Fakt, že některá písmena české a ukrajinské abecedy se píší i čtou stejně a některá naopak ne, pro ně může být matoucí. Tento podpůrný materiál jim usnadňuje se v této problematice rychleji zorientovat a osvojit si českou abecedu a jednotlivé grafémy.

V čem spočívá?

Tabulka žákům předkládá přehled české abecedy v návaznosti na azbuku, která je jim již dobře známá.

Jaký má účel?

Účelem této didaktické pomůcky je usnadnit žákům přechod z ukrajinského do českého jazyka, ukázat jim podobnosti, které spolu oba jazyky mají a pomoci jim rychle si osvojit rozdílnosti. Získání znalosti české abecedy je prvním krokem k osvojování si dovednosti čtení, ale i psaní. Již s pomocí této tabulky žáci čtou jednotlivá písmena a učí se je psát v tiskací formě. Pomocí práce s abecedou a učitele se také učí správné výslovnosti.

Obrázek č. 2 P2 – Kartičky s písmeny

Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Na předložených kartičkách jsou všechna písmena velkým a malým tiskacím písmem. Jsou doplněna obrázky, na které dané slovo začíná. Reaguje na žákovu neznalost českých písmen, ať už v psané nebo mluvené formě. Jak jsme již u předchozích didaktických pomůcek zmiňovali, žák s OMJ může ve své původní zemi používat jiné písmo a příchod do nové hostitelské země pro něj znamená zorientovat se a naučit se nové písmo. Tyto kartičky mohou být nápomocny k zafixování jejich tvarů a výslovnosti. Zároveň jednotlivé obrázky rozšiřují slovní zásobu a jejich názornost pomáhá k zapamatování a pochopení významu slov.

V čem spočívá?

Tato didaktická pomůcka je využívaná u žáků, kteří mají minimální znalost češtiny a prvním krokem výuky je seznámení s abecedou, písmeny a jejich výslovností. Spočívá v barevném přehledu jednotlivých písmen češtiny v tiskacím písmu. Na každé kartičce je velké i malé písmeno, které mají stejnou barvu jako přiložený obrázek. To vše podporuje zapamatování tvarů písmen a jednotlivých slov, které jsou na obrázku. Kartičky mohou mít různé varianty využití. Například při práci ve skupinách, při samostatné práci nebo k individualizované výuce.

Jaký má účel?

Účelem této pomůcky je zapamatování jednotlivých tvarů písmen a jejich výslovnosti. Dalším účelem může být zafixování správného abecedního pořadí a rozšíření slovní zásoby díky obrázkům, které jsou znázorněny u jednotlivých písmen.

Obrázek č. 3 P3 – Kartičky s povoláním

Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Reaguje na deficity ve slovní zásobě z důvodu odlišného mateřského jazyka. Konkrétně reaguje na neznalost slov, které se týkají povolání. Téma povolání se probírá v prvouce a pro jeho úspěšné zvládnutí je nutné mít znalost jednotlivých slovíček. K tomu může být nápomocná tato pomůcka. Z rozhovorů s respondentkami vyplynulo, že ve výuce využívají obrázky pro lepší názornost. Právě tato pomůcka je jedním z možných příkladů vizuální podpory výuky češtiny.

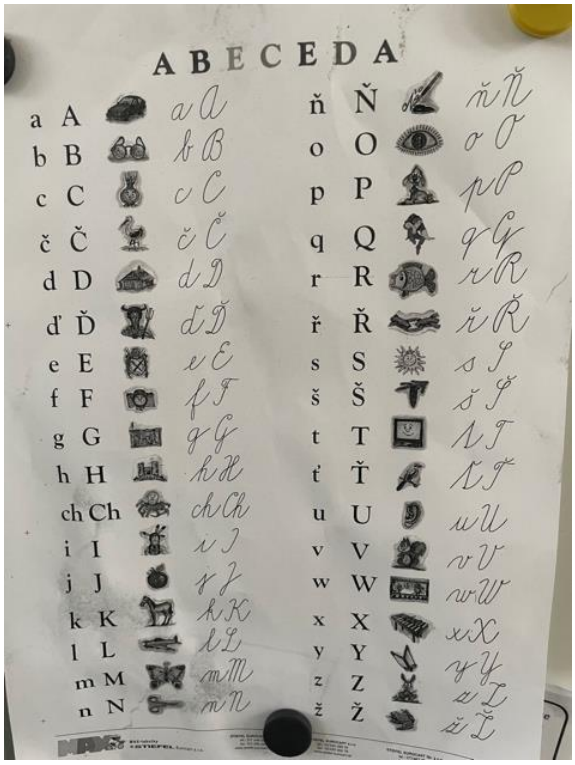
V čem spočívá?

Spočívá v obrázcích různých povolání. Obrázky jsou doplněny slovíčky. Názorná didaktická pomůcka díky své vizuální podpoře slouží k lepšímu pochopení obsahu. Tato didaktická pomůcka může mít mnoho využití, ať už pro samostatnou práci žáka nebo skupinovou.

Jaký má účel?

Účelem je rozvíjet slovní zásobu, která je součástí vyučovacích předmětů, ale zároveň je důležitá pro běžnou komunikaci v každodenním životě žáků.

Obrázek č. 4 P4 – Česká abeceda



Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Stěžejní okolností vzdělávání žáků s OMJ je, když se v jejich původní zemi učí jiné písmo. Žáci se v nové zemi musí učit nejen mluvit, ale i psát a číst. Na 1. stupni základní školy žáci píšou od 1.třídy do písanek, ve kterých se učí psát vázaným písmem. Pokud žák s OMJ nastoupí ve vyšším ročníku bez znalosti tohoto písma, bude s největší pravděpodobností používat písmo tiskací. Můžeme se setkat s texty, které jsou napsány vázaným písmem a žák s OMJ je nebude schopný přečíst. Pro žáky s OMJ, kteří mají problém s rozpoznáváním písmen nebo s jejich vizuálním vnímáním, může být tato pomůcka užitečná. Tento předložený didaktický materiál obsahuje celou abecedu v tiskacím i psacím písmu a reaguje tedy na neznalost nebo problém s rozpoznáváním písmenek. Pomocí výuky abecedy se učí výslovnost písmen a první kroky ke čtení a psaní.

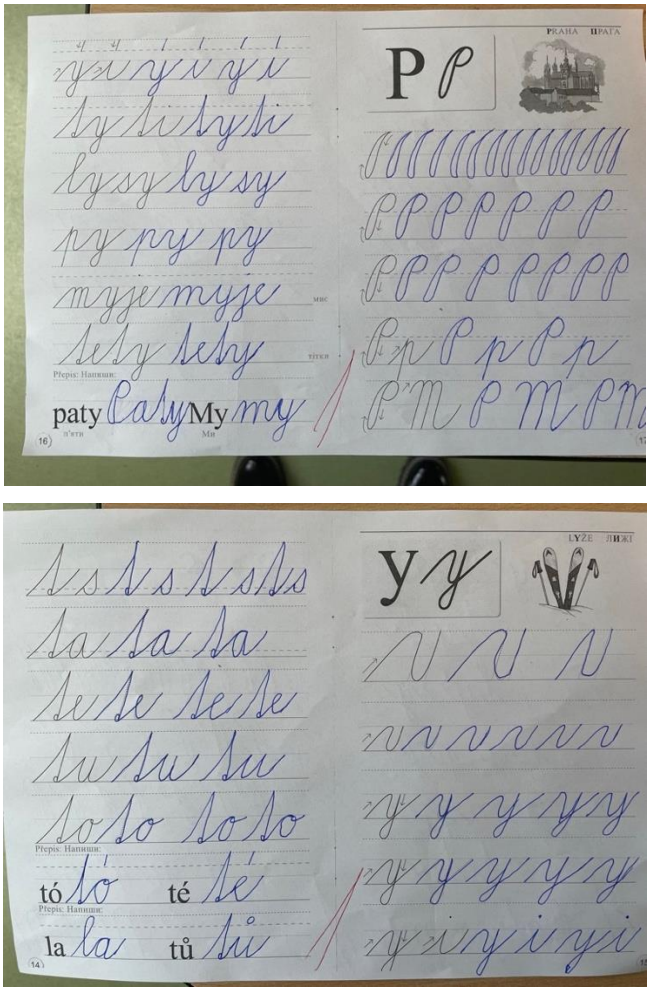
V čem spočívá?

Abeceda je na tomto přehledu napsaná vázaným i tiskacím písmem. Žáci ho mají nejen u sebe, ale je také vystaven ve třídě. Každé písmeno je doplněno obrázkem znázorňujícím slovo, které na dané písmeno začíná. Tato vizuální podpora opět posiluje osvojení si nejen písmen samotných, ale i rozšiřování slovní zásoby. Tak jako u předchozích didaktických pomůcek je potřeba, aby bylo při počátečním seznámení s touto pomůckou součástí i vysvětlení učitele. Při práci s abecedou učitel věnuje pozornost i fonetice, aby se žák učil správnou výslovnost.

Jaký má účel?

Slouží k zapamatování a orientaci v české abecedě. Žáci se postupně učí všechna písmenka číst a psát, tato pomůcka má být tomu nápomocná. Dále se učí abecední řazení, které je potřeba pravidelně opakovat. K tomu mohou potřebovat vizuální podporu, což zajistí tato didaktická pomůcka.

Obrázek č. 5 P5 – Písanka



Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Předložený písankový list reaguje na odlišný mateřský jazyk žáka a neznalost vázaného písma. Písanka je určena žákům 1. ročníku, kdy si vázané písmo osvojují žáci cizinci stejně jako žáci, jejichž mateřským jazykem je český jazyk. Tento materiál však využíváme i u žáků starších. Např. žáci ukrajinského původu mají již dovednost psaní osvojenou, avšak v azbuce. Psaní vázaným písmem je pro ně nové a musejí si postupně osvojovat jak podoby jednotlivých písmen, tak jejich vázané psaní. V tomto případě se nejedná tolik o pomůcku, ale spíše o didaktický materiál do výuky přizpůsobený žákům s OMJ.

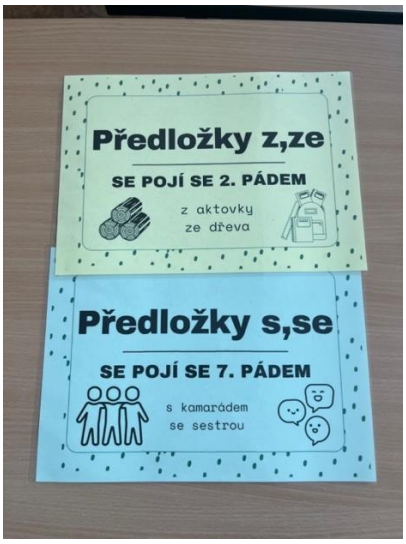
V čem spočívá?

Spočívá ve výuce jednotlivých tvarů písmen a následně jejich spojování. Postupně žáci přejdou v psaní slov a vět. Obsahuje jednotlivé kroky psaní písmen a šipky, které ukazují správný postup. Tím se zajistí správný průběh psaní písmen. Uvedená česká slova jsou přeložena do ukrajinštiny.

Jaký má účel?

Cílem je posílit žákovu schopnost nejen psát, ale i číst a porozumět psanému textu. Psaní do písanky je důležitý prvek v učení psaní. Koncept této písanky podporuje žákovu samostatnost, na čemž se podílí dvojjazyčné zadání. Použitá česká slova jsou přeložena do ukrajinštiny. Písanka je také doplněna obrázky a dvojjazyčným překladem jednotlivých slov, což rozvíjí slovní zásobu. Obrázek slouží k usnadnění pochopení významu slova.

Obrázek č. 6 P6 – Obrázek s předložkami s/z



Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Tato doplňující pomůcka byla předložena učitelkou ze 4.třídy. Je určena k rozvoji lexikálního pravopisu, a to konkrétně k psaní předložek s, se/z, ze. Reaguje na pravidla gramatiky, která se žáci učí na 1. stupni a mohou být pro žáky matoucí. Pro žáky s OMJ je orientace v pravopisu z počátku velmi náročná, proto využíváme různé pomůcky pro snadnější orientaci a pochopení látky. Tabulka se zaměřuje na přehled konkrétního učiva. V tomto případě se výběr předložky neřídí výslovností, ale váže se na pádovou vazbu předložky. Tato pravidla jsou na vizualizovaném a strukturovaném přehledu učiva uvedena.

V čem spočívá?

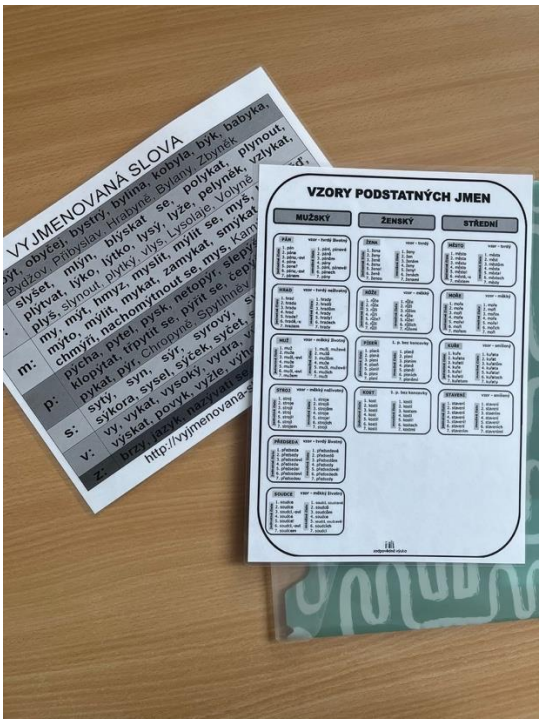
Spočívá ve stručném přehledu o pravidlech psaní předložek s, se/z, ze. Učitelka k této pomůcce podotkla, že ji žák s OMJ má při výuce kdykoli k dispozici. Může ji využívat i při psaní diktátů. Tabulka je zpracovaná tak, aby se v ní žák s OMJ dokázal rychle orientovat. Obsahuje stručný popis, v jakých pádech se dané předložky používají. K oběma předložkám je uveden příklad a obrázek, které vedou k rychlejšímu osvojení problematiky a svou názorností usnadňují žákům zapamatovat si toto pravidlo. Obrázek může působit také motivačně, rozvíjí slovní zásobu a znázorňuje přesně to, co znázorňovat má.

Jaký má účel?

Účelem této didaktické pomůcky je porozumění a zafixování pravopisného pravidla. Tato pomůcka je určena žákům, kteří se již orientují v pádových otázkách a mohou ji prakticky využít. Pokud žák pády neumí a nedokáže se na ně zeptat, předpokládáme, že je tato

pomůcka do praxe spíše bezúčelná. Žákům, kteří mají češtinu na dobré komunikační úrovni, může být tato tabulka nápomocná k zafixování pravidla. Tato tabulka, která prezentuje gramatické pravidlo, může podpořit porozumění a zapamatování gramatiky.

Obrázek č. 7 P7, P8 – Tabulka s vyjmenovanými slovy a skloňování podstatných jmen



Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Uvedené didaktické pomůcky se vztahují k výuce českého jazyka. Na jedné kartě vidíme přehled vyjmenovaných slov a na druhé vzory podstatných jmen. Tabulka s vyjmenovanými slovy slouží k jejich zapamatování. Je vhodné podpořit výuku vyjmenovaných slov názorně pomocí obrázků či jiné vizuální podpory. Dbát je nutné také na uvádění příkladů, ve kterých jsou daná slova používaná a představovat žákům také jejich jiné tvary a příbuzná slova. Naučit se všechna vyjmenovaná slova bývá náročné i pro české žáky, natož pro ty s odlišným mateřským jazykem. Přehled vyjmenovaných slov by mělo usnadnit jejich zapamatování a využití v praxi. Mohou ji využít i při testech. Tabulka se vzory podstatných jmen reaguje na výuku českého jazyka, a to konkrétně na jejich skloňování.

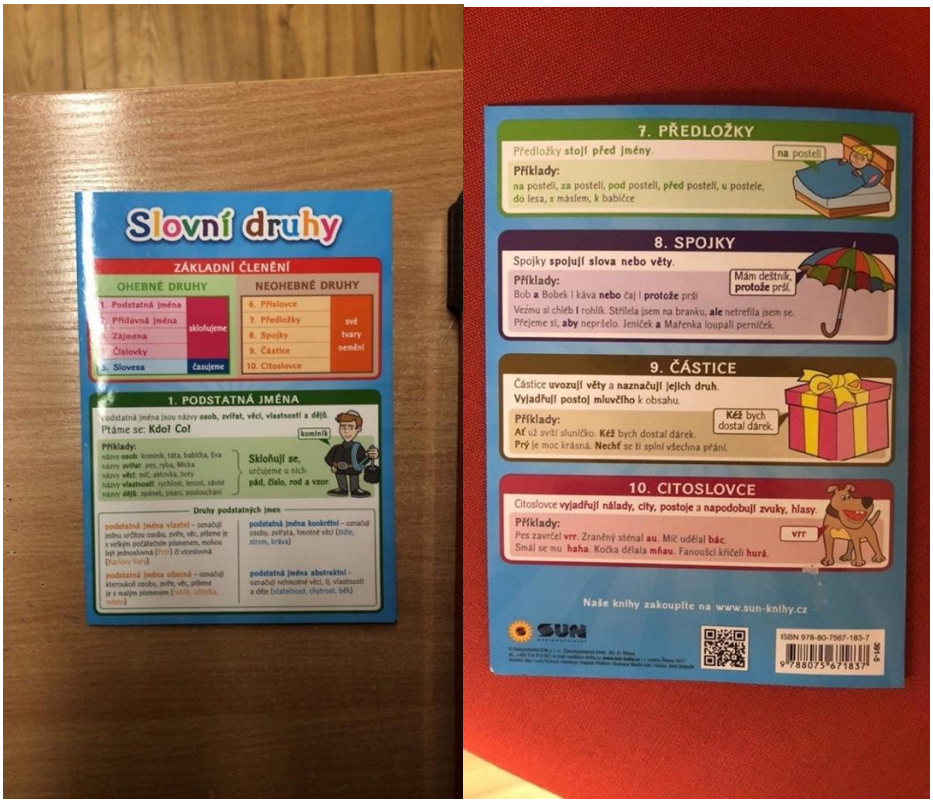
V čem spočívá?

Spočívá ve strukturovaném přehledu vyjmenovaných slov, který slouží k jejich zapamatování a usnadnění výuky. Tabulku mohou žáci s OMJ kdykoli využívat. Při výuce vyjmenovaných slov je důležité, aby žáci rozuměli jednotlivým významům slov. Aby žáci s OMJ mohli pracovat s tabulkou samostatně, musí jim učitelé vysvětlit jednotlivé významy slov. Přehled vzorů podstatných jmen je přehledně strukturovaný do jednotlivých rodů a vzorů.

Jaký má účel?

Jedním z účelů je podpora samostatné práce žáků s OMJ. Pokud se v tabulkách žáci orientují a rozumí jim, mohou je použít kdykoli při práci v českém jazyce. To podporuje nezávislost a samostatnost žáků. Přehled vyjmenovaných slov umožní jejich rychlejší zapamatování. Materiály jsou určené primárně k využívání při práci na úkolech zaměřených na tuto problematiku.

Obrázek č. 8 P9 – Diagram se slovními druhy



Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Tabulku se slovními druhy nám předložila paní učitelka ze 4. třídy. Reaguje na žákovu neschopnost rozlišit slovní druhy. Od znalosti a schopnosti odlišit slovní druhy se následně odvíjí i například správné skloňování. Je tedy důležité, aby žáci slovní druhy uměli.

V čem spočívá?

Tabulka spočívá v uspořádaném přehledu slovních druhů. Každý slovní druh je doplněn vysvětlením, co vyjadřují, a jak se na ně zeptáme. Dle učitelky žák tabulku využívá především při práci v českém jazyce a při určování slovních druhů. Umožňuje mu pracovat na úkolech samostatně. Pomáhá mu orientovat se v číselném označení slovních druhů a správně se na ně zeptat.

Jaký má cíl?

Cílem tabulky je osvojení a schopnost rozlišení jednotlivých slovních druhů.

Obrázek č. 9 P10 – Nástěnná vyjmenovaná slova

Zdroj: Vlastní, 2024

Na co reaguje?

Jako pomůcku pro žáky s OMJ nám učitelka 4. třídy poskytla nástěnný přehled vyjmenovaných slov. Reaguje na jazykový deficit, který se projevuje v neznalosti vyjmenovaných slov a psaní správných y, ý/i, í po obojetných souhláskách.

V čem spočívá?

Nástěnný přehled (poster) vyjmenovaných slov je ve třídě umístěn tak, aby byl v hodinách přístupný žákům s OMJ. Umožňuje lépe zvládnout vzdělávací proces, a především výuku vyjmenovaných slov. Poskytuje vizuální podporu pro učivo vyjmenovaných slov. Když žáci potřebují, mohou se kdykoli podívat na nástěnný přehled a najít potřebné informace.

Jaký má účel?

Nástěnný přehled ve třídě je důležitým nástrojem pro podporu učení a poskytováním vizuální podpory v učebním prostoru. Účinně působí na zapamatování vyjmenovaných slov. Tím, že je tabulka žákům trvale na očích, se nevědomě učí a upevňují vyjmenovaná slova. Barevné odlišení jednotlivých sloupců umožňuje lepší orientaci a poutá pozornost.

Tabulka č. 2 – Přehled analyzovaných didaktických pomůcek

	Příčina	**Obsah**	**Výsledek**
P1: Česko-ukrajinská abeceda	Neznalost českých grafémů a abecedy.	Vizualizace rozdílů mezi grafémy (český jazyk/ azbuka).	Žák píše české grafémy, osvojí si českou abecedu, vysloví česká písmena.
P2: Kartičky s písmeny	Neznalost českých grafémů a fonémů.	Propojení počátečního písmene slova s jeho obsahem (vizualizace)	Zlepšená výslovnost písmen, bohatší slovní zásoba, orientace v abecedě.
P3: Kartičky s povoláním	Deficit ve slovní zásobě k tématu povolání.	Vizualizace pojmu.	Žák česky pojmenuje a napíše některá povolání.
P4: Česká abeceda	Neznalost tvarů písmen vázaným, tiskacím písmem.	Česká abeceda v tiskacím i psacím písmu.	Žák píše vázaným písmem.
P5: Písanka	Neosvojená dovednost psát vázaným písmem.	Grafické vedení při psaní vázaným písmem.	Žák píše vázaným písmem a vázané písmo přečte.
P6: Karta s předložkami s/z	Neznalost určení předložek s/z.	Propojení pádů s vizuální reprezentací.	Žák správně používá a zdůvodní předložky s/z.
P7, P8: Tabulka s vyjmenovanými slovy, skloňování podstatných jmen	Neznalost vyjmenovaných slov, obtíže ve skloňování podstatných jmen.	Zpřehlednění pro snazší orientaci a zafixování vyjmenovaných slov a skloňování podstatných jmen.	Žák píše správné y/i po obojetných souhláskách, správně skloňuje podstatná jména.
P9: Diagram se slovními druhy	Obtíže v určování slovních druhů.	Vizualizace pro osvojení slovních druhů.	Žák správně určuje slovní druhy.
P10: Nástěnná vyjmenovaná slova	Neznalost vyjmenovaných slov.	Permanentní zpřístupnění vyjmenovaných slov.	Žák vyjmenuje vyjmenovaná slova.

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

V tabulce jsme zaznamenali deskripci didaktických pomůcek využívaných ve výuce žáků s OMJ. Tak, jak jsme uvedli v předchozí kapitole, zaměřili jsme se na tři kategorie – příčina, obsah, výsledek. Didaktické pomůcky jsou řazeny od těch, které jsou využívány v prvních dnech výuky až po ty, které slouží žákům s OMJ již s pokročilou znalostí jazyka.

V analýze didaktických pomůcek jsme sledovali jejich případné podobnosti a rozdíly. Společným znakem všech uvedených didaktických pomůcek je zaměření na osvojování českého jazyka. Pouze jedna didaktická pomůcka se vztahovala k výuce jiného předmětu, a to prvouce. Jejím cílem je rozvoj slovní zásoby. Některé respondentky podle svých sdělení v rozhovorech poskytují učební texty v žákově mateřském jazyce. Nicméně jako didaktickou pomůcku nám nikdo z respondentek přeložené texty nepředložil. Za zajímavé zjištění lze považovat, že mezi předloženými pomůckami jsou dvě uzpůsobeny žákům, jejichž mateřským jazykem je ukrajinština. Jednou z nich je pomůcka P1 a druhou P5. Čtyři analyzované didaktické pomůcky P1, P2, P4 a P5 slouží k upevnění českých písmen v tiskací nebo psací podobě. P1 a P4 jsou v podobě české abecedy, přičemž P1 přináší porovnání jednotlivých písmen s azbukou. Pomůcka P4 také předkládá českou abecedu ovšem v psacím i vázaném písmu. Společným znakem těchto tří pomůcek je propojování písmen a obrázků vyjadřující slovo s daným počátečním písmenem. Oproti tomu didaktická pomůcka P5 spočívá pouze v osvojování vázaného písma. Používáním těchto přehledů se učí nejen abecední řazení, ale i psaní a čtení jednotlivých písmen. Didaktická pomůcka P3 je jako jediná určena k rozvoji slovní zásoby týkající se povolání. Grafická vizualizace jednotlivých povolání, usnadňuje pochopení obsahu. Společným znakem didaktických pomůcek P6, P7, P8, P9 a P10 je zaměření na podporu osvojování české gramatiky. 57 a P10 obsahují přehled vyjmenovaných slov, s tím rozdílem že pomůcka P10 je nástěnný přehled a P7 je tabulka, kterou má žák u sebe. Nástěnný přehled podporuje proces učení vyjmenovaných slov a je mu permanentně k dispozici.

4 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole směřujeme ke shrnutí výzkumného šetření, které se zaměřovalo na výuku a přítomnost žáků s OMJ z pohledu učitelů s různou dobou praxe. Představeny budou výsledky, které jsme získali pomocí polostrukturovaných rozhovorů a sběru dokumentů. Data jsme analyzovali otevřeným kódováním a obsahovou analýzou.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak začínající učitelé a učitelé s dlouholetou praxí nahlížejí na přítomnost žáka s OMJ ve školní třídě. Za začínající učitele jsme považovali ty, kteří učí méně než dva roky a zkušené, kteří učí déle než 5 let. Dvě začínající učitelky ve svých výpovědích zmínily, že jejich seznámení se skutečností, že do třídy nastoupí žák s OMJ, doprovázel strach. Nakonec byly překvapeny jejich šikovností a pozitivním vlivem na třídní kolektiv a vnímání jejich žákovy přítomnosti je pozitivní. Třetí začínající učitelka uvedla, že počáteční strach neměla, jelikož žák již nějakou dobu v České republice pobýval. Zkušené učitelky nahlížejí na přítomnost žáka s OMJ ve třídě dle konkrétních okolností a kontextu dané třídy. Jejich vnímání situace ovlivňuje, jaký byl důvod příchodu, z jakého je státu a z jaké rodiny přichází. V kontextu třídy uvádí, že záleží na věku žáka. Celkově můžeme říct, že dotazované učitelky vnímají přítomnost žáků s OMJ pozitivně.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaká úskalí a příležitosti shledávají učitelé ve vzdělávání žáků s OMJ s ohledem na délku jejich praxe. Z rozhovorů vyplynula tři úskalí – neporozumění, nedostatek času na žáka a nedostatek informací o něm. Úskalí v neporozumění zmínily všechny respondentky bez ohledu na délku praxe. Neporozumění v oblasti jazyka se podle respondentek projevuje v jazykové bariéře, kdy respondentky neví, zda jim žáci rozumí. Dále v neznalosti akademického jazyka a v gramatických a pravopisných chybách. Nedostatek času na žáka ve výuce uvedla více než polovina respondentek, dvě zkušené a dvě začínající. Vzhledem k celkovému počtu žáků ve třídách a množství učiva, které musí všichni žáci projít, není v hodinách prostor pro individuální práci s žáky s OMJ. Nedostatek informací o žákovi s OMJ vyplynul jako úskalí z výpovědí jedné zkušené respondentky. Bez informací o rodině a prostředí odkud přichází, předchozím vzdělání a znalostí učitel neví, na co ve výuce navázat. Z dat můžeme usoudit, že není patrné, že by se názory na úskalí vzdělávání žáků s OMJ výrazně lišily dle délky praxe učitelů.

Příležitosti respondentky vidí v oblasti multikultury, v získávání nových didaktických zkušeností, v rozvoji žáka a kultivace empatie u všech účastníků vzdělávacího procesu.

Multikulturní obohacení shledává více než polovina respondentek, z nichž dvě jsou začínající a dvě zkušené. Získávání nových didaktických a pedagogických zkušeností uvedly dvě začínající a jedna zkušená učitelka. Začínající učitelky tuto příležitost popisují tak, že se učí učit a vysvětlovat jinak. Čtyři respondentky vnímají velice pozitivně, když vidí pokroky a rozvoj žáka v novém prostředí. Můžeme usoudit, že je to pro učitelky motivační faktor. Tuto příležitost shledávají dvě začínající a dvě zkušené učitelky. Další příležitostí je pro učitelky kultivace empatie a tolerance spolužáků. Při příchodu žáka s OMJ jsou ostatní žáci připraveni jim poskytnout podporu v seznamování se s novým prostředím a školními povinnostmi. Společným vzděláváním se u žáků buduje tolerance a empatie. I v oblasti příležitostí nelze usoudit, že by na výpovědi respondentek měla zásadně vliv délka jejich praxe. Odlišnost vidíme v uvedení nových didaktických zkušeností, které uvedly dvě začínající učitelky. Shodly se na získávání a obohacení o nové způsoby vedení výuky, což zkušené učitelky v tomto kontextu neuvedly.

Druhým dílčím cílem bylo odhalit výukové strategie, které učitelé uplatňují v edukačním procesu ve vzdělávání žáků s OMJ. Respondentky uvedly různé způsoby, jak přizpůsobují výuku žákům s OMJ. Pojmenovali jsme je jako výukové strategie a nebyly nijak konkretizovány. Respondentky tedy měly naprostou volnost v odpovědích. Z rozhovorů vzešly čtyři výukové strategie souvisejících s výukou žáků s OMJ – hodnocení, přizpůsobení výuky, pomůcky a prostředí třídy. Všechny respondentky se shodly v hodnocení žáků s OMJ, kdy se zaměřují na jejich pokroky a úspěchy. Je pro ně důležité, aby hodnocení na žáky působilo motivačně. Polovina respondentek využívá kombinaci slovního hodnocení a známek. Ve výpovědích respondentek se opakuje, že žáky s OMJ hodnotí mírněji a některé chyby především v českém jazyce respondentky nezapočítávají. Dále se ukázalo, že přizpůsobení výuky se projevuje především v oblasti výuky českého jazyka, a to například v překládání, zjednodušení textů, zkrácení textů nebo předtištěných diktátů. V oblasti didaktických pomůcek se učitelky shodly především ve využívání obrazových materiálů, které rozvíjí slovní zásobu a usnadňují pochopení významu slov. Jako další pomůcku respondentky uvedly používání tabulek se souhrnem učební látky z českého jazyka. Tabulky mají žáci k dispozici po celou dobu výuky. Do prostředí třídy respondentky zahrnuly zasedací pořádek žáků, učitelovu blízkost ve smyslu, že žák může kdykoli využít jeho pomoc a dvojjazyčné štítky v prostředí třídy, které rozvíjí slovní zásobu a zároveň usnadňují adaptaci v neznámém prostředí. Četnou odpovědí respondentek byl zasedací pořádek ve třídě, který zmínily čtyři respondentky. Žáky s OMJ usazují tak, aby bylo podpořeno jejich

učení a to tím, že je posazují se žáky, kteří jim mohou být nápomocní anebo posazují žáky s OMJ k sobě.

Pro naplnění třetího dílčího cíle jsme zvolili obsahovou analýzu, kterou jsme zkoumali didaktické materiály a pomůcky, které využívají učitelé ve výuce žáků s OMJ. Ke každé pomůcce jsme si položili tři otázky: na co reaguje, v čem spočívá a jaký má cíl. Námi provedená deskripce vycházela z výpovědí respondentek. To nám umožnilo do hloubky porozumět funkci, účelu a očekávaným výsledkům jednotlivých pomůcek. V dalším kroku jsme pak provedli vyhodnocení podobností a rozdílů napříč pomůckami a pokusili se o sumarizaci našich zjištění. Jako výsledek analýzy můžeme uvést, že všechny získané didaktické materiály a pomůcky reagují na úskalí vzdělávání žáků s OMJ, které respondentky uvedly v rozhovorech. Nedostatek času na žáka ve výuce a vzájemné nedorozumění negativně ovlivňuje proces vzdělávání, a proto učitelé hledají způsoby, jak vyrovnat tato úskalí, aby se žák mohl aktivně zapojit do výuky a zažívat úspěchy. Didaktické pomůcky se především soustředí na rozvoj českého jazyka, do čehož spadá slovní zásoba, gramatika, čtení a psaní. Didaktické pomůcky podporují žákovu samostatnost. V případě, že ve třídě není asistent pedagoga, učitelé nemají prostor se ve výuce individuálně věnovat každému. Tyto pomůcky se podílí na tom, aby podpořily orientaci žáků v dané problematice a tím zvýšily i jejich samostatnost. Učitelé poskytují žákům s OMJ tabulky například se slovními druhy, s vyjmenovanými slovy a dalším učivem, které mají sloužit jako podpora porozumění a zapamatování si jazykových konceptů. Tyto tabulky mají žáci k dispozici po celou dobu výuky.

5 DOPORUČENÍ

Následující kapitola přináší doporučení odvozená z výsledků našeho výzkumného šetření, které se zabývalo přístupem učitelů ke vzdělávání žáků s OMJ. Cílem těchto doporučení je poskytnutí směrnice pro další výzkum a také nabídnout praktické rady do praxe.

5.1.1 DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ VÝZKUM

Na základě zjištěných výsledků lze vyvozovat některé závěry o tom, jak učitelé na 1. stupni ZŠ vnímají přítomnost žáků s OMJ ve školní třídě a jak s nimi pracují. Tyto závěry však nemůžeme generalizovat na širší populaci učitelů a je nutné přihlížet k faktu, že výzkumné šetření probíhalo s omezeným počtem respondentů. Jedním z doporučení pro další výzkum je provedení kvantitativního šetření, které by mohlo potvrdit námi zjištěné výsledky.

V rámci našeho výzkumu proběhlo shromáždění a pokus o deskripci didaktických pomůcek využívaných žáky s OMJ pro usnadnění a zkvalitnění výuky. Avšak jsme nezjišťovali, jaký je efekt těchto didaktických pomůcek na edukační proces žáků s OMJ. Pro další výzkum by toto zjištění bylo vhodné doplnit. Shromáždění didaktických pomůcek vnímáme pouze jako první krok a navrhujeme pokračovat ve shromažďování a zejména provedení analýzy funkčnosti a dopadu na proces vzdělávání žáka s OMJ.

5.1.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V našem výzkumu jsme identifikovali některá úskalí, které učitelé spatřují ve vzdělávání žáků s OMJ. V reakci na úskalí nedostatku času na žáka ve výuce bychom pro praxi doporučili využití asistenta pedagoga ve třídě, který zajistí přímou podporu žáka. Dále doporučujeme rozšířit možnosti jazykové přípravy žáků s OMJ, a to jak hodinovou dotací, tak i nárokem na ni. Dále považujeme za vhodné důsledněji přihlížet k individualitám žáka a k jeho konkrétním potřebám ve vzdělávání bez ohledu na délku jejich pobytu v České republice. Tím bychom posílili potřebnou oporu žáků v oblastech, ve kterých ji potřebují. Z rozhovorů také vyplynulo, že začínající učitelky cítily počáteční obavu z práce s žáky s OMJ. Na základě jejich výpovědí považujeme za důležité zohlednit tuto častější přítomnost problematiky v přípravě studentů na vysokých školách připravující budoucí učitele. To potvrzuje výzkum (Zachová, 2017), ze kterého vyplynulo, že více než polovina ze 64 dotazovaných studentů programu Učitelství pro 1. stupeň se nepovažovala za dostatečně připravené na práci s žáky – cizinci. Mezi nejčastěji používanými pomůckami byly ty, které obsahovaly prvek vizualizace. Respondentky také v rozhovorech uváděly častou spolupráci mezi žáky. K podobným závěrům a následným doporučením dospěli Wakat et al. (2023).

Zjistili, že učitelé v jejich zkoumaném vzorku využívali audiovizuální pomůcky jako součásti uplatňované strategie diverzifikace učebních materiálů. Přitom tyto různé materiály reagovaly na různé styly učení žáků. Za druhé, v rámci strategie diverzifikace v oblasti komunikace učitelé používali různé jazyky k vysvětlení pojmů a umožňovali tak žákům hovořit jejich vlastními jazyky. Výsledky našeho výzkumu naznačily, že podpora používání mateřského jazyka žáka v edukačním procesu není významně podporována. Domníváme se, že v otázce komunikace žáka v jeho mateřském jazyce během výuky je třeba věnovat pozornost. Podobně inspirující mohou být výsledky výzkumu související se strategiemi diverzifikace činností. Autoři vyzdvihují význam hry v edukaci, spolupráce mezi žáky, s jejich vrstevníky, s dalšími učiteli a rodiči. Podle autorů pestrost výukových strategií a pomůcek maximalizuje výsledky učení, motivuje žáky k učení a přispívá k vytváření přívětivého prostředí ve třídě.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zabývali vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ. Vzhledem k aktuální situaci ve školách, kdy se zvyšují počty žáků s OMJ považujeme za důležité, aby se pedagogové v této problematice orientovali. Cílem diplomové práce a realizovaným výzkumem bylo odhalení přístupu učitelů s různou délkou praxe a využívaných výukových strategií, které učitelé využívají při vzdělávání žáků s OMJ. Pomocí sběru dokumentace jsme zmapovali a analyzovali, jaké didaktické pomůcky a podpůrná opatření využívají ke vzdělávání žáků s OMJ.

Osloveno bylo celkem 6 respondentek, se kterými jsme provedli polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory, které bylo možné uskutečnit osobně, probíhaly v prostorách školy, kde respondentky působí. Ostatní rozhovory byly provedeny online z důvodu vzdálenosti působnosti respondentek.

Jsme si vědomi limitů, které kvalitativní výzkum obnáší. Při interpretaci dat jsme se snažili tyto limity zohlednit. Do výzkumu byl zahrnut omezený vzorek účastníků, a proto je obtížné obecně aplikovat výsledky na celou skupinu učitelů. V kvalitativním výzkumu a jeho vyhodnocováním může docházet k ovlivnění subjektivity.

Před zahájením výzkumu jsme se věnovali studiu odborné literatury a shromažďování dat z výzkumů, které se týkaly stejné či podobné problematiky. Na základě zjištěných poznatků jsme sestavili výzkumné cíle a otázky. Prostřednictvím realizovaného výzkumu a zvolených výzkumných nástrojů – polostrukturovaný rozhovor, sběr dokumentace – jsme zjistili, že přístup začínajících učitelek se liší od učitelek s dlouhou letou praxí pouze v počátečních obavách, které pramení z dosavadní nezkušenosti vzdělávání žáků s OMJ. Po seznámení s žákem a jeho postupnou adaptací se tyto obavy proměnily v pozitivní přístup. Postoj k přítomnosti žáka s OMJ zkušených učitelek se odvíjí od toho, jaké okolnosti doprovází příchod žáka a jaký je přístup rodičů i žáka.

Námi realizovanými rozhovory jsme odhalili, jaká úskalí a příležitosti shledávají učitelé ve vzdělávání žáků s OMJ. Vzhledem k námi realizovanému výzkumu, můžeme usoudit, že výpovědi respondentek výrazně neovlivňuje délka jejich praxe. Hlavním úskalím, které spatřují všechny respondentky je jazykové nedorozumění a nedostatek času ve výuce na žáka. Příležitostí pro začínající učitelky jsou nové pedagogické zkušenosti, které získávají při vzdělávání žáků s OMJ.

Dále jsme došli k závěru, že učitelé žáků s OMJ používají různé výukové strategie. Učitelé umožňují žákům využívat různé didaktické pomůcky, jejichž funkce a struktura vychází z potřeb žáků. Didaktické pomůcky se především soustředí na rozvoj českého jazyka a gramatiky. Souhrn těchto didaktických pomůcek sloužících k úspěšnému zvládnutí výukových cílů může sloužit dalším učitelům jakožto inspirace při hledání způsobů, jak reagovat na potřeby žáků. Učitelé přizpůsobují těmto žákům hodnocení a prostředí třídy, které podporují jejich úspěchy.

Za hlavní přínos této práce považujeme především zjištění, že učitelé přistupují ke vzdělávání žáků s OMJ s respektem a ve výuce zohledňují žákovy limity, které pramení z neznalosti jazyka. Tato práce může sloužit i jako metodická podpora pro učitele, kteří nemají se vzděláváním žáků s OMJ zkušenosti anebo hledají inspiraci pro svou pedagogickou praxi. Shromážděná a analyzovaná dokumentace didaktických materiálů může být pomůcka při hledání optimální podpory žáka.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BERNKOPFOVÁ, Michala; NOSÁLOVÁ, Barbora; TITĚROVÁ, Kristýna; VÁGNEROVÁ, Tereza a VÁVROVÁ, Jana. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem Pro základní školy*. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.

2. FIALOVÁ, Michaela. *ZÁKLADY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY A PREVENCE PRO UČITELE* [online]. 2017 [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/FIALOV%C3%81-Michaela.-Z%C3%A1klady-pedagogick%C3%A9-diagnostiky-a-prevence-pro-u%C4%8Ditele.-Studijn%C3%AD-opora.pdf. Studijní opora -– vzdělávací modul pro koordinátory inkluze. Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.

3. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. České vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

4. HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2., přeprac. A rozš. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7150-6.

5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

6. CHRÁSKA, Miroslav. *METODY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU: Základy kvantitativního výzkumu* [online]. Grada Publishing, 2016 [cit. 2024-01-15]. ISBN 978-80-271-9225-0. Dostupné z: https://is.mvso.cz/el/mvso/zima2021/YMSID/250420/Metody_pedagogickeho_vyzkumu__1_.pdf.

7. NOSÁLOVÁ, Barbora. META, O. P. S. Jak zjistit úroveň češtiny -– diagnostika. *Inkluzivní škola* [online]. 2018 [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/jak-zjistit-uroven-cestiny-diagnostika.

8. KADRMASOVÁ, Jitka, Klára KOUBSKÁ, Hana SEDLÁKOVSKÁ, Helena ŠILHÁNKOVÁ a Marcela TESAŘOVÁ. *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022.

9. KAŠPAROVÁ, Jana, Karel STARÝ a Gabriela ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-87063-42-2.

10. Kolektiv autorů NPI ČR. *Podporujeme osvojování češtiny u dětí a žáků cizinců*. Praha, 2022. ISBN 978-80-7578-095-9.

11. KOSTELECKÁ, Yvona, Richard BRAUN, Jiří HASMAN, Kateřina MACHOVCOVÁ, Jakub PIVARČ, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a David HÁNA. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019. ISBN:978-80-7603-087-9.

12. KOSTELECKÁ, Yvona, Richard BRAUN, Jiří HASMAN, Kateřina MACHOVCOVÁ, Jakub PIVARČ, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a David HÁNA. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-087-9.

13. KOUBSKÁ, Klára, Helena ŠILHÁNKOVÁ a Marcela TESAŘOVÁ. ADAPTAČNÍ OBDOBÍ ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE Z POHLEDU UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE [online]. 2022, 14 [cit. 2024-02-26]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf.

14. KOURKZI, Alice. *Krabička první záchrany pro učitele: první dny a týdny s žákem bez znalosti češtiny ve třídě*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-042-3.

15. NĚMEC, Jiří. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.

16. NĚMEC, Zbyněk, Hana VÍZNEROVÁ a Barbora ŠEBOVÁ. *Práce asistentek a asistentů pedagoga s žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2023 [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/storage/app/media/uploaded-files/VZ_AP-u-zaku-s-OMJ.pdf

17. NOSÁLOVÁ, Barbora. *META o.p.s.* [online]. 2018 [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/jak-zjistit-uroven-cestiny-diagnostika

18. NOSÁLOVÁ, Barbora. *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele*. Praha: Meta, 2018. ISBN 978-80-88171-12-6.

19. OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.

20. PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-736-7054-2.

21. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.

22. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.

23. PROKOPOVÁ, Zuzana, Kristýna TITĚROVÁ a Milena POETA. *Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga v ZŠ*. Praha: Meta, 2023. ISBN 978-80-88171-40-9.

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

25. *Sdělení č. 104/1991 Sb. -– Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte* [online]. [cit. 2024-04-21]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104.

26. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

27. SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.

28. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

29. TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem* [online]. In: 2019 [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_pruvodce_pro_ppp_deti_s_omj.pdf

30. TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem -– systémová doporučení* [online]. 2011 [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_systemova_doporuceni.pdf.

31. Výukové materiály pro žáky s odlišným mateřským jazykem. *Katalog podpůrných opatření* [online]. 2015 [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/pomucky/4-4-2-specialni-didakticke-pomucky/.

32. WAKAT, Geraldine S. PAULINO, Sherene T. CAGAOAN a Freda B. PAULINO. *Jazyky a kravaty: Vytváření inkluzivních strategií v lingvisticky rozmanitých třídách.* [online]. 2023 [cit. 2024-04-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/374715743_Of_tongues_and_ties_Surfacing_inclusive_strategies_in_linguistically_diverse_classrooms

33. ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů* [online]. 2017, **5** [cit. 2024-04-23]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE_SocEd_5_5-2-2017.pdf

34. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

35. ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9649-3.

36. *Život cizinců v ČR* [online]. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. 2022 [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/165384720/29002622.pdf/50424f0c-303f-4688-b054-e47da23d67b0?version=1.3.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 P1 – Česko – ukrajinská abeceda 50
Obrázek č. 2 P2 – Kartičky s písmeny 51
Obrázek č. 3 P3 – Kartičky s povoláním 52
Obrázek č. 4 P4 – Česká abeceda 53
Obrázek č. 5 P5 – Písanka 54
Obrázek č. 6 P6 – Obrázek s předložkami s/z 56
Obrázek č. 7 P7, P8 – Tabulka s vyjmenovanými slovy a skloňování podstatných jmen . 57
Obrázek č. 8 P9 – Diagram se slovními druhy 58
Obrázek č. 9 P10 – Nástěnná vyjmenovaná slova 59

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma č. 1 Procesní plán výzkumu 24
Schéma č. 2 Kategorie ŽÁK S OMJ ve školní třídě 32
Schéma č. 3 Kategorie ÚSKALÍ a její podkategorie 34
Schéma č. 4 Kategorie PŘÍLEŽITOSTI a její podkategorie 38
Schéma č. 5 Kategorie VÝUKOVÉ STRATEGIE a její podkategorie 43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru V
Příloha č. 2 Kódování rozhovoru VI
Příloha č. 3 Kódování rozhovoru VII
Příloha č . 4 Informovaný souhlas VIII

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

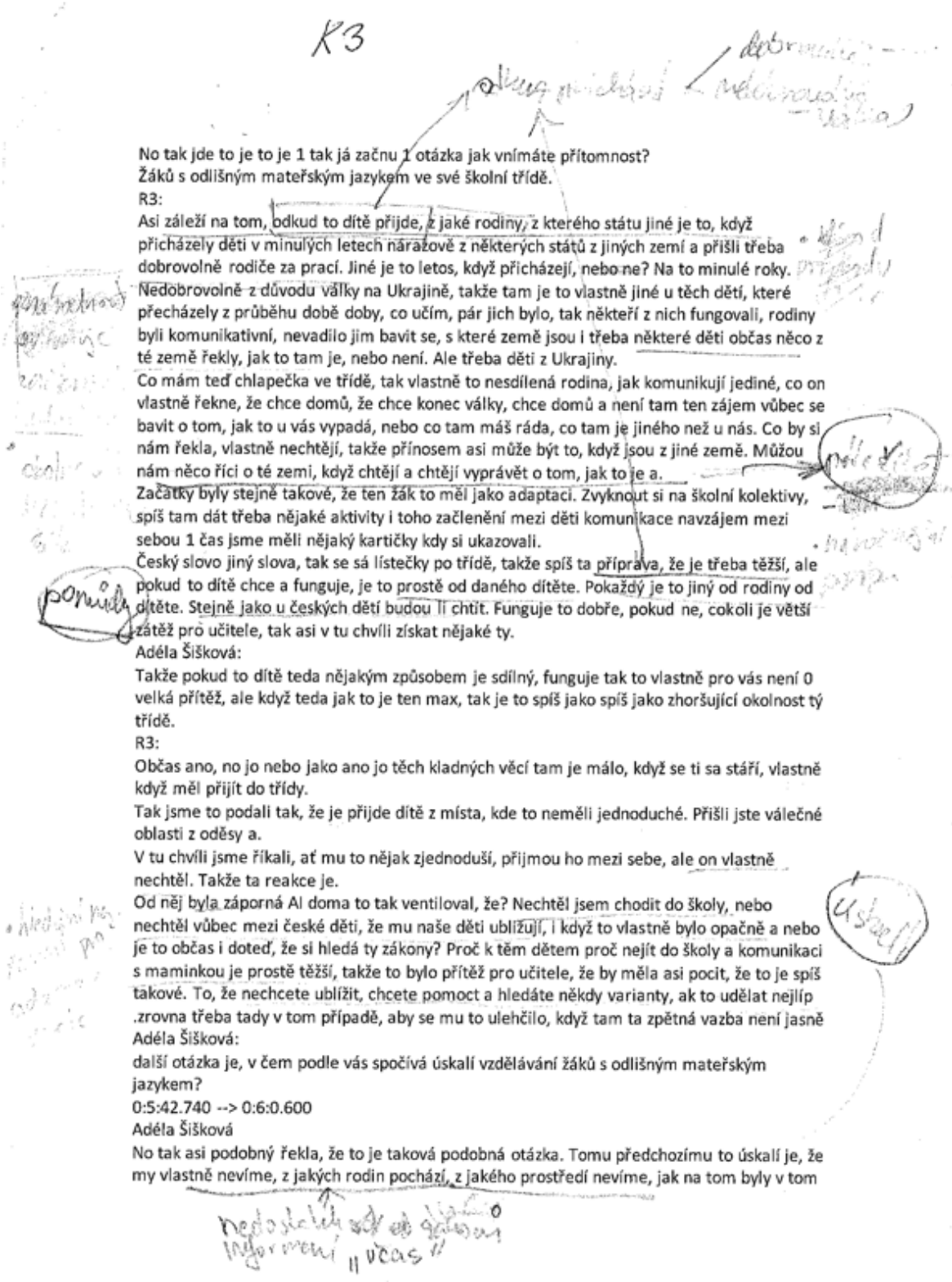
Otázky pro respondenty:

- Jak vnímáte přítomnost žáků s OMJ ve třídě?
- V čem podle vás spočívá úskalí vzdělávání s OMJ?
- Jaké příležitosti shledáváte ve vzdělávání žáků s OMJ?
- Jak reagujete v každodenní praxi na tato úskalí, jak je řešíte?
    - Hodnocení
    - Pomůcky, materiály
    - Edukační prostředí/školní třída
        - Přístupnost prostředí – snadné čtení, dvojjazyčné texty, …
        - klima třídy – vztahy se spolužáky a jejich podpora, podpora poznání jiného jazyka (kterým mluví dítě s OMJ)
- Jak byste reflektovala vývoj svého přístupu ke vzdělávání žáků s OMJ?
- Chtěla byste ještě něco doplnit?

Příloha č. 2 Kódování rozhovoru

Tak 1 otázka je, jak vnímáte přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem ve své třídě?
S5:
Dobře, takže přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem vnímám ve své třídě tak, že co se týče třeba mých dětí s odlišným mateřským jazykem, tak se jedná především o děti z východu takže Ukrajina. A co potom mám moldavsko? Takovýto Bělorusko, Rumunsko. Všechno je to jako namixované a většina těch dětí teda už tady žijou od mala, že se tady i narodili, ale mají i občanství, teda z těch dalších zemí a jediný, kdo mi přišel tohle září kvůli Válečnému konfliktu na Ukrajině je dimitri, který si hodně rychle sednul, teda s ostatními dětmi, kterým mluví stejným jazykem. A čeho jsem se bála, taky bylo u Dimiho. To, že nebude zvládat češtinu a bude se jako hrozně sekat, ale je strašně šikovnej po těch, vlastně 5 měsících, co je tady, nebo ani ne v září, říjen, listopad, prosinec, no 4 ani ne 5 měsíců, prostě je tady, takže mluví krásně, sice jako ještě mu tam hapruje čas, ale jako skloňování.
Ale rozumí, když chce něco ono říct, tak mu taky rozumím.
A jeho přítomnost vlastně vnímám strašně pozitivně. Já jsem se hrozně bála právě toho, jaký to bude, protože jsem se ještě nesetkala s tím, že bych měla přímo ve třídě dítě, který teď přišlo z vážného konfliktu. A když jsem ho viděla poprvé, už vlastně v létě v srpnu, když jsem sem přišel vlastně zapsat, tak jsem z toho měla obrovskej strach. Ale ve finále si myslím, že můžu bejt ráda za jimiho, jakej je, protože fakt učí se rychle, snaží se, nepotřebuje vůbec nic jako přepisovat vůbec nepotřebuje jako jo. Občas mu to prostě přeloží ty spolužáci, ale snaží se a fakt málokdy třeba 1 dvakrát za měsíc. On si nechává přeložit něco od někoho, jinak teď už je to takový, že fakt se domluvíme jenom my 2 mezi sebou, takže já jeho přítomnost vnímám veliče pozitivně, ale vím, od ostatních učitelů, že přítomnost jiných žáků, který nesou hodně špatně ten přesun do jiné země, tak vnímají jejich přítomnost hodně jako špatně, negativně.
Adéla Šišková
Jak byste popsala nějaká úskalí vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?
S5:
No tak velké úskalí je tam, že jo jazyková bariéra, i když třeba já to furt budu brát vlastně na tu. Na tu stranu, se kterou se tedkon vlastně setkáváme na ten jazyk, se kterým se setkáváme nejčastěji, což je vlastně ruština ukrajinština.
Tak si myslím, že i sice tam je velký jazyk, je velká jazyková bariéra, ale není zas taková, protože pořád je to slovanský jazyk jako ten náš. Takže třeba vím, že Vietnamci, jak to mají o dost horší, že jo? Protože vlastně ty jazyky si nejsou vůbec ale vůbec podobný.
Takže úskalí je tam jazyková bariéra.
Ale je tam i psychický blok, který prostě ty děti mají tím, že vlastně vytrhnou rodiče ze svý kultury, ze svýho prostředí od svých kamarádů, rodin a tak a najednou přijdou do cizí země mezi cizí lidi jiný jazyk, jiná třída, jiný učivo je třeba těžší snazší, protože vím, že zase vlastně 1 moje ukrajinská holčička ve třídě tak ještě odpoledne má ukrajinskou školu online a tam mají úplně jiný učivo.
Oni jsou hrozně napřed, ale třeba jako nebo takhle oni berou něco, co my budeme brát třeba za půl roku, ale neberou to, co my bereme teď. Jo to ještě třeba nebrat a mají prostě to.
Až RVP Ukrajinci mají prostě jinak nastavený.
Chápu ty děti, že i jako úskalí toho, že je tam žák SO moje i ta psychika. Ten psychickej blok, který mají ty děti a může se tam teda i vyskytnout. Už jsem taky zažila blog ze strany učitele, že prostě každej jsme nějakej a každej máme nějakej názor a setkal jsem se S učitelama, který jako odmítali učit žáky s OMJ.
Takže i to bych brala jako úzké jiné jenom jazykovej jazykovou bariéru, ale i bariéru, jakoby

Příloha č. 3 Kódování rozhovoru



K3

No tak jde to je to je 1 tak já začnu 1 otázka jak vnímáte přítomnost?
Žáků s odlišným mateřským jazykem ve své školní třídě.
R3:
Asi záleží na tom, odkud to dítě přijde, z jaké rodiny, z kterého státu jiné je to, když přicházely děti v minulých letech nárazově z některých států z jiných zemí a přišli třeba dobrovolně rodiče za prací. Jiné je to letos, když přicházejí, nebo ne? Na to minulé roky. Nedobrovolně z důvodu války na Ukrajině, takže tam je to vlastně jiné u těch dětí, které přecházely z průběhu době doby, co učím, pár jich bylo, tak někteří z nich fungovali, rodiny byli komunikativní, nevadilo jim bavit se, s které země jsou i třeba některé děti občas něco z té země řekly, jak to tam je, nebo není. Ale třeba děti z Ukrajiny.
Co mám teď chlapečka ve třídě, tak vlastně to nesdílená rodina, jak komunikují jediné, co on vlastně řekne, že chce domů, že chce konec války, chce domů a není tam ten zájem vůbec se bavit o tom, jak to u vás vypadá, nebo co tam máš ráda, co tam je jiného než u nás. Co by si nám řekla, vlastně nechtějí, takže přínosem asi může být to, když jsou z jiné země. Můžou nám něco říci o té zemi, když chtějí a chtějí vyprávět o tom, jak to je a.
Začátky byly stejně takové, že ten žák to měl jako adaptaci. Zvyknout si na školní kolektivy, spíš tam dát třeba nějaké aktivity i toho začlenění mezi děti komunikace navzájem mezi sebou 1 čas jsme měli nějaký kartičky kdy si ukazovali.
Český slovo jiný slova, tak se sá lístečky po třídě, takže spíš ta příprava, že je třeba těžší, ale pokud to dítě chce a funguje, je to prostě od daného dítěte. Pokaždý je to jiný od rodiny od dítěte. Stejně jako u českých dětí budou li chtít. Funguje to dobře, pokud ne, cokoli je větší zátěž pro učitele, tak asi v tu chvíli získat nějaké ty.
Adéla Šišková:
Takže pokud to dítě teda nějakým způsobem je sdílný, funguje tak to vlastně pro vás není 0 velká přítěž, ale když teda jak to je ten max, tak je to spíš jako spíš jako zhoršující okolnost tý třídě.
R3:
Občas ano, no jo nebo jako ano jo těch kladných věcí tam je málo, když se ti sa stáří, vlastně když měl přijít do třídy.
Tak jsme to podali tak, že je přijde dítě z místa, kde to neměli jednoduché. Přišli jste válečné oblasti z oděsy a.
V tu chvíli jsme říkali, ať mu to nějak zjednoduší, přijmou ho mezi sebe, ale on vlastně nechtěl. Takže ta reakce je.
Od něj byla záporná Al doma to tak ventiloval, že? Nechtěl jsem chodit do školy, nebo nechtěl vůbec mezi české děti, že mu naše děti ublížují, i když to vlastně bylo opačně a nebo je to občas i doteď, že si hledá ty zákony? Proč k těm dětem proč nejít do školy a komunikaci s maminkou je prostě těžší, takže to bylo přítěž pro učitele, že by měla asi pocit, že to je spíš takové. To, že nechcete ublížit, chcete pomoct a hledáte někdy varianty, ak to udělat nejlíp .zrovna třeba tady v tom případě, aby se mu to ulehčilo, když tam ta zpětná vazba není jasně
Adéla Šišková:
další otázka je, v čem podle vás spočívá úskalí vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?
0:5:42.740 --> 0:6:0.600
Adéla Šišková
No tak asi podobný řekla, že to je taková podobná otázka. Tomu předchozímu to úskalí je, že my vlastně nevíme, z jakých rodin pochází, z jakého prostředí nevíme, jak na tom byly v tom

Příloha č . 4 Informovaný souhlas

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce, který se týká problematiky vzdělávání žáků s OMJ. Hlavním cílem výzkumného šetření je „porozumět, jak začínající a zkušení učitelé 1. stupně ZŠ vnímají přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě.“ Z tohoto cíle následně vzešly tři dílčí cíle a to: 1) Zjistit úskalí a příležitosti ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě na 1. stupni ZŠ tak, jak je interpretují pedagogové s rozdílnou délkou pedagogické praxe, 2) Odhalit výukové strategie, které učitelé uplatňují v edukačním procesu žáků s OMJ, 3) Zjistit, jaké didaktické pomůcky učitelé využívají ve výuce žáků s OMJ a porozumět jejich povaze z hlediska účelu a očekávaným výsledkům
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnou odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka: