Výtah z výstupní zprávy

HODNOCENÍ PRŮMYSLOVÉ ZÓNY CHEB I

Zpracoval realizační tým:
Mgr. Ladislav Buček (vedoucí)
Mgr. Valeriia Listkova
Mgr. Martin Švarc

Vedoucí projektového týmu:
Mgr. Pavlína Šlajsová

8. Průzkum mezi mateřskými a základními školami

8.1. Mateřské školy

V následující části se budeme zabývat analýzou dotazníků pro mateřské školy v Chebu a okolí. Dotazníky, a tedy i následná analýza, se bude týkat zmapování počtu dětí s odlišným mateřským jazykem (dále také i jako OMJ) ve školkách, náročnosti jejich integrace, komunikaci s rodiči - cizinci a podpoře učitelů MŠ.

Dotazníky vyplnili zástupci následujících MŠ za Cheb: Malé náměstí 2, Bezručova 1, Osvobození 67, 26. dubna 39 a Do Zátiší 3. Dotazník vyplnily také další dvě školky mimo Cheb: MŠ Luby a MŠ Františkovy Lázně - Školní 182. Celkem šlo tedy o 7 školek.

8.1.1. Charakteristika mateřských škol

Nejprve respondenti odpovídali na obecnou charakteristiku školek, pod které patří jejich třída. Každá školka provozovala v průměru 5,3 tříd, v rozmezí od 3 do 8 tříd. Většinu tříd (91,7 %) přitom navštěvovalo alespoň 1 dítě s jinou než českou státní příslušností.

Dále jsme se ptali již konkrétně na třídy, ve kterých daný pedagog působí. Ačkoli v následující analýze dotazníků za jednotlivé třídy budeme pracovat většinou s 27 třídami, následující odstavec odráží kvůli 3 chybějícím odpovědím na otázku „Počet dětí ve třídě" stav pouze ve 24 třídách. Nicméně uvedené statistiky by se i v případě 100% návratnosti otázky nejspíše příliš nezměnily.

V relevantních 24 třídách bylo celkem 547 dětí. Chodilo zde 66 dětí cizinců; v průměru tedy bylo v každé sledované třídě 2,75 dítěte s odlišným mateřským jazykem. Každá třída měla v průměru 22,8 dítěte. Celkový podíl dětí cizinců tak činil 12 %.

Ve třetině všech tříd (N = 27) působil asistent pedagoga, ve zbylých dvou třetinách nikoli. Nicméně podíváme-li se, zda působil asistent pedagoga ve třídách dle počtu dětí cizinců, vidíme, že rozložení není rovnoměrné. Je překvapivé, že asistent chybí ve třídách s nejvyšším počtem těchto dětí. Naopak všechny třídy se 2 dětmi s OMJ asistenta pedagoga měly k dispozici. Musíme ale upozornit, že vzhledem k malému počtu respondentů může jít do značné míry o efekt náhodného výběru. V tomto ohledu poskytovala rozhodně nejlepší zázemí MŠ 26. dubna 39, kde asistent pedagoga působil ve dvou třetinách všech tříd.

Tabulka 18: Působí ve třídě asistent pedagoga?, N = 27

	Počet dětí s odlišným mateřským jazykem ve třídě					
Asistent pedagoga	1	2	3	4	5	6
Je	16,7 %	100,0 %	25,0 %	33,3 %	0,0 %	0,0 %
Není	83,3 %	0,0 %	75,0 %	66,7 %	100,0 %	100,0 %

Ve dvou třetinách tříd se pohyboval počet dětí s OMJ v rozmezí 1 až 3 děti, třetinu tříd navštěvovalo 4 až 6 těchto dětí. Největší podíl tříd bylo se 3 dětmi s odlišným mateřským jazykem (29,6 %), naopak tříd s vyšším počtem těchto dětí bylo relativně málo: 5 dětí v 7,4 % tříd a 6 dětí v 3,7 % tříd. Důležitý je také fakt, že všechny třídy v našem souboru měly alespoň 1 dítě s odlišným mateřským jazykem (tak byl vzorek definován).

Při průměrném počtu 22,8 dítěte na třídu se podíl dětí cizinců ve třídách pohybuje v rozmezí od 4,4 % do 26,3 %. Téměř 90 % (1-4 děti) tříd má přitom podíl těchto dětí mezi 4,4 % a 17,5 %. Ve zbývajících zhruba 10 % s nejvyšším počtem těchto dětí (kde zároveň absentuje asistent pedagoga) může být práce učitelů/ek MŠ značně ztížená kvůli komunikační bariéře a celkově náročnější práci s dítětem.

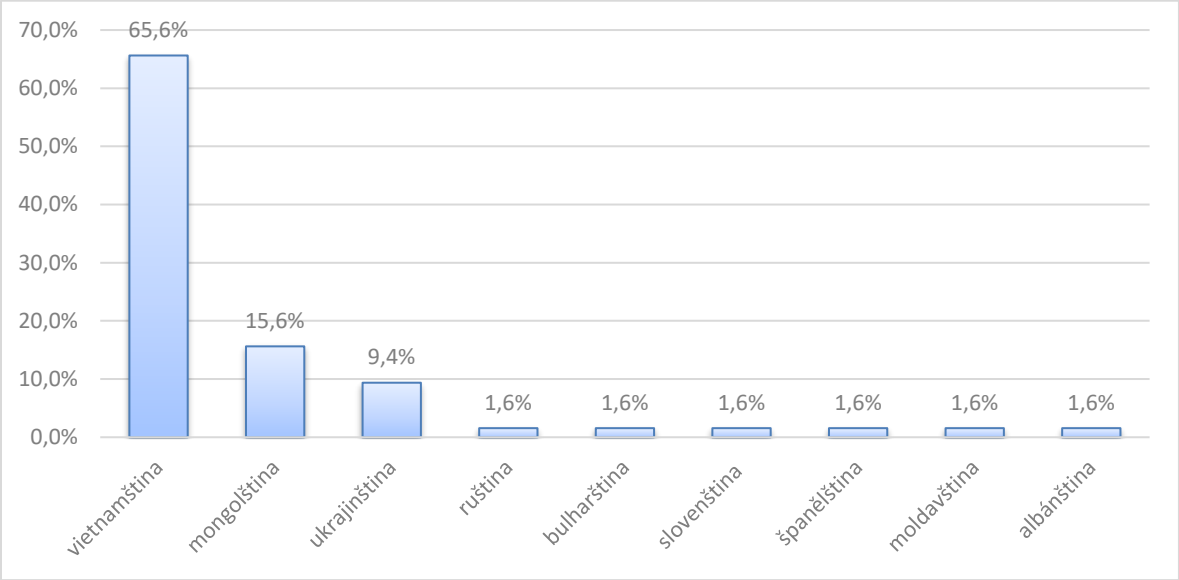
Tabulka 19: Podíl tříd s daným počtem dětí s odlišným mateřským jazykem, N = 27

Kolik dětí s odlišným mateřským jazykem je v této třídě?					
1	2	3	4	5	6
22,2 %	14,8 %	29,6 %	22,2 %	7,4 %	3,7 %

Podívejme se na složení dětí cizinců v MŠ dle jejich mateřského jazyka. Celkem je těchto dětí ve vzorku 64, ke 2 dětem chybí data. Většinu tvoří vietnamské děti (65,6 %), druhou největší skupinou jsou mongolské děti (15,6 %), třetí pak děti ukrajinské (9,4 %). V případě mateřských jazyků ruština, bulharština, slovenština, španělština, moldavština a albánština jde vždy o 1 dítě (1,6 %).

Vzhledem k národnostnímu složení minorit v Chebu není překvapením, že podíl vietnamských dětí je takto vysoký. Zajímavější je zjištění, jak vysoký podíl dětí cizinců ve školkách tvoří děti mongolského původu. Jde pravděpodobně o důsledek relativní usazenosti občanů Mongolska, kteří v Chebu založili rodiny a vyrůstá zde druhá generace. Naopak děti občanů Ukrajiny jsou z hlediska jejich proporce v populaci Chebu pod reprezentovány. Nabízí se interpretace, že větší podíl ukrajinských občanů je zde pouze dočasně a rodinu mají ve své vlasti, kam se plánují vrátit.

Tabulka 20: Podíly dětí cizinců dle mateřského jazyka, N = 64



8.1.2. Charakteristika dětí

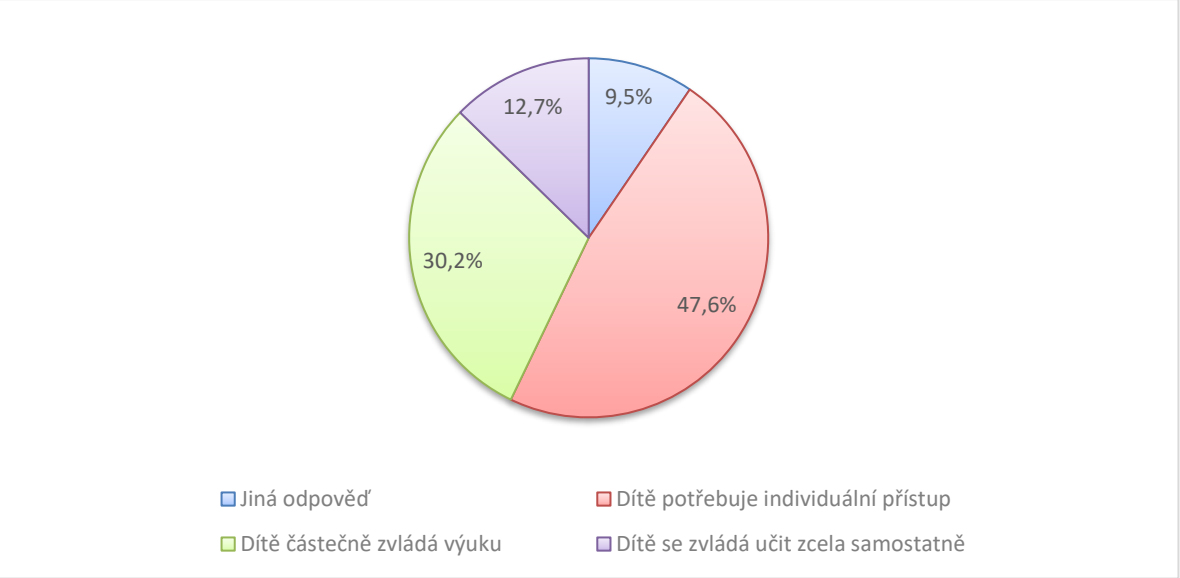
Následující část se zabývá konkrétními dětmi s odlišným mateřským jazykem: do jaké míry jsou samostatné, jak se dítě integruje, jaké prostředky školky k integraci využívají a jak je náročné komunikovat s rodiči dítěte. Data v této části jsou k dispozici za 63 dětí (za 1 dítě data chybí).

První otázka v této sekci měřila samostatnost dětí s odlišným mateřským jazykem. Téměř polovina vyučujících uvedla, že se musí dítěti věnovat individuálně (47,6 %). Částečně samostatně zvládalo výuku 30,2 % dětí, zcela samostatných bylo 12,7 % dětí.

Pro vyučující to bezpochyby znamená věnovat více pozornosti i času dětem s odlišným mateřským jazykem – to se týká více než tří čtvrtin všech těchto dětí, byť v různé kvantitě v závislosti na tom, do jaké míry výuku zvládají. Konkrétně to znamená, že v průměru se budou v každé třídě vyskytovat 2 takovéto děti, vyskytují se ale třídy, kde bude těchto dětí i více.

Odpovědi „jiné" zahrnovaly 3x vyjádření ekvivalentní k individuálnímu přístupu a 3 konstatovaly, že každé dítě patří do jiné kategorie.

Graf 80: „Jak byste popsal/a výuku tohoto dítěte s odlišným mateřským jazykem?", N = 63

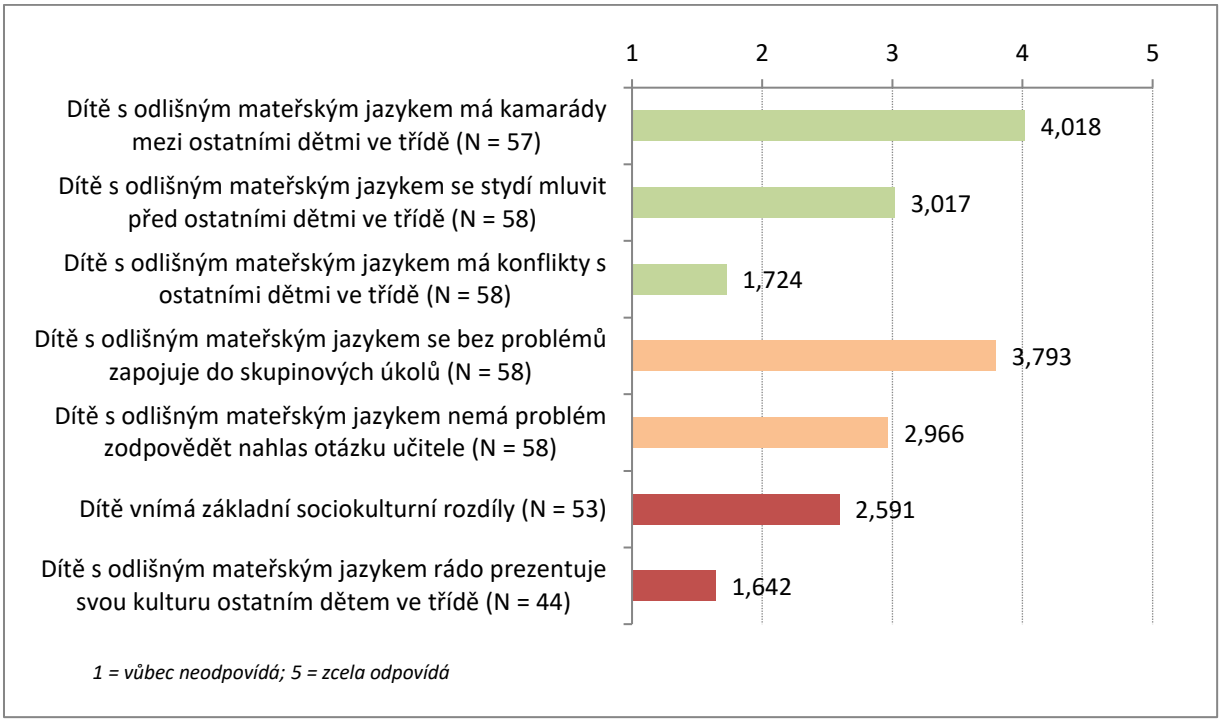


Jak se daří dítě integrovat, měřila další baterie míry souhlasu s typovými tvrzeními. Ta můžeme analyticky rozčlenit na 3 okruhy:

- Vztahy s ostatními dětmi (v grafu nahoře)
- Zapojení do výuky (v grafu uprostřed)
- Vnímání sociokulturních odlišností (v grafu dole)

Ze všech odpovědí na jednotlivé otázky jsme vypočítali souhrnný index, který vyjadřuje průměr všech odpovědí jedním číslem. Odpovědi „vůbec neodpovídá" (naprosto nesouhlasím) je přiděleno číslo 1, odpovědi „zcela odpovídá" (naprosto souhlasím) číslo 5. Neplatí, že vyšší číslo indexu je lepší, vždy záleží na dané otázce – to rozebereme u každé otázky zvlášť. Logicky se tedy index může pohybovat v rozmezí hodnot 1 až 5.

Graf 81: Integrace dítěte ve třídě, N = viz jednotlivá tvrzení



S tvrzením, že dítě s odlišným mateřským jazykem má ve třídě kamarády vyučující v průměru spíše souhlasili; index má hodnotu 4,018. Navíc pro více než polovinu respondentů tvrzení „zcela odpovídá" realitě jejich třídy. Většina těchto dětí tedy ve třídách má kamarády, a naopak, téměř neexistují děti bez kamarádů.

Index odpovědí na druhou otázku se rovná 3,017; stojí tedy mezi oběma póly možných odpovědí. Rozložení odpovědí na tuto otázku je relativně rovnoměrné ve všech kategoriích, s nejčastější neutrální odpovědí (= 3). Nezdá se tedy, že by původ dětí a jejich (ne)znalost češtiny ovlivňovala jejich ochotu ke slovní interakci s vrstevníky, spíše půjde o rozdíly v osobnostních rysech, kdy některé děti jsou „přirozeně" stydlivější a jiné naopak smělé. Jeden respondent k této baterii tvrzení ovšem ve svém komentáři poznamenal, že mezi dětmi existuje značná jazyková bariéra, kdy děti cizinců vůbec neumí česky.

S tvrzením, že dítě má s ostatními konflikty vyučující do značné míry nesouhlasili (1,724), což indikuje obecnou situace, že v MŠ z důvodu odlišného původu nedochází mezi dětmi ke konfliktům. Rozložení odpovědí bylo značně vychýleno k pólu „vůbec neodpovídá" – přímo toto tvrzení (= 1) pak zvolilo více než 60 % respondentů. Naopak méně než 10 % vyučujících volilo odpovědi „spíše odpovídá" a „zcela odpovídá". Vyučující tedy děti cizinců hodnotí v průměru jako nekonfliktní, neplatí, že by odlišný původ vedl ke zvýšené míře konfliktů. Malé procento konfliktních dětí se bude nejspíše vyskytovat v jakémkoli dětském kolektivu.

Do jaké míry je dítě schopné zapojovat se do výuky měřily další dvě otázky. Do skupinových úkolů se děti zapojovaly relativně dobře (3,793), hůře dopadly v hodnocení schopnosti odpovědět nahlas na otázku vyučujícího (2,966). Dobře to ilustruje i rozložení otázek na odpovědi. Zapojení do skupinových úkolů hodnotili vyučující u téměř poloviny dětí jako zcela bezproblémové (=5). V případě zodpovězení otázky učitele nahlas, byla bezproblémových dětí již jen čtvrtina, odpovědi byly navíc rozložené relativně rovnoměrně v celé škále možností.

Pro děti cizinců je snadnější zapojovat se do skupinových aktivit, než nahlas odpovídat na otázky učitele. Skupinové aktivity mohou vyžadovat kombinaci různých komunikačních prvků, na rozdíl od úžeji zaměřeného verbálního projevu v případě přímé otázky, která klade vyšší nároky na znalost ČJ. Zjištění rozdílu tedy interpretujeme tak, že část dětí (dle dat cca 40 %) má problém s používáním

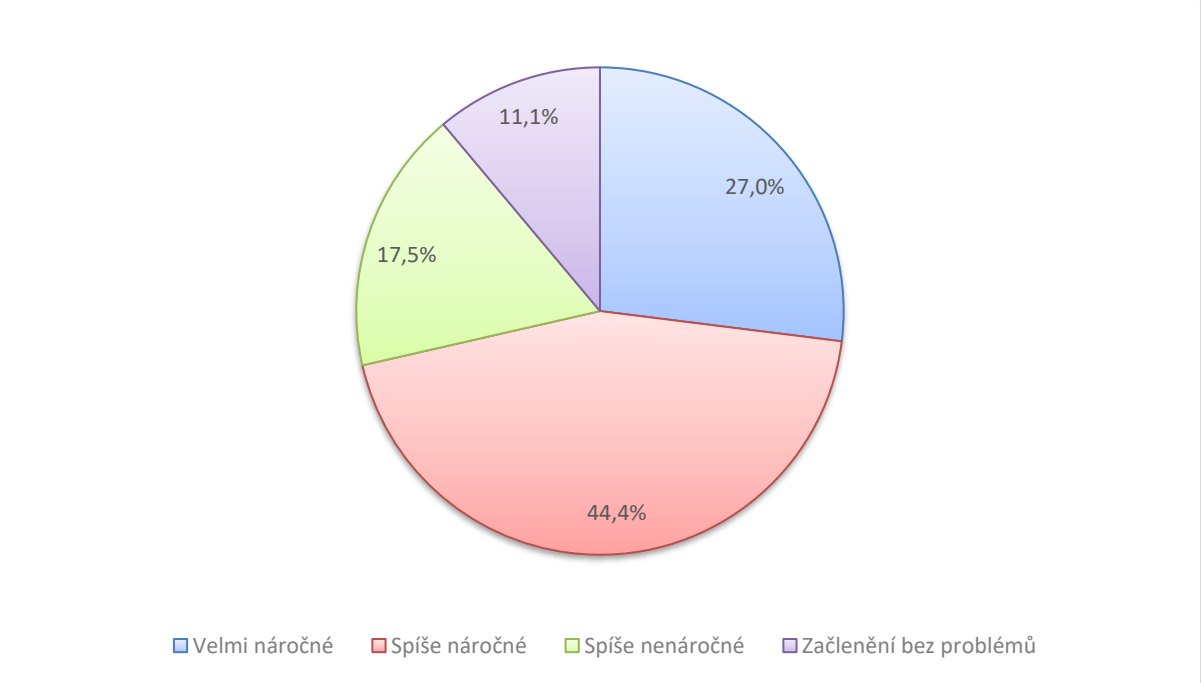
českého jazyka a nadpoloviční část dětí zvládá dobře skupinové úkoly, které nejsou primárně zaměřeny na používání ČJ.

Poslední část výroků se týkala vnímání sociokulturních odlišností dětmi cizinců a prezentaci své kultury v rámci kolektivu. Vnímání sociokulturních rozdílů má index 2,591 a tvrzení o prezentaci své kultury index 1,642. Ještě plastičtější obrázek představuje rozložení jednotlivých odpovědí: přes 60 % dětí s odlišným mateřským jazykem sociokulturní rozdíly nevnímalo (odpovědi 1 a 2). Naopak cca 15 % dětí tyto rozdíly vnímalo (odpovědi 4 a 5). Téměř 90 % tvrzení, že „dítě s odlišným mateřským jazykem rádo prezentuje svou kulturu ostatním dětem" dle respondentů zcela nebo spíše neodpovídá realitě (odpovědi 1 a 2). Naopak pouze necelých 6 % dětí svou kulturu prezentovalo rádo (odpovědi 4 a 5).

Nejspíše to znamená, že většina dětí nemá potřebu prezentovat svou kulturu, protože nevnímá rozdíly mezi dětmi sociokulturní optikou (již zmíněných 60 %), ale spíše skrze kategorie jako kamarádství, sympatie apod. Nejspíše bude existovat také malá část dětí (cca 10 %), které svou kulturu neprezentují před ostatními a sociokulturní rozdíly vnímají. To může být způsobeno např. studem, který pramení z vnímání vlastní odlišnosti.

Další otázka na vyučující zněla: *„Jak byste ohodnotil/a náročnost začlenění tohoto dítěte s odlišným mateřským jazykem?"*

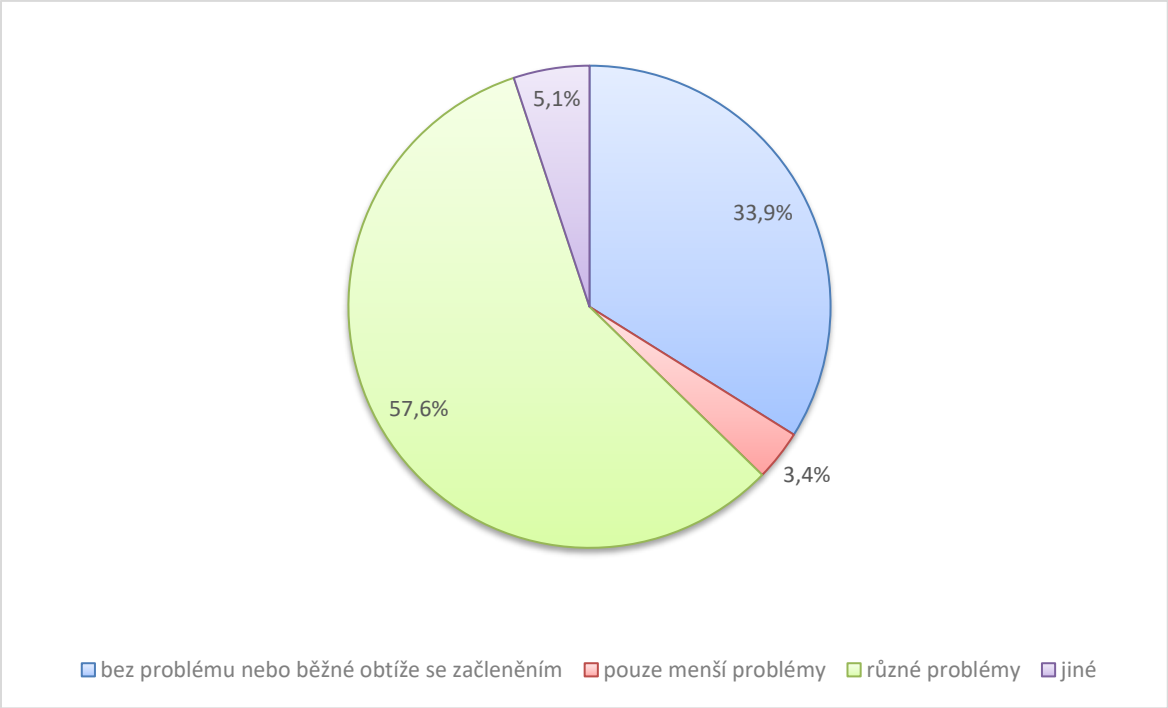
Graf 82: Náročnost začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem, N = 63



Z grafu je patrné, že pro většinu dětí (71,4 %) s odlišným mateřským jazykem platí, že je pro vyučující náročné tyto děti do kolektivu začlenit. Snadněji šlo začlenit cca každé 3. dítě z 10 („spíše náročné + bez problémů"); naprosto bez problému se do kolektivu zapojilo pouze 11,1 % dětí.

V následující otevřené otázce mohli vyučující vysvětlit s jakými problémy se s dětmi potýkaly při zapojení do třídy. Získali jsme relevantní odpovědi za 59 dětí. Odpovědi jsme kategorizovali do několika skupin na základně významové podobnosti. Podíly kategorizovaných komentářů uvádíme pro přehlednost v grafu.

Graf 83: Jak probíhalo začleňování dětí do třídy, kategorizované komentáře, N = 59



Nejprve je nutné vysvětlit rozdíl v podílech odpovědí v tomto grafu oproti předchozímu, který měřil pedagogy subjektivně vnímanou náročnost začlenění dětí. Tento rozdíl je způsoben naším odlišným analytickým přístupem k datům: vybereme-li pouze podíl odpovědí začlenění dětí „bez problému", dostaneme 27,1 % dětí. To odpovídá podílu učitelů, kteří uvedli, že začlenění těchto dětí bylo „bez problému" nebo „spíše nenáročné" (28,6 %).

U 20 dětí bylo zapojení do třídy „bez problému" (16 dětí) nebo se u něj projevily „běžné adaptační problémy" (4 děti). „Menší problémy" zaznamenali respondenti u 2 dětí.

Naopak různorodé problémy vyučující zaznamenali u 34 dětí. U některých dětí byly uvedené i dva problémy, proto je výskyt problémů vyšší než 34. Uvádíme vždy typ kategorie, počet dětí v ní a několik ilustračních příkladů komentářů.

- Jazyková bariéra – 26 dětí
    - Neporozumění českému jazyku, kdy učitelka hledá alternativy k porozumění.
    - Dítě je z dvojčat. Komunikuje s dvojčetem ve vietnamštině. Občasná docházka.
    - Z důvodu jazykové bariéry se v kolektivu špatně orientuje, nedokáže vyjádřit své potřeby.
    - Nerozumí pokynům, špatně se v prostředí orientuje.
    - Jazyková bariéra, stydlivost.

- Emočně-komunikační bariéra – 6 dětí (častá souvislost s neznalostí ČJ)
    - Nedokáže sdělit dětem ani učitelce své potřeby, neumí zvládat zadané úkoly.
    - Nedovede vyjádřit své potřeby, reaguje smutkem, pláčem nebo rezignací, nerozvíjí se jako ostatní děti.

- Ostýchavost, jen pasivně pozoruje – 6 dětí (častá souvislost s neznalostí ČJ).
- Zpočátku pozorovalo, zapojení bylo pomalejší.
- Pozorovalo děti, ale nerozumělo jim. Postupně se začalo zapojovat. Umí český jazyk hlavně pasivně.

- Dítě se neorientuje v prostředí – 4 děti (častá souvislost s neznalostí ČJ)
  - Špatná orientace v prostoru i v kolektivu.

- Problémy s pravidly – 2 děti
  - Jazyková bariéra, problémy s přijímáním pravidel.

Komentáře k posledním 3 dětem uvádíme zvlášť, protože jsou odlišného charakteru:

- Jiné – 3 děti
  - Přípravu na školu nelze při distanční výuce konzultovat s rodiči.
  - Vázne komunikace s rodiči.
  - Nemá potřebu slovně se kontaktovat s ostatními dětmi, žije si ve svém světě, ve kterém je spokojené.

Většina dětí s odlišným mateřským jazykem tedy měla problémy se začleněním do třídy. Nejčastějším důvodem problémů byla právě jazyková bariéra (76 %). Tento problém má navíc jistý negativní multiplikační efekt. Z komentářů vyučujících lze vyčíst, že jazyková bariéra je minimálně v polovině případů spojena s dalším problémem týkající se emočně-komunikační bariéry, neorientaci v prostředí, ostýchavosti, pasivity a dalším. Jazyková bariéra navíc klade vyšší nároky na čas, energii a schopnosti vyučujících.

8.1.3. Prostředky integrace

Jaké prostředky školky využívaly/měly k dispozici pro integraci dětí s odlišným mateřským jazykem? Ptali jsme se následující otázkou, kdy respondenti mohli zvolit u každého dítěte libovolný počet možností a využít možnost doplnění odpovědi.

„Jaká podpůrná opatření využívá Vaše škola při integraci tohoto dítěte s odlišným mateřským jazykem?"

U většiny dětí pedagogové využívali pouze 1 opatření, často byly děti integrovány také pomocí 2 opatření. U několika dětí byly využity 3 prostředky a u jednoho dítěte 4.

Vidíme, že mezi nejčastější prostředky integrace patřilo zaměstnání asistenta pedagoga (N =26) nebo školního asistenta (N = 21), příp. využívání pedagogické intervence (N = 13).

Asistenta pedagoga mělo k dispozici 41 % ze všech dětí s odlišným mateřským jazykem. Dalším 5 % dětem se navíc věnoval dvojjazyčný asistent pedagoga, celkem jde tedy až o 46 % dětí s asistentem.

Ve 13 případech využili vyučující pedagogickou intervenci, v 8 doučování češtiny. Pět dětí chodilo v rámci integračních snah do zájmových kroužků. Ve 4 případech měly děti zajištěny intenzivní kurz češtiny.

Tabulka 21: Využívané prostředky pro integraci dětí cizinců v mateřských školách, N = 63

Podpůrná opatření využívaná školkou při integraci dětí s odlišným mateřským jazykem		
Typ opatření	počet kladných odpovědí	podíl dětí využívající opatření
Asistent pedagoga	26	41 %
Školní asistent	21	33 %
Pedagogická intervence	13	21 %
Doučování češtiny	8	13 %
Kroužky volnočasových aktivit	5	8 %
Intenzivní kurz češtiny	4	6 %
Dvojjazyčný asistent pedagoga	3	5 %

V 10 případech zvolili vyučující možnost „jiné" s vlastním popisem integračních opatření:

- individuální přístup (3x)
- plán pedagogické podpory (3x)
- kladným přístupem a motivací (3x)
- pochvala, motivace
- snahou opakováním, motivací, názornou ukázkou, nápodobou od ostatních dětí
- motivací, kladným přístupem, pochvalou
- nevyužívá žádná speciální podpůrná opatření (1x)

Školky tedy intenzivně využívaly různé formy integrace dětí (často i vícečetné), vždy především s ohledem na specifické potřeby dítěte. Nejčastěji využívaná opatření zahrnovala:

- komplexní, individualizovanou pomoc ve výuce (asistent pedagoga; vždy se věnuje více dětem ve třídě) – 29x
- nepedagogickou podporu vyučujícího, včetně komunikace s rodiči (školní asistent) – 21x
- zlepšování jazykových kompetencí (doučování ČJ, intenzivní kurz ČJ, plán pedagogické podpory) – 15x
- řešení specifických problémů jednotlivých dětí (pedagogická intervence) – 13x

8.1.4. Komunikace s rodiči dětí

Jak práci vyučujících ovlivňuje případná jazyková bariéra rodičů popíšeme v následující části.

Obecně lze říct, že u ⅔ rodičů je komunikace ztížená až téměř nemožná („nemluví česky" + „je jim těžko rozumět"). Bez jakékoli znalosti mluvené češtiny je 27 % rodičů. Takto vysoký počet rodičů bez znalosti češtiny značně komplikuje práci vyučujících – nemohou rodičům sdělit, jak se jejich dítě rozvíjí, v čem má problémy a hledat společně řešení. Je možné, že část těchto rodičů rozumí základům češtiny, pouze nedokážou mluvit. I v takovém případě je ale kvalita komunikace velice nízká.

Příkladem této jednostranné komunikace může být 1 odpověď z kategorie „jiné“. Vyučující uvedl, že rodič(e) „částečně rozumí, ale česky nemluví“. Je pravděpodobné, že do takové kategorie bude spadat velká část rodičů (viz část Komentáře vyučujících).

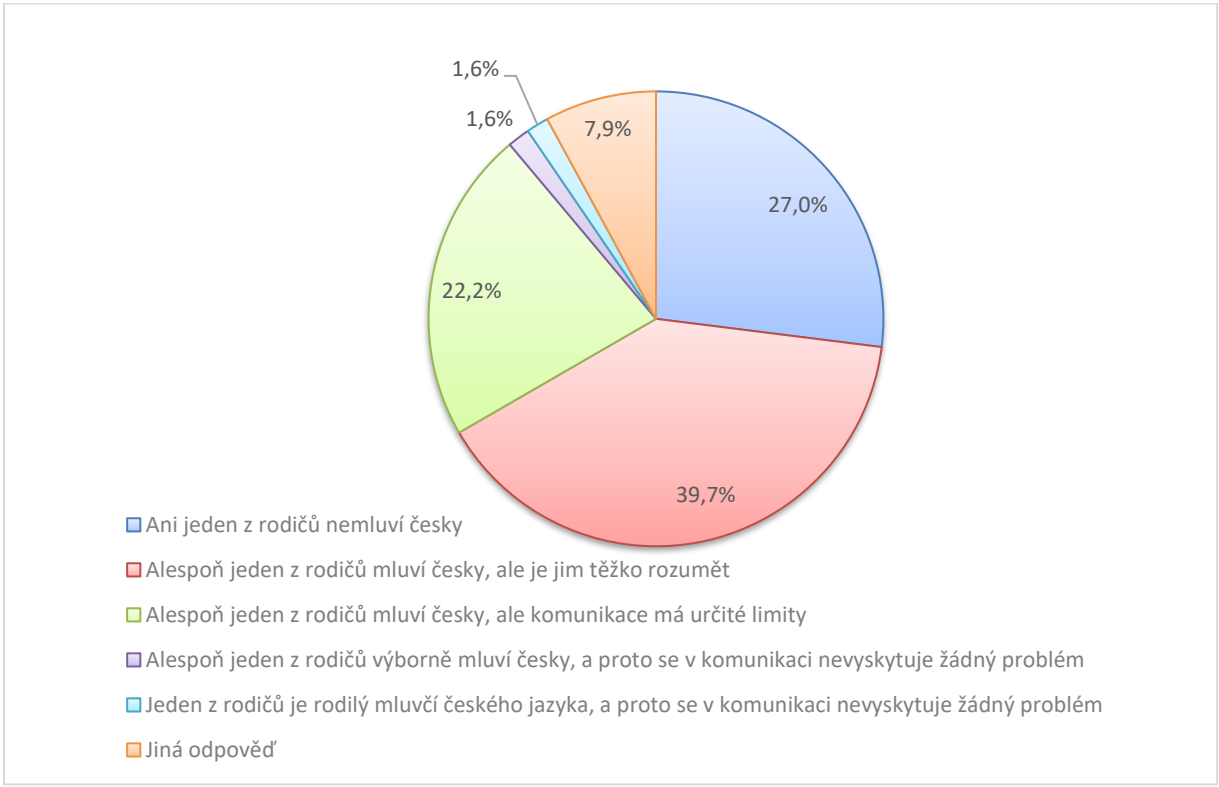
Alespoň částečná možnost komunikace, byť s relativními obtížemi, je možná se zhruba 40 % rodičů. Obsah komunikace se navíc bude nejspíše redukovat na nejzákladnější domluvu, kdy část informací nepůjde vysvětlit.

Se zhruba ⅓ z nich je komunikace různě limitovaná, byť relativně snazší než v případech popsaných výše.

Jako komunikaci s limity lze rovněž hodnotit 4 z 5 odpovědí „jiné“, kdy rodiče nemluví /nerozumí česky a používají prostředníka v komunikaci:

- rodiče nemluví česky, komunikujeme s "hlídací" tetou (2x)
- rodiče nemluví česky, ale mají k dispozici "rodinného" tlumočníka (1x)
- rodiče nerozumí, komunikujeme se starší sestrou a "hlídací" tetou (1x)
- Pouze dva rodiče nemají s komunikací v češtině problém vůbec (3,6 %).

Graf 84: Náročnost komunikace s rodiči dle jazykové bariéry, N = 63



8.1.5. Komentáře vyučujících

V poslední části dotazníku měli vyučující možnost vyjádřit (ve formě otevřených odpovědí) své komentáře k těmto tématům:

- podpora učitele
- komunikace s rodiči
- spolupráce s městem a úřady

Většina vyučujících tuto možnost využila. Komentáře budeme uvádět v plném, původním znění. Pokud to bude možné, obsahově je kategorizujeme. Před výčtem komentářů vždy uvedeme danou otázku z dotazníku.

První dvě otázky zjišťovaly, co by učitelům pomohlo v jejich práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Jaké další inkluzivní aktivity by podle Vás bylo dobré zavést pro rychlejší zapojení dětí s odlišným mateřským jazykem do výuky?

(20 respondentů)

- Nejčastěji by vyučujícím pomohlo více kvalifikovaného personálu (12 odpovědí) a tlumočníci (z toho 5 odpovědí):
  - Asistent, tlumočník, intenzivní kurz českého jazyka
  - Asistenta pedagoga
  - Bylo by fajn, kdyby na třídě, kde jsou většinou více jak jedno dítě s odlišným MJ působil buď AP nebo pedagogický asistent. Preferuji člověka, který by byl zahrnut systémově, aby se nezvyšovala administrativní zátěž ředitelky školky s vyřizováním projektových pracovníků. Dále by byl vhodný člověk, který by byl k dispozici k překladům.
  - Dostatečná kapacita zaměstnanců z důvodu intenzivního individuálního přístupu
  - Dostatek odborného personálu
  - Dostatek pedagogických pracovníků
  - Kapacita asistentů jak pedagogických, tak školních, pomoc speciálních pedagogů
  - Školní asistent na delší úvazek
  - Tlumočník (2x)
  - Tlumočník pro rodiče
  - Více hodin školního asistenta, tlumočník k jednání s rodiči

- Dále bylo zmíněno zlepšování jazykových kompetencí dětí, buď formou předškolní výuky ČJ, nebo až ve školce pomocí her a aktivit (7 odpovědí):
  - základy češtiny před nástupem do MŠ (4x)
  - četba knih, hry pro rozvoj porozumění v ČJ, práce s piktogramy, s obrázky
  - přirozené dětské aktivity - hra a komunikace hrou
  - Učitelka svým přístupem pomáhá dítěti začlenit se, překonávat jazykovou bariéru, snaží se dítě více rozmluvit při řečových hrách a jiných aktivitách. Děti jsou naštěstí rychle přizpůsobivé, velká překážka však bývá ze strany rodičů, kteří velice často nerozumí vůbec česky.

- Jeden respondent by uvítal zlepšení dostupnosti pedagogických opatření a systémovou podporu rozvoje jazykových kompetencí rodičů:
  - Podpořit pedagogickou intervenci organizačně i finančně, umožnit rodičům aktivní výuku ČJ

Jaké další kompetence byste potřeboval/a pro efektivnější práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

(13 respondentů)

Pouze 2 odpovědi respondentů na tuto otázku se týkaly jejich kompetencí, většina z nich se vyjadřovala opět k navýšení kapacit personálu, dostupnosti tlumočníka, případně navrhovala kapacitní opatření.

Je nutné zdůraznit, že 14 respondentů na otázku neodpovědělo – je možné, že se cítí dostatečně kompetentní, popř. si nedovedou představit, jak by jim zlepšování kompetencí pomohlo v práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

- Navýšení kapacit personálu, tlumočníků (8 odpovědí):
  - efektivní využití tlumočníka
  - kapacitu speciálního pedagoga
  - navýšit kapacitu odborných zaměstnanců
  - přijmout dostatek zaměstnanců pro práci s těmito dětmi
  - přijmout zaměstnance
  - určit počet zaměstnanců k podpoře individuálního vzdělávání
  - Velkým přínosem by byl tlumočník, který by zlepšoval komunikaci mezi školou a rodičem. Ne každá rodina má "hlídací tetu", která většinou plní roli, krom hlídací i překladatelskou.
  - zajistit dostatek odborných zaměstnanců

- Komentáře ke kompetencím vyučujících, popř. k využití dalších technik práce s dětmi (2 odpovědi):
  - myslím si, že jsme dostatečně kompetentní, jen nám chybí znalost jazyka - efektivní využití tlumočníka
  - nižší počet dětí ve třídě, náhled a více informací o práci s dětmi s OMJ, sdílení zkušeností, využívání překladových slovníčků, spolupráce s rodilým mluvčím

- Snížení počtu dětí ve třídě by usnadnilo práci pedagoga (2 odpovědi):
  - snížení počtu dětí ve třídě (2x)

- Jiné odpovědi:
  - nemám na ně dostatek času, krátká docházka (1x)

Shrnutí: Palčivým problémem pro značné množství vyučujících je velice limitovaná možnost komunikace s rodiči z důvodu jazykové bariéry. Vyučujícím by pomohla dostupnost tlumočníka. Časté zmínky se týkají navýšení počtu asistentů pedagoga, školních asistentů a dalšího odborného personálu – dětem s odlišným mateřským jazykem je nutno věnovat více času a vyučující tedy nestíhají. Proto také učitelé kladli velký důraz na rozvoj jazykových dovedností dětí.

Další dvě otázky zjišťovaly, co by školkám pomohlo v komunikaci s rodiči dětí a zda mají k integraci nějaký další komentář.

Co by podle Vás pomohlo zlepšit komunikaci mezi rodiči s odlišným mateřským jazykem a zaměstnanci školy (učitelé, vedení)?

(20 respondentů)

Odpovědi na tuto otázku se již vyskytovaly výše – nejčastěji zmiňovali vyučující, že by uvítali dostupnost tlumočníka pro kontakt s rodiči (zmíněno 19x), navrhovali jazykové kurzy češtiny pro

rodiče (zmíněno 7x), příp. volili kombinaci obou variant. Ve školce 1 z respondentů tlumočník působí, všichni ostatní zmiňují jeho potřebnost.

Až 70 % (19 z celkových 27) vyučujících má tedy velký problém se s rodiči domluvit z důvodu jazykové bariéry. Závažnost tohoto problému podtrhuje fakt, že jazyková nevybavenost rodičů se objevuje jako problém napříč komentáři u různých otázek v sekci otevřených otázek.

- Dostupnost tlumočníka pro komunikaci s rodiči v kombinaci s jazykovými kurzy ČJ pro rodiče:
  - intenzivní jazykové kurzy, tlumočník (3x)
  - poskytnout rodičům intenzivní kurzy ČJ, mít k dispozici podle potřeb školy tlumočníka
  - tlumočník, pro rodiče intenzivní jazykové kurzy

- Dostupnost tlumočníka:
  - efektivní využití tlumočníka
  - překladatel
  - překladatel k jednání s rodiči
  - tlumočník (2x)
  - tlumočník, který by byl k dispozici podle potřeby školy
  - využití tlumočníka

- Jazyková vybavenost rodičů, kurzy:
  - kurz češtiny pro rodiče
  - znalost českého jazyka

- Jiné odpovědi:
  - tlumočník, případně metodický pokyn pro základní komunikaci s rodiči např. ve vietnamštině.
  - v naší škole komunikace bez obtíží díky tlumočníkovi, využití účinných technologií
  - vychází z předchozích odpovědí. AP nebo PA a překladatel.

Máte nějaký další komentář k tématu výuky dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich integrace do třídy?

(25 respondentů)

Většina vyučujících již neměla k výuce dětí a jejich integraci další komentář (20 odpovědí); 5 ano, 2 komentáře se opět týkaly dostupnosti školního asistenta.

- Potřeba asistenta a jiné:
  - pomůcek dostatek, chybí školní asistent
  - potřeba školního asistenta. Pedagogický asistent je pro děti s SVP
  - nemáme, dle našeho názoru má významný vliv na práci s dětmi s OMJ prostředí a oblast, ve které žijí (klidné prostředí, přijetí společností, struktura obyvatel v oblasti, kde žijí,...)
  - příprava na vstup do ZŠ v posledním roce docházky nesplňuje potřebnou úroveň
  - vyžaduje čas

Poslední otázka zjišťovala, zda by město nebo některé úřady mohly pomoci s efektivitou vzdělávání dětí, případně jak.

Co byste jako škola potřebovali od města, případně dalších úřadů (jakých), aby vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem probíhalo efektivněji?

(19 respondentů)

Většina odpovědí se týkala stejných témat zmíněných výše: nejčastěji rezonovala opět potřeba tlumočníka a/nebo jazykového vzdělávání rodičů dítěte.

- Zajistit rodičům/dětem jazykové kurzy a/nebo tlumočníka:
  - dostupnost tlumočníka (3x)
  - doučování předškoláků českého jazyka
  - hlavně jazykové kurzy
  - jazykové kurzy a volnočasové aktivity pro rodiče s dětmi
  - pomoc při komunikaci s rodiči zajistit intenzivní kurzy českého jazyka pro rodiče i děti
  - překladatele pro jednání s rodiči
  - tlumočník k jednání s rodiči
  - tlumočníka, pomoci rodičům s vyřizováním vyšetření v PPP....
  - tlumočníka, překladatele
  - vzdělávat jazykově děti a hlavně rodiče (jazykové kurzy)
  - zajistit jazykové kurzy a volnočasové aktivity, poskytnout tlumočníky - zajistit na tyto pomocné pracovníky finance

- Další komentáře:
  - menší počet dětí
  - nemáme doposud zkušenosti s problémovým začleněním dítěte s OMJ
  - pomoc při vyřizování odkladu školní docházky
  - PPP - přidělení asistenta pedagoga
  - systémové začlenění kompetentních lidí do výuky dětí s OMJ
  - tlumočník, nenaplňovat počet dětí na výjimku, spíše počet dětí snížit

Shrnutí

Za vůbec nejproblematičtější považují vyučující nemožnost domluvit se s rodiči dětí, kteří nedokážou komunikovat v češtině. Cca 70 % respondentů by uvítalo dostupnost tlumočníka při kontaktu s rodiči dítěte. Více než čtvrtina respondentů by zapojila rodiče dětí do jazykových kurzů ČJ.

Vzhledem k tomu, že většinu těchto dětí je – především z důvodu neznalosti ČJ – relativně obtížnější do výuky začlenit, pedagogové volají po navýšení počtu dalšího personálu. Jedná se především o asistenty pedagoga a školního asistenta.

Podíl dětí s OMJ ve sledovaných třídách se pohyboval mezi 4,4 % a 26,3 %, s průměrnou hodnotou 12 %. Jednu třídu navštěvovalo v průměru téměř 23 dětí. Někteří respondenti by ocenili snížení celkového počtu dětí ve třídě, pravděpodobně jde o třídy s vyšším počtem žáků s OMJ.

8.2. Základní školy

Následující část se zabývá vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem (dále také jen OMJ) docházejících do základních škol v Chebu a okolí. Dotazníky vyplňoval výchovný poradce ve spolupráci s příslušným třídním učitelem. Dotazníky byly obdobné těm, které jsme distribuovali mezi vyučující v mateřských školách. Obsahově se věnovaly stejným okruhům: zmapování počtu dětí s OMJ a jejich struktuře, potřebám dětí a jejich vyučujících, komunikaci s rodiči a možné podpoře pedagogů.

Na otázky odpověděl okruh respondentů ze 6 chebských základních škol (1. základní škola Cheb, Americká 36; 2. základní škola Cheb, Májová 14; 3. základní škola Cheb, Malé náměstí 3; 4. základní škola Cheb, Hradební 14; 5. základní škola Cheb, Matěje Kopeckého 1; 6. základní škola Cheb, Obětí nacismu 16) a 3 základních škol mimo Cheb (ZŠ Františkovy Lázně, Česká 1; ZŠ Skalná, Sportovní 260 a ZŠ Luby, Masarykova 195).

U většiny chebských škol byl počet respondentů vysoký a podařilo se získat odpovědi napříč všemi ročníky (1.– 9. třída). Od chebské 4. základní školy, ZŠ Františkovy Lázně, ZŠ Skalná a ZŠ Luby jsme obdrželi vždy po 1 dotazníku. Díky našim respondentům vychází tato analýza z dat za celkem 85 tříd z 9 různých základních škol.

8.2.1. Charakteristika základních škol a tříd

Náš vzorek 85 tříd tvořily z 66 % třídy 1. stupně (N = 56) a z 34 % třídy 2. stupně (N = 29).

Z toho jsme měli k dispozici odpovědi od 79 třídních učitelů o celkovém počtu žáků v jejich třídě. Průměrný počet žáků ve třídě (N = 79) činil 22 žáků s rozptylem hodnot od 15 do 30 žáků. Tento průměrný počet dobře charakterizuje celý soubor, neboť jej dělí na dvě téměř stejně velké poloviny: ve 44 % tříd bylo mezi 15 a 21 žáky, 45,5 % tříd navštěvovalo 23 až 30 žáků. Hodnoty průměru, tj. 22 žáků ve třídě, dosahovalo 10,5 % tříd.

V našem souboru (N = 79) navštěvovalo 1 třídu v průměru 3,06 žáka s odlišným mateřským jazykem s rozptylem hodnot mezi 1 a 8. Všichni naši respondenti tedy vedli třídy, ve kterých měli alespoň 1 žáka s OMJ. Průměrný podíl těchto žáků ve třídě činil 13,9 % s rozptylem hodnot od 4 % do 33,3 %. Stav, kdy jednu třídu tvoří z 20 a více procent žáci s OMJ není nijak výjimečný – týká se téměř čtvrtiny sledovaných tříd (N = 19).

V následující tabulce vidíme data o počtu a podílu dětí s OMJ ve třídách za celé školy, nikoli pouze za třídy, v nichž působí jednotliví třídní učitelé. Je patrné, že učitelé na chebských školách vyučují žáky s OMJ mnohem častěji, než je tomu u ZŠ mimo Cheb. V případě chebské 2., 5. a 6. ZŠ se učitelé vyučování těchto dětí prakticky nevyhnou, protože ve všech třídách je alespoň 1 dítě s odlišným mateřským jazykem. V případě 3. ZŠ Cheb je situace velmi podobná, kdy v 9 z 10 tříd najdeme minimálně 1 dítě s OMJ. Ve 2. a 4. ZŠ se učitelé setkají s alespoň s 1 dítětem s OMJ zhruba v každé druhé třídě.

Výrazně jiná situace panuje ve školách mimo Cheb. Pouze čtvrtinu tříd ZŠ Františkovy Lázně navštěvuje alespoň 1 dítě s OMJ. ZŠ Luby a Skalná mají alespoň 1 dítě s OMJ pouze v desetině svých tříd.

Potenciálně zvýšená náročnost výuky, přípravy na ni, komunikace s rodiči apod. se tedy bude týkat především vyučujících na chebských školách.

Tabulka 22: Kolik tříd na jednotlivých ZŠ má ve třídě alespoň 1 žáka s OMJ?, N = 9

Podíl tříd dle ZŠ v nichž je alespoň 1 žák s odlišným mateřským jazykem									
ZŠ	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Františkovy Lázně	Luby	Skalná
počet tříd celkem	18	18	18	26	24	20	25	10	10
počet tříd s 1 nebo více žáky s OMJ	10	18	16	14	24	20	6	1	1
podíl tříd s 1 nebo více žáky s OMJ	55,6 %	100,0 %	88,9 %	53,8 %	100,0 %	100,0 %	24,0 %	10,0 %	10,0 %

Podívejme se nyní podrobněji na obecné charakteristiky tříd základních škol v Chebu a distribuci počtu žáků s OMJ mezi tyto školy. Z důvodu nízkého počtu respondentů (N = 1) byla 4. ZŠ z analýzy vyloučena.

Co se týče velikosti tříd, v průměru nejmenší třídy jsou na 3. ZŠ. Na opačném konci spektra stojí 6. ZŠ, kde mají třídy v průměru 23,8 žáka.

Zásadnější rozdíly mezi jednotlivými školami jsou vidět především v tom, kolik žáků s OMJ je průměrně ve třídách, resp. jaký je jejich průměrný podíl na celku žáků třídy. Absolutně i relativně nejméně žáků s OMJ na třídu vykazuje 1. ZŠ; v každé třídě je jich v průměru 1,33, tj. průměrně 6,4 % žáků třídy. To je ve vztahu k jiným chebským základním školám velmi nízká hodnota.

Přesně opačná je situace na 6. základní škole. Průměrně třídy na této škole navštěvuje 4,85 žáka s OMJ, resp. v průměru pětina žáků ve třídě má jiný než český mateřský jazyk. To jsou z hlediska průměru Chebu nadprůměrně vysoké hodnoty. Připočteme-li k tomu fakt, že tato škola má zároveň (relativně) početně nadprůměrně obsazené třídy, lze očekávat, že pedagogové působící na této škole budou častěji více zatížení integrační prací.

Tabulka 23: Charakteristiky tříd vybraných chebských ZŠ, N = 75

Průměrný podíl žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídě					
Vybrané chebské ZŠ	1. ZŠ	2. ZŠ	3. ZŠ	5. ZŠ	6. ZŠ
počet tříd (N)	6	14	12	23	20
průměrná velikost třídy (počet žáků)	21	22,6	18,2	22,7	23,8
průměrný počet žáků s OMJ ve třídě	1,33	2,29	2,83	2,87	4,85
průměrný podíl žáků s OMJ ve třídě	6,4 %	10,1 %	15,6 %	12,6 %	20,4 %

V 19,5 % vybraných tříd na chebských ZŠ (1.-3.,5.,6.) působí asistent pedagoga. Asistenti pedagoga nejsou mezi školami rozprostřeni rovnoměrně: většina jich působí na 2., 3. a 6. ZŠ. Z vybraných tříd disponovala asistentem pedagoga na 5. ZŠ pouze 1 třída. Nikdo z učitelů, kteří vyplnili dotazník za 1. ZŠ nedisponoval asistentem.

Pokud by hlavním kritériem pro přítomnost asistenta pedagoga ve výuce měl být vysoký počet, resp. podíl žáků s OMJ ve třídě, pak můžeme konstatovat, že relativně vysoký podíl AP ve třídách 3. a 6. ZŠ je pozitivní zprávou. Stejnou logikou můžeme usoudit, že na 5. ZŠ mohou asistenti chybět. Vždy bude ale záležet na náročnosti práce s konkrétními žáky navštěvující danou třídu, kritérium počtu žáků s OMJ nemusí být to nejdůležitější.

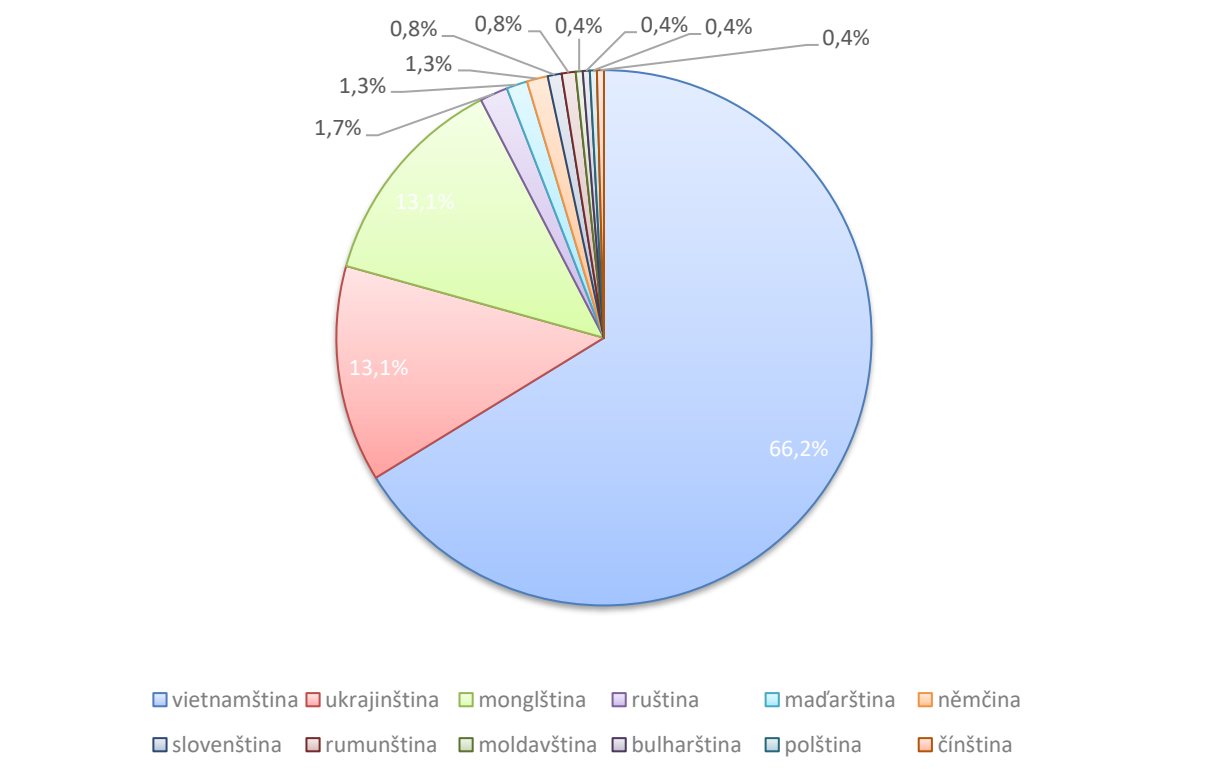
Tabulka 24: Podíl tříd s asistentem pedagoga, N = 77

Podíl tříd s asistentem pedagoga					
Vybrané chebské ZŠ	1. ZŠ	2. ZŠ	3. ZŠ	5. ZŠ	6. ZŠ
počet tříd (N)	8	14	12	23	20
% tříd ve kterých působí AP	0,0%	21,4%	33,3%	4,3%	35,0%

Struktura žáků s OMJ docházející na základní školy v Chebu a okolí dle jejich mateřského jazyka je velmi podobná struktuře dětí v chebských mateřských školách. Bezmála dvoutřetinovou většinu tvoří žáci vietnamského původu, po 13,1 % pak žáci mongolského i ukrajinského původu. Mezi zbylými 7,6 % žáků s odlišným mateřským jazykem najdeme Rusy, Maďary, Němce, Slováky, Rumuny a po jednom žáku z Moldávie, Bulharska, Polska a Číny.

Vietnamská i mongolská komunita mají v Chebu a okolí dlouhou tradici. Specificky vietnamská komunita podniká a pracuje ve specifických ekonomických sektorech a její velikost v posledních letech mírně klesá. Rozvoj PP I Cheb v posledních letech je v kontextu vysokého podílu vietnamských žáků na ZŠ v Chebu a okolí spíše nerelevantní. Jistý efekt by mohl mít rozvoj PP na růst počtu žáků s ukrajinským, maďarským, rumunským nebo bulharským původem. Tezi o růstu počtu ukrajinských žáků tato data nevyvrací (ale ani ji nemohou, vzhledem ke své povaze sběru v jednom časovém bodě, potvrdit). Nicméně žáků z Maďarska, Rumunska nebo Bulharska, odkud jsou/byli nabíráni do PP je marginální počet (N = 6, tj. 2,5 %). Nejpravděpodobnější je, že pracovníci z těchto zemí buď nemají děti, nebo sem nepřišli se svými rodinami. V současné chvíli se tedy vliv PP na zátěž základních škol v Chebu a okolí jeví jako spíše nerelevantní.

Graf 85: Žáci základních škol s OMJ dle mateřského jazyka, N = 237



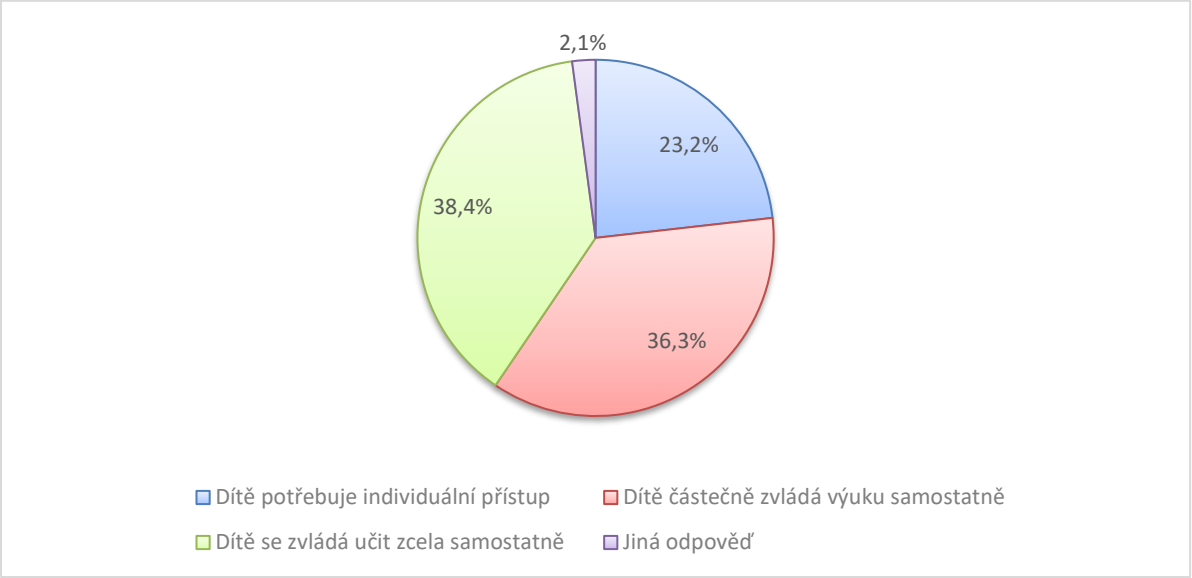
8.2.2. Charakteristika žáků základních škol

V následující části se budeme zabývat žáky s odlišným mateřským jazykem, jejich potřebami ve vzdělávání, integračními prvky využívanými školami a komunikací vyučujících s jejich rodiči. V této části pracujeme se souborem 237 žáků s odlišným mateřským jazykem ze všech 9 škol, které jsme zmínili v úvodu. V této sekci vyučující odpovídali na sadu otázek vždy za každého jednoho žáka s OMJ v jejich třídě zvlášť. Jednotkou analýzy je zde tedy žák s OMJ.

První otázka tohoto bloku zněla: *Jak byste popsal/a výuku tohoto dítěte s odlišným mateřským jazykem?*

Nejčastěji vyučující hodnotili své svěřence jako schopné samostatného učení (38,4 %). Jen o něco menší podíl vyučujících odpověděl, že jejich žáci s OMJ zvládají výuku částečně samostatně (36,3 %). Relativně nejmenší část učitelů se musela žákům s OMJ věnovat individuálně (23,2 %). Oproti dětem s OMJ v mateřských školách zde vidíme mnohem větší míru samostatnosti – což není až tak překvapivé vzhledem k tomu, že jde o průřez žáky obou vzdělávacích stupňů, kdy vyšší věk má nepochybně efekt na vyšší míru samostatnosti (pokud tedy žák nepřišel do ČR v tomto vyšším věku a nemá ani základy ČJ). Nicméně téměř se čtvrtinou žáků s OMJ má vyučující relativně hodně práce, kdy se nemůže plně věnovat ostatním. Zejména to bude markantní ve chvíli, kdy má učitel ve své třídě více takových žáků. V takových případech může být učitelova časová dotace a pozornost ke zbytku třídy limitovaná a ostatní žáci tímto stavem mohou být negativně ovlivňováni na kvalitě výuky.

Graf 86: Samostatnost žáků s OMJ ve výuce, N = 237



Jiné odpovědi učitelů se povětšinou týkaly žákovy znalosti ČJ, příp. jak to ovlivňuje náročnost učitelovy práce, mj. s ohledem na současný stav, kdy probíhá výuka distanční formou:

(2 odpovědi – neznalost ČJ)

- Velice obtížně rozumí čemukoli v českém jazyce.
- Velké problémy s používáním českého jazyka, potřebuje dohled a individuální přístup, v době distanční výuky špatná komunikace.

(3 další odpovědi)

- Individuální přístup vyučujícího v hodině dle potřeby žáka.
- Dítě se již narodilo v České republice, v domácím prostředí česky nemluví.

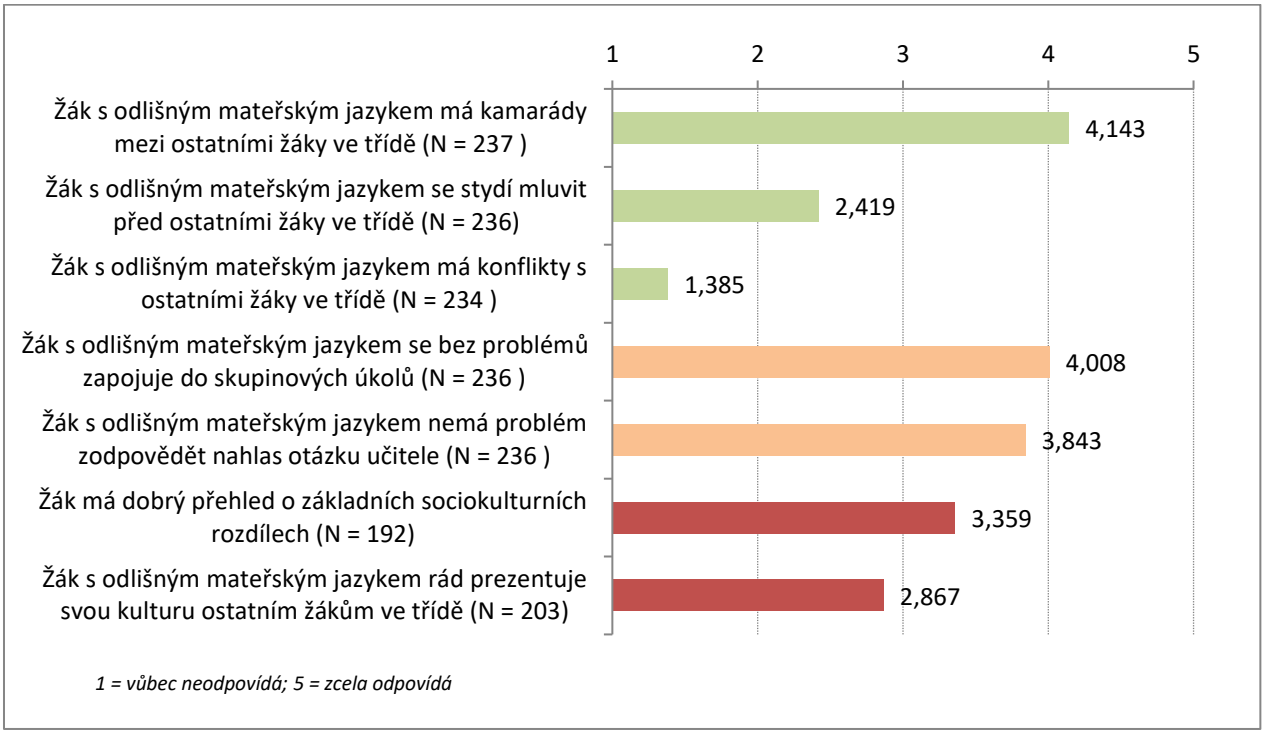
- Dochází do české rodiny, kde si jazyk osvojuje, proto výuku ve škole zvládá samostatně.

Integraci žáků s OMJ jsme měřili pomocí míry ne/souhlasu vyučujících s několika tvrzeními. Ta můžeme analyticky rozčlenit na 3 okruhy:

- Vztahy s ostatními žáky ve třídě (v grafu nahoře)
- Zapojení do výuky (v grafu uprostřed)
- Vnímání sociokulturních odlišností (v grafu dole)

Z míry ne/souhlasu u jednotlivých tvrzení jsme vypočítali souhrnný index, který vyjadřuje průměr všech odpovědí respondentů jedním číslem. Odpovědi „vůbec neodpovídá" (naprosto nesouhlasím) je přiděleno číslo 1, odpovědi „zcela odpovídá" (naprosto souhlasím) číslo 5. Neplatí, že vyšší číslo indexu je lepší, vždy záleží na konkrétním tvrzení – to rozebereme u každého zvlášť. Index může pohybovat v rozmezí hodnot od 1 do 5.

Graf 87: Integrace žáka ve třídě, N = viz jednotlivá tvrzení



Žáci s odlišným mateřským jazykem mají ve školním kolektivu obecně dobré vztahy. V průměru vyučující odpovídali, že tito žáci spíše mají v kolektivu kamarády (4,143) a zároveň vůbec nemají konflikty s ostatními (1,385). Téměř 60 % učitelů u tvrzení o kamarádech volilo možnost „zcela odpovídá (odpověď = 5), opačnou (= 1) pouze 2,5 %. Zejména průměr indexu za tvrzení o konfliktech s jinými žáky dosahuje své téměř krajní hodnoty, je tedy ještě silněji vyjádřené než tvrzení o kamarádech. Přes 80 % vyučujících u tvrzení o konfliktech s jinými žáky zvolilo možnost „vůbec neodpovídá" (= 1), opačnou (= 5) pak pouze 3,4 %.

U tvrzení, že se žáci s OMJ stydí mluvit před ostatními ve třídě průměr (2,419) odpovědí leží mezi neutrální (= 3) a mírně pozitivní odpovědí (= 2 „spíše se nestydí"). Výrazně převažují odpovědi (45 %) s vyjádřením, že žáci se mluvit před ostatními nestydí (= 1), ostatní odpovědi jsou rozloženy víceméně rovnoměrně na celém spektru. Naopak 15,3 % žáků (= 5) se podle učitelů stydí. Zda se žák stydí mluvit přes ostatními může být dáno různými důvody: například jazykovou bariérou a/nebo jeho povahou.

Do výuky se žáci v průměru zapojovali spíše bez problémů. V průměru spíše pozitivně hodnotí vyučující tyto žáky v otázce zapojení do skupinových úkolů (4,008) i v otázce schopnosti odpovědět

na jejich otázku nahlas (3,843), byť u druhého tvrzení je index mírně nižší. Téměř 55 % žáků s OMJ se přitom do skupinových úkolů zapojovalo zcela bez problému (= 5), závažné problémy v tomto bodě mělo naopak 7,2 % žáků (= 1). Téměř 52 % žáků s OMJ nemělo žádný problém (= 5) nahlas zodpovědět učitelovu otázku, pro 12 % to naopak byl velký problém (=1). Částečný problém (= 2) s odpovídáním nahlas mělo 8 % žáků s OMJ. Existuje tedy zhruba 20% skupina žáků s OMJ, kteří bojují se značnou jazykovou bariérou. Lze očekávat, že velká část žáků s velkou jazykovou bariérou se navíc bude stydět mluvit před ostatními (viz výše). Práce vyučujícího s těmito žáky je bezpochyby značně ztížena.

Průměrný index tvrzení vyučujících ohledně kulturní specifičnosti dětí s OMJ se pohybuje kolem neutrální odpovědi (= 3). Tvrzení *„Žák má dobrý přehled o základních sociokulturních rozdílech*" získalo index 3,359 (neutrální postoj, posun mírně směrem k souhlasu). Tvrzení *„Žák s odlišným mateřským jazykem rád prezentuje svou kulturu ostatními žákům ve třídě*" má index 2,867 (neutrální postoj, posun mírně směrem k nesouhlasu).

Na tvrzení o porozumění sociokulturním rozdílům odpovídali vyučující nejčastěji neutrálně (31 % odpovědí = 3) nebo s tím zcela souhlasili (téměř 29 % = 5). Zde bude důležitou vysvětlující proměnnou věk žáka; čím starší, tím spíše bude rozdíly chápat. I proto je zde index o 0,6 bodu vyšší než v případě MŠ.

Co se týče prezentace vlastní kultury, zde jsou odpovědi silně zastoupeny v celém spektru. Nicméně převažuje počet žáků, kteří neradi prezentují svou kulturu (odpovědi 1 a 2 = 43 %). Naopak 33,5 % žáků s OMJ prezentuje svou kulturu rádo (odpovědi 4 a 5).

Pět vyučujících navíc připojilo k této části svůj komentář, které ponecháváme v původním znění a bez dalšího hodnocení:

- Dítě pracuje velmi intenzivně pouze bez kolektivu spolužáků. Je velmi tvrdohlavé a vzdorovité. Práci, která jej nezajímá, bojkotuje.
- Osobnost - silný introvert, nedbalá artikulace.
- Snížené rozumové schopnosti a SPU.
- U tohoto hodnocení velmi záleží na osobnosti a charakterních vlastností dítěte.
- Žák má ADHD.

V následující části se podíváme na to, jak náročné bylo začlenění jednotlivých žáků do třídy a jaká opatření učitelé volili pro dosažení začlenění. První otázka týkající se této analytické části zněla:

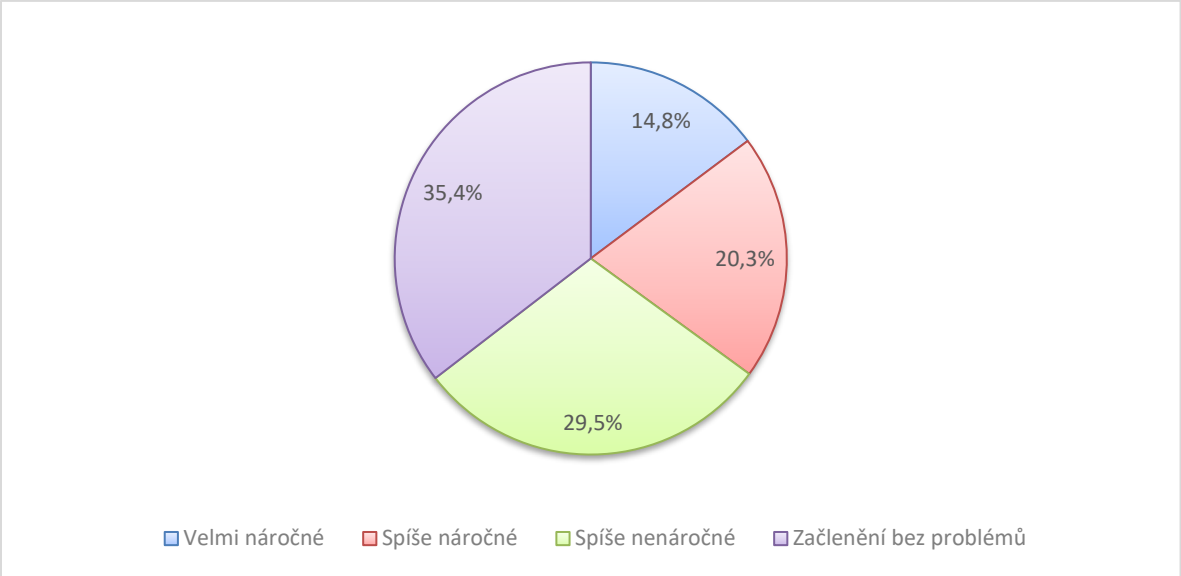
Jak byste ohodnotil/a náročnost začlenění tohoto žáka s odlišným mateřským jazykem?

Bez problému se do třídy začlenilo 35,4 % žáků – téměř stejný podíl žáků, 35,1 %, měl naopak se začleněním problémy, které byly pro vyučující „spíše" nebo „velmi" náročné na zvládnutí. Žáků, jejichž začlenění bylo „spíše nenáročné" bylo 29,5 %.

Téměř pro dvě třetiny žáků s OMJ platilo, že jejich začlenění pro učitele nepředstavovalo relativně více práce, než by musel žákům věnovat tak jako tak. U zbylé více než třetiny žáků s OMJ naopak platí, že nároky na energii, pozornost i čas učitele byly při jejich začlenění relativně hodně vysoké.

Bližší představu o náročnosti práce se žáky s OMJ nabízí další část s komentáři učitelů k průběhu začleňování.

Graf 88: Náročnost začlenění žáka s OMJ, N = 237



S jakými problémy se potýkal tento žák s odlišným mateřským jazykem při zapojení do třídy?

Vyučující na tuto otázku nevybírali z předvolených odpovědí, ale odpovídali vlastními slovy. Otázka je položena na minulý stav (ptá se na období, kdy se dítě zapojovalo do třídy), učitelé však často popisují vývoj žáka a jeho současný stav, což poskytuje zajímavý kontext. Některé odpovědi naopak reagují jen na současný stav žáka a jeho zapojení v minulosti nereflektují. Odpovědi jsme pro analytickou přehlednost kategorizovali, a to následujícím způsobem[60]:

1. Bez problémů – žák se nepotýkal s problémy, popř. je již překonal (95 odpovědí)
2. Jazyková bariéra žáka (60 odpovědí)
3. Jazyková bariéra žáka v kombinaci s dalšími problémy (32 odpovědí)
4. Jiné problémy žáka (27 odpovědí)
5. Neví / žádná odpověď (23 odpovědí)

Pokud data očistíme od odpovědí „nevím", zjistíme, že 44,4 % vyučujících hodnotilo zapojení žáků do třídy jako bezproblémové (příp. s mírnými problémy, které již žák překonal) a 55,6 % vyučujících shledalo u žáka jeden nebo více problémů bránící mu v začlenění do třídy – přičemž míra náročnosti práce s dítětem mohla značně variovat (viz předchozí otázka).

Velká většina problémů se začleněním pramenila z jazykové bariéry. Žáci neznali jazyk vůbec nebo jen omezeně, což často vedlo k dalším problémům – se socializací v kolektivu, ke stydlivosti, uzavřenosti, ostychu. Nicméně lze tušit, že i velká část problémů, které jsme kategorizovali jako „jiné" souvisí s jazykovou bariérou (učitelé to v komentáři ale explicitně neuvedli).

1. **Bez problémů** (95 odpovědí)
   - S žádným/i / žádné problémy (33x)
   - Bez problémů (13x)
   - Nebyl problém / nebyly problémy / Nebyly výraznější potíže / Nemá problém. (11x)
   - Nejsem si vědoma. (3x)
   - Nevím o žádných (3x)

   (následující odpovědi se vyskytovaly vždy jen jednou)
   - bez problémů, ovládají český jazyk, velmi dobře se začlenili

[60] Odpovědí v jednotlivých kategoriích je více než je celkový počet učitelů, protože často mluvili o více problémech žáka

- Byla v ČR už v MŠ, zapojila se bez problémů, má výborné výsledky.
- Dítě do třídy chodí 6. rokem. Pokud je nám známo, od počátku individuálně docházelo na doučování různých předmětů. V době, kdy to bylo možné, trénovala ve sportovním kroužku.
- Dítě se rychle a bezproblémově začlenilo do třídy.
- Dívka navštěvuje naši ZŠ třetím rokem. Je již zcela bez jakýchkoliv problémů. Jazykovou bariéru překonala excelentně.
- Do kolektivu třídy se zapojilo bez problému.
- Do třídy chodí od 1. ročníku. Český jazyk ovládá, je ve třídě aklimatizované.
- Chlapec neměl problémy se začlenit. Pomáhala mu spolužačka, která je také cizí národnosti, ale učivo zvládá bez problémů.
- Jedná se o dívku, velmi přátelské povahy, která se naprosto bez problémů začlenila do třídního kolektivu. Má kamarády, snaží se plnit všechny zadané úkoly, učivo zvládá výborně.
- Nemělo problém se zapojit do činnosti skupiny.
- Nemělo problém se zapojit.
- Nepotýkalo.
- O žádných problémech nevím.
- Od mala se naučila česky, na základní škole nebyl žádný problém s jazykovou bariérou.
- Problém nemá, někdy neporozumí. Vysvětlíme.
- S žádnými, chodilo do MŠ.
- S žádnými, je narozené v ČR.
- S žádnými, již od 1. třídy se zapojuje velmi dobře. Je komunikativní, společenské.
- V době, kdy jsem žáka začala učit, byl ve třídě již začleněn a komunikoval v českém jazyce bez výrazných problémů, proto si nejsem žádných problémů vědoma.
- Zapojení aktuálně bez problémů.
- Zapojení do třídního kolektivu proběhlo bez problémů. Mezi dětmi jsou aktivní, to se ovšem nedá říct při výuce.
- Zapojil se zcela bez problémů.
- Zpočátku stydlivost, nejistota, nyní bez problémů.
- Zpočátku začlenění do třídy - stydlivost. Po adaptačním kurzu bez problémů.
- Žádné - Žákyně je v České republice již od první třídy. Letos nastoupila do naší školy. Je komunikativní, rychle si našla kamarády.
- Žádné problémy, hovoří plynule česky.
- Žádné, jen je hodně tichý, začlenění trvalo déle, ale proběhlo v pořádku.
- Žák byl bezproblémový, dobře mluvil, rozuměl. Ve třídě je pro svoji povahu od počátku velmi oblíbený, rád pomáhá druhým.
- Žák uměl docela dobře česky, se začleněním do kolektivu neměl problém, uměl trochu počítat a znal některá písmena. Nestyděl se, byl komunikativní, soutěživý.
- Žák zvládá učivo díky doučování ve své komunitě.
- Žákyně vše zvládá díky doučování ve své komunitě.
- Žákyně se do kolektivu zapojila téměř bez problémů. Ve třídě měla kamarádku z Mongolska, která jí pomohla se začleněním. Její kamarádka se po půl roce vrátila do Mongolska. Již začleněná žákyně byla více uzavřená a stydlivá. Nevýhodou byla malá znalost jazyka, žáci v některých případech volili komunikaci v angličtině. Nyní komunikují česky.

2. **Jazyková bariéra** (60 odpovědí)
   - Jazyková bariéra / problém. (8x)
   - Špatná slovní zásoba. (5x)
   - Komunikační bariéra / problémy. (2x)
   - Nerozumí některým výrazům v českém jazyce. (2x)
   - Neznalost českého jazyka. (2x)
   - Problém s komunikací. (2x)

(následující odpovědi se vyskytovaly vždy jen jednou)

- Cca před 2 roky se přistěhovali do ČR. Český jazyk za tak krátkou dobu plně neovládá.
- Dlouhé hledání českých ekvivalentů.
- Do školy nastoupil bez znalosti českého jazyka. Velké jazykové problémy má dodnes.
- Do třídy přistoupila žákyně během loňského školního roku a neuměla ani slovo česky. Rodiče jí sehnali několik doučovatelek z ČJ, ale nakonec nemá žádnou.
- Chápání přísloví, slovních spojení, význam některých slov.
- Chlapec upřednostňoval děti stejné národnosti jako je on. Mluvil s nimi v jejich rodném jazyce. Mnohdy neodpovídal, přestože rozuměl otázce, styděl se mluvit česky.
- Jazyková bariéra brání dalšímu rozvoji a pochopení ve školním kolektivu.
- Jazyková bariéra při nástupu do školy až v pátém ročníku základní školy.
- Malá slovní zásoba, nesprávné tvary slov.
- Malá slovní zásoba, špatné tvarosloví.
- Máša se přistěhovala ve 2. třídě, jazyky jsou si hodně podobné a děti v tomto věku jsou naštěstí hodně adaptabilní. Třída jí pomáhala, začlenila se bez větších problémů a má naštěstí hodně příjemnou a kamarádskou povahu. Za rok už (a moc ráda) pomáhala nově příchozí dívce ze 6. ročníku.
- Nedostatečná slovní zásoba, neochota komunikovat, malá znalost českého jazyka.
- Nedostatečná znalost českého jazyka, z toho vyplývá porozumění ve všech předmětech.
- Nekomunikovala.
- Není problém, je problém v porozumění ve výuce, jednotlivé běžné předměty, nerozumí skoro vůbec.
- Neporozumění českému jazyku, po roce veliké zlepšení.
- Nerozumí češtině.
- Nerozumí některým obtížnějším slovům v ČJ.
- Nerozumí některým úkolům - doma mluví pouze vietnamsky.
- Nerozumí některým výrazům, zadání úkolů.
- Nerozumí tomu, co se po něm vyžaduje.
- Neznalost jazyka, komunikace, pochopení slovních spojení, slov.
- Neznalost jazyka, významu slov, jiný typ písma.
- Neznalost určité slovní zásoby.
- Občas nerozumí, ale vždy se zeptá.
- Po dvou letech v ČR stále velmi málo rozumí česky, nechodí do družiny, po vyučování se neučí česky ani neplní zadané úkoly na procvičování slovní zásoby.
- Porozumění, je třeba vysvětlovat slovní výrazy.
- Porozumění.
- Pouze neznalost českého jazyka.
- Problémy se skloňováním, dorozuměním.
- Při příjezdu z Vietnamu neuměla český vůbec - naštěstí byla v té době začleněna do třídy s vietnamsky hovořícími spolužáky, kteří jí pomohli v adaptaci na běžný školní den.
- Slabá znalost českého jazyka - gramatická pravidla, odborná slova v různých předmětech.
- Slovní spojení, význam slov, přísloví.
- Snížená schopnost porozumění.
- Špatně mluví česky.
- Význam u některých slov, slovních spojení.
- Žák má stále problémy se správným vyjadřováním. Při nástupu do školy se s menšími problémy se spolužáky domluvil, rozuměl dobře, hůře mluvil. Ve třídě je oblíbený, stále veselý.

- Žák po přestěhování do ČR nastoupil do 2.třídy až na podzim. Neuměl vůbec česky, nerozuměl, nechápal, nedomluvil se. Našel si rychle kamarády – spolužáci z Vietnamu mu velmi pomáhali, překládali, vysvětlovali.
- Žákyně měla velké problémy s jazykem, špatně rozuměla spolužákům, nerozuměla dobře zadání úkolů.

3. **Jazyková bariéra + další problémy** (32 odpovědí) – zde se k jazykové bariéře přidávají další problémy, které jsou ve většině případů jejím důsledkem. Mezi hlavní patří ostýchavost, stud a navazování kontaktu se spolužáky.

- Jazyková bariéra, odlišný vzhled a mentalita. (4x)
- Jazyková bariéra, nová pravidla, odlišnost písma. (2x)
- Nová pravidla, jazyková bariéra, neznalost písma. (2x)

(následující odpovědi se vyskytovaly vždy jen jednou)

- Nepřijetí některými spolužáky – dítě se nezapojilo do mimoškolních aktivit - jazyková bariéra - špatná komunikace mezi spolužáky při plnění skupinových úkolů - dítě zůstávalo ve skupině samo.
- Dítě přišlo do třídy během školního roku. Dětský kolektiv byl na příchod spolužáka s odlišným mateřským jazykem – ukrajinština připraven. Přijal jej vstřícně. Dítě od příchodu do třídy neprojevovalo nijaký zájem o ostatní spolužáky. V té době totiž navštěvovali již třídu dva žáci, kteří hovoří ukrajinsky. Jeden z nich se stal mluvčím (chlapec Čech, matka Ukrajinka) tohoto dítěte. Rovněž byl využíván jako zprostředkovatel mezi učiteli a dítětem. Posuzované dítě s odlišným mateřským jazykem ze začátku projevovalo velký zájem o novou slovní zásobu. Má navršené hodiny českého jazyka a pedagogickou intervenci. Ve škole s učiteli komunikuje s potížemi, nutný občasný překlad. Na navršené hodiny českého jazyka musí být nucen, aby chodil a několikrát z posledních hodin dítě uteklo. Distanční výuky se již v současné době účastní, ale písemné úkoly nezpracovává. Matka hovoří špatně česky, pověřila ke komunikaci s učiteli spolupracovnici, se kterou je možno se alespoň na základních povinnostech žáka domluvit.
- Dítě s odlišným mateřským jazykem – vietnamština navštěvuje naši školu a třídu od začátku povinné školní docházky. Se spolužáky se příliš do řečí nepouští, je spíše uzavřené. První ročník ZŠ opakovalo. S učiteli při výuce komunikuje, reaguje na otázky a plní zadané úkoly dle svých možností. Distanční výuky se v současné době již účastní. Dítě má zajištěnu péči ve škole ve formě doučování. Samostatná příprava k výuce byla zajištěna dlouhodobě u české "tety". V současné době je tato činnost pozastavena. Největším problémem je tlak rodiny, která údajně (tvrzení dítěte) zakazuje mluvit doma česky a navštěvovat kroužky, při kterých by dítě přišlo do styku s českými dětmi a hovor s nimi by výrazně pomohl rozvoji slovní zásoby a tím pádem k lepším vyjadřovacím schopnostem.
- Jazyková bariéra – bál se mluvit před ostatními nahlas, ačkoliv rozumí i mluví už plynně česky.
- Jazyková bariéra, neznalost písma, nová pravidla.
- Jazyková bariéra, nová pravidla, neznalost písma.
- Je nemluvný, mluví velmi potichu, stydí se mluvit česky.
- Jeho povaha, někdy horší porozumění.
- Kamarády vyhledává přednostně u spolužáků se stejným mateřským jazykem. Při hodinách vidím, že se trochu stydí projevit česky, pokud si není jistý správnou odpovědí.
- Malá slovní zásoba, špatná artikulace, patlavost, dle mého názoru nedostatečně podnětné rodinné prostředí.
- Nedostatečná slovní zásoba, špatná srozumitelnost a využívání českého jazyka, stydlivost, nedostatečná komunikace.

- Nedostatečná znalost českého jazyka ho limitovala v navázání kontaktů se spolužáky, díky postupnému zlepšování jazyka, ve kterém je momentálně schopen na základní bázi komunikovat s kolektivem, který ho tak mezi sebe více bere.
- Nerozumí, nespolupracuje, nechce navazovat kontakty.
- Neznalost jazyka, ostych, stud.
- Nová pravidla, jazyková bariéra, neznalost písma, odlišnost tvaru (azbuka).
- Porozumění a začlenění.
- Používání českého jazyka, malá slovní zásoba, ostych hovořit nahlas, pomalejší pracovní tempo, jednodušší písemný projev.
- Problémy s psaným projevem, pomalejší tempo práce, občas nerozumí složitějším větám.
- Přestože řadě věcí rozuměl, nechtěl používat ČJ.
- S komunikací s ostatními kamarády.
- Stále špatně rozumí česky, rodiče nemluví vůbec česky, se školou komunikuje starší sestra, která velmi špatně rozumí a mluví česky. Rodiče nespolupracují, musí být osobně, individuálně, opakovaně vyzváni telefonicky.
- Stud, komunikační bariera.
- Velmi malé porozumění, omezená slovní zásoba, ostych.
- Vůbec nerozumělo česky, nedodržovalo žádná pravidla, ubližovalo ostatním dětem, nechtělo pracovat a nenosilo pomůcky.

4. **Jiné problémy** (27 odpovědí) – níže uvedené komentáře týkající se studu/ostýchavosti mohou být rovněž důsledkem jazykové bariéry, pouze bez explicitního vyjádření učitele.

- Nejvíce činí problém komunikace s rodiči, kteří nerozumí. V první třídě je důležité organizačně nastavit určitá pravidla, to činí problém rodičům pochopit, co mají donést, co mají podepisovat atd. Dítě prakticky pracuje bez dopomoci rodičů - to je velký rozdíl od ostatních žáků, kteří v 1.ročníku mají ze strany rodičů maximální podporu. (2x)

(následující odpovědi se vyskytovaly vždy jen jednou)
- Stydlivost.
- Autismus.
- Bojácnost, jinak žádné.
- Bylo nejisté a stydlivé.
- Dítě se stydí vystupovat před ostatními žáky.
- Jiná kultura.
- Když dítě s odlišným mateřským jazykem – maďarština, ukrajinština (otec Ukrajinec, matka Maďarka) přišlo během školního roku do třídy, byla tato na příchod nového spolužáka připravena. Třída se postavila velmi vstřícně. Dítě samo ovšem zájem o sblížení neprojevilo. Do třídy totiž chodí žák (matka Ukrajinka), který ukrajinštinou hovoří a působil od začátku pro komunikaci s učiteli jako překladatel. Dítě zpočátku projevovalo velký zájem o komunikaci v českém jazyce. Líbilo se mu, že je s učitelkou sám a naučí se mnoho. Práce v kolektivu se mu od počátku nelíbila. Některou práci naprosto bojkotoval. S nasazením opět pracoval až při pedagogických intervencích. V létě byl doučován ve škole společně se spolužákem (Ukrajinec) českému jazyku. Po intenzivní péči, která mu byla věnována, se začal domnívat, že učitelka bude i ve školním roce pracovat pouze s ním. Když zjistil, že vzdělávání bude opět pokračovat v kolektivu třídy, změnil své chování, stal se vzdorovitým a tvrdohlavým. Bojkotování některé práce pokračovalo. Nemohu říci, že by se nesnažil, ale jeho nasazení značně polevilo. Velké problémy nastaly v období distanční výuky: omezené připojení k online výuce, nevypracovávání domácí práce.
- Komunikace se ZZ.
- Nedůvěřivé, bázlivé, introvertní.

- Neprůbojnost, ostýchavost. Spoléhal na kamarády stejné národnosti. V této třídě jsou 3 děti vietnamské národnosti, které se zpočátku držely stále u sebe.
- Nesmělá.
- Nesmělost, ostych.
- Odlišný vzhled a mentalita.
- Opět - vyhledávání společnosti svých "krajanů". Stranění se kolektivu dětí české národnosti. Ostýchavost a plachost.
- Pomalý žák.
- Projevy emocionálního charakteru.
- Rodiče nerozumí dobře česky. Problém v komunikaci s nimi.
- Špatné začlenění do kolektivu.
- Tichý, neprosazuje se.
- V mladším věku stydlivost.
- Ve třídě je více dětí s odlišným mateřským jazykem, většinou komunikuje právě s nimi.
- Velký problém byl český humor a ironie.
- Velmi hravý, divoký, spolužáci museli zvykat na jeho projev.
- Velmi malé tempo, neochota komunikovat, žák má diagnostikovány poruchy učení, písma a čtení.
- Žákyně si vyhlédla kamarádku české národnosti, která však o nějaké větší kamarádství nestojí, protože má kamarádku jinou. Zda je důvodem vietnamský původ nebo pouze častá situace mezi děvčaty, netuším. Situaci jsem se snažím řešit, ale nutit někoho ke kamarádství nelze. Pevně doufám, že si vietnamská dívenka časem najde cestu k jiné spolužačce.

5. **Neví / žádná odpověď'** (23 odpovědí)
   - nevím (7x)
   - - (4x)
   - Nevím, když se zapojoval do kolektivu, měl jinou vyučující, ta již není ped. naší školy.(4x)
   - V té době jsem nebyla třídní daného žáka. (3x)
   - Nemohu posoudit. (2x)

   (následující odpovědi se vyskytovaly vždy jen jednou)
   - Nevím, když se zapojoval do kolektivu, měl jinou vyučující.
   - Nevím, když se zapojoval do kolektivu, měl jinou vyučující. Ta již není zaměstnancem školy.
   - Nevím, na 2. stupni nemělo problémy při zapojení do třídy.

8.2.3. Prostředky integrace

Nyní popíšeme, jaké integrační prostředky vyučující pro své svěřence zvolili.

„Jaká podpůrná opatření využívá Vaše škola při integraci tohoto žáka s odlišným mateřským jazykem?"

Vzhledem k nejčastějšímu problému žáků, jazykové bariéře, není překvapením, že nejčastěji volili vyučující opatření ke snížení této bariéry – doučování ČJ a intenzivní kurz češtiny. Intenzivní kurz je přitom 10x méně využívaný, bude nejspíše aplikován na žáky, u nichž je nutné dítě rychle a alespoň základně připravit na zvládání školní docházky. Častou příčinou pravděpodobně bude příchod rodičů do ČR z jiné země s dítětem, které je školou povinné. U čtvrtiny dětí se využila pedagogická intervence – zde může jít jak o rozvoj řečových dovedností, psaného projevu (například u žáků s neznalostí latinky – typicky žáci se znalostí azbuky), tak i o nácvik sociální komunikace, popř. rozvoj

dovedností nesouvisejících s jazykovou bariérou, nýbrž jiným znevýhodněním dítěte. Asistenta pedagoga mělo 14,3 % žáků, což téměř přesně koresponduje s podílem dětí, které bylo „velmi náročné" začlenit. Do kroužků jako formy integračního opatření bylo zapojeno 11 % dětí. Kroužky mohou dítěti pomoct jak jazykově, tak socializačně. Školního asistenta, které žákům pomáhá především mimo samotnou výuku, mělo přiděleno 1,3 % dětí.

Upozorňujeme, že 1 žák mohl využívat více opatření, součet žáků (N) je proto vyšší než 237 a součet podílů vyšší než 100 %.

Tabulka 25: Podíly žáků dle jednotlivých podpůrných integračních opatření, N = viz jednotlivá opatření

Jaká podpůrná opatření využívá Vaše škola při integraci tohoto žáka s odlišným mateřským jazykem?		
Forma opatření	N	Podíl žáků s OMJ využívající opatření
Doučování češtiny	97	40,9 %
Pedagogická intervence	61	25,7 %
Asistent pedagoga	34	14,3 %
Kroužky volnočasových aktivit	26	11,0 %
Intenzivní kurz češtiny	9	3,8 %
Školní asistent	3	1,3 %
Dvojjazyčný asistent pedagoga	0	0,0 %
Jiná odpověď	107	45,1 %

Z jiných odpovědí na tuto otázku (s komentářem) plyne, že 39 žáků s OMJ (16,5 %) nevyužívá žádná opatření. Další komentáře vyučujících uvádíme v plném znění:

- individuální přístup při výuce / učitele / vyučujícího v hodině (dle potřeby žáka / v případě potřeby) (36x)
- doučování / (šablony MŠMT), asistent pedagoga přidělený jinému žáku (6x)
- slovníky, přehledy, tabulky (4x)
- více pozornosti učitele při vyučování / hodinách (4x)
- plán pedagogické podpory – individuální přístup (3x)
- nápravná logop. péče – kroužek při DDM Sova (2x)
- navršené hodiny českého jazyka, asistent/ka pedagoga pro jiného žáka (2x)
- PO1 (2x)
- školička pro cizince (2x)
- úprava vzdělávání – IVP, doučování (2x)

(následující komentáře se vyskytovaly vždy pouze jednou)

- letní kurz
- momentálně již žádná, pedagogická intervence nebyla prodloužena
- podpůrná opatření, doučování
- práce se slovníkem, pomoc spolužáků
- Vyšetřen v PPP Cheb. Čekáme na zhodnocení.

8.2.4. Komunikace s rodiči dětí

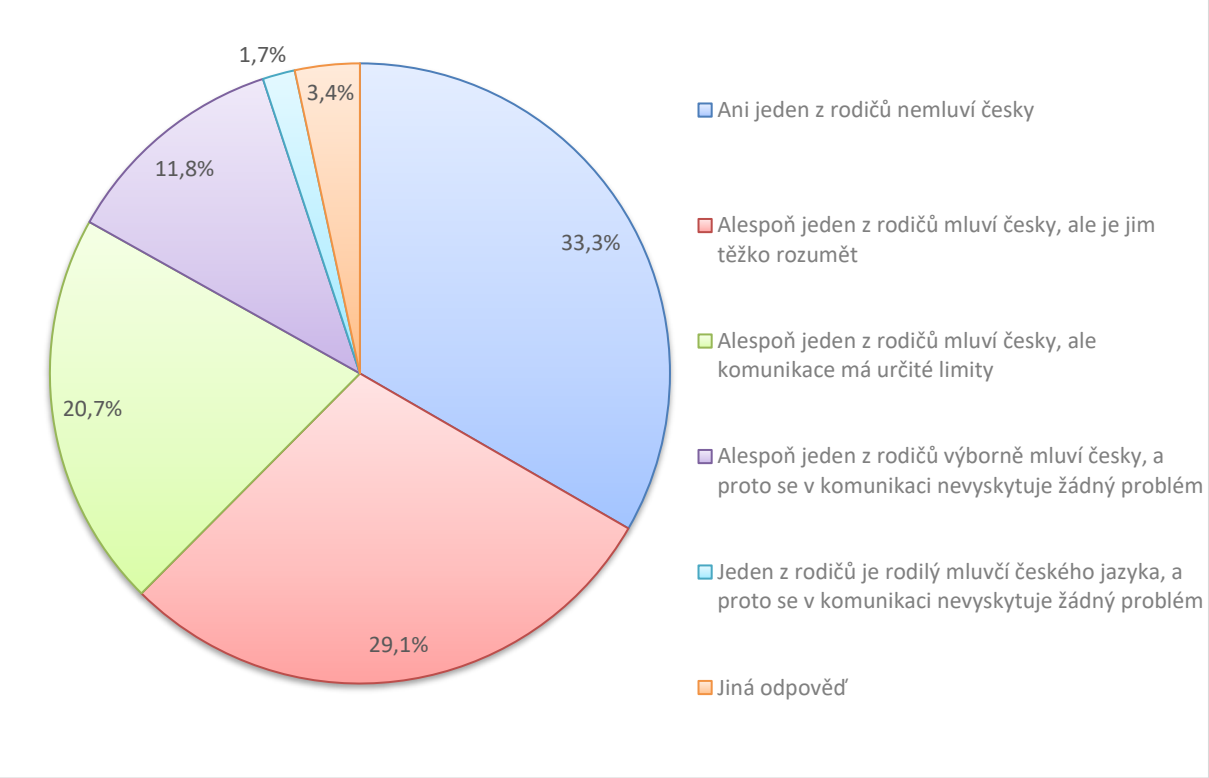
Poslední otázka, ve které učitelé hodnotili jednotlivé žáky s OMJ ve svých třídách zkoumala obtížnost komunikace s rodiči těchto žáků z hlediska jazykové bariéry rodičů. Otázka zněla:

„Jak byste ohodnotil/a míru náročnosti komunikace s rodiči tohoto žáka s odlišným mateřským jazykem?"

Obecně platilo, že s bezmála dvěma třetinami rodičů žáků s OMJ byla komunikace potenciálně velmi náročná – rodiče nemluvili česky vůbec, nebo jim šlo velmi těžko rozumět. V případě, že mezi vyučujícím a rodičem neexistuje nějaký prostředník (tlumočník, často jde o dvojjazyčného žáka/jiného člena rodiny, „hlídací tetu", apod.), lze očekávat velmi vysokou náročnost komunikace, navíc omezenou pouze na nejjednodušší sdělení. Velká část učitelů má tedy ztížené podmínky pro sdělování zpětné vazby, organizačních záležitostí, potřeb dítěte aj. rodičům. Žáci, jejichž rodiče nemluví česky jsou též připraveni o přímou rodičovskou podporu ve výuce (pomoc s domácími úkoly, apod).

U 13,5 % žáků je situace přesně opačná – alespoň 1 rodič mluví výborně česky a jazyková bariéra odpadá. Takový rodič má též předpoklady pomáhat dítěti s úkoly, a proto budou tyto děti relativně méně znevýhodněné oproti svým spolužákům jejichž rodiče češtinu neovládají.

Graf 89: Náročnost komunikace s rodiči dětí s OMJ z hlediska jazykové bariéry, N = 237



Několik vyučujících k tématu uvedlo vlastní komentář („jiná odpověď"). Téměř ve všech se učitelé zmiňují o přítomnosti „prostředníka" v komunikaci s rodiči:

- Do nedávné doby nebyla možná žádná komunikace – nikdo nemluvil česky. Nyní se "objevila" žena otce, která hovoří plynně česky.
- Funguje tzv. teta – mluvící česky.
- Komunikace s opatrovníkem.
- Komunikace s pověřenou osobou.

- Matka má s sebou vždy překladatelku.
- Oba rodiče se snaží mluvit česky, v komunikaci není problém.
- Při komunikaci pomáhá teta na hlídání.
- Sestra v 7.třídě komunikuje a překládá, rodiče nerozumí a neumí česky.

8.2.5. Další komentáře vyučujících

V poslední části dotazníku se mohli učitelé volně vyjádřit ke třem okruhům otázek: (1) jakou další podporu by učitelé (příp. žáci) potřebovali, (2) jak by šla zlepšit komunikace s rodiči a (3) jakou podporu by školám/učitelům mohlo poskytnout město Cheb.

V této části již učitelé hovoří sami za sebe, nikoli za každého žáka s OMJ ve třídě – maximální počet odpovědí u každé otázky může být 85 (1 učitel = 1 třída).

8.2.5.1. Podpora učitele

První otázka zněla:

„Jaké další inkluzivní aktivity by podle Vás bylo dobré zavést pro rychlejší zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky?"

Z 85 vyučujících jich 12 nedokázalo na otázku odpovědět („neví"). Odpovědi zbylých 73 učitelů jsme analyticky rozčlenili do následujících kategorií:

1. Další inkluzivní aktivity nejsou potřeba (7 odpovědí)

   Větší část učitelů by nicméně uvítala další aktivity pro začlenění svých žáků, nejčastěji šlo o opatření směřující ke zlepšení jejich jazykových dovedností.

2. (Intenzivní) jazyková příprava – navrhují zřídit přípravnou jazykovou třídu/kurzy. Více než polovina odpovědí v této kategorii navíc začlenění žáka do běžné třídy podmiňuje zvládnutím českého jazyka na dostatečné úrovni. (40 odpovědí)
3. Jiná, různorodá jazyková opatření (11 odpovědí)
4. Personální opatření – zapojení asistenta pedagoga, školního asistenta apod. (9 odpovědí)
5. Více pomůcek – především encyklopedie, slovníky, obrázkové materiály atp. (9 odpovědí)
6. Dostupnost tlumočníka, překladatele. (8 odpovědí)
7. Více času. (3 odpovědi)
8. Více financí. (2 odpovědi)
9. Jiná opatření (vždy v kombinaci s dalšími jazykovými opatřeními). (9 odpovědí)

Nejčastěji by učitelé uvítali více jazykové přípravy žáků, téměř vždy je uváděli v kombinaci s dalšími opatřeními. Je nutno zdůraznit, že 29,4 % ze všech učitelů (N = 85) by chtělo vstup žáka s OMJ do běžné třídy podmínit zvládnutím jazykového kurzu / přípravné jazykové třídy tak, aby dítě nemělo problémy v běžné třídě používat češtinu. Celkem se jednalo o 25 odpovědí.

Je tedy zřejmé, že pro většinu vyučujících je absolutní prioritou žákova dostatečná jazyková vybavenost tak, aby byl schopen běžné výuky.

Nyní uvedeme veškeré návrhy (komentáře) vyučujících k zapojení dalších inkluzivních aktivit členěné následujícím způsobem:

A. Odpovědi týkající se **intenzivní jazykové přípravy** (kat. 2), včetně odpovědí, které zahrnovaly více jiných návrhů.
B. Odpovědi týkající se **různorodých jazykových opatření** (kat. 3), včetně kombinací s jinými návrhy.

C. Odpovědi z kategorie **„jiná opatření“.** (kat. 9.)
D. Komentáře, že aktivit je dostatek. (kat. 1)
E. Všechny ostatní zbývající komentáře.

Komentáře v původním znění:

A. Intenzivní jazyková příprava (příp. kombinace opatření)

(*každý komentář se vyskytoval 1x)*

- Nejdříve zvládnout základy českého jazyka, poté zapojit do běžné třídy = vytvořit třídy pro nové žáky s OMJ - český jazyk za počítat pro tyto žáky jako 1. cizí jazyk, neučit je zároveň další jazyky - zapojení do mimoškolních aktivit - školní družina, kroužky - přesvědčit rodiče, aby se také naučili český jazyk.
- "Nultý ročník" - (přípravka) před školní docházkou – výuka českého jazyka.
- "Sběrná třída", ve které by byly umístěny všechny děti cizinců bez rozdílu věku. Děti by se zde vyučovaly pouze česky a po zvládnutí určité nastavené hranice by byly teprve "poslány" do kmenové třídy.
- Alespoň na začátku, kdy dítě vůbec nemluví česky, pomoc asistenta pedagoga. Bylo by vhodné tyto děti nejprve naučit jazyk a poté je začlenit do třídy (přípravné třídy - 1 ve městě, kde by se děti učily česky). Pro komunikaci s rodiči je potřebný tlumočník.
- Intenzivní jazykový kurs před nástupem do školy.
- Intenzivní jazykový kurz před nástupem do běžné třídy.
- Intenzivní kurz českého jazyka pro děti před nástupem do školy.
- Intenzivní kurz češtiny.
- Intenzivní kurz češtiny a pak teprve začlenění do třídy.
- Intenzivní kurz češtiny, socializační aktivity pro začlenění do kolektivu třídy.
- intenzivní kurzy češtiny před nástupem do školy.
- Intenzivní výuka českého jazyka před nástupem do školy.
- Jazykové kroužky.
- Jazykové kurzy češtiny pro cizince.
- Již v předškolním věku zintenzivnit jazykovou přípravu. Více asistentů s dostatečným jazykovými znalostmi. Zájmové aktivity (kroužky) zaměřené na jazykovou přípravu (ale hravou formou, nikoli klasická výuka jazyka).
- Kurz českého jazyka před nástupem do školy.
- Kurzy českého jazyka.
- Kurzy českého jazyka před nástupem do školy.
- Kurzy českého jazyka. Asistent pedagoga.
- Místo některých předmětů by žák mohl docházet do nižších tříd na hodiny českého jazyka.
- Myslím si, že cizinci by nejprve měli navštěvovat kurzy pro cizince, (třeba půl roku) a teprve potom být začleněni do školní docházky. Bylo by dobré, kdyby se již při nástupu do školy dorozuměli.
- Naše škola momentálně nabízí pro nově příchozí žáky "Školičku pro cizince". Je určena pro nové žáky bez znalosti, nebo s malou znalostí českého jazyka. Naše škola má velký počet cizinců s odlišným mateřským jazykem a snaží se co nejvíce podpořit jejich začlenění. Efektivní by byl asistent se znalostí mateřského jazyka žáka.
- Nejdříve kurz českého jazyka, po zvládnutí nástup do školy.
- Nejdůležitější je naučit ho co nejrychleji český jazyk, intenzivní doučování.
- Než by bylo dítě zařazeno do ZŠ absolvovalo by kurz češtiny (slovní zásoba - mluvená i psaná) aby se mohlo dorozumívat a poslouchat s porozuměním při výuce.
- Pokud žák bezpečně nerozumí českým slovům, neumí se vyjadřovat, bylo by vhodné žáka zařadit do intenzivní přípravy do kurzu výuky ČJ, po absolvování jej teprve zařadit do odpovídajícího ročníku.
- Pro děti s odlišným mateřským jazykem, které /ani částečně/nerozumí česky, bych doporučila vytvořit třídu s intenzivní výukou českého jazyka. Přes pedagogickou

intervenci, kluby, asistenta pedagoga, doučování a jiné formy pomoci, jsou tito žáci v běžné třídě velmi znevýhodněné.

- Před umístěním do běžné třídy a kolektivu dětí intenzivní individuální výuka jazyka. (alespoň 2 měsíce ve skupině max. 3 osob)
- Předpřípravný/srovnávací ročník mimo zázemí školy. Ten určí, jak je žák jazykově vybaven. Poté se žák začlení do standartní výuky a bude využívat asistenta.
- Překladatel na začátku začlenění, doučování češtiny mimo školu, volnočasové aktivity pro cizince s procvičováním mluvené češtiny.
- Přípravné jazykové kurzy pro cizince, a pak teprve zařazení do škol.
- V případě, že dítě nastupuje v září, zavedla bych v srpnu týdenní intenzivní kurz češtiny.
- Větší míra doučování z ČJ, ale spíše v odpoledních hodinách, třeba v rámci ŠD. Vytrhávání dětí z vyučování považuji za nešťastný způsob.
- Více hodiny českého jazyka.
- Vytvořit pro děti, které přijdou do ČR bez znalosti jazyka, jazykové kurzy – tam by se děti naučily základům ČJ. Pak je teprve zařazovat do škol.
- Zavedení systému jazykových přípravných tříd na celostátní úrovni; teprve po absolvování základní jazykové přípravy by bylo možné pokračovat ve vzdělávání ve standardním školském zařízení.
- Zintenzivnit výuku českého jazyka, doučování.
- Zřídit sběrnou třídu pro cizince, poskytnout tlumočníka, poskytnout školního psychologa.
- Zvýšená týdenní dotace hodin jazyka českého.
- Žáci by měli nastoupit do školy až po absolvování intenzivního kurzu češtiny, který by byl zakončen složením předepsané zkoušky.

B. Různorodá jazyková opatření (příp. kombinace opatření)

(*každý komentář se vyskytoval 1x)*

- Asistent pedagoga, který by pracoval při některých aktivitách s touto skupinou žáků nebo někdo, kdo ovládá vietnamský jazyk.
- Časová dotace, Materiální zabezpečené-encyklopedie, slovníky .....
- Finanční a materiální zabezpečení, Pedagog na doučování českého jazyka se znalostí řeči žáka s OMJ.
- Finanční a materiální zabezpečení – slovníky, encyklopedie, překladače.
- Hodně komunikovat s českými dětmi, pravidelné doučování.
- Materiální zabezpečení – encyklopedie, slovníky ...-v rodném jazyce dítěte.
- Materiální zabezpečení – encyklopedie, slovníky, karty Časová dotace.
- Nabídka aktivit, které nejsou primárně zaměřené na výuku českého jazyka, ale žák prostřednictvím nich navazuje kontakty a zároveň se nenásilnou formou učí jazyk - volnočasové aktivity
- Náslech jazyka.
- Obrázkový slovník, žáci mají cedulky se jmény pro lepší zapamatování, napsané fráze, používat gesta a znaky, piktogramy, interaktivní tabule, učení nápodobou, zpracovaná metodika s vybranými a přeloženými frázemi.
- Osobu (dítě) které by cizinci pomáhalo v začátcích a základní pokyny a ostatní věci mu překládalo.

C. Jiná opatření (často v kombinaci s jazykovým opatřením) – zmíněna např. důležitost inkluzivního prostředí; nutnost rodinné podpory; poznávání kultury; volnočasové aktivity.

(*každý komentář se vyskytoval 1x)*

- Aktivity zaměřeny na vytváření inkluzivního prostředí ve škole, na výslovnost na rychlejší zapojení žáků.

- Individuální přístup vyučujícího v hodině dle potřeby žáka – časté vysvětlování významu slov. Pravidelné doučování českému jazyku (Cizinci, především Vietnamci, to většinou odmítají. Osoby na hlídání to často neumí a nedělají, rodiče odmítají i nabídnuté bezplatné doučování různých institucí, protože děti jsou v družině, rodiče dlouho v práci a děti se na doučování nedostanou. V družině na to vychovatelky nemají čas, udělají s těmito dětmi akorát úkoly. Výhodou je, když se žák s jiným mateřským jazykem tady narodí, velký problém nastává ovšem tehdy, když se během školní docházky žák z ciziny sem přistěhuje. Takový žák učivo těžko zvládá, když rodiče doučování českému jazyku odmítají. Bylo by víc než vhodné zavést alespoň roční povinnost intenzivního kurzu českého jazyka pro takovéto žáky, než nastoupí do české školy.) Seznámení učitelů s kulturou a zvyklostmi země, odkud žák pochází. Podpora volnočasových aktivit žáka cizince pro zmírnění jazykové bariéry.
- Inkluzivních aktivit je dost, spíše by měla více pomáhat dítěti rodina – snažit se číst knihy/noviny v ČJ, poslouchat mluvené slovo/písně v ČJ, sledovat českou TV, pouštět dítě na návštěvy ke kamarádům, přihlásit jej do mimoškolních volnočasových aktivit (kroužky, družina, sport. oddíly).
- Materiální zabezpečení – encyklopedie, slovníky, pexesa, karty apod. Čas. Lepší spolupráce s rodinou – jazyková bariéra.
- Podchycení žáků pro činnosti v mimoškolních aktivitách společně s českými dětmi: rozvoj slovní zásoby, zlepšení vyjadřovacích schopností. Důrazně rodičům navrhovat zařazení dětí k doučování českého jazyka (školské zařízení poskytuje pedagogickou intervenci, navršuje hodiny českého jazyka, ale některým dětem-cizincům to evidentně nestačí a rodiče sami neprojevují nijakou snahu v podpoře výuky českého jazyka u svého dítěte, bohužel ani svoji).
- Seznamovací týdny – hry a výuka zaměřená na jiné kultury, země
- V době distanční výuky JE TO ZCELA NEMOŽNÉ. Ve třídě naopak tyto děti jsou příkladem snahy a pracovitosti.
- Vedení deníčku-podpořit zájem dítěte sdělovat zážitky.
- Zapojit děti do mimoškolních klubů, pomůže to k rozvoji slovní zásoby a sžití se s naší kulturou.

D. Opatření jsou dostatečná

(*každý komentář se vyskytoval 1x)*

- Další inkluzivní aktivity nejsou potřebné. Jedno dítě pravděpodobně dochází na soukromé doučování.
- Jsou dostatečná.
- Myslím si, že konkrétně naše škola dělá pro žáky s OMJ maximum, ve většině případů se nemají problém zapojit do výuky (zvlášť mladší děti). V minulých letech jsem měla ve třídě chlapce z Turecka, kde byla jazyková bariéra, a i tedy kultura naprosto odlišná a s velkou pomocí všech dětí ve třídě a učitelů v klidu přešel na 2. stupeň, kde se mu daří velmi dobře. Pustit děti s OMJ z ničeho nic do školy, kde nikomu nerozumí je každopádně nešťastné, lepší by pro ně bylo umožnit jim před nástupem intenzivní jazykový kurz.
- Myslím, že inkluzivních aktivit je dostatek a žáci mají dost příležitostí.
- Vše je dostačující.
- Žádné.
- Žádné. Mám k dispozici vše, co potřebuji. Pokud by ale byly děti, které nerozumí, bylo by dobré doučování češtiny s učebnicemi v jejich jazyce, popř. s učitelem, který mluví jejich jazykem – čeština pro cizince.

E. Všechny zbývající komentáře

(*každý komentář se vyskytoval 1x)*

- Asistent pedagoga ve třídě.
- Časová dotace. Materiální zabezpečení.
- Obrázky, hry...
- Pomoc asistenta pedagoga.
- Překladatele.

Druhá, poslední otázka v této části zněla:

„Jaké další kompetence byste potřeboval/a pro efektivnější práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?"

Podobně jako u MŠ velká část vyučujících u této otázky neodpovídala přímo na otázku o svých kompetencích, ale spíše využili tento prostor pro vyjádření svých přání, potřeby a připomínky – v některých případech se týkaly toho, jaké kompetence by měli mít jejich žáci s OMJ a ne oni. Z celku 85 vyučujících 35 odpovědělo ohledně své potřeby rozvoje určitých kompetencí; 33 vyjádřilo již zmíněné přání, potřeby a 17 z nich nevědělo nebo neposkytli odpověď.

Rozložení i způsob odpovídání ohledně kompetencí ukazuje tyto skutečnosti: přes 40 % vyučujících cítí potřebu své kompetence kvůli žákům s OMJ rozvíjet a téměř 39 % učitelů – minimálně implicitně – vyjadřuje, že spíše než kompetence potřebují podporu a pomoc v jistých oblastech.

Pedagogové ohledně potřeby svých kompetencí také často explicitně odpovídali, že žádné další nepotřebují (N =18). Někteří by nové kompetence, nebo prohloubení stávajících ocenili: 10 z nich cítilo potřebu posílit své pedagogické, didaktické nebo metodické kompetence; 2 by ocenili zvýšení svých jazykových kompetencí; 4 uvedli další individuální potřeby kompetencí.

Učitelé, kteří odpovídali spíše ve smyslu svých přání a potřeb zmiňovali témata, která se již objevila v předchozích komentářích a nebudeme je proto členit do kategorií. Jedná se o potřebu jazykových opatření (doučování, kurzy ČJ, více výuky ČJ), pedagogicko-personální pomoc (asistent pedagoga, školní asistent), dostupnost překladatele nebo tlumočníka, více pomůcek relevantních pro výuku dětí s OMJ, potřebu mít více času, mít větší finanční podporu a snížit počet žáků ve třídě.

Několik učitelů zmiňovalo další potřeby mimo výše uvedené kategorie, například přání větší spolupráce s komunitou cizinců, zlepšení komunikace s rodiči atd.

Poznámka k interpretaci kategorie odpovědí „nevím", popř. nevyplněných odpovědí – část těchto pedagogů může cítit, že žádné další kompetence nepotřebují, i přesto, že se tak nevyjádřili explicitně.

Komentáře budeme uvádět v plném znění (vynecháme odpovědi nevím), jejich kategorizace bude následující:

A. Komentáře týkající se potřeby nových kompetencí, rozvoje stávajících
   a. Jsou dostatečné
   b. Potřeba podpořit pedagogické, didaktické, popř metodické kompetence
   c. Jazykové kompetence vyučujících
   d. Jiné kompetence
B. Komentáře týkající se přání, potřeb učitelů (dále nekategorizujeme)

A. Kompetence vyučujících

   a. Mám dostatečné kompetence

- Žádné (7x)

(následující odpovědi se vyskytly pouze 1x)

- Nejsem si jistá, zda by mi pomohly nějaké kompetence. Naprostý základ je, aby dítě rozumělo, co po něm vyučující chce. Letos mi jeden cizinec (mongolské národnosti) odešel, ale když byl ještě žákem naší třídy, (měla jsem tam celkem 7 cizinců) bylo velmi náročné mu vysvětlit i jen to, jaké má mít pomůcky, proč vybíráme peníze atd... Vysvětlovala jsem mu to anglicky, uměl alespoň základy, dalším dětem jsem to vysvětlovala rusky. Než jsem všem vysvětlila a často i zapsala, co mají mít, utekl mi čas na výuku. Učím AJ a jsem na 2. stupni, takže i s vietnamskými dětmi se domlouvám anglicky, ale je to limitováno jejich úrovní. Pokud učitel nemá tu možnost dorozumět se přes angličtinu, je to všechno velmi neefektivní. Jsem zastáncem toho, aby se vytvořily jazykové kurzy pro nově příchozí cizince, ulehčit jim tím přechod na základní školu a také " nebrždění "výuky českých dětí. K tomu v podstatě dochází, ať chcete nebo nechcete. Musím říci, že mám k cizincům velmi dobrý vztah a všichni cizinci z mé třídy jsou přátelští a naprosto bezproblémoví. Snažím se je vyzdvihovat a podporovat.
- Děti dochází do této třídy 6. a 7. rokem, jsou aklimatizované, hovoří česky. Žádné další kompetence nejsou potřebné.
- Jsou dostatečná.
- Nepotřebuji.
- Nepotřebuji, žáci mluví česky.
- Nevím, žádné...
- Současné kompetence pro takovou práci vnímám jako dostačující.
- Zatím vše vyhovuje.
- Žádné nepotřebuji.
- Žádné, využívám ty, co mám.
- Žádné. Mám k dispozici vše, co potřebuji.

b. Podpořit pedagogické, didaktické, metodické kompetence

(všechny odpovědi se vyskytly pouze 1x)

- Asistenta v daném jazyce nebo tlumočníka, popřípadě rodič ve výuce. DVPP v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s OMJ, menší počty žáků ve třídě.
- Částečné jazykové vybavení.
- Jak žáky-cizince vůbec učit český jazyk, jak jim ho metodicky zprostředkovat, aby mu porozuměli, jak postupovat, když je žákova slovní zásoba hraniční a má být vzděláván ve všech předmětech, včetně předmětů naukových.
- Lepší didaktické schopnosti ve výuce cizince.
- Semináře pro lepší efektivitu edukace těchto dětí.
- Znalost jazyka žáka.
- Znalost jazyka žáka s OMJ. Větší časová dotace.
- Znalost odlišného jazyka.
- Znalosti řečí.
- Znát alespoň základy mateřského jazyka nového žáka. (Nebo vlastnit dvojjazyčný slovník se základními větami týkající se vyučování a základních potřeb.)

c. Podpořit jazykové kompetence vyučujících

(obě odpovědi se vyskytly pouze 1x)

- Personální obsazení takovým pedagogem který kromě českého jazyka ovládá alespoň částečně jazyk žáka, kterého učí česky.
- Pokud by to bylo možné, tak umět vietnamsky, jinak si postačím i s angličtinou, kterou děti z Vietnamu zvládají.

d. Podpořit jiné kompetence

(odpovědi se vyskytly pouze 1x)

- Pracovní, komunikativní, sociální a psychologické.
- Socializační a komunikační nástroje.
- Souvisí se spoluprací asistenta pedagoga.
- Znalost prostředí, ze kterého děti pochází.

B. Přání, potřeby vyučujících (bez další kategorizace)

- Časová dotace (3x)
- Finanční a materiální zabezpečení (2x)

(Následující odpovědi uvedeny vždy pouze 1x)

- U nových žáků pomoc asistenta pedagoga - pokud žák nastoupí například ve 4. třídě a nerozumí česky, tak úpravu obsahu vzdělávání (nemůže se učit ve vlastivědě dějiny Lucemburků a být ještě hodnocen) - stanovit počet žáků s OMJ na třídu – dostatečné množství názorných pomůcek.
- Bližší spolupráce a podpora ŠPP, PPP. Využití překladatele. Materiální a metodická podpora.
- Menší kolektiv.
- Spíš než kompetence bychom potřebovali mít ve třídě max. 20 žáků. Když je ve skupině 6 žáků s OMJ a dalších 8 z Hálkovy ulice, je to někdy nadlidský výkon. Domnívám se, že asistenti pedagoga nic neřeší. Je třeba, aby dítě s OMJ mělo při nástupu do školy alespoň minimální znalost českého jazyka. Při běžné výuce není možné učit ještě cizince češtinu jako cizí jazyk. (před 3 lety do mé bývalé třídy přišli 2 žáci z Mongolska a pro ně i pro všechny vyučující to bylo velmi obtížné). V tomto dotazníku postrádám otázku, kde by byly zohledněny i problémy spojené s SPU a rozumovými schopnostmi. I mezi žáky s OMJ jsou velké rozdíly v těchto oblastech.
- Čas.
- Menší počet žáků ve třídě, tlumočník.
- Aspoň pro první týdny bych potřebovala překladatele, domluvit se s dítětem z Ukrajiny problém není, s dítětem z Turecka to problém byl, pro děti z Mongolska nebo Vietnamu je to problém také.
- Menší počet žáků ve třídě, asistent.
- Více asistentů, méně těchto žáků v jedné třídě.
- Více času, možnost využít asistenta pedagoga.
- Asistent pedagoga (buď nastálo nebo aspoň na určitý čas, kdyby byl zároveň i tlumočníkem, bylo by to ideální). Školní tlumočník kdykoli k dispozici (rodiče si často tlumočníka nevodí, i když je o to žádáte).
- Překladatele, asistenta.
- Asistent pedagoga.
- ASISTENTA PRO KAŽDÉHO TAKOVÉHO ŽÁKA, KTERÝ TO POTŘEBUJE!!!!!!! NEPŘIJÍMAT ŽÁKY, KTEŘÍ NEMÁJÍ ÚROVEŇ ČESKÉHO JAZYKA ALESPOŇ A1.
- Doučování češtiny – častěji.
- Kompetence komunikativní – aby žák porozuměl jednoduchým písemným a ústním projevům.
- Kompetence komunikativní, kompetence k učení.
- Nejdříve kurz.
- Odklad docházky, pokud dítě nerozumí vůbec česky.
- Problémy s dětmi, které se přistěhují ve vyšším věku a nastupují do třídy bez znalosti jazyka. Bylo by dobré, aby tyto děti napřed prošly např. dvouměsíčním intenzivním kurzem češtiny a teprve potom nastoupily do školy. Učitel má i tak

dost starostí a problémů s dětmi ve třídě a věnovat se někomu, kdo neumí vůbec česky je o to náročnější. Pokud je ve třídě dítě – tlumočník. Tak si jeho rodiče stěžují, že se nemůže věnovat učení a překládání ho zdržuje a odvádí od práce.
- Poskytnout cizincům tlumočníka, nebo jim uložit povinnost naučit se alespoň částečně jazyk. Před nástupem do školy by měl žák absolvovat intenzivní kurz českého jazyka.
- Aby se někdo systematicky dětem věnoval ještě více než dosud.
- Jestli to bude pokračovat tímto způsobem dále, bude učitel potřebovat intenzivní kurzy cizích jazyků, aby se alespoň ve školním prostředí mohl se svými svěřenci domluvit o základních tématech výuky. Protože učitel si musí připravit řadu pomůcek, obrazových materiálů, překladů atd. ke dvojjazyčnému či trojjazyčnému vysvětlení základních pojmů pro své svěřence s odlišným mateřským jazykem, bude potřebovat i psychologa a zaplaceného právníka, protože jistě dříve či později dojde k rozpadu jeho manželství a jeho fungující rodiny.
- Možnost spolupráce se zástupcem komunitní menšiny.
- Po určitou dobu využít spolupráce se zástupcem příslušné komunity (menšiny) za podpory města, firmy.
- Podpora vizuální komunikace s rodiči – videohovory sloužící k názornému vysvětlení, práce s piktogramy.
- Těmto dětem je věnována maximální podpora.
- Více výukových programů pro cizince.

8.2.5.2. Komunikace s rodiči

Na spolupráci s rodiči dětí s OMJ jsme se ptali 2 otevřenými otázkami. První z nich zněla:

„Co by podle Vás pomohlo zlepšit komunikaci mezi rodiči s odlišným mateřským jazykem a zaměstnanci školy (učitelé, vedení)?"

Vyskytly se 3 základní typy odpovědí:

- V komunikaci s rodiči jsou určité problémy, které lze eliminovat nějakým/i opatřením/i. (69 odpovědí)
- V komunikaci nejsou problémy. (6 odpovědí)
- Odpovědi „nevím" nebo bez odpovědi. (10 odpovědí)

Problémy v komunikaci s rodiči jsou pro většinu pedagogů zásadním tématem k řešení. Každý pedagog přitom často uváděl více než 1 problém, který by bylo nutné vyřešit. Naprosto dominantním tématem byla jazyková nevybavenost rodičů, kvůli níž není možná standardní komunikace vyučující-rodič. Nejčastěji navrhované řešení bylo zajištění tlumočníka (55x) nebo překladatele, mnohem méně často se návrhy na zlepšení týkaly zajištění kurzů ČJ rodičům (16x). Okrajově se se učitelé vyjadřovali k nezájmu, neochotě, nespolupráci rodičů (4x), případně zlepšení situace viděli v častějším kontaktu s rodiči (4x). Vyskytly se též návrhy na řešení situace skrze práci se zástupcem menšinové komunity (2x), jeden komentář se týkal předávání zkušeností mezi pedagogy.

Dva respondenti, kteří s komunikací s rodiči neměli žádný problém uvedli, že rodiče žáka mají k dispozici nějakého prostředníka v komunikaci.

Nyní v uvedeme komentáře vyučujících v plném znění, vyjma odpovědí „nevím", resp. bez odpovědi. Analyticky jsme odpovědi kódovali, dle již zmíněných kategorií, nicméně respondenti často kombinovali v komentáři více opatření, proto odpovědi nelze takto rozčlenit (neleží čistě v jedné

skupině, ale ve více z nich). Zdaleka největší část odpovědí se týkala čistě tlumočníků překladatelů, proto bude struktura členění odpovědí respondentů následovná:

A. Navrhovaná řešení problémů v komunikaci s rodiči dětí s OMJ
   a. Pouze komentáře ohledně tlumočníka, překladatele.
   b. Předchozí řešení v kombinaci s libovolnými dalšími + další navrhovaná řešení a jejich kombinace.
B. V komunikaci s rodiči problém není, žádná řešení nejsou potřeba

A. Navrhovaná řešení problémů v komunikaci s rodiči dětí s OMJ

a. Pouze komentáře tlumočník, překladatel
   - Tlumočníci. (11x)
   - Aby si zařídili překladatele. (9x)
   - Dvojjazyčný asistent. (2x)

   (následující odpovědi se vyskytovaly pouze 1x)
   - Jak už jsem psala, školní tlumočník kdykoli k dispozici.
   - Kdyby byl k dispozici překladatel.
   - Mít ve škole překladatele jazyka u nejvíce zastoupené skupiny cizinců.
   - Překladatel.
   - Překladatele na "zavolání".
   - Překladatelé, na které by se škola mohla obrátit při podávání zpráv rodičům. Ti by ale museli pracovat velmi rychle, pružně.
   - Přítomnost překladatele.
   - Přítomnost tlumočníka.
   - Rodič by si přivedl překladatele.
   - Rozhodně překladatel, využíváme k tomu zpravidla děti, a to určitě není nejlepší řešení.
   - Samozřejmě mít k dispozici překladatele přímo pro potřeby naší školy, ale při plánované schůzce s rodiči si často rodiče berou někoho, kdo už dobře rozumí a je prostředníkem při komunikaci. Problém bývá, pokud volám rodičům neplánovaně např. kvůli třídnickým věcem, nevolnosti dítěte atd. Velmi často nereagují přes email či zprávy v EduPage. Když se dovolám, předávají si telefon, protože nikdo nerozumí.
   - Školní překladatel.
   - Školní tlumočník při konzultacích a rodičovských schůzkách.
   - Tlumočníci – rodiče sice přicházejí na třídní schůzky, ale většina neumí česky a nerozumí.
   - Tlumočníci, moderátoři.
   - Tlumočník.
   - Tlumočník - překladač.
   - Tlumočník - Slovníky - překladač.
   - Tlumočník – musíme využívat dětí, aby překládaly.
   - Tlumočník, neznalost jazyka.
   - Účast překladatele.
   - Využití překladatele pro vzájemnou komunikaci.
   - Zajištění tlumočníka, který by byl školám k dispozici.

b. Předchozí řešení v kombinaci s libovolnými dalšími + další navrhovaná řešení a jejich kombinace
   - Znalost českého jazyka. (3x)

   (následující odpovědi se vyskytovaly pouze 1x)

- Kurzy českého jazyka pro dospělé. Společné aktivity. (Ve škole jsme měli ukázku tradičního jídla a zvyklostí z Mongolska, podíleli se na tom rodiče, jejich komunita a překladatel.)
- 1)Kurz češtiny pro rodiče-povinný 2) Osobní kontakty – v současné covid době velmi problematické!!! 3) Předvyplněné dotazníky – snížit administrativu na minimum nebo přenechat tuto práci někomu jinému, ne učiteli!!! 4)Videohovory-komunikace s vizuální podporou 5) Tlumočník
- Častější setkávání rodičů a učitelů.
- Kurz českého jazyka i pro rodiče, možnost komunikovat i se zástupcem komunity a nejen se zákonným zástupcem žáka.
- Kurzy češtiny pro rodiče. Nebo externistu, který by sloužil jako překladatel.
- Odstranění jazykové bariéry, např. přítomnost překladatele na rodičovských schůzkách.
- Pokud by rodiče dokázali přijmout rady k začlenění dětí do kolektivu.
- Pokud rodič nemluví českým jazykem, bylo by dobré mít tlumočníka. Pravidelná setkání učitel – rodič, spolupráce a předávání zkušeností s ostatními pedagogy.
- Povinný kurz českého jazyka zakončený zkouškou.
- Překladatel, znalost češtiny.
- Stejné jako u dětí. Absolvování intenzivního kurzu českého jazyka. Zapojení rodičů do výuky, čímž by docházelo k postupnému osvojování hodnot a potřeb vyučujících. Rodiče nemají o výuku dětí zájem a nestarají se o jejich prospěch ani docházku.
- Tlumočník, jazykové školy pro rodiče.
- Tlumočník. A větší zájem rodičů o vzdělávání svých dětí (někteří rodiče se školou nespolupracují).
- Tlumočník. Intenzivní kurz českého jazyka pro cizince.
- Většina cizinců do naší země přichází za prací a Vietnamci zde podnikají. Pokud chtějí podnikat, tak musí nejdříve složit zkoušky z jazyka českého. Pokud jsou jen zaměstnání a česky nemluví, mělo by být jejich povinností naučit se alespoň základy češtiny nebo si vodit tlumočníka.
- Viz předchozí odpověď – spolupráce se zástupcem dané komunity.
- Vlastní zkušenost: učitel se snaží, rodič nikoliv.
- Vzájemné komunikace je mnohdy ovlivněna jazykovou úrovní příp. znalostí našeho kulturního prostředí, tedy v obecné rovině ke zlepšení komunikace vždy vede dobrá znalost českého jazyka.
- Znalost českého jazyka u rodičů – nutnost jazykových kurzů češtiny pro cizince!!!!
- Zodpovědnější přístup rodičů, překladatel.

B. V komunikaci s rodiči problém není, žádná řešení nejsou potřeba

a. Komunikace s rodiči dětí v mé třídě je dobrá. Pokud je třeba, překládají tety na hlídání či příbuzní rodiny. Pokud je ale jinde v komunikaci problém, hodil by se překladatel, kterého by mohla mít škola k dispozici.
b. Myslím si, že se lze vše vykomunikovat bez problémů.
c. Nic, s rodiči je skvělá spolupráce.
d. Rodiče své základní povinnosti vyplývající ze zákona č. 531/2004 Sb. plní. Není bezpodmínečně nutné řešit zlepšení komunikace.
e. Rodiče žáků s odlišným mateřských jazykem mají ve většině případů svého tlumočníka.
f. V mém případě nemám problém s komunikací s rodiči žáka.

Druhá, spíše doplňující, otázka v této sekci zněla: „Máte nějaký další komentář k tématu výuky dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich integrace do třídy?“

Většina učitelů již další komentář neměla, pouze 15 z nich tuto možnost využilo. Opakovalo se téma, že rodiče a/nebo žáci nejsou dostatečně jazykové vybaveni (12x). Tři respondenti zmínili špatnou spolupráci s rodiči, příp. jejich špatný přístup. Je zřejmé, že pro tyto respondenty bylo téma natolik důležité, že měli potřebu jej zdůraznit.

Komentáře uvádíme v plném znění.

- Nedostatečná jazyková vybavenost rodičů a/nebo žáků.
- Často se sem stěhují žáci, jejichž komunikace v českém jazyce a komunikace jejich rodičů je zcela nulová.
- Do výuky zapojovat tyto žáky po absolvování minimálně ročního kurzu českého jazyka, vytvořit pro žáky kteří vůbec neovládají češtinu speciální třídy, ve kterých by byl zapojen rodilý mluvčí, ovládající částečně český jazyk a učitel českého jazyka.
- Doporučovala bych před nástupem na školu kurz českého jazyka.
- Když fungovala jakási přípravka cizinců (škola v Mariánských Lázních), přicházeli cizinci do škol a zaměstnání alespoň s nějakou českou jazykovou výbavou. Práce s nimi byla jistě snadnější. Nyní jsou hozeni do českého kolektivu pár dní po příjezdu ze své země a v případě školy:"...učiteli, ty se snaž a nezapomeň vypsat dotazník, cos udělal pro to, aby byl cizinec spokojen a začlenil se do kolektivu!"
- Můj názor .... Všechny děti s OMJ by měly alespoň půl roku navštěvovat intenzivní výuku českého jazyka. Poté zahájit školní docházku. Takto to funguje všude ve světě.
- Myslím si, že děti s OMJ při výuce díky neznalosti ČJ zdržují ostatní žáky. Pokud chcete žáky s OMJ zapojit do výuky, musíte připravit vyučovací hodinu minimálně pro dvě skupiny, což zabere mnohem více času na přípravu.
- Navštěvovat nejprve kurz jazyka před vstupem do školy.
- Nejprve kurz češtiny pro základní porozumění a pak teprve integrace těchto dětí do tříd. Dost by to ulehčilo učitelům práci.
- Není možné začleňovat děti s OMJ bez alespoň minimální znalosti českého jazyka. (I když je to velmi dlouho běžná praxe.) Je to neskutečně náročné a v podstatě je takové dítě i přes veškerou snahu všech velmi limitováno jazykem obzvláště v sociální oblasti. Běžná výuka je náročná i pro děti, které mluví česky.
- Pokládám za velmi důležité zřídit jazykové kurzy češtiny pro cizince jako je tomu v ostatních zemích!!!
- Tyto děti by měly nastoupit do školy s určitým základním jazykovým vybavením - tj. navštěvovat povinný jazykový kurz.
- Žák by měl mít při nástupu do školy alespoň základní dovednosti se dorozumět a komunikovat. Cizinec by měl mít možnost a povinnost se zúčastnit intenzivního kurzu českého jazyka a teprve následně nastoupit do školy.
- Obecně špatná spolupráce s rodiči.
- Nezáleží jen na odlišné mateřštině, ale každé dítě má jinou povahu – ať už je to Čech nebo cizinec. Někdy jsou větší problémy s českými dětmi než s cizinci! A domluvit se s českými laxními rodiči je mnohem obtížnější než s rodičem, co česky neumí, ale snaží se a hledá prostředky, jak se dorozumět.

- Rodiče by měli více spolupracovat. Děti by měly navštěvovat družinu, tu mé 3 děti odmítají. Přitom by měly každý den 3 hodiny češtiny navíc. Rodiče by se měli také učit česky, aby se mohli aktivně zapojit do života v ČR.
- Škola nabízí podporu, spolupráci a množství aktivit, ale zájem musí přicházet hlavě od žáků a rodičů, což ve všech případech není.

8.2.5.3. Spolupráce s městem a úřady

Na spolupráci a možnou podporu od města a úřadů směrem k pedagogům/školám se ptala poslední otázka v dotazníku:

„Co byste jako škola potřebovali od města, případně dalších úřadů (jakých), aby vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem probíhalo efektivněji?"

Relevantním způsobem se vyjádřilo celkem 58 pedagogů, dalších 9 vyučujících nevědělo nebo se explicitně vyjádřilo, že nechtějí věc komentovat.

Opět – nejčastěji by podporu učitelé ocenili ve snižování jazykové bariéry rodičů a žáků. Několik zmínilo konkrétní systémové návrhy – především zřízení/vyčlenění jazykové nebo přípravné třídy pro děti s OMJ, jiní pak apelovali na jazykové začlenění rodičů dětí pomocí kurzů češtiny. Další komentáře se týkaly opět témat, která již padla: potřeba navýšení pedagogického nebo podpůrného personálu (asistent pedagoga, speciální pedagog), potřeby tlumočníků a také nutnosti zabezpečit více relevantních pomůcek pro děti s OMJ.

Odpovědi v plném znění rozčleníme pomocí následujícího klíče:

A. Potřeba odstranění jazykové bariéry rodičů a/nebo žáků; případně v kombinaci s více opatřeními ze sekce B (36 odpovědí)
B. Všechny ostatní komentáře, které nezmiňovaly snižování jazykové bariéry (22 odpovědí)

A. Město by mohlo být nápomocné ve snižování jazykové bariéry rodičů a/nebo dětí (případně v kombinaci s jinou pomocí)

(odpovědi se vyskytovaly vždy pouze 1x)

- Kdyby město podpořilo nějaký projekt pro děti cizinců. Naučit je nejprve základy ČJ a pak až povinná školní docházka.
- Založit ve městě přípravnou třídu pro žáky s OMJ, kde se budou učit pouze český jazyk - po zvládnutí základů jazyka přechod do běžné třídy - pokud do jedné třídy chodí více žáků s OMJ a každý má jinou znalost českého jazyka (dle délky pobytu v ČR), je potřeba dopomoc dalšího pedagoga - přesvědčit firmy, aby donutili rodiče těchto žáků, aby se naučili česky.
- Aby na ZŠ nebyly přijímáni žáci s úrovní českého jazyka nižší než A1.
- Alespoň na pár měsíců po nástupu žáka přijmout do školy osobu, která se domluví vietnamsky s žákem, a hlavně s rodiči. Rodiče často nerozumí vzkazům, které učitelé píší rodičům (školní výlet, branný den...)
- Doučování češtiny pro cizince- tzv. škola pro cizince, kde by se nejprve učili mluvit. Mohlo by to fungovat třeba jako nultý ročník. Po absolvování např. jednoho roku by byl žák přeřazen do normálního ročníku s přihlédnutím k jeho věku a schopnostem.
- Finance na třídu a pedagoga, který by vedl kroužek češtiny pro tyto děti.
- Intenzivní kurzy češtiny.
- Kurz češtiny pro děti, které vůbec nerozumí česky.

- kurzy českého jazyka.
- Kurzy Čj.
- Nultý ročník, přípravná třída pro žáky s OMJ.
- Organizace a zajištění intenzivních kurzů českého jazyka v místě bydliště nejen pro žáky, ale i jejich zákonné zástupce.
- Pokud se k nám dítě s OJM přihlásí, aby bylo část hodin ve škole - čj výchovy a zbývající čas aby mělo intenzivní výuku českého jazyka - především komunikace a rozvoj slovní zásoby.
- Povinný kurz českého jazyka před nástupem na školu, podpora asistenta-alespoň částečná.
- Pro děti s odlišným mateřským jazykem, které /ani částečně/nerozumí česky, bych doporučila vytvořit třídu s intenzivní výukou českého jazyka. Přes pedagogickou intervenci, kluby, asistenta pedagoga, doučování a jiné formy pomoci, jsou tito žáci v běžné třídě velmi znevýhodněné.
- Překladatele a kurzy češtiny před tím, než se žáci zapojí do povinné školní docházky.
- Přípravná třída. Materiální zabezpečení. Finanční podpora.
- Přípravná třída - tlumočník. Finanční a materiální zabezpečení.
- Přípravná třída - nultý ročník pro žáky s OMJ. Tlumočník. Slovníky apod.
- Přípravné a nulté ročníky.
- Přípravné a nulté ročníky. Finanční podpora. Jazykové kurzy.
- Přípravný nebo doškolovací jazykový kurz/ kroužek.
- Tlumočník, jazykové kurzy českého jazyka pro cizince.
- Tlumočníka, nabídku doučování, které by děti mohly navštěvovat, metodické vedení ze strany speciálně pedagogické poradny - jak v praxi aplikovat jednotlivá doporučení.
- Tlumočníka. Intenzivní kurzy českého jazyka jak pro děti, tak pro jejich rodiče.
- Třídu pro děti s odlišným mateřským jazykem...
- Více hodinových dotací, které by byly zaměřeny na český jazyk.
- Více pracovníků, kteří by se jim mohli věnovat v čase po vyučování a rozvíjet tak jejich slovní zásobu.
- Více zájmových aktivit pro tyto děti, kroužky, pravidelná setkávání. Vedoucí těchto kroužků by ale měli mít znalosti, jak dětem pomoci s učením češtiny – jen hravou formou. Zaměřit se na to, aby děti opravdu mluvily, komunikovaly.
- Vyčlenit jednu školu, která by se profilovala na výuku českého jazyka pro cizince, zabezpečit do této třídy rodilého mluvčího daného cizího jazyka a finančně zabezpečit učitele českého jazyka, který by zde trvale vyučoval.
- Vyjádřila jsem se v bodě 19. Zavést povinné intenzivní kurzy českého jazyka.
- Zajištění jazykových kurzů.
- Zavést povinné intenzivní doučování českému jazyku (nejlépe roční) u žáků cizinců, kteří se zde nenarodili a přistěhovali se do ČR, tato povinnost by předcházela nástupu do české školy.
- Zřídit jazykové kurzy - např. na úrovni kraje. Nezařazovat do škol děti, které vůbec nemluví česky!!
- Zřídit jazykové kurzy pro cizince.
- Zřízení kurzů českého jazyka pro cizince – před zahájením školní docházky.

B. Město by mohlo pomáhat v dalších oblastech (různé kombinace)

- – tlumočníka (4x)

(následující odpovědi se vyskytovaly vždy 1x)

- Asistenta pedagoga, didaktické pomůcky, IT technika pro konkrétního žáka s výukovými materiály.
- Asistenta pedagoga.
- Dvojjazyčný asistent.

- Finance, překladatele.
- Materiální zabezpečení – Tlumočníka.
- Mít ve škole možnost využít služeb speciálního psychologa, ne vždy je začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem bezproblémové. Určitě by byl využit i pro jiné skupiny dětí.
- Možnost spolupráce se zástupci menšin.
- Nevím, jak by nám mohl pomoci jakýkoliv úřad – kromě poskytnutí překladatele.
- Odbornou a personální pomoc.
- Online slovník.
- Podporu, poskytnutí tlumočníka, případně, aby cizinci konali testy z českého jazyka, a to bylo podmínkou pro přijetí do ČR (alespoň částečná znalost).
- překladatele
- Přiblížit menšinové kultury v našem městě ostatním obyvatelům. Například jejich tradice, slavnosti, a to různými aktivitami: výstavou, dílnami – tvořením, ochutnávkou jídel, hudbou a tancem. Třeba začít programem pro děti a důchodce a nabídnout dál široké veřejnosti.
- Toto téma by se mělo především řešit na celostátní úrovni, což je v kompetenci MŠMT ČR.
- Učitelku mluvící česko – vietnamsky.
- Umožnit více dotací pro asistenty pedagoga.
- Větší spolupráce mezi rodinami a institucemi.
- Více seminářů na daný problém.

8.2.5.4. Shrnutí

Mezi základními školami v Chebu jsou velké rozdíly v podílech žáků s OMJ; diferencovaná situace panuje i mezi jednotlivými třídami (i v rámci jedné školy). Obecně platí, že čím více žáků s OMJ na třídu, tím náročnější je práce učitele – obzvláště pokud jde o děti, které do ČR právě přišly z jiného prostředí bez znalosti ČJ. Nároky na učitele jsou v takovýchto případech enormní – především kvůli jazykové bariéře, která se dotýká nejen práce s žáky ale také spolupráce s rodiči.

Jazyková bariéra je u žáků často spojena s dalšími sociálně emočními problémy – v mnoha případech může k těmto problémům přispívat. Pokud nejsou dostatečné prostředky k jejímu překonání, může to negativně ovlivnit celkový vývoj dítěte a jeho socializaci. Velká část žáků nicméně integraci – včetně překonání jazykové bariéry – po čase zvládla, což uvádí nemalá část učitelů.

Školy a učitelé využívají celou škálu podpůrných opatření, těžiště však spočívá ve snaze žáky začlenit skrze extenzivní výuku češtiny pomocí doučování a jazykových kurzů.

Obtížnost komunikace je někdy zmírňována improvizačními strategiemi, které mají své stinné stránky: např. dítě ve třídě slouží jako „tlumočník" mezi učitelem a skupinou žáků se stejným (cizím) jazykem, případně jako prostředník mezi učitelem a rodičem.

Pro většinu učitelů se jazyková bariéra dětí (příp. též jejich rodičů) jeví jako nejzásadnější problém, který je nutné vyřešit, i s ohledem velké náročnosti práce s dětmi, se kterými se nemohou domluvit. Často zmiňovaná řešení vidí v přípravných třídách s intenzivní výukou češtiny pro děti s OMJ, které by sloužily jako předstupeň běžného vzdělávání, někteří by tím vstup to běžné třídy dokonce podmínili. Ekvivalentní řešení pro rodiče těchto dětí jsou kurzy češtiny pro cizince – část z nich by bylo nutné motivovat, protože v současnosti o takovou možnost dle některých učitelů nejeví zájem.

Vzhledem k etnickému složení žáků s OMJ ve školách se nejeví příliš pravděpodobné, že rozvoj Průmyslového parku Cheb I měl na vysoký podíl žáků s OMJ větší než marginální vliv. Většinu tvoří děti vietnamského původu a tato komunita je v Chebu přítomna již několik desetiletí, takže pouze průběžně prochází školstvím kohorta dětí této menšiny. Podobná úvaha platí o mongolské komunitě.

Jistou relevanci v tomto ohledu mohou představovat děti občanů Ukrajiny, případně další – dětí občanů Maďarska, Rumunska, Bulharska (těch je však v ZŠ naprosto marginální počet).