

# Závěrečná zpráva

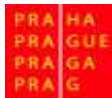
## 1. etapa

Evaluační aktivity se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem v rámci specifického cíle 4.2 Zvýšení kvality vzdělávání prostřednictvím posílení inkluze v multikulturní společnosti OP PPR

Autor	Instrategy Consulting, s.r.o.
Ve spolupráci se	SCHOLA EMPIRICA, z.s.
Objednatel	Hlavní město Praha Odbor Evropských fondů Magistrátu hlavního města Prahy

Verze dokumentu 1.3

Datum 12. 5. 2021



# Obsah

## Obsah

Manažerské shrnutí	3
Executive summary	8
Úvod	13
Kontext a cíle evaluace	13
Seznam expertů realizačního týmu	14
Metodologie a provedená šetření	14
Složení vzorku	14
Evaluační metody	16
Přehled evaluačních otázek a nástrojů evaluace	17
Teorie změny	18
Analýza dat	26
Analýza kvalitativních dat	26
Odpovědi na evaluační otázky	26
Analýza kvantitativních dat	35
Popis evaluačního dotazníku a souboru respondentů	35
Analýza celkového počtu bodů	36
Záznamy studijních výsledků žáků s OMJ - známek	38
Hlavní závěry a zjištění	40
EO1 Přispěly projekty z výzvy č. 28 k naplnění odpovídajících cílů programu, tzn., došlo díky inkluzivním aktivitám ke zvýšení kvality vzdělávání?	40
EO2 Došlo díky podpořeným aktivitám ke zlepšení studijních výsledků žáků s OMJ?	40
EO3 Jakým způsobem ovlivnily hodnocené intervence život dětí a žáků s OMJ?	40
EO4 Jaký mělo začleňování žáků s OMJ nepřímý dopad na další osoby (žáky bez OMJ, rodiče žáků s OMJ, pedagogy)?	40
EO5 Jak se změnila kompetence pedagogů díky absolvování stáže?	41
Další zjištění	41
Doporučení a závěr	43
Doporučení 1: Systémovost přístupu k podpoře dětí s OMJ	43



Doporučení 2: Metodická podpora pedagogů	43
Doporučení 3: Komunikace podpory dětí s OMJ směrem k rodičům	44
Doporučení 5: Nevyčleňování dětí s OMJ	45
Doporučení 6: Evaluační design	45
Použitá literatura a zdroje	46
Příloha č. 1: Rešerše literatury: intervence týkající se dětí s odlišným mateřským jazykem	47
Principy a teorie sociální inkluze/exkluze	48
Multikulturní vzdělávání dětí s odlišnou primární kulturou (či s OMJ)	49
Vzdělávání cílené na děti s OMJ	54
Intervence zaměřené na pedagogy	58
Předpoklady a omezení pro teorii změny	59
Reference	60
Příloha č. 2: Případové studie	63
1. Mateřská škola, Praha 4, Jažlovická 2119	64
2. Mateřská škola Atomík, s.r.o.	67
3. Hloubková studie Mateřská škola Kunratice, Praha 4, Předškolní 880	70
4. Základní škola, Praha 10 – Hostivař, Kozinova 1000	72
5. Základní škola Duhovka, s.r.o.	75
6. Hloubková studie Základní škola Livingston s.r.o.	78
7. Základní škola, Praha 4, Květnového vítězství 1554	81
8. Základní škola a Mateřská škola, Praha 6, náměstí Svobody 2	84
9. Základní škola a mateřská škola Parentes Praha	86
Příloha č. 3: Scénář fokusních skupin s pedagogickými pracovníky školy	89
Příloha č. 4: Scénář fokusních skupin/individuálního rozhovoru s rodiči	91
Příloha č. 5: Dotazník pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem a jeho jazykové mutace	93

## Manažerské shrnutí

Tato zpráva představuje hlavní závěry evaluace vybraných projektů, které se zaměřují na podporu začlenění dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen „OMJ“) a které byly podpořeny z OP PPR. Přínos inkluzivních aktivit byl posouzen na projektech realizovaných ve 3 mateřských a 6 základních školách, v nichž působili dvojjazyční školní asistenti, probíhalo doučování, kurzy českého jazyka anebo stáže pedagogů. Cílem evaluace bylo mj. získat příklady nejvýznamnějších změn, které se u dětí, pedagogů či rodičů udály.

Vzorek projektů určených k evaluaci byl vytvořen na základě předem daných kritérií zadavatele a vycházel ze seznamu příjemců podpory s již předjednaným souhlasem se zapojením do evaluace. Ve vzorku je celkem 9 škol: zahrnuti jsou 3 mateřské a 6 základních škol. Hlavní metodou sběru kvalitativních dat byly skupinové rozhovory s pedagogickými pracovníky škol a rodiči žáků s OMJ. S ohledem na probíhající situaci v souvislosti s pandemií onemocnění covid-19 byly všechny skupinové rozhovory (celkem 9 s 38 pedagogickými pracovníky a 6 s 27 rodiči žáků s OMJ) realizovány online a probíhaly od listopadu 2020 do ledna 2021. Vzhledem k nízké ochotě rodičů účastnit se skupinových či individuálních rozhovorů bylo po dohodě se zadavatelem přistoupeno následně i k tvorbě online dotazníku pro rodiče dětí s OMJ. Vyplněno bylo 26 dotazníků od rodičů ze 4 škol. Základním interpretačním rámcem získaných kvalitativních dat byl přístup outcome harvesting (Wilson-Grau, Britt, 2012) poskytující participativní rámec pro zapojení aktérů do pojmenování dopadu. Získaná data byla analyzována s důrazem na vnímané přínosy, klíčové momenty a funkční nosné prvky, které respondent z dané skupiny (především rodič dítěte s OMJ, pedagog) vnímal.

Kvantitativní evaluace představená v této zprávě je postavená na dvou souborech dat. Prvním jsou dotazníky měřící proinkluzivnost školy poskytnuté zadavatelem (Magistrát hl. m. Prahy, dále jen MHMP), které žadatelé o dotaci v rámci vyhodnocované výzvy č. 28 vyplňovali na začátku a na konci projektu. Jeho primárním výstupem bylo celkové skóre, počítáno jako průměr všech dílčích položek. Rozdíl v tomto skóre mezi začátkem a koncem projektu sloužil jako indikátor případné změny v postojích pedagogů. Z analýzy celkového počtu bodů je patrné, že rozdíly mezi typy škol byly na začátku projektu velmi malé. Rozdíl v průměrném počtu bodů před začátkem a na konci projektu napříč různými stupni škol naznačuje pozitivní změnu. Vzhledem k neexistenci kontrolní skupiny nebo populačních norem ovšem není možné zhodnotit, jestli jsou naměřené rozdíly prakticky významné (tzn., není možné říci, jestli jsou naměřené rozdíly „velké“ nebo „malé“). Kvůli neexistenci kontrolní skupiny také není možné určit, do jaké míry jsou naměřené změny důsledkem proběhlých projektů a do jaké míry jsou důsledkem jiných faktorů.

Druhým souborem kvantitativních dat jsou poskytnuté záznamy studijních výsledků žáků, kteří byli v rámci projektů na vybraných školách podpořeni. Dvě školy poskytly informace o známkách svých žáků, a to konkrétně o prospěchu z českého jazyka a matematiky a o celkovém průměru známek na vysvědčení v druhém pololetí. I zde byl analyzován rozdíl mezi začátkem a koncem projektu, a to pro každou školu zvlášť. K analýze známek je třeba přistupovat velmi obezřetně a zobecnitelnost závěrů je omezená. I přes tyto problémy je možné říci, že alespoň na ZŠ Květnového vítězství začaly být na konci projektu znalosti češtiny žáků s OMJ hodnoceny výrazně lépe, než tomu bylo na začátku projektu.



Na základě rámcové rešerše literatury zabývající se dětmi a žáky s OMJ byla vytvořena teorie změny, která zahrnuje jednak relevantní faktory mající vliv v procesu podpory i začlenění žáků s OMJ do společnosti, jednak faktory ovlivňující podporu a vzdělávání pedagogických pracovníků při práci s dětmi s OMJ. V modelu pro děti s OMJ byly identifikovány následující předpoklady změny: komplexnost intervencí, začátek v co nejmladším věku, proškolení pedagogů, cílení na sociální inkluzi, míra diverzity třídy či celé školy, zaměření na motivace a postoje, respektující přístup. Po splnění předpokladů následují samotné intervence, které mají za cíl 1) jazykovou a kognitivní změnu, 2) emoční a motivační změnu, 3) behaviorální změnu, 4) změnu na úrovni socio-kulturního dialogu a změnu perspektivy.

Model zaměřený na podporu pedagogů zdůrazňuje nutnost výcviku v kulturní senzitivě a psychologickou přípravu na mezi-kulturní dialog. Je zřejmé, že změna k pozitivním postojům k multikulturalismu vyžaduje otevřený přístup a vlastní motivaci se změnit. Samotné intervence pedagoga ve třídě by měly směřovat k diverzitě (ať už témat, skupin žáků, forem výuky či edukačních materiálů).

Hlavní zjištění kvalitativního výzkumu jsou následující:

Intervence dle výpovědí pedagogů a rodičů dětí s OMJ přispěly ke „zrychlení“ a zkvalitnění procesu učení a významným pokrokům u cizojazyčných dětí. Pozitivní vliv byl připisovaný především dvojazyčným školním asistentům (ze strany pedagogů) a doučování (ze strany rodičů). Respondenti při popisování průběhu intervencí ve třídách zdůrazňovali především vliv asistentů na rozložení nároků žáků mezi dvě osoby, možnost individuálního přístupu, podporu integrace, budování pozitivního a inkluzivního klimatu a bezpečí ve třídě.

Intervence podpořené v rámci výzvy, přinesly zlepšení známek, které není vlivem jejich omezeného počtu a absenci kontrolní skupiny statisticky průkazné. Respondenti z řad pedagogů (v desítkách) však intuitivně vnímali zlepšení akademických úspěchů žáků včetně známek, u MŠ je možné sledovat jednodušší přechod dětí s OMJ do základní školy Rovněž rodiče dětí s OMJ vnímali markantní zlepšení svých dětí jak v českém jazyce, tak vlivem zvyšování porozumění probírané látce a dění ve třídě i akademických výsledků celkově.

Z hlediska vlivu na další aspekty života dětí s OMJ pomohly dětem intervence dle pedagogů i rodičů jak v lepším zvládnání nároků a provozu škol a školek, tak v zapojení se do kolektivu a adaptaci na nové prostředí. Oslovení pedagogové si nejvíce všímali posunu v sebevědomí dětí s OMJ, které dle nich hraje velkou roli ve snižování ostychu, i zapojování se ve třídě i v kolektivu. Komunitní aktivity napomohly v integraci a poznání jiných kultur, pro zapojení dětí do kolektivu však za efektivní pedagogové označovali spíše dlouhodobou práci s dětmi.

Co se týká nepřímého dopadu intervencí na další osoby, dle pedagogů má zintenzivnění práce s dětmi s OMJ efekt i na celý třídní kolektiv a jeho klima. To, že se děti o sebe navzájem více zajímají a české děti jsou ochotnější pomáhat svým cizojazyčným spolužákům, naznačuje pozitivní výsledky a vliv intervencí. Zapojování širší komunity v rámci projektových aktivit mělo dle pedagogů i rodičů pozitivní efekt na celou atmosféru školy i samotné rodiče. Rozvíjí to pocit sounáležitosti v celé komunitě, sekundární efekt byl deklarován také na rozvoj českého jazyka u rodičů dětí s OMJ. Tím, že rodiče sledovali začleňování svých dětí do kolektivu, klesla dle jejich slov významně míra stresu z toho, zda dítě ve škole či školce netrpí. Rodiče také v několika případech ocenili, že díky podpořeným aktivitám (především doučování) došlo

k úspoře rodinných financí. Začleňování žáků s OMJ mělo vliv také na postoje pedagogů, kteří si více uvědomovali důležitost individuálního přístupu k dětem s OMJ. Samotní pedagogové nejvíce oceňují možnost spolupráce s dvojjazyčnými asistenty, což jim poskytuje dobré podmínky právě pro individuální rozvoj (nejen) jazykových dovedností dětí s OMJ a hlavně celkový inkluzivní přístup. Svě fungování bez asistentů si nadále „nedokáží představit“.

Zvýšení kompetencí pedagogů po absolvování zahraniční stáže nebylo přímo pedagogy vnímáno, zmiňovali spíše radost z potvrzení toho, „že to dělají dobře, i když to dělají intuitivně“ - došlo tedy dle jejich slov ke zvědomění některých přístupů a postupů. Z deklarací pedagogů napříč školami zároveň vyplývá, že stáže pro ně byly celkově velmi inspirativní a motivující. I díky nim zdůrazňovali prvky výuky, které jim připadaly pro inkluzi žáků s OMJ nosné a efektivní: cílená a vědomá práce s důvěrou a pocitem bezpečí dětí s OMJ, citlivější práce se skupinou, budování respektujícího prostředí školy a třídního kolektivu, individuální přístup k dětem s OMJ, seznamování se s prostředím, odkud děti s OMJ pochází, a názornost výuky. Stáže, pedagogy opěvované, přinesly však spíše inspiraci v přístupu k žákům na obecné úrovni (tzn., jak lze s žáky pracovat, jak upravovat prostředí školy apod.), protože pedagogové nasávali atmosféru celé školy.

V rámci evaluace vyvstaly velmi jasně konkrétní formy podpory dětí a žáků s OMJ, které pedagogové napříč jednotlivými školami a školkami označovali jako funkční, a které dle jejich výpovědí výrazně pomáhaly v podpoře dětí. V mateřských školách pomáhalo obecně to, co děti bavilo: čtení pohádek, básniček a zpívání písniček, malované čtení, společné vyplňování pracovních listů, karty s obrázky předmětů (KIKUS karty), a také rituály. Obecné mechanismy a postupy, které pedagogové na ZŠ hodnotili jako nejefektivnější, byly opakování (písniček, básniček, slov...), názornost (obrázky, předměty, předvádění, využití tabletu či interaktivní tabule), zjednodušování, individuální práce, hravá forma, bezpečné prostředí a překládání.

Pedagogové a vedení škol se vyjadřovali také k celkovému nastavení podpory ze strany zadavatele. Většina oceňovala tematické zaměření podpory na děti a žáky s OMJ. Jak zmiňuje i Titěrová et al. (2014), a stejně tak podle výpovědí pedagogů se situace na úrovni systému nijak markantně nemění, výuka češtiny jako sekundárního jazyka v ČR probíhá víceméně nahodile a běžná výuka pro rodilé mluvčí dětem s OMJ nestačí. Proto velice oceňují finanční podporu pro dvojjazyčné školní asistenty či prostředky navíc na doučování. Pozitivně byla také hodnocena možnost vybírání z tematicky definovaných aktivit a zahraničních stáží. Naopak, co bylo často zmiňováno negativně, je administrativní zátěž spojená s obdrženou podporou, která může být především pro menší školy bariérou k podání žádosti o podporu či případnému pokračování v aktivitách v rámci dalších výzev.

Důležitým a přínosným vedlejším efektem evaluovaných projektů je to, že intervence pomohly tomu, že se dané oblasti věnovala zvýšená pozornost. Respondenti z řad pedagogů deklarovali zvýšené uvědomění potřeby speciálního přístupu k dětem s OMJ, děti začaly být vnímavější k různorodosti. Intervence celkově podpořily rozvoj pocitu sounáležitosti v širší komunitě.

Hlavní doporučení formulovaná na závěr této zprávy jsou následující:



1. **Vytvoření systémové podpory dětí s OMJ**, ať už z hlediska financí, metodiky či koordinačních mechanismů na úrovni MŠMT, krajů, i jednotlivých škol. Systémové podpora stejně jako metodická podpora pedagogů by měla plně vycházet z teorie změny založené na rešerši literatury. Jako zásadní nástroj systémové podpory se z výpovědí respondentů ukazuje asistent ve třídě, který má navíc pozitivní vliv na celkovou atmosféru tím, že se práce s dětmi rozkládá na dvě osoby. Pravděpodobně by se nutně nemuselo jednat o dvojjazyčného asistenta určeného pouze pro děti s OMJ, ale o asistenta pedagoga, který pedagogovi pomáhá ve třídě tam, kde pedagog a třída potřebují více péče a odlehčení jak pro celkovou atmosféru a pocit pohody a bezpečí, tak v důsledku i pro kvalitu výuky.
2. **Metodika** vhodného postupu práce s dětmi s OMJ by pedagogům poskytla vodítko, jak je vhodné postupovat, které aktivity dětem pomáhají v podpoře jak jazykových kompetencí, tak podpoře jejich sebevědomí a začlenění do kolektivu a většinové kultury. Je důležité, aby samotní pedagogové prošli výcvikem v kulturní senzitivě, na základě sebereflexe pracovali se stereotypizací a vlastní všímavostí k nerovnostem a odlišnostem. Je zřejmé, že tato změna k pozitivním postojům k multikulturalismu vyžaduje otevřený přístup a vlastní motivaci se změnit. Vítanou podporou pro pedagogy jsou také kulturně senzitivní edukační materiály. Vhodnou součástí metodické podpory pro pedagogy je sledování a vyhodnocování kvality a věrnosti při implementaci intervencí, tzv. fidelity, v podobě např. checklistů.
3. **Komunikace** podpory dětí s OMJ **směrem k rodičům** se ukazuje jako oblast k vylepšení v širší paletě příjemců podpory. Rodiče neměli dostatek informací o projektech, průběhu a podobě zapojení jejich dětí. Jak ilustruje hloubková studie z MŠ Kunratic, problém je ještě hlubší u rodičů, kteří nehovoří česky vůbec, nebo prakticky vůbec. S ohledem na to, že ze zkušeností pedagogů i dle rešerše dostupné literatury (viz Příloha č. 1) má na celkové zlepšování dítěte v českém jazyce významný vliv i spolupráce rodičů a to, aby děti češtinu procvičovaly i doma, resp. mimo školské zařízení, jeví se především u menších dětí jako důležité, aby rodiče o podpoře věděli a mohli ji tak dále rozvíjet. Konkrétní přání rodičů bylo dostat informaci e-mailem či písemně do ruky. Sdělení v této formě se rodičům jeví jako důležitější, protože je adresné.
4. Dále je možné formulovat konkrétní doporučení tím směrem, aby byla **zvýšená podpora v doučování češtiny** věnována **předškolákům** a to proto, aby se lépe připravili na hladký nástup do 1. třídy ZŠ (viz např. případová studie MŠ Kunratic). Jazyková bariéra dětí s OMJ je často důvodem odkladu povinné školní docházky a tedy opakování posledního ročníku školky.
5. **Nevyčleňování dětí s OMJ mimo kolektiv**, naopak práce s celou třídou jako s jedním kolektivem a poskytování individuální podpory žákům s OMJ v rámci třídy, je dalším doporučením. Jak ukazuje praxe i literatura, když má třída vysokou diverzitu, je pro všechny studenty snazší zapadnout, mohou se cítit ve třídě bezpečněji, nebo že nepřitahují negativní sociální pozornost svou zjevnou odlišností. Školy ze zkoumaného vzorku v rámci doučování pracovaly s dětmi samostatně. Výše uvedené neznámá, že je individuální podpora jako doučování nežádoucí - má naopak díky individuální péči řadu pozitivních dopadů jako je pocit bezpečí a důvěry, ztráta ostychu, zvýšení sebevědomí. Nicméně s ohledem na sociální vztahy v kolektivu je velmi důležité dávat



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – půl růstu ČR



pozor na praktické provedení. Situaci je třeba vhodně ošetřit, aby doučování nebylo vnímáno jako aktivita pro ty, kteří „nezvládají“, a především pracovat s kolektivem na inkluzi jako takové.

6. Pro možnost kauzálního vyhodnocování dopadů intervencí doporučujeme současně s přípravou intervencí či výzev připravit **evaluační design**, který by umožnil alespoň pre a post měření v intervenční a kontrolní skupině.

Samostatné přílohy této zprávy tvoří případové studie na vybraném vzorku škol. Případové studie se soustředí na přínosy jednotlivých intervencí v první řadě u žáků s OMJ, jejich rodičů, druhotně pak u ředitelů a učitelů mateřských a základních škol a dále spolužáků žáků s OMJ.





## Executive summary

This report presents the main conclusions of the evaluation of selected projects which focus on promoting the inclusion of children and pupils with different mother tongue (DMT) and which were supported by the OP PPR. The contribution of inclusive activities was assessed on projects carried out in 3 nursery schools and 6 primary schools, where activities such as bilingual assistantships, tutoring, Czech language courses or teaching internship abroad took place. The aim of the evaluation was, among other things, to obtain examples of the most significant changes that have occurred to pupils, teachers or parents.

The sample of evaluated projects was established on the basis of predetermined criteria by the contracting authority and was based on a list of beneficiaries with pre-agreed involvement in the evaluation. The sample includes a total of 9 schools, including 3 nursery schools and 6 primary schools. The main method of collecting qualitative data was focus groups with teachers and parents of pupils with DMT (a total of 9 FG with 38 teachers and 6 FG with 27 parents of pupils with DMT). Taking into account the ongoing situation of the COVID-19 pandemic, all focus groups were conducted online and ran from November 2020 to January 2021. Due to the low willingness of parents to participate in focus groups or individual interviews, we have moved to develop an online questionnaire for parents of children with DMT. Only 26 questionnaires from parents from 4 schools were completed. The basic interpretative framework of the qualitative data was outcome harvesting (Wilson-Grau, Britt, 2012) providing a participatory framework for engaging actors in impact naming. The data obtained was analyzed with an emphasis on perceived benefits, key moments and functional principal elements perceived by the respondent from the target group (primarily the parent of a child with DMT, teacher).

The quantitative evaluation presented in this report is based on two sets of data, the first being the evaluation questionnaires provided by contracting authority, which were completed at the beginning and at the end of the project by the applicants. Its primary output was the total score, calculated as the average of all subitems. The difference in this score between the beginning and the end of the project served as an indicator of any change in teachers' attitudes. Analysis of the total score shows that the differences between the types of schools were very small at the start of the project. The difference in the average number of points before and at the end of the project across different school levels indicates positive change. However, in the absence of a control group or population standards, it is not possible to assess if the measured differences are statistically significant. Due to the absence of a control group, it is not possible to determine to what extent the measured changes caused by the projects undertaken and to what extent due to other factors.

The second set of quantitative data is provided by records of the learning outcomes of pupils who have been supported in projects at selected schools. Two schools provided information on their pupils' marks, namely from Czech language lessons, Maths and the overall average of marks on their school report. The difference between the beginning and the end of the project was analysed too, for each school separately. Analysis of the marks should be approached with great caution and the generalization of the conclusions is limited. Despite these problems, it can be said that at least, the students' knowledge of Czech with DMT at the Květnového vítězství Primary School at the end of the project began to be rated significantly better than at the beginning of the project.



Based on the scoping literature review on children and pupils with the DMT, a theory of change has been developed. The theory of change integrates relevant factors influencing both the support and process of the integration of pupils with DMT into society, and factors influencing the support and education of teachers who work with children with DMT. The model for children with DMT identified the following assumptions for change: complexity of interventions; starting at as young an age as possible; training of educators; targeting social inclusion; degree of class or whole school diversity; focus on motivations and attitudes; respecting attitude. Once the prerequisites are met, the interventions themselves follow, aiming at (1) linguistic and cognitive change, (2) emotional and motivational change, (3) behavioral change, (4) change at the level of socio-cultural dialogue and change of perspective.

The model aimed at supporting teachers highlights the need for training in cultural sensitivities and psychological preparation for inter-cultural dialogue. Clearly, changing positive attitudes to multiculturalism requires an open approach and self-motivation to change. Interventions by the teacher alone should aim at diversity (in themes, groups of pupils, forms of teaching, educational materials).

The focus of qualitative evaluation is the presentation of the results of the analysis of narratives of teachers and parents of children with DMT. The main findings are as follows:

Interventions have contributed to the „acceleration“ and improvement of the learning process and significant progress of pupils with DMT. Positive influence was mainly attributed to bilingual assistants (by educators) and tutoring (by parents). Respondents emphasised in particular the influence of assistants on the distribution of pupils' demands between two people, the possibility of individual approach, the promotion of integration, the creation of a positive and inclusive climate and safety in the classroom.

Interventions have produced improvements in pupils' marks which are not statistically significant due to their limited number and the absence of a control group. However, teachers (in their dozens) were intuitive about the improvement in pupils' academic achievements, including marks. As for nursery school, it is possible to see the easier transition of children with DMT to primary school. Parents of children with DMT also perceived significant improvement both in the Czech language as well as academic results overall as a result of increasing understanding of the substance discussed.

In terms of impact on other life aspects of children with DMT, interventions have helped children in both managing school responsibilities and operations better, as well as participating in the team and adapting to new environments. The teachers interviewed paid the most attention to the shift in self-esteem of children with DMT, which played a big role in reducing shyness, increasing self-esteem, and engaging in the classroom and the school team. Community activities have helped to integrate and learn about other cultures, but for children's participation in the school team, long-term work with children has been identified as effective by teachers.

As for the indirect impact of interventions on others, teachers say that intensifying work with children with DMT also has an effect on the entire class group and its climate. The fact that children are more interested in each other and Czech children are more willing to help their foreign-language classmates suggests positive results and the influence of interventions. In-



volving the wider community in project activities has had a positive effect on the whole atmosphere of the school and the parents themselves, according to teachers and parents. It develops a sense of belonging throughout the community, a secondary effect has also been declared on the development of the Czech language of parents of children with DMT. Thanks to supported activities (especially tutoring), parents appreciate the savings in family finances. By watching their children's integration into the collective, parents said that their stress level caused by worrying about a child suffering from school was reduced. The inclusion of pupils with DMT also had an impact on the teachers' attitudes, who were more aware of the importance of an individual approach to children with DMT. Educators themselves most appreciate the opportunity to work with bilingual assistants, which provides them with good conditions not only for the individual development of children's language skills, but most importantly an overall inclusive approach. They no longer „could imagine“ their functioning without assistants.

Increasing the competence of teachers after an internship abroad was not directly perceived, they mentioned rather the joy of confirming "that they do it well, even if they do it intuitively" - so there was, in their words, an awareness of some approaches and practices. However, the declarations of the teachers themselves show that the internships were very inspiring and motivating for them at all. Even due to the internships, they emphasized elements of teaching that they found bearable and effective for the inclusion of pupils with DMT: targeted and conscious working with children's trust and sense of security, working more sensitively with the group, building a respectful school and class community environment, individual approach to children with DMT, getting to know the environment where children with OMCs come from, the clarity of instructions and illustration. Internships, however, praised by educators, were more likely to inspire an approach to pupils at the general level (i.e. how to work with pupils, how to adapt the school environment, etc.).

As part of the evaluation, very clear specific forms of support for pupils with DMT were described as functional by educators across schools and kindergartens and which, according to their statements, were instrumental in supporting children. What helped in general in nursery schools was what children enjoyed: reading fairy tales, poetry and singing songs, painted reading, filling out work sheets together, cards with pictures of objects (KIKUS cards), as well as rituals. The general mechanisms and procedures that teachers rated most effective at the primary school were repetition (songs, poems, words, etc.), illustration (images, objects, demonstrations, tablet or interactive whiteboard use), simplification, individual work, playful form, safe environment, and translation into mother tongue.

Teachers and school leaders also commented on the templates themselves and the overall setting of the support. They mostly appreciated the thematic focus of support on children and pupils with DMT. As Titěrová et al. also mentions (2014), and according to the interviewed teachers, the situation at system level does not change markedly. The teaching of Czech as a secondary language in the Czech Republic is more or less haphazard, and normal Czech classes for native speakers is not enough for children with DMT. They therefore greatly appreciate the financial support for teaching assistants or the extra funds for tutoring. The option to select from ready templates and the activity of internships abroad was also positively as-

sessed. On the contrary, what has often been mentioned negatively is the administrative burden associated with the project support, which may be a barrier mainly for smaller schools to apply for or continue their activities under other calls.

An important and beneficial side-effect of the evaluated projects is that interventions have helped to bring increased attention to the area. Respondents from teachers declared increased awareness of the need for a special approach to children with DMT; children became more attentive to diversity. Overall, interventions have fostered the development of a sense of belonging in the wider community.

The main recommendations formulated at the end of this report are as follows:

- 1. Establishing systemic support for children with DMT**, whether in terms of finance, methodology or coordination mechanisms at the level of the Ministry of Education, Youth and Sports, the counties or level of individual schools. Systemic support as well as methodological support for teachers should be fully based on a theory of change based on a literature review. A classroom assistant appears to be an essential tool of systemic support, which also has a positive effect on the overall atmosphere by breaking down work with children into two people. It would probably not necessarily have to be a bilingual assistant intended only for children with DMT, but an assistant who helps the teacher in the classroom where the educator and the classroom need more care and relief both for the overall atmosphere and sense of well-being and safety and, consequently, for the quality of teaching.
- 2. A methodology** on how to work with children with DMT would give teachers guidance, which activities help children to promote both language competencies and their self-esteem and integration into the collective and mainstream culture. It is important that teachers themselves are trained in cultural sensitivity, working through self-reflection with stereotyping and their own awareness of inequalities and differences. Clearly, this change to positive attitudes towards multiculturalism requires an open approach and self-motivation to change. Teachers would also appreciate culturally sensitive educational materials. An appropriate part of the methodological support for teachers is to monitor and evaluate the quality and fidelity of the implementation of interventions, e.g. in the form of checklists.
- 3. Communication of supporting children with DMT to their parents** is proving to be an area for improvement in the wider range of beneficiaries. Parents did not have enough information about their children's involvement into projects, support and progress. As the case study from Kunratice Primary School illustrates, the problem is even deeper for parents who don't speak Czech at all. Bearing in mind that, from the experience of educators as well as from the literature review (see Annex 1), it seems to have a significant impact on the overall improvement of the child in the Czech language if parents know about the support and thus are able to develop it further. The specific wish of the parents was to receive the information by email or in writing. Communication in this form seems more important to parents because it is addressed.
- 4. In addition, specific recommendations can also be made to give increased support in Czech tutoring to pre-schoolers** to prepare them for 1st grade of the Primary



school (see e.g. case study from Kunratice Primary School). The language barrier of children with DMT is often the reason for postponing of compulsory school attendance and repeating the last year of kindergarten.

- 5. Not setting aside children with DMT outside the collective**, on the contrary, working with the whole class as one collective and providing individual support to pupils with DMT within the class, is another recommendation. As both practice and literature show, it is easier for all students to fit in, feel safer in the classroom, or not attract negative social attention by their apparent difference when a class has a high diversity. Schools from the study sample worked separately with children as part of tutoring. The above does not mean that individual support like tutoring is undesirable - on the contrary, due to individual care, it has a number of positive effects such as feeling safe and confident, loss of shyness, increased self-esteem. However, with regard to social relations within the collective, it is very important to be careful about practical implementation. The situation needs to be treated appropriately so that tutoring is not seen as an activity for those who „can't cope“ and, above all, working with the collective on inclusion per se.
- 6.** In order to allow for a causal evaluation of the impact of interventions, we recommend to prepare **an evaluation design** that would allow at least pre- and post-measurement in the intervention and control group at the same time as preparing interventions or calls.

Case studies on a selected sample of schools are part of separate annexes to this report. Case studies focus on the benefits of individual interventions for pupils with DMT in the first place, their parents, nursery school and primary school principals and teachers, as well as classmates of pupils with DMT.

# Úvod

## Kontext a cíle evaluace

Účelem této zprávy je pro Operační program Praha - pól růstu ČR (dále jen „OP PPR“) provedení evaluace jakožto nezbytné součásti ověřování implementace a efektů aktivit financovaných z Evropského sociálního fondu. Jedná se o aktivity zaměřené na podporu začleňování dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem v rámci Specifického cíle 4.2 Zvýšení kvality vzdělávání prostřednictvím posílení inkluze v multikulturní společnosti (dále jen „SC 4.2“).

Tato zpráva shrnuje hlavní závěry evaluace na vybraném vzorku projektů z výzvy č. 28 Inkluze a multikulturní vzdělávání.<sup>1</sup> Jedná se o výzvu s tzv. zjednodušenými projekty, kdy si žadatelé sestavují projekt a jeho rozpočet z předem určených položek, tzv. jednotek se stanovenou výší jednotkových nákladů. Žadatelé z mateřských škol mohli vybírat následující aktivity: dvojjazyčný školní asistent, interkulturní pracovník, intenzivní kurzy češtiny jako druhého jazyka, vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogických pracovníků škol, stáže pedagogických pracovníků, odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí ve školách, komunitně osvětové setkávání. Žadatelé ze základních a středních škol mohli vybírat následující aktivity: dvojjazyčný školní asistent, interkulturní pracovník, intenzivní kurzy češtiny jako druhého jazyka, doučování dětí s OMJ ve školách, projektová výuka, vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogických pracovníků škol, stáže pedagogických pracovníků, odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí ve školách, komunitně osvětové setkávání, volnočasový klub. Realizace prvních projektů schválených v rámci výzvy započala 1. 1. 2018 a očekávaný konec realizace byl do 31. 8. 2020. Vlivem pandemie onemocnění covid-19 a s ní spojených vládních opatření však došlo k prodloužení realizace velké části projektů, nejzazší termín ukončení je ve většině případů 30. 6. 2021 (v některých případech 31. 8. 2021).

SC 4.2 má v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy za cíl komplementárně podporovat změny jak vzdělávacích programů s ohledem na proinkluzivitu vzdělávání, tak prostřednictvím odbornosti a schopností pedagogických pracovníků, podporou kroků pro zohledňování a rozvoje individuálních potřeb každého žáka ve vzdělávacím procesu a zvyšování motivace ke studiu a to zejména vytvářením pozitivního školního klimatu s pochopením pro heterogenitu a multikulturalitu.

V rámci SC 4.2 jsou podporovány tři základní typy aktivit 1) Rozvoj podmínek pro inkluzivní vzdělávání formou zavádění principů multikulturní výchovy na školách, 2) Posílení komunitní role škol na základě spolupráce vzdělávacích zařízení (předškolních, základních a středních škol) s neziskovým sektorem, kulturními a sportovními institucemi a městskou správou na vzdělávání a jejich zapojení do vzdělávacího procesu a 3) Zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků, pracovníků organizací působících ve vzdělávání po inkluzivní, inovativní a kvalitní výuce. Realizace těchto aktivit může mít v projektech různou podobu podpory.

---

<sup>1</sup> Projekty v realizaci z výzvy č. 54 Začleňování a podpora žáků s odlišným mateřským jazykem II budou vyhodnoceny v samostatné zprávě po roce realizace těchto projektů.

Přínos inkluzivních aktivit byl posouzen na projektech realizovaných v MŠ a ZŠ, v nichž došlo k realizaci aktivit jako působení dvojjazyčných asistentů, doučování, kurzy českého jazyka nebo stáže pedagogů, jejichž cílem je podpořit začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Nejedná se o jediné aktivity realizované v rámci těchto projektů, byly podpořeny i dalšími aktivitami (např. projektová výuka, volnočasový klub, komunitní a osvětová setkávání aj.). Cílem evaluace bylo mj. získat příklady nejvýznamnějších změn, které se u žáků, pedagogů či rodičů udály.

## Seznam expertů realizačního týmu

Mgr. Jan Laštovka - projektový manažer, zodpovědný za řízení projektu a komunikaci s FON MHMP

Egle Havrdová, MA Ph.D. - odborná vedoucí týmu, zodpovědná za řízení odborných činností

Mgr. Jaromír Mazák, Ph.D. - odborný člen týmu, zodpovědný za celkový design evaluace

Mgr. Martina Koutná - koordinátorka týmu evaluátorů, zodpovědná za realizaci odborných činností

Mgr. Magdaléna Klimešová - odborná členka týmu, zodpovědná za kvalitativní evaluaci

Mgr. Aleš Vomáčka - odborný člen týmu, zodpovědný za kvantitativní evaluaci

Mgr. Adam Klocek - odborný člen týmu, zodpovědný za zpracování rešerše literatury a teorie změny

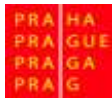
## Metodologie a provedená šetření

### Složení vzorku

Vzorek projektů určených k evaluaci byl vytvořen na základě předem daných kritérií zadavatele a vycházel ze seznamu příjemců podpory s již předjednaným souhlasem se zapojením do evaluace. Ve vzorku je celkem 9 škol, zahrnuty jsou 3 mateřské a 6 základních škol. U mateřských škol jsme sledovali jako hlavní intervenci využívání dvojjazyčného asistenta a kurzy českého jazyka; dále 3 ZŠ, které realizovaly alespoň jednu z těchto aktivit: doučování, dvojjazyčný asistent a kurzy českého jazyka; a 3 ZŠ, které realizovaly stáže pedagogů.

Ve Vstupní zprávě schválený vzorek škol vypadal následovně:

	Hlavní (primární) intervence	Škola (žadatel)	Doučování	Dvojjazyčný asistent	Kurzy ČJ	Stáže pedagogů
MŠ	kurzy ČJ	Mateřská škola, Praha 4, Jazlovická 2119			ano	ano
MŠ	dvojjazyčný asistent	Mateřská škola Mufánkov, s.r.o.		ano		
MŠ	kurzy ČJ	Mateřská škola Kunratice, Praha 4, Předškolní 880		ano	ano	



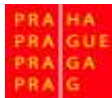
ZŠ	doučování	Základní škola, Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000	ano	ano		ano
ZŠ	dvojazyčný asistent	Základní škola, Praha 13, Mohylová 1963		ano		ano
ZŠ	dvojazyčný asistent	Základní škola Livingston s.r.o.		ano		ano
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola, Praha 4, Květnového vítězství 1554				ano
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola a Mateřská škola, Praha 6, náměstí Svobody 2	ano	ano		ano
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola a mateřská škola Parentes Praha		ano		ano

Během oslovování škol a domlouvání termínů sběrů dat byly po dohodě s MHMP vyměněny dvě školy. Mateřská škola Mufánkov byla z důvodu nízkého počtu dětí s OMJ (pouze 3, z toho v aktuálním školním roce pouze 1 přítomno v ČR) vyměněna za MŠ Atomík s.r.o. Dále Základní škola Mohylová, Praha 13, byla z důvodu neochoty domluvit se na termínech focusních skupin s učiteli a rodiči nahrazena Základní školou Duhovka, s.r.o.

Finální vzorek evaluovaných škol a projektů realizovaných ve výzvě č. 28 je tedy následující:

	Hlavní (primární) intervence	Škola (žadatel)	Doučování	Dvojazyčný asistent	Kurzy ČJ	Stáže pedagogů
MŠ	kurzy ČJ	Mateřská škola, Praha 4, Jažlovická 2119			ano	ano
MŠ	dvojazyčný asistent	Mateřská škola Atomík, s.r.o.		ano		ano
MŠ	kurzy ČJ	Mateřská škola Kunratice, Praha 4, Předškolní 880		ano	ano	
ZŠ	doučování	Základní škola, Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000	ano	ano		ano
ZŠ	dvojazyčný asistent	Základní škola Duhovka, s.r.o.		ano		
ZŠ	dvojazyčný asistent	Základní škola Livingston s.r.o.		ano		ano
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola, Praha 4, Květnového vítězství 1554				ano
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola a Mateřská škola, Praha 6, náměstí Svobody 2	ano	ano		ano





ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola a mateřská škola Parnates Praha		ano		ano
----	----------------	--	--	-----	--	-----

Protože data jsou získána samovýběrem a forma intervence se na každé škole značně liší, je nutné výsledky evaluace prezentované v této zprávě chápat spíše jako řadu případových studií, než systematické zhodnocení efektivity programu.

## Evaluační metody

Při evaluaci vzorku projektů výzvy č. 28 byly využity především následující evaluační metody:

- Desk research
- Polostrukturované rozhovory s rodiči a pedagogy<sup>2</sup>
- Fokusní skupiny
- Dotazníkové šetření
- Případové studie
- Statistické a matematické techniky
- Analýza intervenční logiky - Teorie změny
- Metoda syntézy

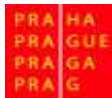
Základní metodou sběru kvalitativních dat byly tzv. focus groups, tj. skupinové rozhovory (Parker, A., & Tritter, J. 2006) s pedagogickými pracovníky škol a rodiči žáků s OMJ. Skupinové rozhovory byly moderované výzkumníkem SCHOLY EMPIRICY, trvaly v rozmezí od 50 do 80 minut, probíhaly v počtu od 3 do 10 osob (celkem 9 s 38 pedagogickými pracovníky a 6 s 27 rodiči žáků s OMJ). S ohledem na probíhající situaci v souvislosti s pandemií onemocnění covid-19 byly všechny skupinové rozhovory realizovány online (nejčastěji skrze platformu Zoom, některé přes MS Teams nebo Jitsi).<sup>3</sup> Ve dvou případech byla využita přítomnost tlumočnicka (vietnamsky hovořící rodiče na MŠ Kunratice a rusky/ukrajinsky hovořící rodiče na ZŠ Květnového vítězství).

Vzhledem k nízké ochotě rodičů účastnit se skupinových či individuálních rozhovorů jsme přistoupili k tvorbě online dotazníku pro rodiče dětí s OMJ (znění dotazníku viz Příloha č. 4), který jsme nabízeli k vyplnění ve 3 jazykových mutacích (čeština, angličtina a vietnamština). Požádali jsme všechny školy ze vzorku o zaslání dotazníku rodičům dětí s OMJ. Vyplněno bylo pouze 26 dotazníků od rodičů ze 4 škol (3 mateřských a 1 základní). Získaná data byla analyzována s důrazem na vyhodnocení rodiči vnímané přínosy.

Základním přístupem k analýze kvalitativních dat byl outcome harvesting (Wilson-Grau, Britt, 2012) poskytující participativní rámec pro zapojení aktérů do pojmenování dopadu, akcentující reálně dosaženou změnu a pomáhá identifikovat faktory, které k ní vedly. Získaná data

<sup>2</sup> Děti do vzorku pro rozhovory a fokusní skupiny nebyly zahrnuty, od začátku se počítalo s pedagogy a rodiči. Dostupnost dětí je mimo to ztížena z důvodu dopadů pandemie onemocnění covid-19, především v souvislosti s uzavřením škol.

<sup>3</sup> Vhodná platforma byla domluvena tak, aby vyhovovala škole a rodičům a zároveň umožňovala nahrávání. S jedinou výjimkou jsou všechny fokusní skupiny nahrané za účelem pořízení přepisu, respondenti s tímto postupem souhlasili.



byla analyzována s důrazem na vnímané přínosy, klíčové momenty a funkční nosné prvky, které respondent z dané skupiny (především rodič dítěte s OMJ, pedagog) vnímal.

V souladu s navrženým a schváleným designem evaluace byly pro kvantitativní analýzu využity dva zdroje dat: dotazník pro představitele škol zaměřený na podmínky a kulturu škol vytvořený zadavatelem a známky dětí s odlišným mateřským jazykem. Dotazník pro představitele škol byl vyplňovaný na začátku a na konci projektu a jeho primárním výstupem bylo celkové skóre, počítáno jako průměr všech dílčích položek. Rozdíl v tomto skóre mezi začátkem a koncem projektu sloužil jako indikátor případné změny v postojích pedagogů. Dvě školy poskytly informace o známkách svých žáků, a to konkrétně o prospěchu z českého jazyka a matematiky a o celkovém průměru známek na vysvědčení v druhém pololetí. I zde byl analyzován rozdíl mezi začátkem a koncem projektu, a to pro každou školu zvlášť.

## Přehled evaluačních otázek a nástrojů evaluace

Evaluační otázka	cíl	nástroj	metoda
EO1 Přispěly projekty z výzvy 28 k naplnění odpovídajících cílů programu, tzn., došlo díky inkluzivním aktivitám ke zvýšení kvality vzdělávání?	hodnocení přínosu výzvy 28	dotazník (povinná součást žádosti o podporu)	kvantitativní analýza (lineární regresní model)
		focus groups a hloubkové rozhovory s pracovníky škol	případové studie u 9 projektů
EO2 Došlo díky podpořeným aktivitám ke zlepšení studijních výsledků žáků s OMJ?	zjištění konkrétních dopadů intervencí na školní úspěšnost žáků s OMJ	focus groups a rozhovory s žáky/rodiči a pracovníky škol	případové studie u 9 projektů
		školní záznamy žáků s OMJ	analýza známek žáků s OMJ na ZŠ (průměr, ČJ, M)
EO3 Jakým způsobem ovlivnily hodnocené intervence život dětí a žáků s OMJ?	zjištění konkrétních dopadů intervencí na různé oblasti života žáků s OMJ	focus groups s žáky/rodiči a pracovníky škol (*dvojí měření u pracovníků škol)	případové studie u 9 projektů
		hloubkové rozhovory s žáky/rodiči žáků s OMJ	3 kazuistiky žáků s OMJ z MŠ a 3 ze ZŠ
EO4 Jaký mělo začleňování žáků s OMJ nepřímý dopad na další osoby (žáky bez OMJ, rodiče žáků s OMJ, pedagogy)?	deskripce dopadů intervencí na další osoby než cílovou skupinu	focus groups s žáky/rodiči a pracovníky škol (*dvojí měření u pracovníků škol)	případové studie u 9 projektů
		hloubkové rozhovory s žáky/rodiči žáků s OMJ	3 kazuistiky žáků s OMJ z MŠ a 3 ze ZŠ



EO5 Jak se změnila kompetence pedagogů díky absolvování stáže?	zjištění dopadu pedagogické stáže na kompetence pracovníků	focus groups s pedagogy (účastníky stáží)	analýza narativů
--	--	---	------------------

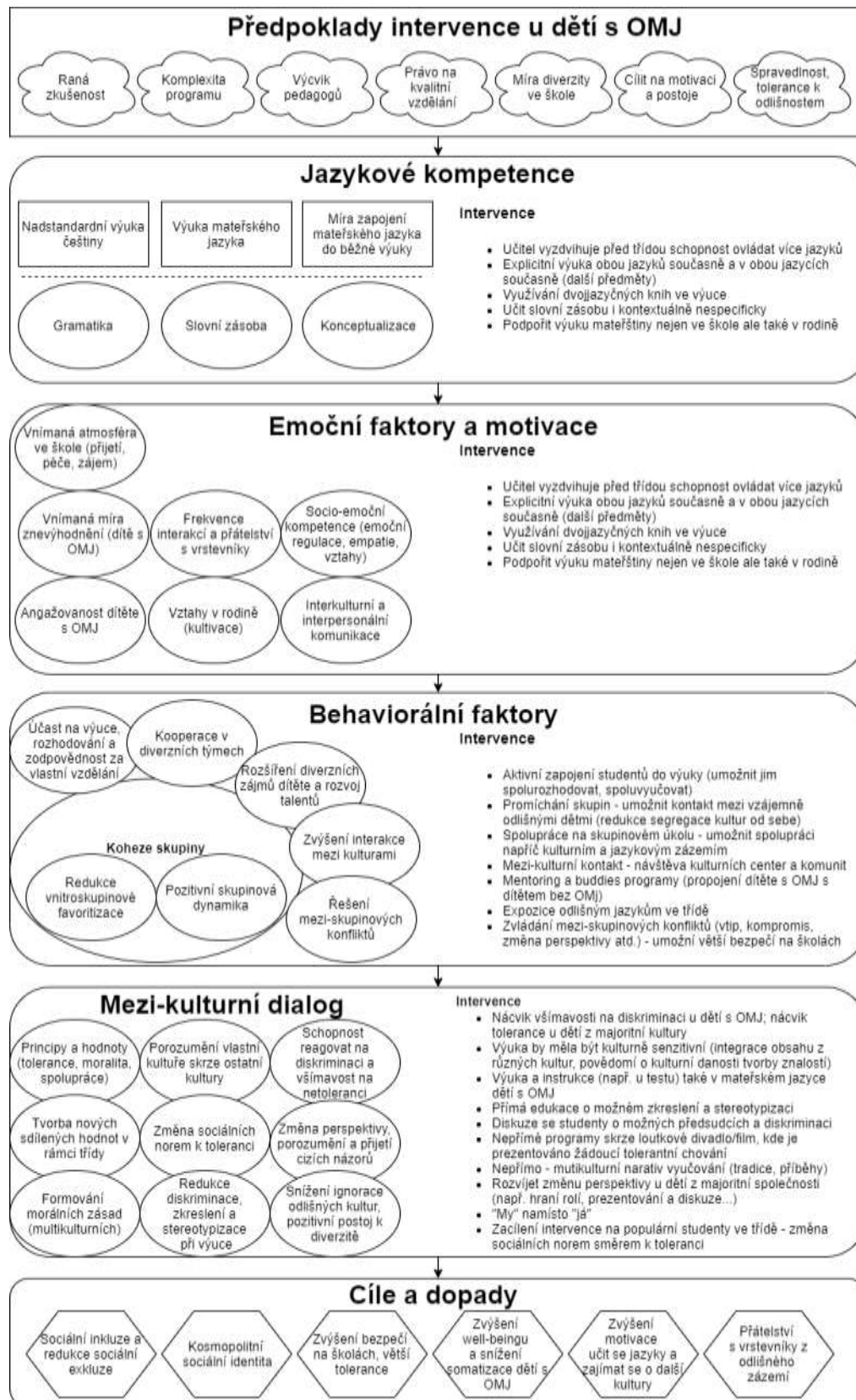
## Teorie změny

Po dohodě zhotovitele se zadavatelem na schůzce 15. 10. 2020 byla **vytvořena teorie změny** na základě rámcové rešerše literatury tzv. „scoping literature review“, kompletně k dispozici v [Příloze č. 1](#) zabývající se dětmi a žáky s OMJ. Zjištění z této rešerše (předložené zhotovitelem již ve Vstupní zprávě) posloužila pro přemostění na kvalitativní nástroje evaluace a k tvorbě teorie změny. Teorie změny tak umožnila přesnější zacílení kvalitativní evaluace.

Předmětem rešerše bylo zejména odhalení relevantních faktorů, které mohou mít vliv v procesu podpory i začlenění dětí s OMJ do společnosti, dále odhalení relevantních faktorů, které mohou mít vliv na podporu a vzdělávání pedagogických pracovníků při práci s dětmi s OMJ.



## Model pro děti s OMJ (avšak některé intervence jsou cílené na děti s češtinou jako primárním jazykem):





Teorie změny je rozdělena na šest částí: 1) předpoklady změny, 2) jazyková a kognitivní změna, 3) emoční a motivační změna, 4) behaviorální změna, 5) změna na úrovni socio-kulturního dialogu a změna perspektivy, 6) cíle a dopady intervence. Níže jsou uvedeny hlavní závěry z rešerše pro teorii změny.

Zaprvé, intervence pro děti s OMJ by měla začít v co nejmladším věku a být dostatečně komplexní, tudíž, neměla by cílit pouze na rozvoj jazykových kompetencí (primární nebo sekundární jazyk), ale také na rozvoj multikulturních kompetencí. Pedagog, který danou intervenci provádí, by měl být náležitě proškolen. Právo dítěte na kvalitní vzdělání, které má přednost před zájmy rodiny, učitele nebo státu, je teoretickým předpokladem multikulturní intervence. Cílem je sociální inkluze (nikoli asimilace) nejen na úrovni sdílení stejného prostoru s žáky majoritní společnosti, ale také přijetí (školou, učitelem i vrstevníky) a navazování přátelství s vrstevníky navzdory kulturní, jazykové, etnické či jiné odlišnosti. Předpokladem intervence je také míra diverzity ve školní třídě, či na celé škole. Čím diverznější je prostředí, tím lépe je umožněno zapadnout do kolektivu dětem s rozličnými odlišnostmi. Z výzkumů vyplývá a je tedy dalším předpokladem, že intervence v oblasti motivace a postoju je účinnější než intervence ve zlepšování kognitivních schopností. Intervence by měla podléhat hodnotám spravedlivého, tolerantního a k odlišnostem respektujícího přístupu.

Zadruhé, jakmile jsou naplněny či přijaty předpoklady, lze přistoupit k prvnímu kroku intervence, kterým je rozvoj jazykových kompetencí. Pro vhodné začlenění do společnosti (sociální inkluze) je užitečné rozvíjet jazyk země, v níž dítě žije. Pro mnoho dětí s OMJ je čeština sekundárním jazykem (simultánně bilingvní či velmi raně sekvenčně bilingvní děti mohou mít oba jazyky mateřské). Neznalost češtiny může být bariérou např. pro úspěšné navazování vztahů s vrstevníky. Děti s OMJ mohou potřebovat mnohem více času pro zvládnutí sekundárního jazyka než děti, pro něj je čeština mateřským jazykem, zejména pokud s češtinou začali až po šestém roce života. Běžná hodinová dotace během standardního vzdělávání nemusí být dostatečná a nadstavbová výuka češtiny je doporučena. Cílem je posílit zejména gramatiku, slovní zásobu a konceptualizaci světa (již jazyk umožňuje). Z předchozích výzkumů vyplývá, že děti s OMJ mají nižší slovní zásobu v obou jazycích než monolingvní děti v daných jazycích. Na slovní zásobu by intervence měla cílit především. Slovní zásoba by měla být učena jak specificky (v rámci konkrétního kontextu), tak kontextuálně nespécificky (aby dítě znalo daná slova v obou jazycích, nikoli některá slova jen v jednom a jiná slova jen v druhém jazyce). Zachování mateřského jazyka je však klíčové k jazykovému vzdělávání. Míra zapojení mateřského jazyka do výuky je tedy proměnnou, kterou je vhodné zapojit do teorie změny, ale také případné intervence. Z výzkumů dále vyplývá, že když výuka probíhá paralelně v obou jazycích, dítě s OMJ je schopno přepínat mezi jazyky při komunikaci i porozumění textu (např. schopnost rozlišit hlavní myšlenku textu od detailů, identifikovat příčiny a následky, rozlišení faktu od názoru, mapovat sekvence událostí v příběhu atd.) nehledě na jazyk, ve kterém se tyto kompetence dítě s OMJ naučilo. Kombinací výuky v obou jazycích se očekává zlepšení akademického prospěchu dětí s OMJ a také zlepšení celého socio-kulturního kontextu života dětí s OMJ. Pro tyto účely lze použít dvojjazyčných knih ve výuce. V jedné dvojjazyčné knize lze s dětmi s OMJ postupně analyzovat kontrasty mezi oběma jazyky.

Zatřetí, jakmile se podaří vytvořit kvalitní výuku jazykových kompetencí a u dítěte s OMJ je rozvíjena schopnost komunikace v obou kulturních kontextech, lze přikročit k intervenci na



emoční a motivační aspekty. Škola by měla veřejně deklarovat, že diverzita je žádoucí, atmosféra ve škole, ale také v každé třídě by měla být nastavena na přijetí, péči, přátelství a zájem o odlišnosti. Školní kulturu nejvíce budují pedagogové. Atmosféru přijetí facilituje např. poskytnutí více času na instrukce, podpora učitele, vytvoření aliance s dítětem s OMJ i s jeho rodičem. V rámci intervence je možné budovat učební komunity studentů a učitelů a rozvíjet vzájemné vztahy. Pro zvýšení frekvence interakcí mezi dětmi s OMJ a jejich vrstevníky je vhodné často rozdělit třídu při hře či při vypracovávání úkolů na menší skupinky a rozdělit materiály a zdroje mezi dětmi tak, aby si je měli možnost mezi sebou sdílet. Kulturně senzitivní výuka a výuka v mateřštině v kombinaci s rozvojem mateřského jazyka doma v rodině a partnerství dítěte, rodiče a pedagoga napomáhá utvořit jistoty v novém prostředí a může napomoci motivaci učit se oba jazyky, kterou je vhodné u dítěte udržet k dosažení lepší konkurenceschopnosti ve společnosti, ale také udržení dobrých vztahů v rodině. Facilitace komunikace mezi rodinou a školou je klíčová. Pro rozvoj socio-emočních dovedností a interpersonální komunikace může být vhodné naučit děti aktivně naslouchat druhým a reflektovat své pocity.

Začtvrté, paralelně s rozvojem socio-emočních dovedností lze aspirovat na změnu chování a behaviorální intervence. Děti by měly mít možnost aktivně participovat na výuce. Učitel by měl dětem umožnit zapojit se nejen do vyučování, ale také do rozhodování o tom, jak bude výuka probíhat a jak bude hodnocena. Děti s OMJ je možné nechat např. každou vyučovací hodinu přednést jedno klíčové slovo z jejich jazyka celé třídě a tím přinášet postupně povědomí o jiných kulturách do třídy. Děti by měly být vedeny k zodpovědnosti za vlastní vzdělávání. Kromě participace dětí ve výuce je důležité navodit kooperativní prostředí a naučit děti spíše spolupracovat než spolu soutěžit. Kooperace v diverzních a heterogenních týmech je důležitým faktorem, který lze navodit např. zvýšením frekvence kontaktu mezi vzájemně odlišnými jedinci, tedy promícháváním skupin při skupinových úkolech. Učitel by měl tvořit příležitosti k setkávání a k interakci mezi dětmi z odlišného kulturního nebo jazykového zázemí a nechat děti spolupracovat na společném úkolu. Týmovost a spolupráce je učitelem pozitivně hodnocena, kompetici učitel nepodporuje. Zároveň by učitel neměl dělit děti do skupin dle stejných schopností, kultur, OMJ, či dle dětí, které potřebují nebo nepotřebují podporu speciálního pedagoga, protože podobná segregace sub-kultur ve třídě může naopak vytvořit prostředí pro mezi-skupinové konflikty. Díky smíšeným skupinám je příležitost pro redukci vnitroskupinové favorizace, podporu pozitivní vnitroskupinové dynamiky a díky tomu také skupiny či třídy mohou budovat celkovou kohezi skupiny. Děti s OMJ mají příležitost nejen být v kontaktu s ostatními spolužáky, ale také zažívat pocity přijetí a posléze také budovat přátelství s dětmi, pro něž je čeština primárním jazykem. Pro další zvýšení interakce mezi kulturami a podporu dětí s OMJ je možné s celou třídou navštívit kulturní komunity a kulturní centra ostatních kultur a rozšířit tak všem dětem ve třídě multikulturní povědomí. Dalšími intervencemi mohou být mentoringové programy a buddies (kdy dítě s OMJ má k dispozici vrstevníka z majoritní společnosti, který dítě s OMJ zasvěcuje do života v dané společnosti). Ve třídě je možno exponovat všechny žáky odlišným jazykům (např. postery v cizích jazycích) a dát tak dětem s OMJ i ostatním dětem ve třídě najevo, že diverzita do třídy patří (linguistic landscapes). V neposlední řadě je vhodné naučit děti s OMJ, jak zvládat mezi-skupinové konflikty (např. vtipem, kompromisem, vyhnutím se konfrontaci, či náhledu na problém skrze různé perspektivy atd.). Díky schopnosti řešit konflikty je předpoklad snížení výskytu konfliktů (snížení třecích ploch), což může implikovat bezpečnější atmosféru na školách (např. méně šikany).



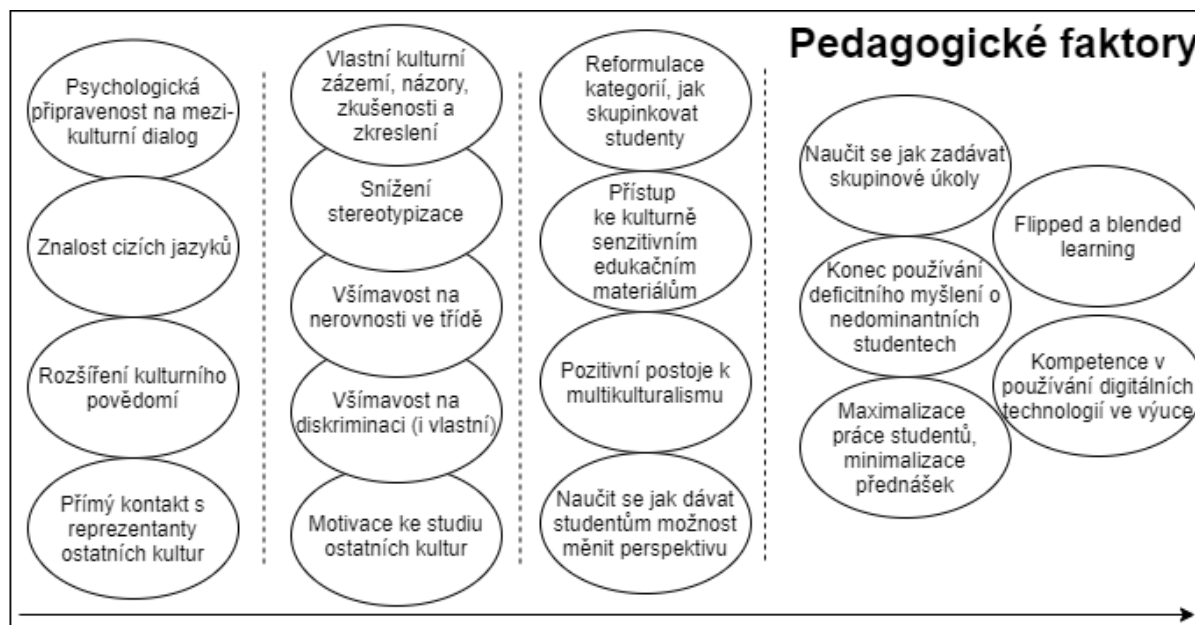
EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



Zapáté, paralelně s dalšími intervencemi je potřeba budovat socio-kulturní rozvoj a mezi-kulturní dialog. Nejen pedagog, ale také všichni účastníci vzdělávání by měli přijmout principy a hodnoty multikulturního vzdělávání (např. tolerance, podpora a spolupráce, moralita atd.). Je vhodné společně s žáky vytvořit nové hodnoty, které budou sdílené napříč všemi žáky (napříč kulturami). Učitel by měl nacvičovat toleranci a učit děti s OMJ jak si všimnout diskriminace a netolerance. Následně je možné formovat nové morální zásady. Poznávání a větší povědomí o dalších kulturách umožňuje získat nový vhled a pochopení kultury vlastní. Výuka by měla podléhat kulturně senzitivnímu přístupu. Obsah, ale také forma výuky by měly být integrovány z různých kultur a dětem by mělo být vysvětleno, jak různé kultury přistupují ke znalostem, a jak se v rámci různých jazyků konceptualizuje poznání. Výuka a instrukce také v mateřském jazyce pro děti s OMJ je vhodná i v rámci snížení diskriminace. Děti by měly být vzdělávány ve schopnosti změnit perspektivu a porozumět druhým lidem, měly by si být schopny uvědomit stereotypizaci a kognitivní zkreslení. Lze využít přímé intervence, kdy žákům bude vysvětleno, jaká zkreslení existují, co je a co není diskriminace atd., či s žáky na téma stereotypizace a předsudky diskutovat. Lze ale působit také nepřímo využitím programů s loutkami, kde je žádoucí chování prezentováno, či pomocí multikulturního narativu, kde přímo součástí výuky jsou uváděny příklady (tradice, příběhy atd.) nikoli jen z vlastní kultury, ale také z odlišných kultur. Když se dítě z majoritní společnosti vyjádří ve smyslu nepochopení nebo negativnímu postoji vůči odlišným tradicím, je vhodné, aby pedagog vysvětlil, proč daná kultura má danou tradici a pokusil se opět o změnu perspektivy a náhledu daného žáka na problematiku směrem k větší toleranci. Toho lze dosáhnout i pomocí hraní rolí, kdy např. dítě s OMJ bude představovat člověka z majoritní společnosti a naopak dítě z majoritní společnosti se pokusí vžít do situace dítěte s OMJ. Pedagog by měl inklinovat ke kolektivistickému smýšlení „my“ namísto „já“ a budovat tak kosmopolitní sociální identitu a respekt k druhým. Rovněž lze zacílit intervenci na vlivné a populární žáky ve třídě a změnou jejich postojů změnit ve třídě také sociální normy směrem k toleranci a diverzitě.

Cílem tohoto modelu, který je podobný modelu proaktivní inkluze, je sociální inkluze (definovaná jako sdílení společného prostoru, ale také přijetí a navazování přátelství s vrstevníky), snížení sociální exkluze, zkvalitnění blahobytu a snížení distresu a somatizace u dětí s OMJ, potažmo zvýšení bezpečí na školách. Skrze zvýšení zájmu učit se jazyky a poznávat další kultury se může vytvořit kosmopolitní sociální identita.

## Model pro pedagogy



Předtím, než pedagogové započnou s intervencí na školách, je potřeba, aby sami prošli výcvikem v kulturní senzitivě. Nejprve je vhodné pedagogy vzdělat v cizích jazycích, zajistit jim přímý kontakt s reprezentanty ostatních kultur, rozšířit jejich kulturní povědomí a motivaci ke studiu ostatních kultur. Jakmile je pedagog psychologicky připraven na mezi-kulturní dialog, je vhodné, aby reflektoval vlastní kulturní zázemí, názory, zkušenosti a zkresení, snížil u sebe stereotypizaci a předsudky, začít si všímat nerovností a odlišností ve své třídě, tedy indikovat potenciální třecí plochy a mezi-skupinové konflikty, začít si všímat diskriminace a šikany, včetně té, kterou sám produkuje. Je zřejmé, že tato změna k pozitivním postojům k multikulturalismu vyžaduje otevřený přístup a vlastní motivaci se změnit. Jakmile tyto postoje přijme, měl by pedagog změnit či reformulovat kategorie, pomocí kterých nahlíží třídu a implicitně či explicitně rozděluje do skupin (směrem k diverzitě). Měl by se naučit, jak umožnit žákům opakovaně nazírat kulturní aspekty a sociální situace z rozličných perspektiv. Zároveň by měl mít přístup ke kulturně senzitivním edukačním materiálům (které mu buď budou poskytnuty, nebo si je sám vytvoří). Pedagog by měl zamezit svému implicitnímu deficitnímu uvažování nad nedominantními žáky. Frontální výuka přednáškového typu by měla být doplněna o formát, který umožňuje skupinové úkoly a práci v diverzním kolektivu, maximalizovat práci žáků a zapojit je do výuky. K tomu může být nápomocné využití moderních digitálních a interaktivních technologií a přístup flipped nebo blended learningu, kde přednášky a vyučovaná látka je učitelem nahrána na video (namísto domácího úkolu) a v rámci hodiny se řeší konkrétní problémy a úkoly, přičemž učitel je k dispozici jako facilitátor spíše než mentor.

Při evaluaci však bylo pracováno s původní teorií změny (viz Vstupní zpráva k evaluaci), tj. vytvořenou zadavatelem, na základě které byl vypracován intervenční program. Jedná se spíše o **konceptuální model** představující hrubý popis relevantních aspektů řešeného problému a vztahů mezi nimi. Jeho cílem je pomoci identifikovat klíčové oblasti řešeného problému a vzniká na začátku projektu jako šablona pro další práci. Pro vypracování designu jak intervenčního programu, tak jeho evaluaci, je zapotřebí mnohem detailnější pohledu. Je zapotřebí vytvořit **kauzální model**, tedy model popisující dílčí aspekty jednotlivých konceptů a





kauzální vztahy mezi nimi. Kauzální model přitom musí být vytvořen na základě teorie. Teprve pomocí dobře podloženého kauzálního modelu je možné si vytvořit představu, jakým způsobem může zlepšení určitého aspektu (např. posílení sociální soudržnosti) vést ke změně u aspektů jiných (např. akademický výkon).

Jednotlivé dimenze konceptuálního modelu zadavatele (tj. vytváření inkluzivního prostředí škol, posílení sociální soudržnosti, chápání a respektování sociokulturní rozmanitosti, kompetence pedagogů k výuce dětí s OMJ) nejsou dostatečně dále operacionalizovány na základě existujících teorií. Podobně chybí zpřesnění podoby vztahů mezi jednotlivými koncepty a specifikování nejpravděpodobnějších kauzálních vztahů.

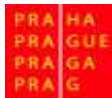
Díky provedené rešerši literatury byly odhaleny relevantní faktory (viz Modely níže), které mohou mít vliv v procesu podpory a začlenění dětí s OMJ do společnosti, které však evaluované intervence nezohledňovaly. Jedná se především o míru zapojení mateřského jazyka do výuky, upozadění behaviorálních faktorů (např. řešení mezi-skupinových konfliktů, kooperace v diverzních týmech, práce s pozitivní skupinovou dynamikou) vedoucích ke změně na úrovni socio-kulturního dialogu a změně perspektivy před rozvojem čistě jazykových kompetencí.

Dále, co se týče intervencí zaměřených na pedagogy pracující s dětmi s OMJ, zcela chybí popis kauzálního mechanismu, jak by díky intervencím (tj. zahraničním stážím pedagogů) mělo docházet k požadované změně. Samotná intervence nezohledňuje komplexitu problému (viz Model pro pedagogy), tj. nutnost pracovat nejen na zvyšování kompetencí pedagogů k práci s dětmi s OMJ, ale také na jejich motivaci a postojích vyžadující sebereflexi vlastního kulturního zázemí, názorů, zkušeností a možných zkreslení.

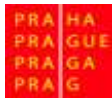
## Specifika České republiky

V roce 2014 byla vypracována doporučení k sociální inkluzi dětí s OMJ společností META, o.p.s (společnost pro příležitosti mladých migrantů, Titěrová et al., 2014). Dle dokumentu přibližně 30 tisíc dětí v českém vzdělávacím systému lze identifikovat jako děti s OMJ, které mohou čelit mnoha bariérám (např. vykořenění z původního kulturního zázemí, odlišný jazyk, nízká motivace ke studiu, horší školní prospěch atp.). Vzhledem k tomu, že „*pro Radu Evropy je klíčová podpora výuky oficiálního jazyka a současně podpora mateřského jazyka*“ (Titěrová et al., 2014, s. 12), se ČR může inspirovat např. v Saském modelu sociální inkluze: posílení výuky jazyka skrze přípravné kurzy, spolupráci s pedagogy všech vyučovaných předmětů atd. Interventy by mělo zajímat, zda děti s OMJ nezažívají kulturní šok, ztrátu motivace, osamělost, frustraci, či nízkou míru socioekonomického statusu jejich rodiny. Protože zájmy dítěte by měly být nadřazeny zájmům rodičů nebo státu (Úmluva o právech dítěte, 1989), je nezbytné redukovat možnou diskriminaci na minimum. Aby mohl vzdělávací systém být nastaven spravedlivě s rovnými příležitostmi, mělo by se vzdělávání přizpůsobit potřebám dětí s OMJ. Dle Titěrové et al. (2014) výuka češtiny jako sekundárního jazyka v ČR probíhá víceméně nahodile a běžná výuka pro rodilé mluvčí nestačí dětem s OMJ. Na základě potřeby změnit stávající situaci 96 odborníků (Titěrová et al., 2014) na vzdělávání dětí s OMJ vytvořilo následující návrhy opatření:

- 1) vytvořit konceptuální program a koordinační mechanismy vzdělávání dětí s OMJ na úrovni MŠMT, krajů i jednotlivých škol až po jednotlivé pedagogy a rodiny. Je potřeba zpracovat podklady k vytvoření daného programu a průběžně monitorovat kvalitu služeb;



- 2) jazyková podpora od předškolního věku až po střední školy, související s nadstandardní výukou češtiny jako druhého jazyka. Na úrovni předškolních dětí alespoň 60 minut týdně a současně zavedení povinnosti absolvovat předškolní jazykový ročník. Na úrovni dětí v základní škole, které se dříve nesetkaly s češtinou, intenzivní výuka alespoň 20 hodin češtiny týdně. Na úrovni středních škol výpomoc s maturitou z češtiny. S rodinou by mělo být pracováno skrze sociální pracovníky. Dále je potřeba vytvořit jazykovou diagnostiku, která minimalizuje riziko diskriminace. Možnost využití blended learning přístupu ve vzdělávání.
- 3) vzdělávání pedagogů již na vysokých školách zaměřené více na výuku dětí s OMJ (např. zavést inkluzi jako povinný předmět).



# Analýza dat

## Analýza kvalitativních dat

V této části se věnujeme analýze kvalitativních dat, které představují především záznamy z fokusních skupin a individuálních rozhovorů s pedagogickými pracovníky škol, záznamy z fokusních skupin a individuálních rozhovorů s rodiči žáků s OMJ, záznamy z dotazníků rodičů a Závěrečných zpráv o realizaci projektů poskytnutých ŘO MHMP.<sup>4</sup>

### Odpovědi na evaluační otázky

#### **EO1: Přispěly projekty z výzvy č. 28 k naplnění odpovídajících cílů programu, tzn., došlo díky inkluzivním aktivitám ke zvýšení kvality vzdělávání?**

Pro vyhodnocení kauzálního vlivu projektů na kvalitu vzdělávání je nutné mít určitou představu, jaká by byla kvalita vzdělávání na zapojených školách, kdyby se bývaly do programu nezapojily. Toho je zpravidla docíleno pomocí takzvané „kontrolní skupiny“, tedy skupiny (v tomto případě) škol, které pochází ze stejné populace jako školy zapojené, ale žádný projekt na nich neproběhl. Porovnáním průměrné kvality vzdělávání škol zapojených do programu a škol z kontrolní skupiny by poté bylo možné odhadnout průměrný efekt projektů na kvalitu vzdělávání. Protože ovšem v tomto evaluačním projektu kontrolní skupina neexistovala, není možné určit, jaká by byla kvalita vzdělávání na zapojených školách, kdyby se bývaly rozhodly programem nezúčastnit. Vzhledem k neexistenci kontrolní skupiny ani dalších dat není na základě existujících dat možné průkazně určit, jestli projekty přispěly k naplnění cílů programu, či nikoliv. Přesto je ale možné na základě kvalitativních dat reflektovat vnímání přínosů daných intervencí klíčovými aktéry na jednotlivých školách.

Respondenti z řad pedagogů nebyli schopni jednoznačně rozlišovat dopady konkrétních intervencí od přirozeného vývoje dětí a jejich posunu vlivem stálého pedagogického působení a inkluzivního přístupu na škole. Intuitivně však vnímali „zrychlení“ procesu učení. Rovněž pro rodiče dětí s OMJ bylo náročné hodnotit dopady a přínos podpořených intervencí. Část z nich nevěděla, že jsou jejich děti na školách zapojeny do specifického projektu či dostávají speciální podporu zaměřenou na inkluzi, a ti, kteří o podpoře věděli, neuměli zpravidla rozlišovat mezi efekty běžného působení pedagogů a mezi efekty doučování či podpory dvojjazyčného asistenta, což byly nejintenzivněji vnímané intervence směrem k podpoře dětí s OMJ. Podporu školy vnímali rodiče en bloque: vnímali celkový efekt, který ovšem byl v jejich očích často markantní a velmi jej vítali. Dále je nutno dodat, že část realizace intervencí poznamenalo uzavření škol vlivem pandemie onemocnění covid-19 a podpora během distanční výuky probíhala velice omezeně.

---

<sup>4</sup> V době vzniku této Závěrečné zprávy měl realizátor k dispozici pouze 2 schválené Závěrečné zprávy o realizaci; a to pro projekty z MŠ Kunratice a MŠ Atomík, s.r.o. Ostatní školy ve vzorku své projekty prodlužovaly z důvodu spojených s pandemií onemocnění covid-19.



Na základě analýzy kvalitativních dat je možné pojmenovat **formy podpory žáků s OMJ**, které označovali pedagogové jako **funkční a** které dle jejich výpovědí **výrazně pomáhaly v podpoře dětí**.

Podle pedagogů v mateřských školách fungují následující prvky:

- pohádky, básničky, písničky - čtení, společné vyprávění, hraní, zpívání
- pracovní listy - společné vyplňování
- malované čtení - společné čtení textu s pojmenováním integrovaných obrázků, posiluje slovní zásobu a správné skloňování
- práce s kartami KIKUS od organizace META (1 případ)
- rituály - opakující se činnosti byly pro děti srozumitelné a brzy známé, cítily se díky nim v prostředí lépe

Pedagogové základních škol hovořili více o metodách práce než o konkrétních nástrojích nebo pomůckách. To je pravděpodobně důsledkem potřeby zvládat stanovenou učební látku. Přístupy a hlavní mechanismy práce se shodovaly s těmi vyzdvihovanými pedagogy a dvojja-zyčnými asistenty z MŠ. Níže je jejich shrnutí.

#### **Obecné mechanismy a postupy, které respondenti hodnotili jako nejefektivnější:**

- **opakování** - Písniček, básniček, slov... Při využití poutavých pomůcek děti opakování podle pedagogů baví.<sup>5</sup> Podle rodičů si potom naučené věci samovolně opakují i doma.
- **názornost** - Využívání obrázků, grafických pomůcek, předmětů, předvádění. Zde pomáhá i technika (tablet, interaktivní tabule).
- **zjednodušování** - Mluvit v jednoduchých větách, ukazovat, o čem se mluví, „překládat“ zadání úkolů či textů do krátkých a jednoduchých vět.
- **individuální práce** - Dítě má více prostoru a pozornosti, zároveň ztrácí ostych před kolektivem a nebojí se ptát, když něčemu nerozumí. Pomáhá i osobní vazba: dítě má větší pocit bezpečí - někoho ve škole/školce zná, kdo se mu věnuje. U dětí ve třídě, které nerozuměly, pomáhalo „vytáhnutí z hodiny“ a intenzivnější práce stranou.<sup>6</sup>
- **hravá forma** - Pro menší děti je hravá forma klíčem k podpoře zájmu a otevření komunikace. Souvisí s formami písniček, básniček, maňásků, karet na učení, aplikací na mobilním telefonu či tabletu na učení slovíček apod.
- **bezpečné prostředí** - Dítě se v cizím prostředí, kde vůbec či dobře nerozumí, adaptuje a rozvíjí rychleji a lépe, pokud je začleňováno do kolektivu, ostatní jsou k němu vstřícní, pomáhají, zapojují jej. Podle respondentů pomáhá také seznamování ostatních s kulturou dítěte, vč. obrazových materiálů, jídla apod.
- **překládání** - Méně frekventovaná forma, pedagogové se totiž shodují s jedinou výjimkou na potřebě mluvit česky, aby se děti jazyk rychleji naučily. V některých situacích

<sup>5</sup> Ilustruje to konkrétně např. zkušenost ze školky, kde doporučují pohádky s opakujícími se prvky: „*Třeba Koblížek je skvělá pohádka, protože se tam opakuje jedna část mnohokrát. Děti vlastně hrají tu pohádku.*“ (MŠ Jazlovická)

<sup>6</sup> Pro děti, které češtinu neovládaly vůbec nebo jen velmi málo, byla podle hodnocení pedagogů stěžejní individuální péče, kdy se jeden pedagog věnoval jednomu dítěti nebo malé skupině dětí nad rámec běžného vyučování (jde především o kurzy ČJ a doučování). Tento způsob individuální práce stranou si pedagogové přiváželi jako zkušenost i ze zahraničních stáží.



však dvojjazyční asistenti i učitelé hovořili jinými jazyky (rodným jazykem dítěte, podobným jazykem - např. rusky, nebo univerzálněji: anglicky). Někdy byly využívány i online překladače, především u dětí, které nemluvily česky vůbec a příp. ani neuměly číst latinu.

## EO2 Došlo díky podpořeným aktivitám ke zlepšení studijních výsledků žáků s OMJ?

Otázku dopadu na akademickou úspěšnost a hodnocení dětí a žáků na ZŠ jsme hodnotili také na základě dostupných kvalitativních dat. Z výpovědí pedagogů z MŠ je patrné, že posuny u dětí vnímali. Jako prvky, podle kterých dle svých slov poznávali dopad na děti, označovali častější zapojování do kolektivu a účast na společných aktivitách, intenzivnější komunikaci se spolužáky i s pedagogy, zvýšení aktivity při práci s dvojjazyčným asistentem, rozšiřování slovní zásoby a častější používání českých slovíček a také viditelné zvýšení porozumění v komunikaci s pedagogy v českém jazyce.

Pro pedagogy bylo však nesnadné rozlišit, jak výrazně tyto posuny ovlivnily podpořené intervence a nakolik se jednalo o přirozený vývoj vlivem pobytu a péče ve školce. Právě pobyt ve školce někteří pedagogové vnímají výslovně jako hlavní s tím, že intervence jsou spíše žádoucí podpůrnou aktivitou. Ilustruje to výrok paní učitelky z MŠ, která pojmenovala svou nejistotu v určení příčiny následovně: „*Myslím, že zásadnější vliv má pobyt ve školce než ten kurz. Děti jsou ve školce třeba i devět hodin a učí se tak celodenně. Ten jazykový kurz je podpora, ale zásadní je ten celodenní pobyt ve školce.*“ (pedagožka, MŠ)

V MŠ lze dílčím způsobem vyhodnocovat úspěšnost předškoláků v hladkém nástupu na ZŠ bez odkladu, který si pedagogové spojovali s jazykovou bariérou. Intervence zaměřená na děti s OMJ již v předškolním věku může pozitivně ovlivnit úspěšný nástup do školy.<sup>7</sup> V některých MŠ respondenti uváděli i konkrétní čísla: „*V mém prvním roce jsem měla ve třídě předškoláků asi 7 dětí, které měly odklad z důvodu nedostatku jazyka. Děti díky práci asistenta pak další rok už do školy prošly. V dalším roce jsem měla 11 cizinců, většina z nich do školy šla a zůstaly tam myslím 4.*“ (pedagog, MŠ)

U hodnocení dopadů ze strany rodičů jsme se setkali s tím, že někteří rodiče nerozeznají změny u svých dětí, protože sami česky nemluví (vietnamské etnikum). I rodiče, kteří česky nehovoří, však dokáží sledovat zlepšení schopnosti dětí dorozumět se česky skrze pozorování: „*Všimla jsem si zlepšení, dítě mluví krátké věty, slova, ale je to o mnoho lepší, než když nastoupil do školky. Mluví s dětmi, v kolektivu, s učitelkami*“ (rodič dítěte z MŠ). Jinde se dítě dokonce stává tlumočnickem pro zbytek rodiny.

Na ZŠ je z výpovědí pedagogů i rodičů patrné, že intuitivně vnímají u žáků s OMJ zlepšení ve studijních výsledcích. „*Když (dvojjazyční - pozn.) asistenti s těmito dětmi pracují, tak vždy udělají velké pokroky.*“ (pedagog, ZŠ Náměstí Svobody) Za hlavní faktor považují zvýšení

---

<sup>7</sup> Základní školy ze zákona musí přijmout dítě s OMJ i přesto, že neovládá český jazyk. Může však, na základě jazykového testu, dát doporučení k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, která posuzuje, zda je dítě připraveno na nástup do základní školy.



porozumění tomu, co se probírá a jaké jsou úlohy. K porozumění přispívá větší prostor pro vysvětlování (individuální přístup, vysvětlení zadání, procházení porozumění zadání apod.) a zároveň postupující znalost jazyka, což napomáhá tomu, že dítě lépe chápe, co se děje a co se po něm chce. Díky zvýšenému pocitu bezpečí, který pedagogové podle svých slov ve třídách s dvojjazyčným asistentem vnímají, se zároveň žáci méně ostýchají, více se ptají, pokud něčemu nerozumí, a více se zapojují do dění a aktivit ve třídě.

Rodiče, kteří vnímají u svých dětí zlepšení, o něm hovoří zpravidla obecně a bez ohledu na známky. V některých případech je to irelevantní (ve škole se neznámkuje, dítě je v 1. třídě, kde dostávají jedničky všichni). Pokud rodiče zlepšení známek komentují, častěji se zmiňují přímo o pokroku v českém jazyce. Objevily se však i hodnocení obecnějšího charakteru, jako např. „*Ano, to je zásadní, i když hodnocení není prioritou, tak určitě se (syn - pozn.) o 20-30 % zlepšil. Je to o chuti pracovat, to tam dřív nebylo.*“ (rodič, ZŠ Livingston) Hlavní dopad je vnímán řadou rodičů spíše v oblasti wellbeingu: „*Má to pozitivní vliv na to, jak se oni cítí, nevím, jestli to má vliv na známky.*“ (ZŠ Náměstí Svobody)

Když rodiče uvažují o akademickém zlepšení svých dětí, připisují jej v řadě případů spíše individuální podpoře, protože pedagog má na dítě více času, může mu lépe vysvětlit probíranou látku či zadaný úkol. Pomáhá také vnímání osobní podpory, posílení sebevědomí a bezpečné prostředí, kdy se žák nestydí ptát a lépe tak porozumí látce/zadání. U menších dětí rodiče vnímali pokroky skrze projev a zapojování se, nikoli známky: „*Např. si skypovala s kamarádkami, slyšela jsem ji zpívat si české písničky..., to jsou věci, ze kterých mám velikou radost.*“ (rodič, ZŠ Parentes). Jiný rodič si všiml „*toho, že dítě zapadlo do kolektivu, hraje si. Setkávají se ve školce na procházky, když vyzvedávám, tak také zamává a řekne dětem pozdravy, má hodně kamarádek, hraje si.*“ (rodič, MŠ Kunratice)

Zaměříme-li se na odpovědi, které vypovídají o vlivu intervence na zlepšení studijních výsledků dětí, je patrné, jak již bylo řečeno, že pro respondenty je obtížné izolovat intervence od běžné praxe ve třídách. Pedagogové ze všech škol se vyjadřovali v tom smyslu, že se snaží děti zapojit, integrovat do kolektivu (bez ohledu na intervence). Práce s klimatem a třídou, stejně jako snaha o budování aspoň bazálního bezpečného prostředí pro děti s OMJ je tak všudypřítomná.<sup>8</sup> Je možné, že vlivem projektu se na potřebu integrace a podpory žáků s OMJ pedagogové zaměřují více. Ověření této hypotézy by však vyžadovalo nastavení kvalitního evaluačního designu před započítáním intervencí.

Kde pedagogové jednoznačně vnímali efekt, byla kapacita navíc, kterou díky intervencím měli. Asistent nebo učitel na doučování tak mohl věnovat dětem s OMJ výrazně větší pozornost a

---

<sup>8</sup> Pro ilustraci přidáváme popis projektového mezinárodního dne a jeho vnímaného efektu: „*Díky projektovým dnům se děti české mohly dozvědět informace o ostatních dětech, také o jejich rodičích. Tohle skvěle fungovalo ve školce. Protože děti cizinců byly pyšné, že jejich rodiče mohou přijít do školy a něco tam říkat a ty děti také často už byly schopné svoje rodiče překládat pro ostatní děti. To byl velmi viditelný efekt. To mělo pozitivní vliv na vícejazyčnost, důležitost učit se cizí jazyky. Četli tam třeba korejskou pohádku (rodiče - pozn.), učili je pozdravy nebo nějaké základní věty. Víím, že se hodně pyšnily maminky pákistánských dětí, že mohly něco uvařit a ostatní to ochutnali a mohli pochválit. To se nepodaří třeba hned, někdy mají ty rodiče potíže s jazykem, ale děti jsou jazykově chytlavější. A přes ty děti může vést cesta k rodičům, kterým mohou pomoci s jazykem.*“ (pedagog, ZŠ Náměstí Svobody)



pěči, což se odrazilo na urychlení jejich učení (českého jazyka i látky obecně). *„Asistent pomáhá ke zrychlení výuky, protože dává podporu těm, kteří to potřebují.“* (pedagog, ZŠ Parentes) Významnost této pomoci je patrná z toho, že s jedinou výjimkou chtějí všechna dotazovaná zařízení v projektu pokračovat či si chtějí udržet pozici dvojjazyčných asistentů. Jedno hodnocení za všechny: *„My dřív asistenty neměli a dneska už bychom bez nich nechtěli vůbec být.“* (pedagog, ZŠ Parentes).

Podobně hodnotí situaci na další škole, kde zdůrazňují i efekt na dobré klima ve třídě, které je pro učení podstatné: *„Začínáme trochu řešit práci s OMJ bez asistentů, to bude asi šílený. Budu tlačit asi na poradnu, aby nám jako podpůrné opatření poskytli asistenty. Budu trvat na tom, že bez těch asistentů to nejde. Má to efekt na děti, že mají dobrou náladu, nemají problémy. Nedovedu si představit, že by stejná kvalita vzdělávání probíhala bez asistentů.“* (ZŠ Nám. Svobody)

Právě dvojjazyční asistenti byli ze strany pedagogů hodnoceni s největším nadšením. Jejich podpora ve třídě byla učiteli a vedením škol a školek hodnocena jako velmi přínosná. Ilustruje to výrok, že *„když (dvojjazyční - pozn.) asistenti s těmito dětmi pracují, tak vždy udělají velké pokroky.“* (pedagog, ZŠ Parentes) V pomyslném pořadí za nimi bylo doučování, které ale zase vyzdvihovali nejčastěji rodiče (což ovšem může být způsobeno i jinými faktory - např. tím, že rodiče neviděli práci asistenta ve třídě, či že při doučování si děti plnily domácí úkoly, což je opět prvek, který rodiče vysledují snáze).

Poskytnutá kvantitativní data o akademických výsledcích žáků ze dvou základních škol potom tento dojem spíše podporují (viz kapitola Analýza kvantitativních dat).

### EO3 Jakým způsobem ovlivnily hodnocené intervence život dětí a žáků s OMJ?

Projektem podpořené intervence dětem podle výpovědí pedagogů i rodičů pomáhaly jak v lepším zvládnutí nároků a provozu škol a školek, tak v zapojení se do kolektivu a adaptaci na nové prostředí. Díky konkrétním intervencím, ale i dalším aktivitám pedagogů, kteří se o zapojení do kolektivu snažili nad rámec intervence časově i personálně, se podle výpovědí kolektiv choval k dětem s OMJ s větším pochopením. Díky ukazování si rozdílů české děti začaly být vnímavější k jinakosti a skrze konkrétní ukázky a prožitky si dokázaly představit, jak se může dítě s OMJ v kolektivu cítit. Pro ilustraci několik příkladů:

- *„Určitě to pomohlo. Myslím, že nebyl problém s češtinou, ale nejvíce pomohly ty vztahy. Cítí se jako plnohodnotný člen týmu.“* (rodič, ZŠ Hostivař)
- *„Já jsem ve své třídě nechával děti mluvit jejich jazykem, třeba když jsme se vzájemně představovali. Najednou bylo velké divení, české děti se divily, že jim nerozumí ani slovo a díky tomu si uvědomily, jaké to mají děti s OMJ těžké, protože oni také nerozumí ani slovo.“* (pedagog, ZŠ Hostivař)
- (Aha moment přišel - pozn.) *„Když jsme dělali první hru „pojď mluvit svým jazykem“. Měly si představit, že my jsme v jeho roli, co běžně zažívá ten student s OMJ. (odmlka) Stejně i u písma, chápat, co je latinka, u těch čajů, že si čínská holčička přečte obal“*



čínského produktu, ale my ne. Pozorovat tu skupinu, to byl šok, slyšet to. Některé se smáli, ale překvapilo je to, protože to neznaly.“ (pedagog, ZŠ Livingston)

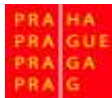
- „On byl hodně tím stěhováním (ovlivněný - pozn.), nechtěl se stěhovat, nechtěl se pak učit česky, nechtěl se vůbec učit, těžce se tady adaptoval. (...) Myslím si, že hledá kamaráda, že i ta učitelka pro něj trochu byla kamarád, že se pak už cítil líp. Syn si není jistý v komunikaci, vkládá do řeči cizí slova. Nemá cit pro český jazyk. Bylo to pro něj velice náročné se začlenit do kolektivu, že mu ve třídě říkali Angličan a moc se s ním nebavili. (...) Vidím velký posun, líbil se mi přístup paní učitelky, že to bylo takové osobní, měl doučování.“ (rodič, ZŠ Náměstí Svobody)

Pro majoritní část kolektivu tyto zkušenosti podle pedagogů formovaly porozumění pro jinakost a pomáhaly pochopit, že dítě s OMJ nemusí být „tolik divné“. „Nejčastěji jsem pozorovala, že se bály něco někomu svěřit, že děti dostávaly zpětnou vazbu, že do kolektivu nepatří, protože jsou nějaké divné. Ve chvíli, kdy asistence probíhala, tak pak skupina byla schopná přijmout to dítě více, měly pak více pochopení. V praktických cvičeních měly možnost slyšet jenom jeho řeč.“ (pedagog, ZŠ Livingston) Někdy v tomto přijetí mohou pomoci i drobnosti. „Už jim to vůbec nepřijde divné, ale z počátku to byl docela blok. Obrovsky se z toho raduju, že tam je už ten zájem, že už to není pocit, že „on je nějaký divnej“. U jednoho chlapce je to pěkný příklad, on se hodně bál projevit, protože hodně věcem nerozuměl ve výuce. Postupně pak přišel na čajový kroužek a jeden čaj se jmenoval jako jeho jméno ve zkratce. Začal si užívat „Já jsem jako nějaký čaj“. A ostatní ho i přes nějaké bloky vzali. Tak pro mě to je hezké, že to takhle funguje.“ (pedagog, ZŠ Livingston)

Významné posuny vnímali pedagogové v odvaze dětí s OMJ se projevit před třídou. „Co se týká dítěte, já jsem je učil i jako matikář, tak jsem viděl, že během hodin se v tom cítí mnohem lépe. Nejdřív jsem viděl, že se bál nějak projevit, aby nebylo vidět, že mají nějaké nedostatky a později pak už byli aktivnější.“ (pedagog, ZŠ Livingston) A právě sebevědomí dětí označovali někteří pedagogové za klíčový prvek a vnímali v něm posuny u dětí: „Přes tyto projekty dítě může sebevědomí v sobě objevit, třeba to neřekne jazykem, ale když projde skrz prožitek, zjistí, že gruzínský čaj se vaří s marmeládou, skrz prožitek rodiny se dostáváme do jiného naladění. Za sebe potvrzuju to sebevědomí, to bylo jinak po tom roce.“ (pedagog, ZŠ Livingston) Sebevědomí pomáhá podle respondentů se snižováním ostychu i zapojováním se ve třídě: „Nejvíce je to vidět v tom sebevědomí dětí, to je asi největší odměna. Když se nebojí zeptat, že se jim nikdo nebude smát, že se zeptalo hloupě.“ (pedagog, ZŠ Livingston) Vliv je vidět i v online prostředí (v souvislosti s uzavřením škol vlivem onemocnění covid-19). Naopak tam, kde doučování nepokračuje, po něm někteří rodiče volají, protože vnímají zhoršování jazykové úrovně svých dětí (děti jazyk méně používají a tudíž zapomínají),<sup>9</sup> méně se poté zapojují i vůbec připojují do online výuky. „Chtěla bych, kdyby to bylo i online, to bych byla ráda. Kamarádí se s těmi kluky, se kterými na doučování chodí. Myslím, že by se mohli bavit společně česky, kdyby to teď probíhalo online.“ (rodič, ZŠ Hostivař)

<sup>9</sup> V jednom případě pokračovalo doučování češtiny dokonce během prázdnin, což rodiče hodnotili velice pozitivně, protože dcera nejen nezapomněla jazyk, ale ještě se v něm zlepšila a po létě nastoupila zpátky do školy dobře vybavena.





Online výuka přináší mj. výhodu toho, že rodiče mohou vidět, jak jejich dítě při vyučování reaguje. *„Dcera i syn, oba to baví, má to na ně pozitivní vliv, co se týká jeho připravenosti do školy, že ví, o čem je řeč. Já, když se do těch hodin přijdu podívat, co dělá, těší mě, že se paní učitelka neustále ptá, jestli rozumí. Že si kontroluje, že ten žák je pořád s ní. Někdy se mu stává, že slovíčka nezná. Má možnost procvičit učivo.“* (rodič, ZŠ Náměstí Svobody)

Na základě výpovědí respondentů není možné vypočítat rozdíly v dopadu mezi jednotlivými podpořenými aktivitami. Každá škola ve vzorku měla v rámci svého projektu různý mix aktivit a forma realizace aktivit na školách také nelze porovnávat.

## EO4 Jaký mělo začleňování žáků s OMJ nepřímý dopad na další osoby (žáky bez OMJ, rodiče žáků s OMJ, pedagogy)?

Zintenzivnění práce s dětmi s OMJ má efekt i na celý třídní kolektiv a jeho klima. Ilustrativně to popisuje zkušenost z pražské MŠ: *„Jak se s dětmi pracuje na jazykové výbavě, tak to zlepší fungování tříd. Nepanuje napětí, hned je tam jiné klima. Víme, že to dítě má specifické potřeby, budeme společně pracovat na začlenění dítěte do kolektivu. Tenhle projekt je důležitý v tom, že sblížuje. Je to o vstřícném přístupu. Kdybychom neměli vstřícný přístup, tak nám žádné projekty nepomůžou.“* (pedagog, MŠ Kunratice) Podněcování zvědavosti o cizojazyčné kamarády v kolektivu a efekt peer učení popisují i pedagogy z MŠ: *„Děti se více zajímají o sebe navzájem. Děti hodně zajímá, odkud je ta vlajka, tak je třeba posílám, když je něco zajímá, za tím konkrétním dítětem. Více se zajímají o ty děti, o kterých vědí, že nejsou z Čech.“* (pedagog, MŠ Atomík), *„Já si vzpomínám, že jak jsme tam měli tu holčičku z Japonska, tak ta po nás hodně opakovala, pak jsme ji i opravovali trošku, učili jsme ji nová slovíčka, ale potom už to začali dělat i děti. Díky tomu, že s ní děti hodně komunikovaly, tak jí hodně pomohly.“* (pedagog, MŠ Atomík)

Zapojování širší komunity ať už v rámci projektových dnů či komunitních setkávání je dle pedagogů vhodným prvkem, který má pozitivní dopad nejen na samotné děti cizince, ale i jejich spolužáky a rodiče a celkovou atmosféru školy: *„Díky projektovým dnům se děti české mohly dozvědět informace o ostatních dětech, také o jejich rodičích. Protože děti cizinců byly pyšné, že jejich rodiče mohou přijít do školy a něco tam říkat a ty děti také často už byly schopné svoje rodiče překládat pro ostatní děti. To byl velmi viditelný efekt. To mělo pozitivní vliv na vícejazyčnost, důležitost učit se cizí jazyky.“* (pedagog, ZŠ Náměstí Svobody) Takové aktivity pak mají vliv na pocit sounáležitosti a sekundární efekt na rozvoj českého jazyka také u rodičů dětí s OMJ: *„Četli tam třeba korejskou pohádku (rodiče - pozn.), učili je pozdravy nebo nějaké základní věty. Víím, že se hodně pyšnily maminky pákistánských dětí, že mohly něco uvařit a ostatní to ochutnali a mohli pochválit. To se nepodaří třeba hned, někdy mají ty rodiče potíže s jazykem, ale děti jsou jazykově chytlavější. A přes ty děti může vést cesta k rodičům, kterým mohou pomoci s jazykem.“* (pedagog, ZŠ Náměstí Svobody)

Pozitivně se o komunitních aktivitách či projektových dnech pořádaných školou vyjadřují i samotní rodiče: *„Také jsem se zapojila do projektových dní, kdy jsme prezentovali naši kulturu, to pomohlo dceři, že se cítila jako vítaná. Vyjadřuje to, jak je škola otevřená a jak jsou cizinci vítáni. Na naši rodinu to mělo pozitivní dopad.“* (rodič, ZŠ Náměstí Svobody) *„Máme syna M., který navštěvoval kroužek čajování, tím, že ten kroužek navštěvovalo hodně dětí s odlišnou*



*kulturou, tak tam to bylo takové pěkné propojení, chodil domů a vypravoval o těch zemích. Paní M., která kroužek vedla, tak dětem umožnila představit svoji zemi, svoji kulturu, dost to rezonovalo doma i s ním, to nám vyprávěl. Myslím, že to zbouralo nějaké bariéry. Třeba ta čínská holčička, i když vypadala odlišně, tak si tam k ní děti našly cestu.“* (rodič spolužáka dítěte s OMJ, ZŠ Livingston) Takové intervence, které vedou k tomu, že jsou žáci v celé třídě více ochotni mít přátele mezi žáky z jiného kulturního zázemí, více se zajímají o ostatní kultury (o jejich historii a tradice), méně se obávají oslovit lidi z jiných kultur a jsou k nim tolerantnější, se dle Zorina et al. (2016) dají považovat za úspěšné.

O pozitivním efektu komunitních aktivit padalo méně nadšených hodnocení, než u jiných typů intervencí (především dvojjazyčný asistent a doučování). Vliv může mít organizační náročnost komunitních akcí a nízká návštěvnost rodičů, které pedagogové zmiňovali, a jejich nárazovost a jednorázovost (v porovnání s dlouhodobým charakterem působení asistenta), zároveň ale také to, že je coby intervenci zmiňoval menší počet dotazovaných pedagogů i rodičů. Faktem je, že tyto aktivity nebyly vybrány jako klíčové pro vyhodnocení přínosu, a tak nebyly prioritně dotazovány.

Rodiče dětí s OMJ kromě vlivu na rozvoj jazyka svých dětí, začlenění do kolektivu a zvýšení sebevědomí deklarují pozitivní vliv projektové aktivity doučování i na rodinné finance: *„Nám se to velmi líbilo, já jsem měla minulý školní rok soukromou doučovatelku, protože takhle služba začátkem minulého roku ještě nebyla k dispozici, škola syna uvolnila z hodin angličtiny a v té době ho doučovala soukromá paní učitelka. Když je to ale někdo přímo z té školy, kdo zná ten chod školy, pro mě to je úspora peněz, ale také mi přijde lepší, když paní učitelka je v kontaktu s dalšími učiteli na té škole.“* (rodič, ZŠ Náměstí Svobody)

Oslovení rodiče dětí s OMJ nepozorují žádný vliv zapojení jejich dětí do projektu na vztahy v širší rodině. Podotýkají jen, že jsou jejich děti zvědavější a mají více kamarádů z různých zemí, které by rády časem navštívily. Pozitivní efekt je však vnímaný na pocit rodičů související s tím, jak se dítěti ve školském zařízení daří. Na otázku na dopady na rodinu přišla např. odpověď: *„Rozhodně! Jako rodič nemám stres, že dítě ve škole trpí, že je odstrkované, že se tam trápí. Je to obrovská úleva. Manžel to vnímá také.“* (rodič, ZŠ Parentes)

Oslovení pedagogové a dvojjazyční asistenti deklarují změny díky projektovým aktivitám (ať už doučování, zahraniční stáže nebo přítomnost dvojjazyčného asistenta při výuce, či různá komunitní setkání či projektové dny) především ve svých postojích. Dle jejich výpovědí si především uvědomili důležitost speciálního, individuálního přístupu k dětem s OMJ: *„Díky tomuhle jsem se zastavila a říkala jsem si, ono to sice vypadá, že mluví česky, ale v hlavě mu to šrotuje jinak a doma se mluví jinak.“* (pedagog, ZŠ Livingston, s.r.o.). Snahou by dle nich vždy mělo být vytvoření bezpečného prostředí pro všechny děti. *„Bylo dobré si uvědomit, že nejde jen o jazyk, ale jde i o vytvoření bezpečného prostředí a práce s celým kolektivem“* (pedagog, ZŠ Květnového vítězství).

Díky projektové aktivitě doučování byl zmíněn posun i v pedagogických dovednostech při výuce matematiky, kdy si učitel díky zkušenosti z individuální výuky žáků s OMJ lépe uvědomoval, v čem konkrétně mají žáci s probíranou látkou problém, což zpětně odrážel v běžné výuce před celou třídou: *„Když máme individualizované prostředí, tak i přesto se některé děti*



*bojí zeptat. Při tom individuálním učení jsem začal chápat, kde třeba ten problém může být. Mě to posunulo dál, pomáhalo mi to lépe komunikovat, napojit se na dítě.“* (pedagog, ZŠ Livingston)

Spolupráci pedagogů s dvojjazyčnými asistenty během výuky pedagogové vnímají jako přínosnou nejen pro samotné děti, ale také pro svou práci. Ovlivňuje nejen podmínky, ale i způsob práce. Ilustruje to následující citace pedagoga: *„Jde hlavně o celkovou atmosféru ve třídě. Pomáhá už to, že učitel není sám ve třídě na všechny děti. Asistent různě našeptává do ouška, chodí, radí, dovysvětluje... Ale v češtině. Děti potřebují co nejdřív naučit se česky, aby se jim dobře pracovalo. Nevysvětluje to jejich rodným jazykem. Spíš jim to opiše nějak jinak. Zkouší používat i jednodušší věty. To platí i pro nás ostatní.“* (pedagog, ZŠ Parentes)

## EO5 Jak se změnilы kompetence pedagogů díky absolvování stáže?

Zahraničních stáží se zúčastnilo několik desítek pedagogů z 1 MŠ a 5 ZŠ ze vzorku škol. Dotázaní pedagogové obecně hodnotí zahraniční stáže jako velmi inspirativní především v celkové pedagogické činnosti (a zároveň v oblasti kultury a prostředí školy), avšak co se týče specifík práce s dětmi s OMJ pro ně byly stáže spíše motivující v jejich dosavadní činnosti, než že by u nich vedly k výrazným vnímaným změnám v kompetencích. To velmi pěkně ilustruje následující výrok: *„Inspirovali jsme se pomůckami, ale víceméně jsme se přesvědčili o tom, že ta práce u nás je hodně podobná. Měli jsme radost z toho, že si můžeme říct s klidným svědomím, že to děláme takhle i u nás.“* (pedagog, ZŠ Květnového vítězství)

Prvky, kterých si pedagogové na stážích všímali a označovali je za funkční z hlediska začleňování dětí s OMJ, jsou především (1) zaměření na práci s důvěrou a pocitem bezpečí dětí: *„Kladl se důraz na bezpečné prostředí. Byla jsem ve Švédsku. Bylo dobré si uvědomit, že nejde jen o jazyk, ale jde i o vytvoření bezpečného prostředí a práce s celým kolektivem.“* (pedagog, ZŠ Květnového vítězství); (2) citlivější práce se skupinou dětí: *„Také jsme začali víc přemýšlet nad tím, jak děti zapojujeme do skupin, protože to v Irsku dělali a my také teď víc přemýšlíme, jak namixujeme děti. Mohou se vzájemně podporovat, motivovat, učit.“* (ZŠ Parentes); (3) budování respektujícího prostředí, kde je jinakost běžná: *„A také jsem si všimla pocitu sounáležitosti, hrdosti s tím, kde teď žijou, ale nezapomínáme na jejich kulturu, aby nám říkali, kam jedou, normálně si o tom povídáme.“* (ZŠ Hostivař) či *„Děti s OMJ často přichází z prostředí, kde mají i odlišné náboženství. Škola jim umožňuje mít hodiny náboženství, toho jejich náboženství, ze kterého pocházejí. I když se škola snaží, aby děti byly součástí té školy, ale zároveň jim dávají prostor, aby měly svoje hodiny náboženství. To mi přišlo pěkné, že ctí kulturní rozdíly.“* (ZŠ Náměstí Svobody); a především (4) individuální přístup k dětem s OMJ, který je dle jejich výpovědí zhmotněn v práci asistenta pedagoga: *„Potvrdili jsme si, že je velmi důležité mít ve škole ty asistenty. Rozdělí se nápor té práce mezi pedagoga a asistenta. Když má pedagog ve třídě 25 dětí, tak se nemůže dětem s OMJ příliš věnovat. Asistenti připraví pracovní listy nebo vyhledají žákům něco v jejich rodném jazyce.“* (pedagog, ZŠ Náměstí Svobody)

Pedagogové si na stážích všímali také funkčních prostorových prvků v rámci škol či tříd: *„Hodně tam bylo té názornosti, osobní přístup, snažili se, aby žák porozuměl a rychle se naučil*



tu dánštinu. V té kavárně měli různé názorné pomůcky, na stěnách obrázky a také knihy, byla tam i mapa světa, aby ukázali, odkud přijeli. Měli tam třeba Pákistán, i země, kde mohou mít nějaké konflikty, aby si mohli povídat o těch problémech, protože to v tom dítěti nechá nějaké následky. Ukázat mu prostředí (kavárny), že je tam bezpečno.“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství). Tyto prostorové prvky vnímali jako přínosné pro zvýšení pocitu bezpečí dětí s OMJ a jejich lepší adaptaci: „Další, co napomáhá, bylo prostředí, měli ve škole více koutků, kam mohl lektor s dítětem jít stranou, takhle my naše budovy přizpůsobené nemáme.“ (ZŠ Květnového vítězství)

Ve své praxi začali pedagogové po absolvování zahraniční stáže nově či více uplatňovat některé prvky, např. znakování pro zvýšení porozumění dětí s OMJ: „Víc si všímám psychosociálního komfortu dětí, pracuju v přípravné třídě. Vidím, že se děti snaží mluvit a když to nejde, že to je frustrující. Zaujala mě metoda znakování, že člověk mluví a doprovází to gesty a je to pak srozumitelnější, člověk jich může používat více, než kdyby to dělal intuitivně.“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství); opakující se prvky Montessori: „Utvrdilo mě to v tom, že se mi líbí prvky Montessori, mám tu polepené skříně, tvrdé a měkké slabiky, aby si to děti mohly všemi smysly osahávat. Oni tam měli hudební nástroje, to jsem přinesla z domova, mohou na nich poznávat něco o přestávce.“ (pedagog, ZŠ Hostivař); a celkově více názornosti při výuce: „Měli tam takové šuplíčky, v tom šuplíčku bylo něco z toho státu, něco, co je pro ně typické. My máme zatím vlajky, fotku dítěte, bavíme se o tom, ale tohle bylo ještě více názorné. Byla tam třeba i zvířata.“ (pedagog, MŠ Atomík)

Z výpovědí pedagogů lze říci, že zahraniční stáže pro ně měly motivující efekt nejen pro práci s dětmi s OMJ, ale vedlejším - a nutno podotknout hlavním vnímaným - efektem byla možnost sdílení s kolegy a inspirace a nové impulzy pro další pedagogickou činnost obecně. Ilustruje to výrok pedagožky z MŠ Atomík: „Pro nás to bylo hodně povzbuzující, viděly jsme, jak se to dělá jinde. Vzaly jsme si k srdci hodně věcí a teď už zbývá se jen dál vzdělávat. Bylo to pro nás motivující, bavilo nás to.“ (pedagog, MŠ Atomík)

## Analýza kvantitativních dat

V této části se věnujeme deskripci a analýze kvantitativních dat, které tvoří dva soubory. Prvním jsou evaluační dotazníky poskytnuté MHMP, které žadatelé o dotaci v rámci vyhodnocované výzvy č. 28 vyplňovali na začátku a na konci projektu. Druhým souborem jsou záznamy studijních výsledků žáků, kteří byli v rámci projektů na vybraných školách podpořeni.

## Popis evaluačního dotazníku a souboru respondentů

Pro kvantitativní vyhodnocení projektové výzvy č. 28 pro inkluzi na školách byl využit dotazník vytvořený Magistrátem Hlavního města Prahy. Tento dotazník obsahoval 16 otázek pro respondenty ze základních a středních škol a 14 otázek pro respondenty ze školek. Otázky byly rozděleny do čtyř tématických okruhů: Kultura, Podmínky, Praxe a Relace. Na každou otázku bylo možno odpovědět jednou z možností „rozhodně ano“ (3 body), „spíše ano“ (2 body), „spíše ne“ (1 bod) a „rozhodně ne“ (0 bodů). V souladu s postupem zadavatele jsme dodrželi bodové hodnocení odpovědí, celkové skóre bylo ale spočítáno jako průměrná hodnota odpovědí, místo prostého součtu. Důvodem je, že dotazník pro mateřské školy měl o dvě položky



méně, než dotazník pro základní a střední školy a teoretické maximum prostého součtového indexu tedy je o šest bodů nižší. Průměrový index tímto problémem netrpí.

Vstupní dotazník vyplnilo 107 respondentů ze školek, 63 respondentů ze základních škol a 37 ze středních škol a gymnázií. Každý respondent reprezentuje jednu školu a na každé škole probíhal většinou jeden projekt. V některých případech, např. pokud šlo o sloučenou MŠ a ZŠ, vyplňovala tato dotazník dvakrát, část aktivit pro MŠ, část pro ZŠ. Podle plánu měl dotazník každý z respondentů vyplnit dvakrát - jednou před a jednou po průběhu projektu. Je třeba poznamenat, že ne všechny projekty byly ovšem v době psaní této zprávy fyzicky ukončené a celkový počet odpovědí z druhé vlny je tedy výrazně nižší, než z vlny první.<sup>10</sup> Konkrétně, v mateřských školách se druhé vlny sběru dat zúčastnilo 56 respondentů (tj. 52 % z původního počtu), na základních školách vyplnilo dotazník dvakrát 22 respondentů (35 % z původního počtu) a na středních školách vyplnili druhý dotazník 4 respondenti (11 % z původního počtu).

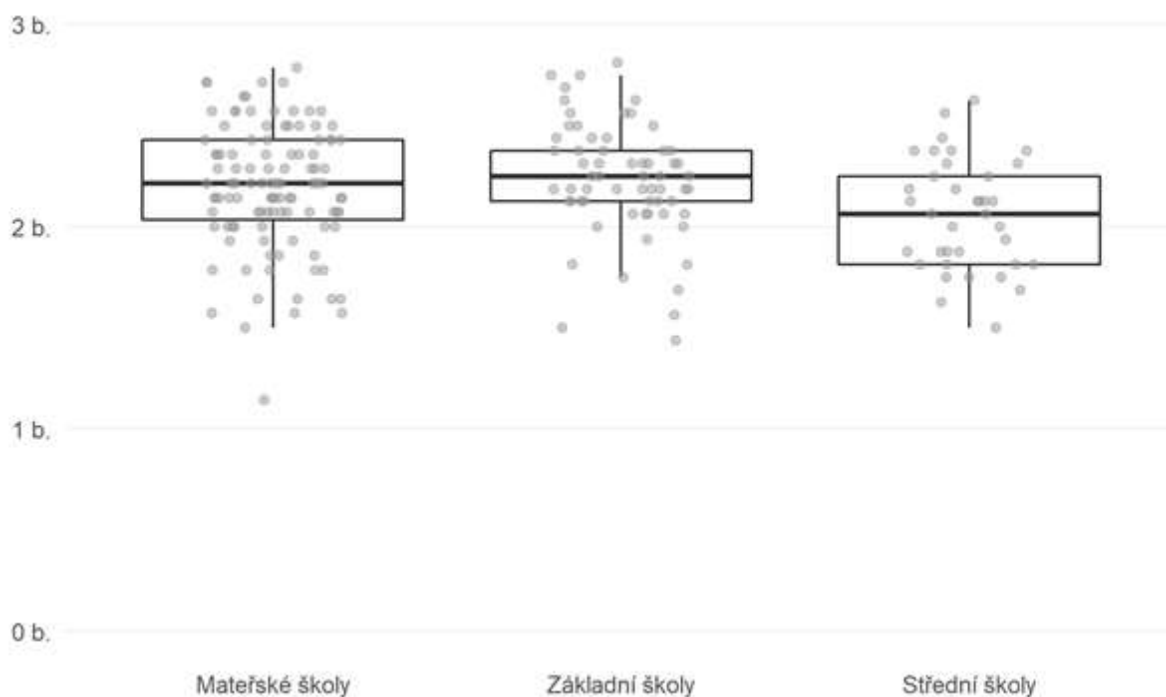
## Analýza celkového počtu bodů

Celkový počet bodů pro respondenta byl spočítán jako prostý aritmetický průměr bodů za jednotlivé otázky, viz předchozí kapitola. Minimální možná dosažitelná hodnota je 0 a maximální dosažitelná hodnota je 3. V první vlně byl průměr celkového skóre na mateřských školách 2,19 bodů (medián byl 2,21 bodů), na základních školách byl průměr 2,23 bodů (medián 2,25 bodů) a na středních školách byl průměr 2,06 bodů (medián 2,06 bodů).

Rozložení bodů v první vlně sběru dat je možné vidět v grafu 1. Tento graf zobrazuje celkový počet bodů podle typu školy. Každý bod reprezentuje jednoho respondenta a body byly náhodně horizontálně rozprostřené, aby nedocházelo k přílišnému překryvu. Grafem je také proložen boxplot pro lepší vizualizaci rozdělení jednotlivých skupin. Z grafu samotného je možné vyčíst, že rozdíly mezi typy škol byly na začátku projektu velmi malé. Dále je možné vidět, že většina respondentů se již před začátkem projektu pohybovala relativně blízko maximálnímu možnému počtu získatelných bodů a prostor pro zaznamatelné zlepšení byl tedy limitovaný.

---

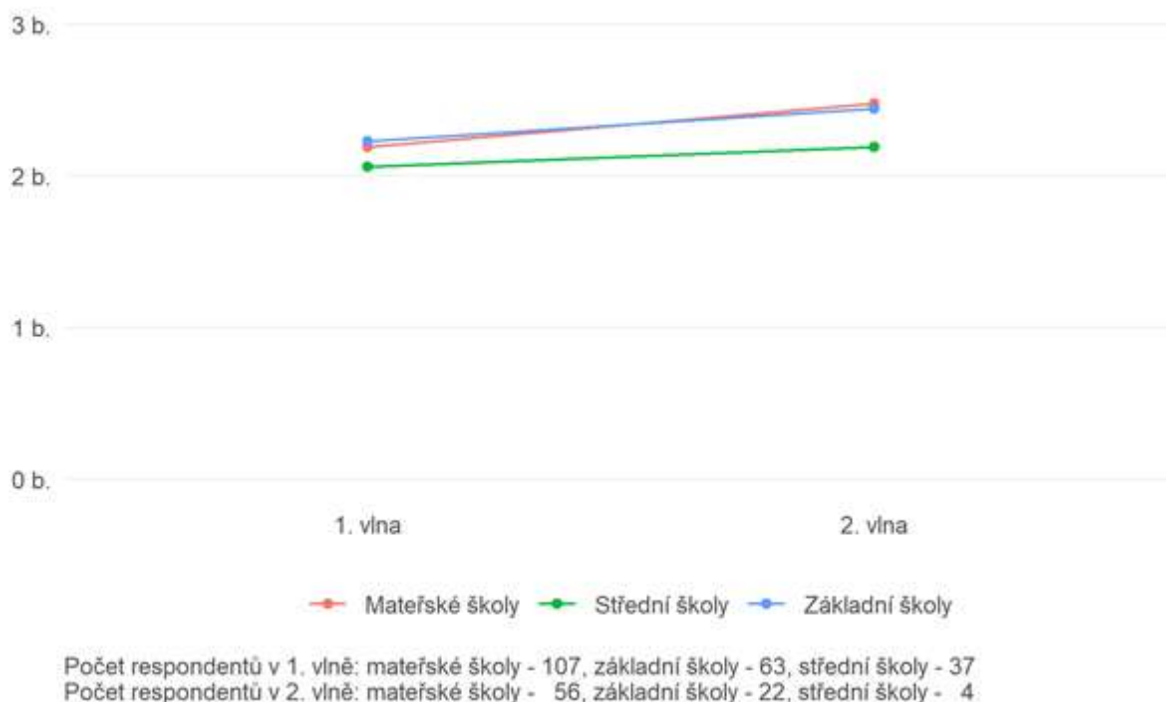
<sup>10</sup> Příčinou nižšího počtu odpovědí v rámci druhé vlny je fakt, že do realizace projektů nepředvídatelně zasáhla epidemie onemocnění covid-19, respektive s ní spojená vládní opatření, která v březnu 2020 uzavřela školská zařízení. Situace nemožnosti provádět prezenční výuku s drobnými výkyvy přetrvávala i rok poté (březen 2021). Mnoho školských zařízení nemohlo realizovat aktivity naplánované v projektech (typicky např. zahraniční stáže) a z toho důvodu docházelo ve výzvě č. 28 k opakovanému masivnímu prodlužování projektů, v jednotkách případů pak k úplnému odstoupení od realizace projektu. Tato situace (několikere prodlužování projektů) byla mezi zadavatelem a dodavatelem evaluace intenzivně řešena a společně se došlo ke konsenzu, že nižší návratnost dotazníků není pro účely evaluace zásadní, respektive přinese stejně validní výsledky, jako kdyby byla celá výzva č. 28 uzavřena.



Graf 1: Rozložení celkových bodů v 1. vlně

V druhé vlně sběru dat, která proběhla na konci projektu, byl průměr celkového skóre na mateřských školách 2,47 bodů (medián byl 2,5 bodů), na základních školách byl průměr 2,44 bodů (medián 2,53 bodů) a na středních školách byl průměr 2,19 bodů (medián 2,16 bodů).

Graf 2 zobrazuje rozdíl v průměrném počtu bodů v první a druhé vlně napříč různými stupni škol. Konkrétně, průměrný počet bodů u respondentů z mateřských škol vzrostl o 0,28 bodu, nárůst průměrného počtu bodů u respondentů ze základních škol byl 0,21 bodu a průměrný počet bodů na středních školách se zvýšil o 0,13 bodu.



Graf 2: Rozdíl v průměrném počtu bodů v 1. a 2. vlně

Jak je vidět z grafu, sebraná data naznačují pozitivní změnu. Vzhledem k neexistenci kontrolní skupiny nebo populačních norem ovšem není možné zhodnotit, jestli jsou naměřené rozdíly prakticky významné (tzn., není možné říci, jestli jsou naměřené rozdíly „velké“ nebo „malé“). Kvůli neexistenci kontrolní skupiny také není možné určit, do jaké míry jsou naměřené změny důsledkem proběhlých projektů a do jaké míry jsou důsledkem jiných faktorů.

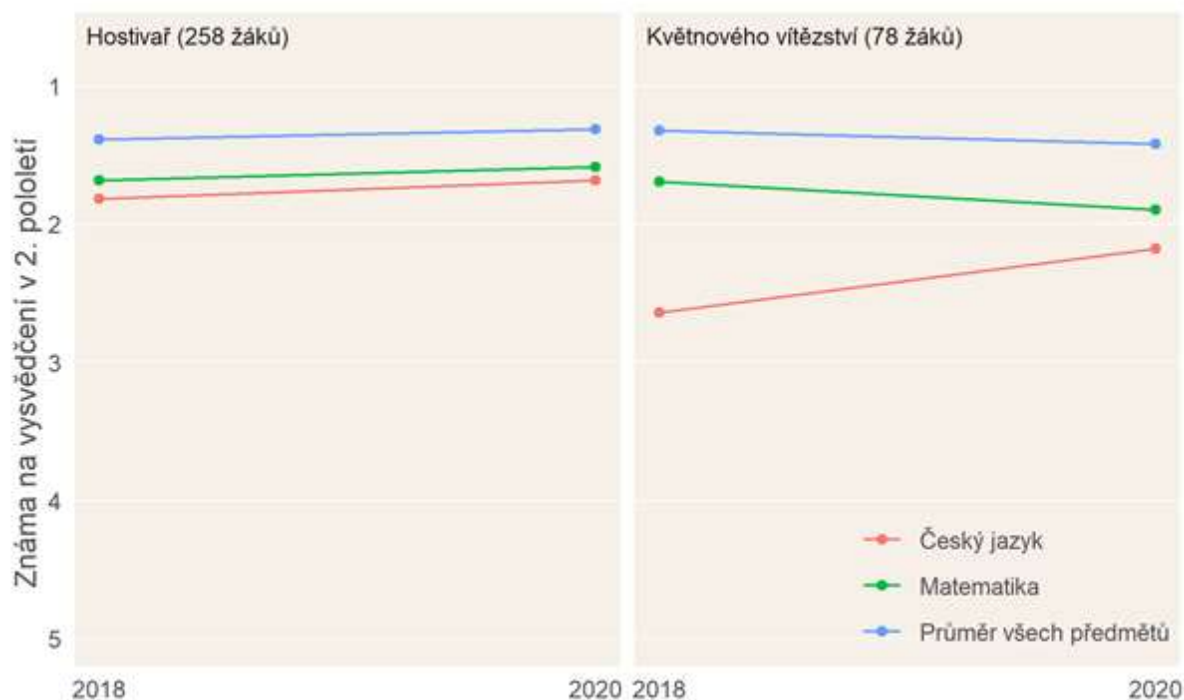
Při interpretaci je tedy nutné mít na paměti, že pozorované rozdíly v celkovém počtu bodů na začátku a na konci projektu jsou důsledkem komplexu blíže nezmapovatelných vlivů projektu samotného, neměřených vnějších faktorů a potencionálně i rozdílů ve složení vzorku v první a druhé vlně.

## Záznamy studijních výsledků žáků s OMJ - známek

Pro potřeby evaluace záznamy studijních výsledků žáků poskytly pouze dvě základní školy z celkového vzorku 6 škol. 2 základní školy (konkrétně ZŠ Duhovka, s.r.o. a ZŠ Livingston, s.r.o.) využívají pouze slovní hodnocení žáků, 1 škola (ZŠ a MŠ Parentes Praha) svým podpořeným žákům s OMJ dala všem jedničky z důvodu potíží spojených s pandemií onemocnění covid-19 a převažujících prvňáčků mezi žáky s OMJ. ZŠ a MŠ náměstí Svobody známky bez udání důvodů neposkytla.

Známky svých žáků s odlišným mateřským jazykem poskytly 2 školy, a to Základní škola Hostivař a ZŠ a MŠ Květnového vítězství. Konkrétně, na ZŠ Hostivař bylo do projektu zapojeno 258 žáků s OMJ, zatímco na ZŠ Květnového vítězství 78 žáků (počítáme přitom pouze žáky,

kteří byli zapojeni po celou dobu). Pro každého žáka byla zaznamenána známka na vysvědčení z Českého jazyka, matematiky a dále poté průměr všech předmětů. Průměrné známky pro obě školy a jejich posun v čase je možné vidět na grafu 3 níže.



Graf 3: Znamky žáků s OMJ na konci roku podle předmětu

Z grafu je patrné, že na ZŠ Hostivař měli žáci již na začátku projektu poměrně vysoký průměr ze všech předmětů a v průběhu času došlo pouze k malému posunu. Na druhou stranu, na ZŠ Květnového vítězství měli žáci s OMJ na začátku projektu výrazně nižší školní průměr z češtiny oproti ostatním předmětům, v průběhu posledních dvou let ale došlo ke zlepšení. Během té samé doby také klesl jejich průměr známek z matematiky.

Na tomto místě je nutné zmínit, že analýza školních známek není přímočarou záležitostí. Školní známky nejsou standardizovanou metrikou pro hodnocení výkonu a to, jaké známky dítě dostane, může do velké míry záviset na osobě učitele a na škole, na které žák studuje. Porovnávat známky žáků napříč školami proto vyžaduje velkou opatrnost. Význam známek se také mění v čase. V nižších ročnících může být hodnocení žáků založeno na jiných kritériích, než v ročnících vyšších a porovnání dvou známek udělených s odstupem let, byť stejnému žákovi, proto může vypovídat o výrazně odlišných vlastnostech.

K analýze známek je proto třeba přistupovat velmi obezřetně a zobecnitelnost závěrů je omezená. I přes tyto problémy je ovšem možné říci, že alespoň na ZŠ Květnového vítězství začaly být na konci projektu znalosti češtiny žáků s OMJ hodnoceny výrazně lépe, než tomu bylo na začátku projektu.





## Hlavní závěry a zjištění

Vzhledem k závaznému designu bez kontrolní skupiny, pro kterou by byla dostupná „historická“ data, a bez dostatečné statistické robustnosti dat je třeba brát závěry vzhledem ke kauzalitě pouze jako indikativní a především jako podklad k dalšímu zkoumání experimentálním evaluačním designem.

### **EO1 Přispěly projekty z výzvy č. 28 k naplnění odpovídajících cílů programu, tzn., došlo díky inkluzivním aktivitám ke zvýšení kvality vzdělávání?**

Intervence podle respondentů z řad pedagogů a rodičů přispěly ke „zrychlení“ a zkvalitnění procesu učení a významným pokrokům u cizojazyčných dětí. Pozitivní vliv byl připisovaný především dvojazyčným asistentům (ze strany pedagogů) a doučování (ze strany rodičů). Respondenti při popisování průběhu intervencí ve třídách zdůrazňovali především vliv asistentů na rozložení nároků žáků mezi dvě osoby, možnost individuálního přístupu, podporu integrace, budování pozitivního a inkluzivního klimatu a bezpečí ve třídě. Vyhodnocení evaluačního dotazníku vytvořeného Magistrátem hl. města Prahy napovídá o pozitivní změně mezi začátkem a koncem realizace projektů. Vzhledem k neexistenci kontrolní skupiny nebo populačních norem ovšem není možné zhodnotit, jestli jsou naměřené rozdíly prakticky významné.

### **EO2 Došlo díky podpořeným aktivitám ke zlepšení studijních výsledků žáků s OMJ?**

Intervence podpořené v rámci výzvy, přinesly zlepšení známek, které ovšem není vlivem jejich omezeného počtu a absenci kontrolní skupiny statisticky průkazné. Respondenti z řad pedagogů (v desítkách) však intuitivně vnímali zlepšení akademických úspěchů žáků včetně známek, u MŠ je možné sledovat snížení počtu odkladů nástupu dětí s OMJ do základní školy. Rovněž rodiče dětí s OMJ vnímali markantní zlepšení svých dětí jak v českém jazyce, tak vlivem zvyšování porozumění probírané látce a dění ve třídě i akademickým výsledkům celkově.

### **EO3 Jakým způsobem ovlivnily hodnocené intervence život dětí a žáků s OMJ?**

Projektem podpořené intervence podle výpovědí pedagogů i rodičů pomohly dětem jak v lepším zvládnutí nároků a provozu škol a školek, tak zapojení se do kolektivu a adaptaci na nové prostředí. Oslovení pedagogové si nejvíce všímali posunu v sebevědomí dětí s OMJ, které dle nich hraje velkou roli ve snižování ostychu, zvyšování sebevědomí i zapojování se ve třídě i v kolektivu. Komunitní aktivity napomohly v integraci a poznání jiných kultur, pro zapojení dětí do kolektivu však za efektivní pedagogové označovali spíše dlouhodobou práci s dětmi.

### **EO4 Jaký mělo začleňování žáků s OMJ nepřímý dopad na další osoby (žáky bez OMJ, rodiče žáků s OMJ, pedagogy)?**

Dle pedagogů má zintenzivnění práce s dětmi s OMJ efekt i na celý třídní kolektiv a jeho klima. To, že se děti o sebe navzájem více zajímají a české děti jsou ochotnější pomáhat svým



cizojazyčným spolužákům, naznačuje pozitivní výsledky a vliv intervencí. Zapojování širší komunity v rámci projektových aktivit mělo dle pedagogů i rodičů pozitivní efekt na celou atmosféru školy i samotné rodiče. Rozvíjí to pocit sounáležitosti v celé komunitě, sekundární efekt byl deklarován také na rozvoj českého jazyka u rodičů dětí s OMJ. Díky podpořeným aktivitám (především doučování) rodiče oceňují úsporu rodinných financí. Tím, že rodiče sledovali začleňování svých dětí do kolektivu, klesla dle jejich slov míra stresu z toho, zda dítě ve škole či školce netrpí. Začleňování žáků s OMJ mělo vliv také na postoje pedagogů, kteří si více uvědomovali důležitost individuálního přístupu k dětem s OMJ. Samotní pedagogové nejvíce oceňují možnost spolupráce s dvojjazyčnými asistenty, což jim poskytuje dobré podmínky právě pro individuální rozvoj (nejen) jazykových dovedností dětí s OMJ a hlavně celkový inkluzivní přístup. Své fungování bez asistentů si nadále „nedokáží představit“.

## EO5 Jak se změnily kompetence pedagogů díky absolvování stáže?

Zvýšení kompetencí pedagogů po absolvování zahraniční stáže nebylo přímo pedagogy vnímáno. Z deklarácí samotných pedagogů vyplývá, že stáže pro ně byly celkově velmi inspirativní a motivující. I díky zahraničním stážím zdůrazňovali prvky výuky, které jim připadaly pro inkluzi žáků s OMJ nosné a efektivní: práce s důvěrou a pocitem bezpečí dětí s OMJ, citlivější práce se skupinou, budování respektujícího prostředí školy a třídního kolektivu, individuální přístup k dětem s OMJ a názornost výuky. Stáže, pedagogy opěvované, přinesly však spíše inspirace v přístupu k žákům na obecné úrovni (tzn., jak lze s žáky pracovat, jak upravovat prostředí školy apod.), protože pedagogové nasávali atmosféru celé školy. U pedagogů, kteří měli program v rámci školy na starosti nebo se mu více věnovali, docházelo zároveň v některých případech k tomu, že se stali do určité míry „pedagogickými leadery“ pro práci s dětmi s OMJ.

## Další zjištění

V rámci evaluace vyvstaly velmi jasně konkrétní formy podpory žáků s OMJ, které pedagogové napříč jednotlivými školami a školkami označovali jako funkční a které dle jejich výpovědí výrazně pomáhaly v podpoře dětí.

V mateřských školách pomáhalo obecně to, co děti bavilo: čtení pohádek, básniček a zpívání písniček, malované čtení (čtení textu, kde jsou některá slova nahrazena obrázky), společné vyplňování pracovních listů, karty s obrázky předmětů (KIKUS karty), a také rituály – opakující se činnosti, které díky stejnému scénáři byly pro děti srozumitelné a brzy známé, tudíž se díky nim cítily v prostředí lépe.

Pedagogové na ZŠ hovořili více o metodách práce, ty se ale shodovaly s těmi, které vyzdvihovali pedagogové a dvojjazyční asistenti z MŠ. Obecné mechanismy a postupy, které respondenti hodnotili jako nejefektivnější, byly opakování (písniček, básniček, slov...), názornost (obrázky, předměty, předvádění, využití tabletu či interaktivní tabule), zjednodušování (jednoduché věty, ukazování), individuální práce (více prostoru a pozornosti, ztráta ostychu, osobní vazba), hravá forma, bezpečné prostředí (začleňování do kolektivu, vstřícnost) a překládání (rodný jazyk dítěte, online překladače), které se však pedagogové snažili využívat pouze v krizovějších situacích (např. u dětí, které nerozumí vůbec nic).



Pedagogové a vedení škol se vyjadřovali i k samotným šablonám a celkovému nastavení podpory ze strany zadavatele. Většina oceňovala tematické zaměření podpory na děti a žáky s OMJ, protože to v dnešní době považuje za velice důležité. Jak zmiňuje i Titěrová et al. (2014), a podle výpovědí pedagogů se situace na úrovni systému nijak markantně nemění, probíhá výuka češtiny jako sekundárního jazyka v ČR víceméně nahodile a běžná výuka pro rodilé mluvčí dětem s OMJ nestačí. Proto velice oceňují finanční podporu pro dvojjazyčné asistenty či prostředky navíc na doučování. Pozitivně byla také hodnocená možnost vybírání z hotových šablon a aktivita zahraničních stáží, kdy již nebylo potřeba tolik doplňkových aktivit, které jsou dle vedení škol náročné na vykazování. Naopak, co bylo často zmiňováno negativně, je administrativní zátěž spojená s obdržanou podporou, která může být především pro menší školy bariérou k podání žádosti o podporu či případnému pokračování v aktivitách v rámci dalších výzev.

Důležitým a přínosným vedlejším efektem evaluovaných projektů z výzvy č. 28 Inkluze a multikulturní vzdělávání je to, že intervence pomohly tomu, že se dané oblasti věnovala zvýšená pozornost. Respondenti z řad pedagogů deklarovali zvýšené uvědomění potřeby speciálního přístupu k dětem s OMJ, děti začaly být vnímavější k různorodosti. Intervence celkově podpořily rozvoj pocitu sounáležitosti v širší komunitě.

# Doporučení a závěr

## Doporučení 1: Systémovost přístupu k podpoře dětí s OMJ

Vytvoření systémové podpory dětí s OMJ, ať už z hlediska financí, metodiky či koordinačních mechanismů na úrovni MŠMT, krajů, i jednotlivých škol (v souladu s Titěrová et al. (2014), která navrhuje jako první opatření – viz kapitola [Teorie změny](#)). Doporučení systémové povahy bylo formulováno i ze strany pedagogů, podpořené navíc na základě zkušenosti ze zahraniční stáže: „Celkově postrádám systémovost. Přestože existují tyto operační programy, tak ale to, že třeba školy nemají sílu se toho účastnit, tak z toho systému vypadává velké množství péče a je hodně dětí, ke kterým se pomoc nedostane. Celorepublikově si nemyslím, že je ta péče pro všechny kvalitní. V tom Finsku jsme viděli, že ten systém je propracovaný. Bychom nemuseli čekat čtyři měsíce na výsledek z poradny. Systémovost v přístupu k dětem s OMJ mi velmi chybí.“ (pedagog, ZŠ Náměstí Svobody)

Systémové podpora stejně jako metodická podpora pedagogů (Doporučení 2 níže) by měla plně vycházet z teorie změny založené na rešerši literatury (viz podrobně [Příloha 1](#)). Jako zásadní nástroj systémové podpory se z výpovědí respondentů ukazuje asistent ve třídě, který má navíc pozitivní vliv na celkovou atmosféru tím, že se práce s dětmi rozkládá na dvě osoby. Pravděpodobně by se nutně nemuselo jednat o dvojjazyčného asistenta, ale o asistenta pedagoga, který pedagogovi pomáhá ve třídě tam, kde pedagog a třída potřebují více péče a odlehčení jak pro celkovou atmosféru a pocit pohody a bezpečí, tak v důsledku i pro kvalitu výuky a jejich výsledků.

Výpovědi pedagogů vychází z jejich zkušenosti z reality škol, je nicméně třeba doplnit, že na úrovni MŠMT je nyní podpoře žáků s OMJ pozornost věnována. MŠMT vytváří prostřednictvím systémového projektu APIV diagnostický nástroj určený pro děti/žáky s OMJ. Nástroj je vytvořený, v listopadu 2020 byl představen na odborném panelu, nicméně pro jeho pilotáž představují bariéru epidemiologická opatření, jelikož tato aktivita musí probíhat přímo na školách. Pravděpodobně dojde k posunu v původním harmonogramu.

MŠMT rovněž zavádí intervence OMJ do nového programového období a OP JAK.

## Doporučení 2: Metodická podpora pedagogů

Metodika vhodného postupu práce s dětmi s OMJ by pedagogům poskytla vodítko, jak je vhodné postupovat, které aktivity dětem pomáhají v podpoře jak jazykových kompetencí, tak podpoře jejich sebevědomí a začlenění do kolektivu a většinové kultury. Odkazujeme v tomto na teorii změny (kapitola [Model pro děti s OMJ](#)), která shrnuje základní poznatky a teoretická východiska, jež by vhodně zarámovala, proč a jak intervence dětem pomáhají.

Užitečnost teoretického a praktického vzdělávání vyzdvihovali i někteří pedagogové - např. uvedli svou zkušenost se školením v organizaci META, které poskytuje kombinaci teoretických i praktických znalostí doplněné o podpůrné materiály k výuce (např. KIKUS karty). Pedagogové zároveň u stáží uváděli jako důležitý prvek potvrzení toho, že práci s dětmi nedělají špatně, což naznačuje prostor pro užitečnost metodického návodu.



Intervence zaměřené na pedagogy, které mají pozitivní dopad na samotné děti s OMJ, jsme představili v Teorii změny (kapitola [Model pro pedagogy](#)). Je důležité, aby samotní pedagogové prošli výcvikem v kulturní senzitivitě, na základě sebereflexe pracovali se stereotypizací a vlastní všímavostí k nerovnostem a odlišnostem. Je zřejmé, že tato změna k pozitivním postojům k multikulturalismu vyžaduje otevřený přístup a vlastní motivaci se změnit. Vítanou podporou pro pedagogy jsou také kulturně senzitivní edukační materiály.

Vhodnou součástí metodické podpory pro pedagogy je také sledování a vyhodnocování kvality a věrnosti při implementaci intervencí, tzv. fidelity, v podobě např. checklistů. Posouzení fidelity je nezbytné pro odlišení účinku samotné intervence od účinku řádného provedení této intervence (Carroll et al., 2007). Provádění intervencí bez měření fidelity postrádá přesnost, spolehlivost a platnost. Optimálně by měření fidelity mělo být specifické pro jednotlivé intervence, přizpůsobené konkrétnímu programu (Feely et al., 2017).

### Doporučení 3: Komunikace podpory dětí s OMJ směrem k rodičům

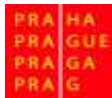
Ze zkušeností rodičů z více školek a částečně i škol se ukazuje jako sdílený nedostatek podoba komunikace škol směrem k rodičům. Rodiče neměli dostatek informací o projektech, průběhu a podobě zapojení jejich dětí. Komunikace se tak ukazuje jako oblast k vylepšení v širší paletě příjemců a zadavatel by s tímto prvkem mohl pracovat.

Jak ilustruje hloubková studie z MŠ Kunratic (viz [Příloha č. 2](#)), je problém ještě hlubší u rodičů, kteří nehovoří česky vůbec nebo prakticky vůbec. S ohledem na to, že ze zkušeností pedagogů i dle rešerše dostupné literatury (viz [Příloha č. 1](#)) má na celkové zlepšování dítěte v českém jazyce významný vliv i spolupráce rodičů a to, aby děti češtinu procvičovaly i doma, resp. mimo školské zařízení, jeví se především u menších dětí jako důležité, aby rodiče o podpoře věděli a mohli ji tak dále rozvíjet. Jak potvrzují Beneville & Li (2018), facilitace komunikace mezi rodinou a školou přispívá efektivitě intervence. Komunikace, která půjde česky nehovořícím rodičům naproti, proto může mít významný vliv. Konkrétní přání bylo dostat informaci emailem či písemně do ruky. Rodiče pak vnímají vyšší důležitost sdělení, skutečně a prokazatelně jej dostanou. Pomůže, když bude v jejich jazyce, na což může pomoci online překladač, ale rodiče si zprávu dokáží většinou přeložit či zajistit překlad. Pomoc s překlady do cizích jazyků školám poskytuje NIVD, které disponuje týmem překladatelů pro tyto účely, a poskytuje i další pomoc v oblasti dětí s OMJ.<sup>11</sup>

### Doporučení 4: Zvýšení podpory dětí s OMJ v předškolním věku

Dále je možné formulovat konkrétní doporučení také směrem, aby byla zvýšená podpora ve výuce českého jazyka jako druhého jazyka věnována předškolákům, aby se lépe připravili a dostali do 1. třídy ZŠ (viz např. [případová studie MŠ Kunratic](#)). Právě kvůli jazykové bariéře často opakují poslední ročník školky. Dle teorie změny vycházející z rešerše literatury se intervence zaměřené na děti s OMJ jeví jako nejefektivnější již v raném věku dítěte, to potvrzují i zkušenosti dotazovaných pedagogů.

<sup>11</sup> Podrobnosti jsou dostupné z WWW: <<https://www.nivd.cz/prioritni-temata/podpora-pedagogu-pro-praci-s-detmi-zaky-cizinci>> (4. 5. 2021).



## Doporučení 5: Nevyčleňování dětí s OMJ

Separování žáků podle instrukcí v rámci druhého jazyka, kterým mluví (tj. dle OMJ) je nevhodnou praktikou v oblasti sociálních vztahů, která může vést k izolaci menšin od ostatních dětí (Juvonen et al., 2019). To potvrzují i oslovení pedagogové, kteří se ve svých praxích snaží pracovat s celou třídou jako s jedním kolektivem a poskytovat individuální podporu žáků s OMJ v rámci třídy. „*Pracujeme s celou třídou, snažíme se nikoho nevyčleňovat, ani děti s OMJ. Naopak je důležité brát každého, jaký je, nezdůrazňovat rozdíly, snižovat je.*“ (pedagog, ZŠ Parentes) Naopak, podpora diverzity má pozitivní dopad na žáky. Když má třída vysokou diverzitu, je pro všechny žáky snazší zapadnout, mohou se cítit ve třídě bezpečněji nebo že nepřitahují negativní sociální pozornost svou zjevnou odlišností (Juvonen et al., 2019).

„*I kroužky jsme nezaměřovali jen pro ně, ale i pro více dětí. Dá se na to hledět i jinak, lze vymýšlet nějaké aktivity nenásilné, přirozené. Doučování u nás probíhá, neradi bychom někoho vyhazovali, že tohle probíhá jen pro děti s OMJ.*“ (pedagog, ZŠ Livingston) Důležitost tohoto přístupu ilustrují výpovědi rodičů, kteří zmiňovali negativní zážitky dětí z toho, že si je pedagogové brali stranou či zůstávali na rozdíl od ostatních po škole na doučování. Školy ze zkoumaného vzorku v rámci doučování pracovaly s dětmi samostatně. Výše uvedené neznamená, že je individuální podpora jako doučování nežádoucí – má naopak díky individuální péči řadu pozitivních dopadů jako je pocit bezpečí a důvěry, ztráta ostychu, zvýšení sebevědomí. Nicméně s ohledem na sociální vztahy v kolektivu je velmi důležité dávat pozor na praktické provedení. Situaci je třeba vhodně ošetřit, aby doučování nebylo vnímáno jako aktivita pro ty, kteří „nezvládají“, a především pracovat s kolektivem na inkluzi jako takové.

## Doporučení 6: Evaluační design

Pro možnost kauzálního vyhodnocování dopadů intervencí doporučujeme současně s přípravou intervencí či výzev připravit evaluační design, který by umožnil alespoň pre a post měření v intervenční a kontrolní skupině.



## Použitá literatura a zdroje

Beneville, M. A., & Li, C. (2018). Evidence-based literacy interventions for East/Southeast Asian English language learners. *Journal for Multicultural Education*.

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S. et al. A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Sci* 2, 40 (2007). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>

Feely, Megan & Seay, Kristen & Lanier, Paul & Auslander, Wendy & Kohl, Patricia. (2018). Measuring Fidelity in Research Studies: A Field Guide to Developing a Comprehensive Fidelity Measurement System. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 35. 10.1007/s10560-017-0512-6.

Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270.

Titěrová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K., Vávrová, P. (2014). Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémové doporučení. META, o.p.s. Společnost pro příležitosti mladých migrantů.

Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37.

YIN, Robert K., 2013. *Case Study Research: Design and Methods*. B.m.: SAGE Publications. ISBN 978-1-4833-2224-7.

Wilson-Grau, Ricardo, Britt, Heather (2012). *Outcome Harvesting*. Ford Foundation. <https://usaidlearninglab.org/sites/default/files/resource/files/Outome%20Harvesting%20Brief%20FINAL%202012-05-2-1.pdf>

Zákon č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte.



## Příloha č. 1: Rešerše literatury: intervence týkající se dětí s odlišným mateřským jazykem

Tato rychlá rešerše literatury („scoping literature review“, dále jen rešerše) se zabývá dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ), než je jazyk země, ve které žijí. Rešerše si klade několik cílů. Hlavním cílem je definovat pravděpodobnou teorii změny pro evaluační kontext intervencí zaměřených na podporu dětí a žáků s OMJ. Tohoto cíle bude dosaženo díky vytvoření vrstveného konceptuálního modelu možných intervencí, které se v předchozí empirické a teoretické literatuře v oblasti vzdělávání a podpory dětí a žáků s OMJ objevily. Tato rešerše se nebude zabývat jinými oblastmi podpory než přímo souvisejícími se školním a vzdělávacím prostředím pro zpracovatelnost návrhu. Abychom mohli definovat teorii změny, je potřeba rozdělit faktory a možná opatření s nimi související na straně žáků (s OMJ i bez), na straně učitelů (schopnosti pedagogického pracovníka) a systémové faktory (prostředí, vzdělávací instituce atd.). Předmětem rešerše bude zejména odhalení relevantních faktorů, které mohou mít vliv v procesu podpory i začlenění žáků s OMJ do společnosti, dále odhalení relevantních faktorů, které mohou mít vliv na podporu a vzdělávání pedagogických pracovníků při práci s dětmi s OMJ. V neposlední řadě je v rámci tvorby teorie změny také sumarizovat a popsat efektivitu dílčích programů, aplikovaných na podporu i začlenění žáků s OMJ v zahraničí, speciální prostor bude věnován programům na podporu multikulturality a heterogenity ve školním prostředí. Finálním cílem je navržení takového vzdělávacího programu či intervence, který by multikulturalitu, heterogenitu, pozitivní školní klima a inkluzivitu ve vzdělávání přinášel skrze odbornost a schopnosti pedagogů s dopadem na podporu, začlenění, individuální potřeby a zvyšování motivace ve studiu dětí s OMJ.

Metodologické informace týkající se rešerše: proběhlo vyhledávání v databázích Web of Science (WoS) pomocí vyhledávacího řetězce (omezení na jazyk Angličtinu): *ALL=(„multicultural education“ OR „multicultural class“ OR „bilingual“ OR „mother tongue“ OR „minority language“ OR „language diversity“ OR „multicult\*\*“ OR „with different language“ OR „child with different language“ OR „culture diversity“ OR „secondary language“)* AND *ALL=(„inclusion“ OR „support“ OR „education“ OR „intervention“ OR „program“ OR „motivation to study“ OR „teacher competency“ OR „change“ OR „theory of change“)* AND *ALL=(„review“ OR „literature review“ OR „meta-analysis“)*

Řetězec je rozdělen do tří částí: první část se zabývá multikulturní výchovou nebo odlišným mateřským jazykem a synonymy, druhá část se zabývá intervencí a synonymy, třetí část filtruje na výsledky, které jsou zároveň také přehledovou prací. Naše rešerše je tedy přehledem několika dalších rešerší. Výsledkem vyhledávání bylo 3048 studií. Studie byly seřazeny dle relevance (WoS nastavení). Screening dle názvu článku proběhl u prvních 850 z nich – z toho relevantních pro tuto rešerši bylo 216. Screening dle pročtení abstraktu proběhl u všech 216 a z nich bylo relevantních 148. Z nich bylo nakonec náhodně pročteno pouze přibližně 40 článků (viz sekce reference). Místy šlo skutečně o přehledy empirické literatury, příležitostně v rámci screeningu byl nalezen přímo empirický článek, avšak většinou se jednalo o přehledy ukotvené teoreticky, narativně, bez odkazu na standardizovanou metodologii (typu PRISMA, Cochrane collaboration, nebo Campbell collaboration atd.). Teoretické přehledy byly mnohdy informovány kvalitativními a případovými studii či názory odborníků a jako takové mohou



být podmíněny subjektivnímu zkreslení a ideovému zakotvení. Tematicky byly rozděleny do několika částí: principiální a teoretická část, multikulturní vzdělávání dětí s odlišnou kulturou (či jazykem), vzdělávání cílené na děti s OMJ, intervence zaměřené na pedagoga a tvorba konceptuálního modelu teorie změny.

## Principy a teorie sociální inkluze/exkluze

Svět se stává čím dál více digitálním a tedy multikulturním (Maureen et al., 2018). Multikulturalismus a pluralizace kultur, jazyků atd. je jeden z nejvýznamnějších demokratických globálních trendů v edukační reformě v celém světě (Tkachenko a Prymakova, 2017). Jedním z aspektů globalizace je zvyšující se mobilita lidí z jedné země do druhé (imigrace) – tato je způsobena mnoha faktory např. touhou po zlepšení ekonomické situace, potřebou pracovní síly v zemích, které mají nízkou porodnost, přílivem uprchlíků v důsledku mezi-skupinových konfliktů a válek, nebo také kvůli ekologickým katastrofám, či integraci (viz EU integrace mezi zeměmi). Důsledkem mobility lidí mezi zeměmi je kulturní, rasová, náboženská a jazyková diverzita i v rámci škol (Cummins, 2001). Dříve se pojem sociální inkluze zaměřoval s pojmem asimilace. Asimilační politika ve vzdělávání je však v mnohém podobná spíše sociální exkluzi, např. v rámci asimilace jsou děti s OMJ přímo nebo nepřímo odrazovány, aby si zachovaly vlastní jazyk, jsou vnímány jako méně schopné identifikace s mainstreamovou kulturou, pokud se plně nenaučí jazyk a plně nepřijmou kulturní hodnoty dané společnosti. Přestože děti s OMJ nemusí být v rámci asimilační politiky přímo nuceny k nevyužívání jejich mateřského jazyka ve škole, je k nim mnohdy nepřímo komunikována jasná zpráva, že pokud chtějí být přijímány učitelem a ostatními spolužáky, musí se přizpůsobit jazykem i kulturou (Cummins, 2001). Sociální exkluze podobně jako asimilace může pramenit ze strachu, že diverzita ohrozí národní identitu (Cummins, 2001).

Mor Barak (2018) na inkluzi/exkluzi nahlíží z teoretického pohledu. Podle teorie sociální identity je individuální identita vytvářena skrze význam, který lidé přisuzují jejich členství v různých skupinách (Tajfel, 1982). Například, děti se mohou klasifikovat do různých sociálních kategorií dle své rasy, etnika, pohlaví atd., které pro ně představují a vytvářejí osobní význam. Tyto skupiny se stávají referenčními body pro jedince (kam patří?). Skrze referenční body se jedinci následně srovnávají s ostatními (Hyman, 1960). Tudiž, naše porozumění diverzitě je úzce spjata se způsobem, jakým lidé vnímají svou vlastní identitu jako podobnou nebo rozdílnou od ostatních v konkrétním kontextu (Holck et al., 2016). Teorie sociální identity také říká, že lidé chtějí patřit do nějaké skupiny, která je obecně ve společnosti vnímaná jako atraktivní. Na druhou stranu, ti, kteří již patří do preferované skupiny (s vyšším společenským statutem) přijmou mezi sebe nejspíše pouze lidi, které sami považují za sobě podobné, a všechny, kteří se liší, pravděpodobně mezi sebe nepřijmou.

Druhá vysvětlující teorie je teorie intersekcionality, která předpokládá mnohvrstevnatou podstatu sociální identity, kdy je obtížné určit, která příslušnost k určité kategorii daného člověka vystihuje více než příslušnost k jiným kategoriím (Bodenhausen, 2010). Kategorie jsou vnímány jako propojené (rasa, pohlaví, třída atd.) a mohou znásobit negativní dopady u takového člověka, který patří do více než jedné vyloučené skupiny (např. minoritní, homosexuální a ještě žena) (Mor Barak, 2018).

Sociální inkluze není jen o sdílení stejné školy nebo třídy (fyzického prostoru), ale jde také o přijetí vrstevníků a získání přátelství mezi nimi. Inkuzivní prostředí obsahuje pozitivní vrstevnické

vztahy, mezi-skupinovou harmonii. Diverzita je definována jako množství rozdílů mezi studenty. Cílem inkluze by mělo být identifikovat sdílené vlastnosti a koncepty a otázky napříč všemi možnými skupinami. Sociální exkluze, odmítnutí vrstevníky, má vliv na akademický úspěch a na motivaci ke studiu obecně. Důvody, proč někteří vrstevníci šikanují, odmítají nebo se vyhýbají svým spolužákům lze vysvětlit hned několika socio-psychologickými fenomény: Preference podobných ostatních dětí (vnitroskupinová favoritizace) – nemusí mít vyložené negativní postoje k outgroup, ale neexistence pozitivních postojů vypadá v chování navenek jako negativní. Sociální normy nebo očekávání, jak by se měli spolužáci chovat (a jak ne), také napomáhá sociální exkluzi. Sociální normy jsou diktovány dětmi s vysokým sociálním statutem, populárními studenty. Vnitroskupinová dynamika (vztahy ve skupině) – nedostatek fyzického kontaktu s diverzními vrstevníky zvyšuje předsudky vůči členům jiných skupin, např. právě vůči dětem s OMJ (Juvonen et al., 2019).

Některé školní praktiky (ať už pochází z iniciativy školy nebo přímo učitele) napomáhají segregovat studenty a zvyšovat vnímané rozdíly. Není vhodné seskupovat podobné studenty v rámci stejných instrukcí – tím se může zamezit tvorbě přátelství napříč skupinami. Další nevhodnou praktikou je akademické trackování – rozdělování studentů do různých akademických drah podle jejich dovedností – může limitovat příležitosti pro jiné děti interagovat se napříč těmito akademickými dráhami (riziko zvýšení zkreslení, stereotypizace atd.). Poměrně rozumně znějící nápad pro zlepšení porozumění zadání úkolů, a sice separovat studenty podle instrukcí v rámci druhého jazyka, kterým mluví (např. dle OMJ) je také velmi nevhodnou praktikou v oblasti sociálních vztahů, která může vést k izolaci menšin od ostatních dětí. Podobný efekt může mít zapojení speciálního pedagoga do výuky, pokud je taková pomoc velmi individualizovaná a cílená jen několika dílčím dětem, což je může separovat od ostatních a strhávat nevyžádanou pozornost (Juvonen et al., 2019).

V dnešní době se sice již celosvětově mění nahlížení na pojem inkluze ze „stejnosti“ (asimilace) na co možná největší diverzitu (Osler, 2015). Každé dítě má však právo na kvalitní vzdělání. Pokud by klasické vzdělávání jakkoli diskriminovalo děti s OMJ, pak se o kvalitní vzdělávání v jejich případě nejedná a je potřeba tuto situaci řešit pomocí nějaké intervence. V rámci multikulturního či bilingvního vzdělávání nebo vzdělávání dětí a žáků s OMJ bylo vytvořeno velké množství různých intervenčních programů. Programy se lišily v cíli intervence, způsobu vzdělávání, zaměřením na žáky či učitele atd. Shrňme nyní hlavní poznatky, které z rešerše těchto programů vyplývají pro praktickou intervenci, kterou bude následně možné provést v České republice.

## **Multikulturní vzdělávání dětí s odlišnou primární kulturou (či s OMJ)**

Následující sekce se zabývá různými intervencemi aplikovatelnými na děti s OMJ, které pochází z jiné kultury, než je kultura majoritní, tudíž, multikulturní intervence a její hodnoty může být efektivnější než jen intervence zaměřená na rozvoj jazykových kompetencí. Multikulturní vzdělávání znamená, že diverzita a multikulturalismus jsou implementovány do všech školních předmětů, nejvíce však do výuky cizích jazyků (Tkachenko a Prymakova, 2017; Zorina et al., 2016), kde se oba typy programů potkávají.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



Juvonen et al. (2019) rozdělil cílené multikulturní intervenční programy na několik typů a zdůrazňuje, že by neměly cílit jen na postoje a chování studentů, ale také na učitele. Prvním typem jsou programy zaměřené na redukci zkreslení, podporu meziskupinového kontaktu a intervence na úrovni sociálních norem, a to buď direktivně: explicitní edukace mladých o tom, jaké mohou být zkreslení mezi skupinami (Aboud & Lévy, 2000), dále vytvořit kontakt mezi skupinami (Pettigrew & Tropp, 2006), zavedení „buddies“ pro lidi z minoritních skupin (Fabes, Martin, & Hanish, 2019). Nebo méně direktivně: např. pro redukci stereotypního myšlení u předškolních dětí ohledně objemnějších tělesných proporcí byl velmi efektivní program s loutkami, které postupně přijímaly rozličné tělesné tvary (Irving, 2000). Druhým typem je multikulturní vzdělávání, které obsahuje různé narativy v rámci výuky, např. příběhy, hudba, hodnoty jsou přejímány z rozličných kultur (Bigler, 1999). Rovnocenně je pozornost věnována příkladům z majoritní kultury i z dalších kultur. Tím, že se sníží ignorování (že se děti naučí o tradicích atd. z jiných kultur) se zvýší také zájem a sníží se předsudky. Ale efekt může být také opačný. Multikulturní programy nejsou vždy nejefektivnější metodou, ale pro zlepšení jejich efektivity by měla výuka být navázána na normy tolerance a respektu pro diverzitu (Aboud a Levy, 2000). Třetím typem programů jsou intervence zaměřené na socioemoční učení: učení empatii, navazování vztahů, sebevyjádření s cílem zvládat své emoce a spolupracovat s druhými je jednou z variant, jak snížit stereotypizaci a sociální vyloučení (Jones, Kahn, & McGarrah, 2019). Zde je klíčový výcvik učitele. Ideálně by program měl být zaměřen na pozitivní skupinovou dynamiku, zabývat se problematikou předsudků a diskriminace atd. Čtvrtým typem programu je intervence na modifikaci sociálních norem: cílí na vlivné studenty, skrze které nastane změna skupinových norem ve třídě k lepšímu (např. Paluck et al., 2016).

Multikulturní vzdělávání je vzdělávání v kulturní diverzitě – heterogenita je normou (základem demokracie). Nejdůležitější kompetence: spolupráce s druhými v řešení teoretických a praktických problémů v rámci heterogenních skupin, aktivní a sociálně zodpovědné chování k druhým, participace na rozhodování a komunálním řešení problémů. Škola je taková zmenšenina společnosti vhodná pro trénink všímavosti na toleranci a intoleranci (Boghian, 2018). Multikulturní výchova obecně se však zabývá problémy jako je přizpůsobení se globalizaci moderního světa, interpersonální nebo mezi-skupinové konflikty, jak reagovat na diskriminaci, jak se vypořádat s třídním, politickým, rasovým nebo náboženským střetem (Tkachenko a Prymakova, 2017). Obecně platí, že čím dříve se s intervencí vyučující multikulturní hodnoty začne, tím bude efektivnější (ideálně již v raném dětství) (Marisa & Adriany, 2019).

Za multikulturní výchovou stojí principy jako rovnost, lidská důstojnost, moralita, tolerance (Suvorova & Khilchenko, 2019), zvýšení povědomí o kulturní, etnické a jazykové diverzitě (Zorina et al., 2016), solidarita, zachování míru, vzájemná podpora a spolupráce, porozumění, demokratizace a humanizace společnosti, respekt ke každému jednotlivci v rámci společnosti, zachování a ochrana práv (Tkachenko a Prymakova, 2017). Hodnoty tolerance jsou často v klasickém vzdělávání nejvíce opomíjeny (Rosfalia & Adriany, 2019).

Dalšími aspekty multikulturní výchovy jsou názory, že etnická pestrost přispívá k obohacení národa; pomáhá ve školách zvyšovat bezpečí skrze prevenci vůči mezi-skupinovým konfliktům. Multikulturní výchova umožňuje hlubší poznání národní kultury skrze objevování ostatních kultur, umožňuje vybavit studenty znalostmi potřebnými v globalizované společnosti a je charakterizovaná také velkou mírou zodpovědnosti v rámci sebe-vzdělávání žáků. V rámci multikulturního vzdělávání je nezbytné učit studenty, aby nahlíželi situace, události a konflikty



perspektivou všech zúčastněných stran (zejména co se kulturního kontextu týče) (Tkachenko a Prymakova, 2017). Je potřeba umožnit mezi-kulturní dialog a vytvořit příležitosti pro interakce mezi dětmi z odlišného kulturního nebo etnického zázemí. Multikulturní vzdělávání by mělo dbát na kulturně citlivý obsah učiva, umožnit zachování tradic a hodnot jednotlivých kultur, ale také umožnit vznik nových sdílených hodnot napříč kulturami. Cílem multikulturního vzdělávání by nemělo být potlačení všech kultur, ale spravedlivé rozložení zaměření na jednotlivé kultury, aby si děti s OMJ ale také děti z majoritní kultury mohly identifikovat své kořeny a zároveň respektovat ostatní kultury ve světě (Suvorova & Khilchenko, 2019). Jinak řečeno, cílem je pomoci dětem rozvinout identitu, zvýšit jejich znalosti a pochopení jejich vlastní kultury, ale také ostatních kultur. Multikulturalismus je o respektu k odlišnostem (Marisa a Adriano, 2019)

V kontextu multikulturního vzdělávání lze uplatňovat několik obecných zásad: Zaprvé, vzdělávání o různých kulturách a kulturních procesech formou příběhů, vyprávění, lekcí, seminářů, cílených výletů do kulturních oblastí a komunit, nácvik mezi-kulturních dovedností skrze hraní rolí, prezentování a diskuse. Zadruhé je důležité kultivovat interpersonální komunikaci formou aktivního poslechu v cizím jazyce (vyjasnění otázek, aktualizace problémů, empatie), reflektování, pozitivního posílení, vytváření situací, v nichž děti zažívají úspěch, dialog, řešení konfliktů (vtip, kompliment, kompromis, vyhnutí se konfrontaci, přepínání pozornosti na různé perspektivy problému a různé aktéry), hrát organizované a skupinové hry. Každé dítě následně potřebuje naplnit individuální kulturní potřeby. Řešením mohou být divergentní edukační programy, kdy edukační materiál má jasnou socio-kulturní orientaci, díky níž jsou studenti informováni o specifikacích ostatních kultur, které jsou nezbytné pro multikulturní kontakt. Neméně důležitá je také schopnost emoční regulace a kultivaci názorů a postojů k multikulturalismu a formování morálních zásad založených na principech multikulturalismu. Vybudování tolerantního nastavení mysli, směřování k rovnosti, ale i jedinečnosti (Kondrateva et al., 2015)

Intervence by měla být dostatečně komplexní. Zaprvé, intervenci lze zacílit na proměnu školní kultury – nejen ve třídě, ale také v celé škole by měla být nastavena vřelá atmosféra přijetí spíše než odmítnutí (Miller et al., 2017). Škola by měla deklarovat, že diverzita je žádoucí. Dle Cumminse (2001) je ignorance k diverzitě podobně problematická jako negativní stanovisko k diverzitě. Škola pro děti představuje zmenšeninu celé společnosti a ukazuje, jak se budou k dítěti chovat ostatní v dané společnosti, až vyroste (Cummins, 2001). Zadruhé, intervence by měla cílit na zkušenosti dětí se školou (např. do jaké míry se děti s OMJ cítí znevýhodněni, Miller et al., 2017). Zatřetí, intervence by měla zvyšovat gramotnost a jazykové kompetence (Miller et al., 2017). Začtvrté, intervence by měla cílit na učitele a další zaměstnance školy (např. měnit učitelské postoje a přístupy ke vzdělávání směrem k multikulturalismu a snižovat stereotypizaci, Miller et al., 2017). Zapáté, intervence by měla cílit na zlepšení rodinných vztahů (Miller et al., 2017). Když je dítě s OMJ přímo nebo nepřímo odrazováno od používání mateřského jazyka, komunikace s rodiči a širší rodinou (prarodiči) a celková sounáležitost se svoji kulturní skupinou může být omezena, rodinné vztahy mohou utrpět. Pokud si má dítě vybrat, jestli upřednostní školu nebo rodinu, jde taková incentiva proti samotné podstatě svobodného vzdělávání (Cummins, 2001). Zašesté, intervence by měla vhodně identifikovat a rozvíjet další silné stránky dětí s OMJ.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – půl růstu ČR



Juvonen et al. (2019) navrhuje na základě literatury model proaktivní inkluze. Cílem je maximalizovat diverzitu – vytvořit strategie k zvýšení příležitostí pro pozitivní propojení s nestejnými vrstevníky (sdílené cíle v celé třídě, facilitace mezi-skupinových přátelství, zvyšovat uvědomělost učitelů a používání inkluzivních spíše než exkluzivních pedagogických strategií). Když má třída vysokou diverzitu, je pro všechny studenty snazší zapadnout, mohou se cítit ve třídě bezpečněji nebo že nepřitahují negativní sociální pozornost svou zjevnou odlišností. Ve školách, kde diverzita není vysoká, musí být senzitivně umístěny děti do tříd, kde jejich charakteristické znaky a potenciálně stigmatizované kulturní zvyklosti budou nejvíce přijaty. V ideálním světě by všechny třídy byly dostatečně diverzní, učitelé by motivovali děti pouze ke kooperativním cílům, ke skupinovému učení, vytvářeli by příležitosti pro studenty s odlišným zázemím, aby mohli zažít pozitivní interakce s ostatními.

Banks (2004) rozlišuje jednotlivé dimenze nebo aspekty multikulturního vzdělávání na integraci obsahu (výuka za použití obsahu a příkladů, které jsou čerpány z hlediska různých kultur), tvorba znalostí (objevování a porozumění jak implicitní kulturní předpoklady, referenční rámce a zkruslení v rámci některého školního předmětu ovlivňují způsoby, jakými je poznání konstruováno a prezentováno), redukce předsudků (zvyšování uvědomění rasového a kulturního postoje a monitoring jak tyto postoje mohou být modifikovány v rámci učebních metod a materiálů), učební styl založený na spravedlnosti (používání velkého množství stylů a zdrojů při způsobu facilitace akademického úspěchu studentů z rozdílného rasového, kulturního, sociálního a jiného prostředí), posílení školní kultury (zvažování škol jako socio-kulturních systémů se specifickými hodnotami, normami a chováním, vhodné je rozvíjet atmosféru péče a podpory, zájmu o odlišnosti, vhodné je vytvářet učební komunity studentů a učitelů, kteří podporují studenty s OMJ atd.).

Program na rozvoj studentů s OMJ od Kondrateva et al. (2015) s cílem vytvoření studenta schopného efektivně žít v multietnickém a multikulturním prostředí, který má zvýšený cit na pochopení a respekt k ostatním kulturám, schopnost žít v míru a harmonii s lidmi z jiných národů, ras, a názorů, obsahoval čtyři po sobě jdoucí bloky výuky: 1) sociokulturní část (rozvoj vzorců, kulturních hodnot daného cizího jazyka a sociální zkušenost); 2) emoční a evaluační část (formování sociální, postojové a hodnotové orientace ke komunikaci a výměně názorů v mezi-kulturním kontextu); 3) chování (aktivní sociální interakce s cizincem v rámci univerzity a také mimo univerzitu pro rozšíření perspektivy); 4) motivační část (v procesu formování mezikulturního dialogu založeného na znalostech a zkušenostech každého jednotlivce). Program je hodnocen jako úspěšný, pokud po konci intervence má student motivaci učit se další jazyky a znalosti o cizích kulturách, pozitivní postoj ke komunikaci, sebevzdělává se doma, rozvíjí kreativitu a má motivaci komunikovat v cizím jazyce, student si je vědom svého místa ve světě a má utvořenou národní i multinárodní identitu. Klíčové kompetence, na které by měla intervence cílit: humanita, tolerance, inteligence, empatie, komunikační schopnosti, lingvistické schopnosti, flexibilita, kreativita, iniciativa, sebevzdělávání, optimismus, péle, analytické myšlení a schopnost sebereflexe. Kondrateva et al. (2015) dále identifikovala možné bariéry efektivitě dané intervence: nedostatek psychologické připravenosti studentů na mezikulturní dialog, nedostatek motivace studentů ke studiu ostatních kultur, nedostatek přímého kontaktu s reprezentanty ostatních kultur, nedostatečná znalost cizích jazyků, monokulturní sociální prostředí studentů mimo školu.

Zorina et al. (2016) přichází s intervencí „Multicultural Planet“ zacílenou na podporu zájmu studentů o jiné kultury, na pomoc studentům zachovat jejich kulturní originalitu, formovat multikulturní perspektivu při nahlížení světa, vytvářet pozitivní atmosféru při vyučování, nechat studenty, aby se aktivně zapojovali do výuky, zvýšit motivaci studentů k učení se cizím jazykům, rozšířit paletu zájmů studentů. Více do detailu program deklaruje aktivní přístup (studenti se podílí na výuce), dialogický přístup (dialog kultur pomáhá v pochopení ostatních kultur i své vlastní kultury více do hloubky), kulturní přístup (vyučovaná látka je upravena do podoby dialogického přístupu z perspektivy několika kultur, kulturní rozdíly, zvyklosti, tradice, pravidla společenského chování atd.), přístup zaměřený na člověka (učení toleranci, schopnosti naslouchat druhým, přijmout cizí názory a perspektivy, komunikovat v multikulturní společnosti). Děti se učí přijmout zkušenosti druhých, dosahovat porozumění s ostatními nehledě na kulturní a náboženské odlišnosti. Děti by se v intervenci měly naučit komunikovat a spolupracovat v multikulturním týmu na skupinovém úkolu. Intervence je považována za úspěšnou, pokud jsou studenti v celé třídě více ochotni mít přátele mezi studenty z jiného kulturního zázemí, více se zajímají o ostatní kultury (o jejich historii a tradice), méně se obávají oslovit lidi z jiných kultur a jsou k nim tolerantnější.

Diaz (1992) navrhuje, že intervence by měla mít kooperativní charakter (aby spolupracovali na společném úkolu akademicky úspěšní i neúspěšní studenti, z majoritní i minoritní kultury, ti, kteří projevují i neprojevují zájem atd.). Mentoring mladších studentů staršími studenty případně mentoring dětí s OMJ některými šikovnými dětmi z majoritní kultury se zdá být také efektivní strategií. Děti s OMJ či z jiné kultury potřebují dostat na instrukce více času stejně jako při zkoušení či testu.

Další typy programů poukázaly na dílčí aspekty, na které je při vzdělávání také potřeba brát zřetel. Některé programy jsou zaměřené na rozvoj dětí z majoritní kultury a jsou založené na hodnotách přímého kontaktu s lidmi z odlišné kultury (např. projekt Generation Global, Barzanó et al., 2017). Žákům je umožněno komunikovat s vrstevníky z různých kultur a částí světa online skrze videohovory nebo si s nimi chatovat skrze zabezpečený online systém. Kreativita žáků se zlepšuje, když se vyučuje v paradigmatu „my“ namísto „já“ při výuce sounáležitosti, kdy je pozornost věnována tomu, že kreativita je často založená na podpoře ostatních a není dílem jedinice, protože bez podpory by to nezvládl (Tanggaard, 2020). Některé programy jsou zaměřené na otevřené online kurzy (*Massive Open Online Courses = MOOC*) a jejich potenciálem pro demokratické multikulturní vzdělávání. Online kurzy mohou být prospěšné různorodým žákům napříč celým světem, napříč různými kulturami. Výsledkem bádání Shahini et al. (2019) je seznam klíčových faktorů takového programu: potřeba dobře promyslet, jaký jazyk bude použit k instrukcím, jaký teoretický framework a modely budou použity pro zvládnutí kulturních výzev. Lze multikulturně pozměnit design, obsah nebo i aktivity online kurzu skrze různé možnosti a služby. Shahini et al. (2019) doporučuje zkoumat mixed methods pro lepší generalizaci, využívat triangulaci dat a metod pro hlubší porozumění, může být vhodné zkoumat kulturní rozdíly napříč různými platformami z různých částí světa a napříč různými MOOC kurzy. Kulturní charakteristiky by měly být zkoumány na individuální úrovni. Kurzy by měly mít flexibilní obsah a formu, aby si student mohl zvolit to, co je mu kulturně nejbližší (potřeba často kurzy updatovat).



## Vzdělávání cílené na děti s OMJ

Následující sekce se zabývá různými intervencemi ve vztahu k bilingvním dětem či dětem s OMJ. Svým způsobem lze považovat děti s OMJ a bilingvní děti za stejnou skupinu dětí. Rozdíl nastává zejména, když dítě s OMJ imigruje do nové země (či společnosti) a ještě nezískalo žádnou znalost majoritního jazyka dané společnosti. Takové dítě je monolingvní s odlišným mateřským jazykem. Jakmile se však začne učit druhý jazyk (jazyk nové kultury/společnosti), stává se bilingvní do určité míry. Další rozdíl je v tom, že některé státy mají takovou míru multikulturní společnosti, že bilingvních dětí je více než dětí pouze s jedním jazykem. Např. V Torontu 58 % dětí jsou děti s OMJ (Cummins, 2001). Mít pouze jeden jazyk pak znamená mít odlišnou jazykovou výbavu než majoritní společnost.

Jak již bylo řečeno, děti mohou být rozděleny podle znalostí a používání různého množství jazyků na monolingvní (mluví jen jedním jazykem, mateřským), bilingvní (hovoří dvěma jazyky) a multilingvní (tři a více jazyků). Bilingvní uživatele jazyka lze dále rozdělit podle způsobu osvojení jazyka na simultánně nebo sekvenčně se učící oba jazyky, nebo podle toho, kdy s osvojením druhého jazyka začnou, na raně (před 6 rokem života) a pozdně bilingvní (cca po šestém roku života). Když se s výukou druhého jazyka začne pozdě, některé fonémy jazyka se dítě vůbec nenaučí v řeči rozeznávat. Následně může mít problém např. s adopcí stejného přízvuku jako okolů. Bilingvní děti jsou nejčastěji sekvenční vzhledem k tomu, že se jedná o děti lidí, kteří se do země přistěhovali nedávno nebo pochází z prostředí, kde se mluví jedním jazykem, ale ve škole se naučili druhý. Stále není výzkumně zcela jasné, zda bilingvní výchova je pro studenty spíše výhodou nebo nevýhodou. Výsledky Bailey, Venta a Langley (2019) naznačují, že simultánní bilingvní děti mají jazykové výkony v obou jazycích skoro srovnatelné s rodilými mluvčími (lepší než sekvenční, pokud sekvenční nezačali opravdu brzy). Praxe a zručnost v používání jazyka zlepšuje jazykové dovednosti, ale jsou zde některé výkyvy ve výkonu, které oddělují bilingvní a monolingvní děti (bilingvní mají menší slovní zásobu v každém z obou jazyků, jejich slovní zásoba je často závislá na kontextu v obou jazycích – např. anglicky umí pojmenovat věci ze školy, a španělsky věci z domácího prostředí). Díky tomu bilingvní děti lépe budou schopny reagovat na instrukce v jejich mateřském jazyce, vzhledem k tomu, že nemusí mít slovní zásobu potřebnou pro pochopení instrukcí v druhém jazyce nebo naopak (lepší je tedy mít obě instrukce po ruce a dát více času na jejich pročetí).

Bilingvní děti dobře zvládají v obou jazycích kontextuálně nespécifická slova, jako jsou emoce nebo části těla. V porovnání s monolingvními dětmi jsou bilingvní děti lepší v exekutivních funkcích, lingvistické flexibilitě, a střídání úkolů na kterých pracují (multitasking), zvládají lépe přepínat mezi přemýšlením nad odlišnými problémy nebo lépe zaujmají odlišné perspektivy na stejný problém, zřejmě protože podobným procesem prochází při jakémkoli dorozumívání (Bailey, Venta a Langley, 2019). Přehledová práce Sun et al. (2019) potvrdila, že raně bilingvní výuka obou jazyků zvyšuje kompetence k učení se jakéhokoli dalšího jazyku a kognitivních schopností.

Na druhou stranu, ne všechny děti jsou homogenní. Některé bilingvní děti se učí dva paralelní jazyky relativně dobře, jiné bilingvní děti oba jazyky zvládají poměrně špatně, některé děti se zvládají naučit druhý jazyk na úkor svého mateřského jazyka, a ostatní zůstávají u svého mateřského jazyka, ale nezvládají druhý jazyk. Co je však důležité zmínit, že rozdíly mezi dětmi ve zvládnutí paralelní výuky obou jazyků nebyly závislé ani na inteligenci ani na délce



studia ve škole, nicméně na jejich osobních postojích. Zdá se tedy, že sociální faktory a motivace hrají velkou roli v procesu osvojování si jazyků a vypořádávání se s bilingvitu (výzkum na Japonských dětech v USA, Okamura-Bichard, 1985).

MacSwan et al. (2017) testovali tři hypotézy vztahující se k bilingvnímu vzdělávání: 1) „threshold“ (práh) hypotéza (bilingvní program, *skrze zlepšení celkové jazykové gramotnosti v obou jazycích selepší akademický úspěch měřený v sekundárním jazyce*); 2) „transfer“ hypotéza (bilingvní program, *skrze zvýšený akademický úspěch díky instrukcím v mateřském jazyce selepší také akademický úspěch měřený v sekundárním jazyce*); 3) „time-on-task“ (zkoušení z toho, co jsme cvičili) hypotéza (klasický program, *skrze zlepšení jazykových schopností v sekundárním jazyce selepší akademický úspěch měřený v totéž sekundárním jazyce*); Akademický úspěch byl v tomto výzkumu definován jako čtení, psaní a matematika. Teorie transferu byla podpořena nejvíce (pro jazyky španělština a angličtina). Teorie přechodu (threshold) byla dokonce spojena s negativními efekty na schopnosti dětí (přestože tato teorie je údajně nejvíce rozšířena mezi učiteli) a teorie „time-on-task“ byla bez efektu. Je zřejmé, že je třeba stavět intervenční programy pro děti s OMJ na výuce také v jejich vlastním jazyce.

U podobných programů na rozvoj a podporu dětí s OMJ je však potřeba vždy promyslet minimálně dva klíčové aspekty: Nejprve, jak, do jaké míry, a s jakým cílem zapojit mateřský jazyk do výuky? Posléze, jaký dopad bude mít zachování mateřského jazyka v celkovém sociokulturním kontextu? Tosi (1979) přichází s několika modely intervenčních programů v bilingvnímu vzdělávání: 1) kompenzatorní model: mateřský jazyk je použit při vzdělávání u dětí s OMJ, které špatně mluví sekundárním jazykem podpůrně a do té míry, aby zvládli předměty. Ale s výukou v mateřském jazyce se přestane, jakmile selepší kompetence dítěte v sekundárním jazyce. Tento model může vést k úplné absorpci mateřského jazyka, až jej dítě zcela přestane používat; 2) záchovný model: na mateřský jazyk je kladen důraz a je stabilnějším médiem instrukcí než sekundární jazyk, který je vyučován postupně, dokud oba jazyky nebudou stejně plnohodnotně zastoupeny ve výuce všech předmětů – balancování mezi jazyky. Tento model může vést k separaci dětí s OMJ, pokud majoritní populace nemá zájem o danou odlišnou kulturu a daný minoritní jazyk, dítě, které reprezentuje danou kulturu, pak může být terčem sociální exkluze; 3) plošný model: bilingvní edukace je zavedena pro celou komunitu i dětí, které nemají OMJ. Tento model je dobré zvážit také proto, že děti bez OMJ mohou získat vzhled do komplexity procesu učení se paralelně více jazykům a mohou posléze těžit podobné jazykové a kognitivní výhody jako bilingvní děti (Tosi, 1979).

Někteří učitelé se obávají, že výuka v mateřském jazyce vezme dítěti čas nezbytný právě k vzdělávání v majoritním jazyce. Z výzkumu vyplývá, že tato obava je předsudečná, že výuka paralelně v obou jazycích je naopak efektivnější pro oba jazyky. Když jsou děti vyučovány v jejich mateřském jazyce, neučí se jen jazyk v úzkém slova smyslu, ale učí se koncepty a intelektuální dovednosti, které by se naučili i skrze majoritní jazyk (např. znalost, jak rozlišit hlavní myšlenky od vedlejších detailů v eseji, identifikovat příčinu a následek, rozlišovat fakt od názoru, mapovat sekvenci událostí v příběhu atd.) a tyto dovednosti jsou zřejmě plně přenositelné z jednoho do druhého jazyka (Cummins, 2001).

Zachování obou jazyků a bilingvní vzdělávání je celkově velmi pozitivním krokem v reformě školství. Nejen, že se studenti naučí dobře fungovat ve dvou namísto jednoho jazyka, což je





hodnotný výsledek sám o sobě, ale část výzkumu v přehledu literatury (Bialystok 2018) ukázala, že také v raných fázích vývoje dítěte lze vidět kognitivní zlepšení u dětí, které se účastnily bilingvního vzdělání oproti kontrolní skupině. Dalšími pozitivními důsledky jsou možnost dítěte komunikovat lépe s širší rodinou, zvýšení zaměstnatelnosti do budoucna, zlepšení možnosti vycestovat a rozšířit si sociální okruhy. Nebyly nalezeny programy či intervence, v nichž by se studenti bilingvního programu zhoršili oproti standardnímu programu. Děti, které jdou do bilingvního vzdělávání s poruchou učení nebo sociálním znevýhodněním neměly horší výkon ve srovnání se stejnými dětmi ve standardním vzdělávání.

Larson et al. (2018) přichází s přehledem intervencí zaměřených na zlepšení jazyka u malých dětí z kulturně a jazykově odlišného prostředí. Poukazuje zejména na čtyři druhy klíčových intervencí: 1) explicitní instrukce v obou jazycích na zlepšení cílených dovedností; 2) intervence týkající se obsahu vyučované látky ve třídě; 3) interaktivní čtení knih; 4) přirozené intervence (mezi pečující osobou a dítětem). Nejčastějším cílem intervencí v literatuře bylo zlepšení slovní zásoby dětí starších 3 let. Dále intervence cílily např. na domácí výuku (domácí prostředí, kulturně specifické a senzitivní přístupy, zvyšování angažovanosti, participace a spokojenost rodin mladých dětí (např. Kumpfer, Alvarado, Smith, & Bellamy, 2002), podpora rodiny).

Co se ukazuje být efektivní, je zavedení kulturně relevantních instrukcí, zahrnout do procesu vzdělávání rodinu, podpořit používání mateřského jazyka a jeho vývoje ke zlepšení vývoje také majoritního sekundárního jazyka. Intervence, které zvažují, jaký styl vyučování může být vhodný pro jednotlivé kulturní kontexty nebo zahrnují kulturně známé texty nebo témata, jsou více efektivní. Strategie, které podporovaly rozvoj mateřského jazyka, jako je používání dvoj-jazyčných knih, stejně jako explicitní výuka obou jazyků současně (analýza kontrastu) a čtení knihy v angličtině ve škole a stejné knihy doma v mateřštině, byly efektivnější ve zvýšení gramotnosti nehledě na konkrétní jazyk. Facilitace komunikace mezi rodinou a školou přispívala také efektivitě intervence (Beneville & Li, 2018).

V některých státech může být zakořeněna jazyková ideologie spojená s minoritním jazykem (např. lidé mohou věřit tomu, že nějaký jazyk není vhodný k tomu, aby byl vyučovaný ve škole, že nemá gramatický systém a není adekvátní k vyjádření komplikovaných myšlenek a konceptů jako je zapotřebí v chemii nebo matematice). Výsledky případové studie Dolowy-Rybinska a Hornsby (2017) říkají, že aby bylo možné posílit minoritní jazyk v přítomnosti majoritní společnosti, nejdříve je nutné vybudovat oficiální vzdělávání v daném jazyce. Rodiče dětí by měly mít možnost zvolit si, v jakém jazyce bude jejich dítě vzděláváno, a ne být nuceni do majoritního jazyka (Dolowy-Rybinska a Hornsby, 2017).

Sociální faktory jsou klíčové v osvojení jazyka a motivace dětí může být mnohdy ovlivněna motivací samotných rodičů (nakolik rodiče dětí s nebo bez OMJ jsou tolerantní k ostatním kulturním identitám). Rodiče se s dítětem doma baví v mateřském jazyce. Je důležité, aby rodiče a další pečující osoby podporovali u dětí jejich slovní zásobu a konceptualizaci v mateřském jazyce (když s nimi diskutují atd.), děti jsou pak připraveny rychle si ve škole osvojit další jazyky. (Cummins, 2001). Problematické je, že mateřský jazyk je snáze možné v raném věku přeučit. Pokud rodina a komunita, ve které dítě s OMJ žije, není dostatečně propojená, pokud rodiče s dítětem doma příliš nemluví mateřským jazykem, dítě může rychle o svůj mateřský jazyk v podstatě přijít. Čím méně budou zvládat mateřský jazyk a více jazyk sekundární, mohou se děti s OMJ odcizit rodičům a rodinné vazby mohou být narušeny. Pokud se má dítě

učit jeden jazyk ve škole a druhý jazyk v rámci svých mimoškolních volnočasových aktivit, tak to může být pro dítě velmi náročné – proto je vhodnější duální výuka v obou jazycích a maximální podpora, která je možná (Okamura-Bichard, 1985).

Dítě by se nemělo rozhodovat mezi zapadnutím do společnosti a zapadnutím do své vlastní rodiny. To, jak dobře dítě zná, čte a mluví nebo píše v mateřském jazyce, může mít pozitivní efekt na vztahy s rodiči (Boutakidis et al., 2011) a napomáhá to také udržet kulturní dědictví a lepší komunikaci s lidmi ze stejné kultury. Ti, kteří si uchovali svůj mateřský jazyk, zároveň vykazovali vyšší well-being a méně somatizace (Vuorenkoski et al., 2000; Müller et al., 2020). Vztah může být ale i opačný, pokud nejsou vztahy v rodině dobré, dítě může mít tendenci naučit se spíše sekundární jazyka a mateřský opustit.

Aby dítě tedy neztratilo svůj mateřský jazyk, je dobré spolupracovat s rodiči na vytvoření silné domácí jazykové politiky a poskytovat dětem hodně příležitostí k rozvíjení jejich primárního jazyka (číst a psát) a poskytovat kontext (dávat je do skupin dětí se stejným mateřským jazykem, navštívit zemi, ze které pocházejí jejich předkové atd.) (Cummins, 2001). Může být vhodné vystavit všechny studenty ve třídě odlišným jazykům, aby byly jazyky ve veřejném prostoru viditelné a měly tam své místo (*linguistic landscapes*), principy zážitkové pedagogiky lze také využít (Hatoss, 2019).

Další problematický aspekt, na který je třeba dát při intervenci pozor, se týká např. odlišného rodu některých slov v obou jazycích (mužský rod v jednom jazyce a ženský rod v jiném), což může mít za následek diskrepance v chápání daných objektů (Sa-Leite et al., 2020).

Na závěr, systematická rešerše literatury Rubio-Alcalá et al. (2019) zabývající se bilingvními a multilingvními programy pro podporu školního výkonu studentů a schopností zvládat druhý jazyk včetně s tím související motivace a postojů, přichází s efektivními komponenty bilingvní výuky: 1) plánování lekcí (učební cíle – jazykové a obsahové, úpravy instrukcí, úpravy materiálů k vyučování, zaměření na atmosféru, vyučování funkčních dimenzí jazyka, plán aktivit, podpůrné strategie jako je „peer learning“ aneb vyučování vrstevníky, mentorování vrstevníky nebo podpora v mateřském jazyce); 2) studentské chování (zapojení do výuky, motivace, verbální interakce a dialog). Zároveň však poukazují na nízkou kvalitu výzkumných designů primárních studií (chybí randomizované, longitudinální evaluace, na větší škále, chybí experimentální manipulace s kontrolní skupinou, v budoucím výzkumu je potřeba prokázat neexistenci rozdílů mezi intervenční a kontrolní skupinou před započítáním intervence). Autoři přehledové práce nedoporučují používat ve výzkumu lokální dotazníky vytvořené pro účely programu. Namísto nich doporučují mezinárodní dobře standardizované dotazníky, díky nimž lze následně porovnat i mezi zeměmi. Edukace v rámci multilingvního vzdělávání má všechny principy jako monolingvní vzdělávání s několika faktory navíc spojenými s používáním dalšího jazyka, který tomu přidává komplexitu (z hlediska vyučování, učení se a výzkumu).

Pro výzkum efektivity programů multikulturní nebo bilingvní výuky zejména u dětí s OMJ byly využity následující výzkumné metody: a) analýza normativních dokumentů ve vzdělávání a determinace právního řešení problému, pokud není dostatečně multikulturní; b) teoretické a metodologické analýzy k formulaci klíčových počátečních pozic výzkumu; c) systémová analýza byla základem pro holistický přehled problému; d) generalizace a analýza efektivní mezinárodní zkušenosti a praxe domácích a zahraničních škol; e) fokusní skupiny ke zjištění studentských postojů k vytvoření kulturních kompetencí v implementaci CLIC metodologie

(Suvorova & Khilchenko, 2019) nebo fokusní skupiny pro zkoumání první zkušeností s integrací do bělošské společnosti (Uptin, 2020); f) dotazování, rozhovory, konverzace, testování, sebehodnocení, expertní hodnocení odborníkem (Suvorova a Khilchenko, 2019).

## Intervence zaměřené na pedagogy

V předchozích dvou sekcích této narativní rešerše jsme se zabývali intervencemi zaměřenými na samotné děti. Následující sekce se bude věnovat intervencím zaměřeným na pedagogy. Parkhouse et al. (2019) ve svém přehledu literatury vypracovali seznam aspektů intervencí zaměřených na učitele v rámci multikulturního vzdělávání, které v literatuře přinesly pozitivní důsledky pro děti s OMJ: 1) učitelé by měli opustit používání deficitního způsobu přemýšlení o nedominantních studentech a měli by reformulovat kategorie, které používají ke skupinkování studentů (Lee et al., 2007); 2) strávit více času interakcí s jedinci a skupinami než interakcí s celou třídou; 3) začít si všimnout nerovnosti v rámci jejich třídy i školy (Brown & Crippen, 2016); 4) naučit se jak lépe zakomponovat do výuky mateřské kultury a jazyky svých studentů a využít tyto zdroje ve výuce (Grimberg & Gummer, 2013); 5) změnit zejména své chování v mezi-kulturní interakci, ačkoli není zcela nezbytné měnit své osobní názory (DeJaeghere & Cao, 2009); 6) zlepšit své schopnosti ve vyučování obsahu učiva kulturně zodpovědným způsobem (Lee et al., 2007); 7) přestat opravovat u žáků jejich nestandardně používaná slovíčka (bez vysvětlení jak to má být správně) (Charity Hudley & Mallinson, 2017); 8) instrukce by měly být prezentovány více explicitním jazykem (Osorco & Abdulrahim, 2017); 9) zvýšit si sebevědomí a jít do diskuzí citlivých témat jako je diverzita, kultura, chudoba nebo učení o ostatních kulturách s celou třídou (Hulan, 2015); 10) zlepšit vlastní účinnost v komunikování s kulturně odlišnými studenty a jejich rodiči (Psalti, 2007); 11) vybudovat pozitivní vztahy se svými studenty (Dimitriadou et al., 2012); 12) zvážit diverzitu při výběru edukačních materiálů (Katz et al., 2010); 13) rozeznat důležitost aktualizace svých vědomostí ohledně kulturní a lingvistické diverzity (Dimitriadou et al., 2012); 14) stát se uvědomělejším ohledně vlastního kulturního zázemí, názorů, zkrslení a zkušeností (Smith a Bahr, 2014).

Z dalšího výzkumu vyplývá, že je vhodné, aby pedagog přicházel do třídy s pečujícím přístupem k dětem a budoval důvěru rodičů a tvořil s rodiči partnerství ve vzdělávacím procesu (Ragnarsdóttir, 2019). Učitel by měl mít ke komunikování s cizinci pozitivní postoj a psychologicky by měl být připraven na mezikulturní dialog (Kondrateva et al., 2015). Všichni účastníci výuky by si měli být rovni, učitel by měl vytvářet atmosféru porozumění, důvěry, respektu, bezkonfliktní atmosféru, spolupracovat místo podněcování soutěživosti (Zorina et al., 2016). Khalfaoui et al. (2020) ve své přehledové práci přišli s osmi aspekty, které přispívají pozitivnímu klimatu v multikulturním vzdělávání u dětí mladšího školního věku: jsou to na jedné straně techniky pedagoga – více času na instrukce, podpůrné interakce mezi učitelem a studenty, přátelství a časté interakce mezi vrstevníky, angažovanost dítěte, trénink učitele na tvorbu emocionálně podpůrného prostředí a vztahy mezi rodinou a učitelem založené na důvěře. A na druhé straně strukturální aspekty – rozdělení do malých skupin vrstevníků při hře/úkolech atd., sdílení materiálů mezi dětmi. Když děti bez OMJ vyjádří nepochopení nebo negativní postoje vůči některým tradicím z jiných kultur (dětí s OMJ), učitel by měl důkladně vysvětlit, proč to daná kultura má tak, jak to má, a nastavit pozitivní postoj k diverzitě, což podpoří tolerantní atmosféru (Zorina et al., 2016). Učitelé mohou pomoci dětem tím, že budou vyzdvihovat schopnost ovládat více jazyků před ostatními dětmi ve třídě. Dítě může být např.

pobídnuto, aby celé třídě každý den předalo význam nějakého důležitého slova ze svého jazyka (Cummins, 2001).

Podobné intervence ze strany pedagoga jako již bylo výše zmíněno, nabízí Diaz (1992). Učitelé by měli mít připravený plán instrukcí, které budou zadávat dětem, měli by nastavit dobré cíle výuky, vybrat si obsah a schopnosti, které budou děti učit, vytvářet prostředí vhodné pro učení, vybudovat se studenty dobré vztahy, vyučovat sociální a akademické dovednosti, vybrat si materiály, učební techniky a nastavit vzdělávací aktivity, oceňovat výkon studentů, poskytovat zpětnou vazbu ve formě pochvaly, povzbuzení a konstruktivní kritiky, skupinové projekty, nastavit čas a prostor pro vzdělávání, předat hodnoty a názory a normy související s multikulturalismem. Nejdůležitější je však dle Diaze (1992) předat instrukce a předat konceptuální příklady s ohledem na kulturu minorit. Lze např. minimalizovat čas, kdy učitel něco vypráví a maximalizovat práci studentů, dát studentům příležitost vyzkoušet si nahlížet na problémy z jiné perspektivy, diskutovat, klást otevřené otázky spíše než otázky se správným a špatným řešením. Ve výuce by měl být kladen důraz na kooperaci, týmovost, využívání interaktivních médií, střídání formátů výuky a zapojit do výuky diverzitu, navázat přátelství se studenty. Postavit curriculum tak, aby studenti mohli být aktivními participanty při výuce ale i při rozhodování o tom, jak jejich výuka bude probíhat a jak bude hodnocena. Lze také nastavit měnící se atmosféru, kdy chvíli běží něco podle pravidel jedné kultury a další den podle pravidel jiné kultury, aby si žáci zvykli na pluralitu ve světě, volit kulturně odlišné příklady a zkušenosti, zaměřené na jednodušnost každého člověka.

## Předpoklady a omezení pro teorii změny

Tento přehled literatury si nekladl za cíl poskytnout přehled intervencí založených na silné evidenci, která by vycházela z experimentálních (či přinejmenším kvazi-experimentálních) výzkumných designů. Naopak tato rešerše cílila na jiné přehledové texty, které dohromady shrnovaly poznatky poměrně velkého množství studií a odborníků na děti s OMJ ve světě napříč různými kulturními kontexty. Sumarizace těchto poznatků proběhla narativním způsobem. Cílem rešerše tedy bylo zejména identifikovat diverzní intervence použité v literatuře nehlédě na sílu jejich evidence. Při tvorbě nového programu na podporu dětí s OMJ v České republice lze využít nabídnutého shrnutí relevantních nástrojů, programů či hodnot nebo dílčích mikro-intervencí na úrovni dětí i pedagogů a empiricky otestovat jejich evidenci na českém vzorku.

Jednotlivé přehledové práce zahrnuté v této rešerši také v drtivé většině byly vypracovány spíše narativně bez kvantitativní agregace evidence (mnohdy díky variabilitě mezi vzorky, měřicími nástroji a výzkumnými designy i sesbíranými daty nebyla jiná než narativní agregace vůbec možná). Limitem tedy může být, že předchozí přehledy literatury, stejně jako tato rešerše, se nezaměřily pouze na výzkumy obsahující experimentální manipulaci s kontrolní skupinou. Programy a intervence v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání zaměřené na děti a žáky s OMJ zřejmě byla zkoumána více rigorózní metodologií pouze ve zlomku případů a přehledové práce, které by zakomponovaly pouze nejkvalitnější výzkumné designy, by mohly trpět pro nedostatek studií.



## Reference

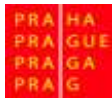
- Bailey, C., Venta, A., & Langley, H. (2020). The bilingual [dis] advantage. *Language and Cognition*, 12(2), 225-281.
- Banegas, D. (2017). Conceptualising integration in CLIL and multilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-4.
- Barzanò, G., Cortiana, P., Jamison, I., Lissoni, M., & Raffio, L. (2017). New means and new meanings for multicultural education in a global-Italian context. *Multicultural Education Review*, 9(3), 145-158.
- Beneville, M. A., & Li, C. (2018). Evidence-based literacy interventions for East/Southeast Asian English language learners. *Journal for Multicultural Education*.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Boghian, I. (2018). Methodological Guidelines for Elaborating the Curriculum of Intercultural Education with a Focus on the Values of Tolerance. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 249-264.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education.
- Diaz, C. (1992). *Multicultural Education for the 21st Century*. NEA School Restructuring Series. NEA Professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516 (Stock No. 1849-4-00).
- Dołowy-Rybińska, N., & Hornsby, M. (2018). Language Ideologies and Minority Language Education: Lessons from Brittany for Kashubia. *European Review*, 26(1), 192-206.
- Dressler, R. (2018). Canadian bilingual program teachers' understanding of immersion pedagogy: A nexus analysis of an early years classroom. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 176-A.
- Duibhir, P. Ó., & Thuairisg, L. N. (2019). Young immersion learners' language use outside the classroom in a minority language context. *AILA Review*, 32(1), 112-137.
- Hatoss, A. (2019). Linguistic landscapes: An experiential learning project for developing intercultural competence. *Australian Review of Applied Linguistics*, 42(2), 146-170.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270.
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 1-11.



- Kondrateva, I. G., Madakina, N. Y., Sigal, N. G., & Valeev, A. A. (2016). The development of the student as a person of culture in the context of multicultural education in non-language high school by means of a foreign language. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(1), 57-69.
- Larson, A. L., Cycyk, L. M., Carta, J. J., Hammer, C. S., Baralt, M., Uchikoshi, Y., ... & Wood, C. (2020). A systematic review of language-focused interventions for young children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 157-178.
- Liu, Q., Çolak, F. Z., & Agirdag, O. (2020). Characteristics, issues, and future directions in Chinese multicultural education: a review of selected research 2000–2018. *Asia Pacific Education Review*, 1-16.
- MacSwan, J., Thompson, M. S., Rolstad, K., McAlister, K., & Lobo, G. (2017). Three theories of the effects of language education programs: An empirical evaluation of bilingual and English-only policies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 218-240.
- Marisa, R. O., & Adriany, V. (2019). Multiculturalism in early childhood education: Literature review. In *Early Childhood Education in the 21st Century: Proceedings of the 4th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2018)*, November 7, 2018, Bandung, Indonesia (p. 147). Routledge.
- Miller, E., Ziaian, T., & Esterman, A. (2018). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359.
- Müller, L. M., Howard, K., Wilson, E., Gibson, J., & Katsos, N. (2020). Bilingualism in the family and child well-being: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 1367006920920939.
- Mor Barak, M. E. (2019). Erecting walls versus tearing them down: Inclusion and the (false) paradox of diversity in times of economic upheaval. *European Management Review*, 16(4), 937-955.
- Okamura-Bichard, F. (1985). Mother tongue maintenance and second language learning: A case of Japanese children. *Language Learning*, 35(1), 63-89.
- Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural Education Professional Development: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458.
- Ragnarsdóttir, H. (2019). Perspectives on bi-and multilingual children's participation in kindergartens in Iceland. *AILA Review*, 32(1), 138-159.
- Rosfalia, N. A., & Adriany, V. (2019). Re-conceptualization of character values in multicultural education. In *Early Childhood Education in the 21st Century: Proceedings of the 4th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2018)*, November 7, 2018, Bandung, Indonesia (p. 144). Routledge.



- Rubio-Alcala, F. D., Arco-Tirado, J. L., Fernandez-Martin, F. D., López-Lechuga, R., Barrios, E., & Pavon-Vazquez, V. (2019). A systematic review on evidences supporting quality indicators of bilingual, plurilingual and multilingual programs in higher education. *Educational Research Review*, 27, 191-204.
- Sá-Leite, A. R., Luna, K., Fraga, I., & Comesaña, M. (2020). The gender congruency effect across languages in bilinguals: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1-17.
- Shahini, R., Davis, H., & Borthwick, K. (2019). Cultural challenges and research strategies in multicultural MOOCs.
- Sun, Y., Lu, Y., & Zhang, P. (2020, March). The Prospect of Early Bilingual Education in China. In 5th International Symposium on Social Science (ISSS 2019) (pp. 264-268). Atlantis Press.
- Suvorova, T. Khilchenko (2019) IMPLEMENTATION OF THE CLIL METHODOLOGY IN THE FRAMEWORK OF THE POLYCULTURAL EDUCATION, *ICERI2019 Proceedings*, pp. 11524-11528.
- Tanggaard, L. (2020). Creating together—moving towards a ‘we-paradigm’ in educating for creativity. *Multicultural Education Review*, 12(1), 4-16.
- Tkachenko, V., & Prymakova, V. (2017). Language Education in Multicultural Dimension. *Journal of Advocacy, Research and Education*, 4(3), 168-171.
- Tosi, A. (1979). Mother-tongue teaching for the children of migrants. *Language Teaching*, 12(3-4), 213-231.
- Uptin, J. (2020). ‘If I peel off my Black skin maybe then I integrate’. Examining how African-Australian youth find living in a ‘post multicultural’ Australia. *Social Identities*, 1-17.
- Zorina, A. V., Vygodchikova, N. N., Gatin, R. G., Nazmutdinova, M. A., & Gerasimova, O. Y. (2016). Multicultural Education of Multi-Ethnic Students at the Foreign Language Class. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 10817-10827.



## Příloha č. 2: Případové studie

Případové studie na vybraném vzorku škol jsou syntézou jednak dostupných dat ze závěrečných zpráv<sup>12</sup> o realizaci projektu, jednak sebraných kvantitativních a kvalitativních dat<sup>13</sup>. Případové studie se soustředí na přínosy jednotlivých intervencí (případně i jejich synergii tam, kde intervencí proběhlo více) na cílové skupiny projektů, kterými jsou v první řadě žáci s OMJ, jejich rodiče, druhotně pak ředitelé a učitelé mateřských a základních škol a dále spolužáci žáků s OMJ.

Ve vzorku projektů byly vybrány 2 školy, na kterých byla provedena hloubková případová studie (Yin 2013), jejichž cílem je porozumění procesu a identifikace mechanismů, které způsobily změnu. V rámci této hloubkové sondy byly provedeny také hloubkové rozhovory s rodiči s cílem získat kazuistiku žáků a tzv. příklady dobré praxe. Tato kvalitativní data byla zpětně ověřována výpověďmi učitelů a také porovnávána s měřitelnými výstupy studentské úspěšnosti.

Hloubkové rozhovory s vybranými aktéry přináší osobní perspektivu, která je mapovaná skrze jejich narativní výpovědi o vlastní zkušenosti – zapojování ve škole, úspěšnost ve vzdělávání, komunitní aktivity aj. Získaná data jsou analyzována s důrazem na vnímané přínosy, klíčové momenty a funkční nosné prvky, které respondent z dané skupiny (především dítě s OMJ, rodič dítěte s OMJ, pedagog) vnímal.

Pro zachování slíbené anonymity respondentů, především dětí, byly v místech lehké identifikovatelnosti (především u příběhů konkrétních dětí) země jejich původu rozšířeny na širší geografické oblasti.

---

<sup>12</sup> Vzhledem k tomu, že v době přípravy této evaluační zprávy nebyla k dispozici většina závěrečných zpráv o realizaci projektů ze vzorku (prodlužování realizace z důvodu pandemie onemocnění covid-19), nebylo možné analyzovat důležitá data o kontextu podpory na školách (počty podpořených dětí s OMJ, počty podpořených pedagogických pracovníků, intenzita intervencí, náklady na jednotlivé intervence apod.).

<sup>13</sup> Je nutné zmínit, že tak jako realizace jednotlivých projektů na školách byla významně poznamenána okolnostmi způsobenými pandemií onemocnění covid-19 (prodlužování projektu ze strany žadatelů z důvodu nemožnosti realizace některých aktivit), stejně tak i sběr dat pro samotnou evaluaci tímto utrpěl. Představitelé škol byli méně ochotni zajistit respondenty z řad rodičů pro realizaci skupinových rozhovorů. V době distanční výuky byli dle jejich slov i slov samotných rodičů všichni poměrně unaveni z online prostředí. Z tohoto důvodu byl pro rodiče, kteří se nechtěli zúčastnit skupinových rozhovorů, přichystán online dotazník.





EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



# projekt S barevnými balonky okolo světa



žadatel

**Mateřská škola Jažlovická 2119, Praha 4**

trvání

- 1. 8. 2018
- 
- 30. 6. 2021

## aktivity

	<input checked="" type="checkbox"/>	projektová výuka
doučování	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
dvojazyčný asistent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> odborně zaměřené setkávání s rodiči
kurzy ČJ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> komunitně osvětová setkání
stáže pedagogů	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> volnočasový klub

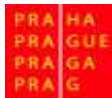
## 1. Mateřská škola, Praha 4, Jažlovická 2119

V MŠ probíhaly v rámci projektu *S barevnými balonky okolo světa* intenzivní kurzy češtiny jako druhého jazyka.

Kurzy češtiny, které pedagožka v MŠ vedla po předchozím absolvování školení v organizaci META, probíhaly tak, že si vzala skupinu dětí s OMJ, a našli si místo, kde mohly pracovat. Doučování probíhalo 1x nebo 2x týdně, celkově 60 minut za týden (tedy buď 2x 30 minut nebo 1x 60 minut).



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – půl růstu ČR



Podpora jazyka probíhala částečně herně, využívaly KIKUS karty z organizace META (karty, kde jsou slova znázorněna obrázky) a také pracovní listy. *„Hodně je bavila práce s kartami. Mohou podle těch karet sestavit větu. Také lze trénovat počty podstatných jmen. Učí se také formy těch slov. Vždycky je dobré do básniček a písniček zapojit pohyb. Také hry, říkanky, jednoduchá hra, pohádky, malované čtení. To je text, oni doplní slova jako obrázek. Musí dát slovo do správného tvaru. Těchto knížek používám hodně, je to pro ně těžké, ale přirozené.“*

Během kurzů zapojovaly také dramatizaci a pohádky: *„Třeba Koblížek je skvělá pohádka, protože se tam opakuje jedna část mnohokrát. Děti vlastně hrají tu pohádku.“*

*„První rok chodily děti, které jsem učila mluvnici a gramatiku, protože už uměly slušně česky. V té druhé skupince to je tak napůl, udělalo hodně zle, že jsme zavřeli školku, některé děti odjely do své domoviny. Pokračujeme, ale teď zase někdo odjel, holčička ze Srbska byla měsíc a půl u babičky v Srbsku, takže začínáme skoro nanovo.“*

Dětí s OMJ je ve školce celkem 6 s tím že polovina z nich byla ukrajinské národnosti, dále vietnamská, srbská. Meziročně došlo k dílčí proměně skupiny.

Největší efekt vnímala paní učitelka u vietnamských dětí a to podle toho, že *„hezky se mnou mluvily během lekcí, (...) hodně mluví, hodně se zapojují, jsou šikovná zkrátka. My to vidíme běžně v té školce, že jsou děti vedené k tomu, aby se vzdělávaly. Vidíte to, jak rodič s dítětem mluví. Tyhle děti jsou vedené k tomu, aby měly dobré výsledky.“*



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



projekt



## Multikulturní vzdělávání v MŠ Akademie věd



žadatel

trvání

1. 5. 2018

30. 4. 2020

Mateřská škola Atomík, s. r. o.

### aktivity

	<input checked="" type="checkbox"/>	projektová výuka
doučování	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
<b>dvojjazyčný asistent</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> odborně zaměřené setkávání s rodiči
kurzy ČJ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> komunitně osvětová setkání
stáže pedagogů	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> volnočasový klub

### výstupy projektu



45 podpořených dětí



4 podpoření pedagogové



## 2. Mateřská škola Atomík, s.r.o.

V MŠ Atomík proběhla v rámci projektu *Multikulturní vzdělávání v MŠ Akademie věd* podpora formou stáží pedagogů (v Polsku, Španělsku a Švédsku) a dvojjazyčného asistenta.

Zřizovatelem MŠ Atomík je Akademie věd České republiky, jedná se o soukromou školku pro děti jejich zaměstnanců. Pracují zde i cizinci na různých termínově omezených projektech či stážích. Dle ředitelky školy byla tato výzva především možností, jak získat dotace na vlastní fungování a také vzdělávání se směrem k multikulturalismu. V době podání žádosti bylo ve školce 10 dětí s OMJ.

Pedagožky neměly dle svých slov žádnou předchozí zkušenost se specifickým vzděláváním v přístupu k dětem s OMJ, proto velice ocenily možnost zahraničních stáží, které pro ně byly inspirativní a motivující.

Níže jsou popsány konkrétní zkušenosti ze stáží:

### Pedagožka, stáž ve Švédsku

Zásadní zkušeností, kterou si pedagožka ze stáže ve Švédsku odnesla, byla celková podpora samostatnosti všech dětí: „*Takový přístup „pomohu ti, ale snaž se sám“.*“ K tomu slouží i hodně Montessori hraček a nechávání dětí si hodně věcí vyzkoušet a osahat. Z hlediska přístupu k dětem s OMJ učitelka vyzdvihovala vedení cizojazyčných kroužků: „*Líbilo se mi, že s nimi dělali cizojazyčné kroužky, děti už věděly, že to mají říct svojí řečí, aby všechny ty děti věděly, že existuje i jiná řeč než jen ta jejich, pak si to všichni všechno zopakovali.*“ Jako inspiraci, kterou učitelka po absolvování stáže převzala, bylo vytvoření značek k hračkám, které jsou názorné a srozumitelné pro všechny děti. Také si ve třídě vytvořili šuplíčky s vlajkami států, odkud různé děti pocházejí, a které obsahují různé typické věci pro danou zemi. Dalším využitím inspirace na stáži bylo vytvoření portfolií dětí, kam si vkládají svoje obrázky, tak i děti cizinci, podle obrázků, mohou lehce zjistit, jak pokročily. Co se týče praxe a samotného dopadu na děti, učitelka pozoruje větší zájem dětí o sebe navzájem a pomoc dětem s OMJ: „*Jak je nás ve třídě málo, tak hodně vidí, co děláme my a hodně opakují. Jakou práci uděláme s dětmi my, tak pak i ostatní to opakují.*“

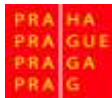
### Pedagožka, stáž ve Španělsku

Učitelka, která byla na stáži v mateřské škole ve Španělsku, si odnesla především zkušenosti pro svou přípravu na společnou práci s dětmi a zapojování dětí s OMJ do společných aktivit. Ve Španělsku měly děti s OMJ svého asistenta, který se jim speciálně věnoval „*ukazoval jim, co mají dělat, měly interaktivní tabuli. Nebo v kroužku, když něco nevěděly, tak si je hned bral k sobě a vysvětloval jim to.*“ Nyní se dle svých slov dětem s OMJ ve své školce více věnuje, názorněji jim ukazuje věci, bere si je na klín. To mělo vliv i na celý kolektiv dětí, které se svým kamarádům s OMJ snažily také pomáhat: „*Já si vzpomínám, že jak jsme tam měli tu holčičku z Japonska, tak ta po nás hodně opakovala, pak jsme ji i opravovali trošku, učili jsme ji nová slovíčka, ale potom už to začali dělat i děti. Díky tomu, že s ní děti hodně komunikovaly, tak jí hodně pomohly.*“

Podporu formou dvojjazyčného asistenta pedagožky hodnotily pozitivně jak z osobního hlediska, kdy jim spolupráce s ním pomohla zlepšit přípravu, názornou komunikaci s dětmi pro jejich porozumění, tak z hlediska přínosu pro děti s OMJ samotné, kdy jim pomohla v lepší



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



adaptaci ve školce a budování bezpečného prostředí. Zároveň zmiňovaly také nespornou výhodu při komunikaci s rodiči: „*Mě napadlo v komunikaci s rodiči, že to je jednodušší. Když dítěti nerozumíme, že to jde zařídit přes asistenta a přes rodiče.*“



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



projekt



## Podpora integrace žáků s OMJ na MŠ Kunratice



žadatel

trvání

1. 9. 2018

31. 10. 2020

Mateřská škola Kunratice,  
Předškolní 880, Praha 4

aktivity

	<input checked="" type="checkbox"/>	projektová výuka
doučování	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
dvojjazyčný asistent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> odborně zaměřené setkávání s rodiči
kurzy ČJ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> komunitně osvětová setkání
stáže pedagogů	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> volnočasový klub

výstupy projektu



21 podpořených dětí



2 podpořených pedagogů



### 3. Hloubková studie Mateřská škola Kunratice, Praha 4, Předškolní 880

Ve školce v rámci projektu *Podpora integrace žáků s OMJ na MŠ Kunratice* realizovaného od 1. 9. 2018 do 31. 10. 2020 pracoval dvojjazyčný asistent s dětmi napříč pěti třídami. Práce s dětmi probíhala tak, že asistent děti podporoval jednotlivě na 15-20 minut. V některých případech, když se děti kamarádily, si asistent bral děti po dvou, protože tím doučování získalo jinou dynamiku: „*Ve dvou dětech se líp učí, je tam efekt toho kamarádství. (...) Myslím, že je fajn si děti brát i skupinově, ale nesmějí být statický. Pořád musí mít ten pocit, že se mu věnujete.*“

Dvojjazyčný asistent s dětmi probíral témata, která jsou obsahem vzdělávacího programu a ve kterých je bylo třeba rozvíjet. Zaměřoval se také na oblasti, kde měly děti rezervy. Pedagožky zdůrazňovaly důležitost individualizace a přizpůsobení obsahu výuky potřebám konkrétních dětí (někdo potřebuje trénovat více barvy, někdo čísla...). Průběh sezení ilustroval asistent na chlapci, se kterým začínali hravou formou: „*děláme blbinky, používám maňásky, zvířátka, liška, povídali jsme si příběh, říkal něco ve svém jazyce, uvolnil se a mohl začít pracovat. Vysvětlila jsem situaci i jeho pedagožce a pracuje se s ním i na třídě.*“ I díky tomu se začal zapojovat do kolektivu, se zapojením nemá problém. Stále ještě mluví svým jazykem, ale navazuje „základní porozumění“ a pedagogové jej hodnotí tak, že „*se otrká. Není vyčleňný z kolektivu.*“

Při práci pedagogové používali následující pomůcky: pracovní listy, obrázky, hračky, tablety. Elektroniku se dle svých slov snaží nenadužívat, ale protože děti baví a umožňuje učení náhornou a hravou formou, doplňuje další zmíněné pomůcky také.

Pedagogové se vyjadřovali v tom smyslu, že obdobně jako dvojjazyčný asistent pracovali s dětmi s OMJ i další pedagogové školky v rámci běžné činnosti. Snažili se děti pozitivně motivovat, intenzivně chválit, když se jim něco podařilo a řekly dobře, děti se ptali a dávali jim prostor se doptávat. Pracovní listy dostávali rodiče i v době uzavření školek na jaře 2020 vlivem pandemie onemocnění covid-19.

Zároveň školka usiluje o to, aby také rodiče „*s dítětem mluvili česky, dáváme podněty, co by s nimi měli řešit, aby češtinu slyšely i doma.*“

Dopad aktivit vnímali pedagogové pozitivně. Jako ilustraci uváděli pedagogové fakt, že roste slovní zásoba, a tedy schopnost domluvit se a také že v prvním roce intervence bylo ve třídě předškoláků „*7 dětí, které měly odklad z důvodu nedostatku jazyka. Děti díky práci asistenta pak další rok už do školy prošly. V dalším roce jsem měla 11 cizinců, většina z nich do školy šla a zůstali tam myslím 4.*“ Kvantifikace byla zmíněna i v případě chlapce z bilingvní rodiny, který podle pedagogů měl „*pokroky přímo raketové. Třeba během měsíce ten chlapec má čtyřnásobnou slovní zásobu.*“ Zde kromě své individuální práce s ním vnímají jako důležitou také podporu rodiny.

V rámci projektu proběhlo také Komunitně osvětové setkání na téma ekologie a péče o okolí školky s pedagožkou ze ZŠ Kunratice. Vlivem souvislostí s pandemií onemocnění covid-19

se neuskutečnily kurzy Čeština jako druhý jazyk. Neproběhlo ani další plánované odborně zaměřené tematické setkání (plánované na říjen 2020).

### Níže jsou popsány dva příběhy dětí v MŠ

#### Holčička ze země jihozápadní Afriky

Holčička má oba rodiče z Jihoafrické republiky a doma mluvili pouze anglicky. Ve školce se nejprve bála. Situace se zlepšovala postupně a holčička začala komunikaci navazovat. *„Uměla si říct, ukázala, co chtěla. Líbilo se jí slova opakovat. Když jsme jí nerozuměli, tak zapištěla a začala se vztekat. (...) Pomáhala se jí věnovat individuálně, mluvit na ní, říct „řekni mi, ukaž mi, co potřebuješ“.* Pedagogové pracovali s celou třídou tak, že děti vedli k tomu, aby s holčičkou komunikovaly. Podle pedagogů byla postupně *„velmi motivovaná a snažila se. (...) Hodně komunikovala posunkama. Chtěla jsem, aby komunikovala v češtině. Také různě komolila slova.“* Ke konci již holčička mluvila v celých větách.

#### Děti rodičů z asijských zemí

Do školky chodí také děti z asijských zemí. Právě s jejich rodiči byla provedena fokusní skupina za účasti tlumočnicka. Toto nastavení se ukázalo být významným faktorem v tom, že rodiče díky účasti tlumočnicka z jejich prostředí mluvili otevřeně a pojmenovávali i rezervy.

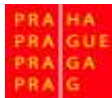
Dva ze čtyř přítomných rodičů o doučování vůbec nevěděli, zbytek se o něm dozvěděl od svých dětí. Školka informace o kurzech poskytuje podle osloveného pedagoga na třídních schůzkách a na nástěnce, psané v českém jazyce. Nicméně rodiče by výrazně uvítali informace emailem či vytištěnou zprávou v papírové podobě do ruky tak, aby si je mohli (nechat) přeložit s tím, že úplně ideální by pro ně bylo dostávat je přímo v jazyce, kterému rozumí (přeložit je navrhovali pomocí online překladače nebo dvojjazyčného asistenta).

Děti chodí do školky různě dlouhou dobu (2 – 4 roky). Doma hovoří všichni mateřským jazykem, ale děti se podle rodičů česky domluví - jsou schopné např. překládat video nebo se domluvit v obchodě. Doučování češtiny probíhá 15 – 20 minut každý den ráno. Rodiče nehovořili česky s jednou menší výjimkou vůbec, pokroky svých dětí proto nedokáží posoudit napřímou, pozorovali však zlepšení v komunikaci svých dětí s ostatními dětmi a s pedagogy - zapojily se do kolektivu, mluví s nimi, používají krátké věty. Rodiče byli za doučování češtiny rádi a shodovali se, že by měli zájem o ještě vyšší míru podpory, především pak pro předškoláky, aby se dobře připravili na nástup do 1. třídy ZŠ a jazykové kompetence jim nevytvářely bariéru při nástupu do školy.





EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



projekt

**Vítejte v české škole**



žadatel

**Základní škola, Praha 10-Hostivař,  
Kozinova 1000**

trvání

1. 8. 2018  
30. 6. 2021

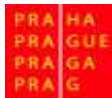
aktivity

<b>doučování</b>	✓	✓	projektová výuka
dvojazyčný asistent	✓	✓	vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
kurzy ČJ	✗	✓	odborně zaměřené setkávání s rodiči
stáže pedagogů	✓	✓	komunitně osvětová setkání
		✗	volnočasový klub

#### 4. Základní škola, Praha 10 – Hostivař, Kozinova 1000

Na ZŠ Hostivař v rámci projektu *Vítejte v české škole* proběhlo doučování dětí s OMJ, působili zde 2 dvojazyční asistenti (celkem na 1,5 úvazku) a další pedagogové se zúčastnili zahraničních stáží.

Jedná se o velkou školu (přes 500 žáků) s vysokým počtem dětí s OMJ (Rusové, Ukrajinci, Moldavci, Slováci, Vietnamci a další). Právě velký počet žáků s OMJ (přes 70, 5-6 v každé třídě) a snaha jim pomoci byl hlavním důvodem, proč se do výzvy škola přihlásila: „*Chtěli jsme*



*pomoci dětem, které u nás nastupují do školy a český jazyk je pro ně oříšek. Je potřeba tu podporu individualizovat. Další důvod je využití doučování, to jsme viděli ze šablon jako velmi smysluplné.“*

Doučování probíhalo v rámci šablon flexibilně, někdy fungovalo po třídách, jindy se spojovalo pro více tříd, respektive dětí s OMJ z více tříd. Stejně tak obsah doučování pedagogové zaměřovali dle potřeby samotných dětí buď pouze na češtinu, případně jiné předměty. Při doučování českého jazyka byli žáci s OMJ rozdělení do dvou skupin právě podle mateřského jazyka – Ukrajinci a pak žáci pocházející z postsovětských zemí. Toto doučování probíhalo denně 1,5 hodiny, což pedagogové hodnotili pozitivně: *„Viděla jsem největší přínos v tom, že to bylo denně. Pokrok jsem viděla veliký. To byl intenzivní kurz češtiny, nepřestalo to ani v době distanční výuky, pokračovali jsme přes internet, odpoledne jsme dělali věci navíc.“* (pedagog, ZŠ Hostivař)

Přítomnost dvojjazyčného asistenta napomáhala tomu, že bylo možné věnovat více pozornosti žákům s OMJ a překonat tak jejich jazykovou bariéru. *„Osvědčilo se nám v rámci tandemu, že stačí psát na překladač, oni vědí, co se dělá a rozumí tomu. To dělá ten druhý učitel. Oni si rovnou píšou ty věci z češtiny rovnou do vietnamštiny. Výhoda je v tom, že Vietnamci píšou latinkou.“* (pedagog, ZŠ Hostivař)

Na individuální přístup a citlivou práci s pocitem sounáležitosti či naopak „jinakosti“ upozorňuje dvojjazyčná asistentka. Citlivý přístup je dle jejích slov a zkušeností třeba volit i na základě věku dítěte, především těch starších: *„Je ze sedmé třídy. Podporu potřebuje, snažím se kvůli němu, aby se necítil jako ten divný, kdo někoho potřebuje, že budu sedět bokem a že když bude potřebovat pomoc, ať se na mě otočí. Občas si něco vysvětlujeme anglicky, ale snažím se hodně česky.“* (dvojjazyčná asistentka, ZŠ Hostivař)

Pro adaptaci dětí s OMJ do kolektivu a jejich přijetí českými dětmi, které přicházejí s nějakým „přednastavením“ vůči cizincům z rodiny, využívají pedagogové různé prvky, např. možnost mluvit rodným jazykem: *„Já jsem ve své třídě nechával děti mluvit jejich jazykem, třeba když jsme se vzájemně představovali. Najednou bylo velké divení, české děti se divily, že jim nerozumí ani slovo a díky tomu si uvědomily, jaké to mají děti s OMJ těžké, protože oni také nerozumí ani slovo.“* (pedagog, ZŠ Hostivař); nebo vyzdvihování kultury dětí s OMJ: *„V rámci výuky jazyka dáváme úlevy v hodnocení, hodně povzbuzujeme, jakmile se narazí na tu jejich kulturu, třeba se bere ruská literatura, tak využíváme jejich zvláštnosti.“* (pedagožka, ZŠ Hostivař). K tomu přispívá jedna paní učitelka svou zkušeností ze zahraniční stáže v Německu, kde děti společně formou zážitku sdílely tradice: *„Vždycky všichni společně prožívali tradice všech těch dětí. Bylo jedno, jestli se připravovali na šábes, ramadán nebo Vánoce. Ona to tak pěkně zprostředkovala, že třeba arabské děti neměly problém s chanukou a podobně. Vzájemně si představujeme svátky i v mé třídě.“* (pedagožka, ZŠ Hostivař)

Dopad podpory vnímají pedagogové pozitivní, nejen v pokroku dětí v ovládnutí českého jazyka díky intenzivnímu doučování, ale i v celkové atmosféře na škole a ve třídách, kde se jim daří budovat pocit bezpečí. Škola ještě oceňuje také finanční benefit pro učitele: *„Ve škole s cizinci pracujeme intenzivně stále. Projekt nám pomohl, že je to oceněný a oficiálně podpořený, ta finanční odměna je dobrá, že to učitel nedělá ve svém volném čase. Děti se pak více posouvají i ve výuce.“* (pedagog, ZŠ Hostivař)



Hodnocení podpory svých dětí s OMJ bylo rodiči velmi ovlivněno okolnostmi pandemie onemocnění covid-19 a online výukou, která je dle jejich zkušeností pro jejich děti nedostatečná, nenutí je být příliš aktivní, a tudíž především rozvoj jazyka pokulhává. Oslovení rodiče by velmi uvítali doučování svých dětí i online, nejlépe formou hry a diskuzí: „*Myslím, že by šlo využít nějaké třídy přes Google, abychom viděli obsah a tak dál. Udělat to i distančně, kdyby to šlo. Využít techniku ke komunikaci.*“ (rodič, ZŠ Hostivař)

Za přínosné v rámci prezenční výuky a doučování považovali rodiče využívání her a individuální přístup pedagogů: „*V rámci podpory se kluci učili češtinu ve formě hry. To bylo dobré. Já nevím, jak to bylo ve škole, já vím, jak to bylo na doučování po škole. Děti hrály slovní fotbal, různé další hry. To bylo dobré. A gramatiku až po hrách.*“ (rodič, ZŠ Hostivař) Dopadu podpory na vztahy jejich dětí se spolužáky si nevšimli.

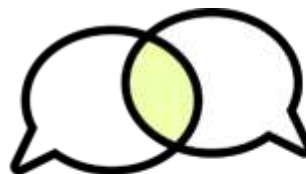
Níže je popsán příběh dítěte:

#### Chlapec z východoevropské země

Do 3. třídy navštěvoval chlapec základní školu v cizině, v Praze nastoupil do druhé třídy. Do české školy chodí již 3 roky. Doma s ním hovoří pouze rusky. V rámci doučování ve škole ve skupince rusky hovořících dětí dle rodiče probírali především českou gramatiku. Maminka by si přála, aby více hovořil a zapojoval se do diskuzí: „*Ale chtěla bych, aby více mluvil, aby musel více mluvit, aby musel něco sám vymyslet, třeba kdyby probíhaly diskuse, co dělal o víkendu, byl v lese, něco takového.*“ Při prezenční výuce a doučování jazyka dvakrát týdně se dle slov maminky zlepšil v gramatice, především v psaní háčeků a čárek, má také lepší známky. Avšak při online výuce se jeho projev zhoršil, nedostatek sociálního kontaktu se spolužáky a nutnosti mluvit se projevuje na jeho motivaci a také akademických výsledcích: „*Když šel po karanténě do školy, hned dostal trojku z diktátu. Potřeboval by se pořád normálně učit. On to napíše a pak to hned zapomene. Když ví, že bude něco paní učitelka kontrolovat, tak pak se učí lépe.*“ Maminka by si přála, aby doučování probíhalo i online, nejlépe formou diskuze: „*On jako všechny děti nemá rád se učit. Chtěla bych, kdyby to bylo i online, to bych byla ráda. Kamarádí se s těmi kluky, se kterými na doučování chodí. Myslím, že by se mohli bavit společně česky, kdyby to teď probíhalo online.*“



projekt



## Podpora inkluze na Základní škole Duhovka



žadatel

trvání

1. 9. 2018  
30. 6. 2021

Základní škola Duhovka, s.r.o.

aktivity

	<input checked="" type="checkbox"/>	projektová výuka
doučování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
<b>dvojazyčný asistent</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> odborně zaměřené setkávání s rodiči
kurzy ČJ	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> komunitně osvětová setkání
stáže pedagogů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> volnočasový klub

### 5. Základní škola Duhovka, s.r.o.

V rámci podpořeného projektu *Podpora inkluze na základní škole Duhovka* fungoval dvojazyčný asistent a probíhala projektová výuka.

Jedná se o soukromou česko-anglickou školu, která používá metodu Marie Montessori s věkově smíšenými třídami (1. – 3. ročník, 4. – 5. ročník, 6. – 7. ročník). V každé třídě fungují dva kvalifikovaní učitelé v Montessori výuce - český učitel a anglicky mluvící učitel, převážně rodilý mluvčí. Základní škola navazuje na Mateřskou školu Duhovka a poskytuje tak vnitřně



konzistentní program pro děti od raného věku. Z pohledu českého školství se jedná o alternativní školu s inovativním modelem vzdělávání.

V ZŠ Duhovka využili podporu dvojjazyčného asistenta. Nutno však zmínit, že dvojjazyčná výuka je základním prvkem této soukromé školy, proto se přínosy a dopady projektu těžko hodnotí. Účast v projektu vedení školy chápe jako odměnu (především finanční) pro jejich pedagogické pracovníky, kteří s dětmi pracují individuálně a vytváří jim tak bezpečné a respektující prostředí pro jejich rozvoj.

Základním prvkem dvojjazyčného programu Duhovky je přirozené setkávání dítěte s cizím jazykem. Toho ve škole dosahují vytvořením bilingvního prostředí, kde každé dítě získává každodenní zkušenost s angličtinou, především díky standardní přítomnosti dvou učitelů ve výuce – českého a anglického. Bilingvní prostředí ve škole pomáhají vytvářet i samy děti. V Duhovce je v každé třídě alespoň několik takových, pro které je angličtina rodným jazykem, tedy dětí cizinců nebo dětí z bilingvních rodin. Mnoho dětí navštěvující ZŠ Duhovka zde pokračuje z MŠ Duhovka, takže jsou ve dvojjazyčném prostředí vychovávání opravdu od mala. Děti se poslouchají a učí navzájem, tomu pomáhá i model věkově smíšených tříd. Benefity věkově smíšených tříd a dvojjazyčné výchovy popisuje ředitel: „*Starší žáci vysvětlují mladším danou látku, skupinovou práci a společným vzděláváním jsou nuceni ke kooperaci napříč věkovým spektrem, jazykovým, zájmovým atd. Díky tomu jsou pak ve výsledku kreativnější. Menší děti nebo cizinci, kteří ještě neovládají jazyk, mají menší zábrany jít do komunikace, necítí tolik ostych.*“

Dle slov ředitele vede přítomnost dvou učitelů ve výuce k přirozenému a nenásilnému rozvoji jazykových dovedností. Děti během dne mohou hovořit s oběma učiteli „*obracet se na ně se svými žádostmi, zážitky, dotazy, povídat si s nimi, čerpat od nich vědomosti a dovednosti, případně jim „jen“ naslouchat. Tím se pro ně angličtina postupně stává zcela přirozenou součástí jejich životního prostoru, zvykají si na ni jako na prostředek komunikace, „odposlouchávají“ zvuk cizí řeči, zbavují se obav z ní, učí se nejprve slova, pak věty.*“ (pedagog, ZŠ Duhovka)

V ZŠ Duhovka jsou na tom děti s OMJ prakticky stejně jako české děti nehovořící anglicky. Nedělají se zde žádné rozdíly. „*Pro dítě, které s jazykem dosud nezačalo (ať už anglickým nebo českým), může být zpočátku obtížné komunikovat s anglicky mluvícím učitelem ve třídě. Je tak závislé pouze na jednom učiteli. Postupně se však tato situace mění a děti začínají rozumět i mluvit.*“ (pedagog, ZŠ Duhovka) Učitel je dítěti průvodcem v procesu učení, pomáhá mu tehdy, když to dítě potřebuje, respektuje jeho individuální vývoj.



projekt

## ZŠ Livingston šablony Praha



žadatel

Základní škola Livingston, s. r. o.

trvání

1. 9. 2018  
30. 6. 2021

### aktivity

doučování	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> projektová výuka
<b>dvojjazyčný asistent</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
kurzy ČJ	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> odborně zaměřené setkávání s rodiči
stáže pedagogů	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> komunitně osvětová setkání
		<input checked="" type="checkbox"/> volnočasový klub



## 6. Hlubková studie Základní škola Livingston s.r.o.

Na ZŠ Livingston v rámci projektu *ZŠ Livingston šablony Praha* probíhala podpora žáků s OMJ formou doučování, působil zde také dvojjazyčný asistent, fungoval Volnočasový klub – kroužek čajování. Plánované byly i stáže pedagogů (v Norsku a Slovinsku, pro 6 pedagogů), ale kvůli okolnostem spojeným s pandemií onemocnění covid-19 se neuskutečnily. V době konání rozhovorů s pedagogy se ještě neuskutečnila komunitně osvětová setkání, která byla také v projektovém plánu.

ZŠ Livingston je malá soukromá škola s přibližně 100 žáky a 11 žáky s OMJ, pocházející z Rumunska, Číny, Gruzie, Ukrajiny, Ruska, Vietnamu, Slovenska. Dle slov pedagogů je přístup školy takový, že se snaží neupozorňovat na rozdíly mezi dětmi, a proto i intervence (doučování, kroužek čajování) jsou nastaveny pro všechny děti: *„Moc se mi líbí na těch kroužkách, že je to tam namíchané, že je to přirozené. Nejsme závislí jen na těch dotačních projektech. I kroužky jsme nezaměřovali jen pro ně (pozn: myšleno děti s OMJ), ale i pro více dětí.“* (pedagog, ZŠ Livingston) Toto namíchání dětí s OMJ s ostatními dětmi byla i podmínka výzvy. Pedagogové o tomto přístupu mluvili dokonce jako o vlastním přesvědčení.

Účast v projektu přinesla učitelům možnost zvědomit si problematiku porozumění a hledání cest k sobě navzájem. Vyjadřuje to i citát učitelky: *„I když potkám jakékoli dítě, které mi třeba řekne něco divného, tak si říkám, že aha, tak takhle to vnímáš, nebo si říkám, že když někomu něco sdělím, že mi vůbec nemusí rozumět.“* (pedagog, ZŠ Livingston) Učitel vedoucí doučování dětí s OMJ zaznamenává pozitivní dopad na vlastní pedagogickou činnost zlepšení schopnosti komunikace: *„Začnu od sebe, mě to pomáhá v samotné výuce matematiky. Když máme individualizované prostředí, tak i přesto se některé děti bojí zeptat. Při tom individuálním učení jsem začal chápat, kde třeba ten problém může být. Mě to posunulo dál, pomáhalo mi to lépe komunikovat, napojit se na dítě.“* (pedagog, ZŠ Livingston)

Dle pedagogů je zatím těžké vyhodnocovat dopady tohoto projektu v době, kdy jeho realizace je velice roztržštěná vlivem pandemie onemocnění covid-19. Co však sledují a hodnotí pozitivně, je větší zapojení dětí, které chodí na doučování, do výuky, jsou aktivnější a sebevědomější a zlepšily se i jejich výsledky: *„Co se týká dítěte, já jsem je učil i jako matikář, tak jsem viděl, že během hodin se v tom cítí mnohem lépe. Nejdřív jsem viděl, že se bály nějak projevit, aby nebylo vidět, že mají nějaké nedostatky a později pak už byly aktivnější.“* Pozorovatelnou změnu ve zvýšení sebevědomí dětí s OMJ deklaruje i pedagožka vedoucí kroužek čajování: *„Přes tyto projekty dítě může sebevědomí v sobě objevit, třeba to neřekne jazykem, ale když projde skrz prožitek, zjistí, že gruzínský čaj se vaří s marmeládou, skrz prožitek rodiny se dostáváme do jiného naladění.“* (pedagog, ZŠ Livingston)

Za nosné prvky pedagogové označují individuální přístup při doučování: *„Kdyby se ten projekt dělal tak, že by ve skupině bylo více dětí, tak by to ztrácelo smysl pro učitele, který přijde o ty zkušenosti, pochopení dětí, a i pro děti, protože učitel nepojme individuální problém toho dítěte.“* (pedagog, ZŠ Livingston); dále názornost a praktičnost, učení skrze zážitek, rituály a podpora dětí s OMJ hovořit svým rodným jazykem: *„Zažila jsem, že děti mají blok, že se stydí za svůj jazyk. Může to vycházet i z nějakého přesvědčení. Měla jsem radost z toho postupu. Snažíme se dítě podpořit, aby ostych přestal a byla to přirozená věc.“* (pedagog, ZŠ Livingston)



Kromě pozitivního vlivu na děti s OMJ si oslovení pedagogové všimají i pozitivních změn v kolektivu, konkrétně ztráty ostychu chodit na doučování: *„Má to vliv i na nejbližší kamarády těch dětí. Mohlo by se zdát, že kdo chodí na doučování, že má nějaké nedostatky. Sem tam mi chodily i jiné děti podívat se a zjišťovaly, že matika není zas tak hrozná. Určitě to pak vnímali i třídní učitelé, že se zlepšily výsledky. Projev dítěte se pak stal více sebevědomějším.“* (pedagog, ZŠ Livingston) Popisují i vliv na celé rodiny dětí s OMJ, kde jsou děti často jediní mluvící česky: *„Děti, které pocházely z rumunského prostředí, ale mluví anglicky, že se naučily češtinu přirozeně a učily svoje sourozence, fungovaly jako překladatelé v rodině.“* (pedagog, ZŠ Livingston)

Positivní dopady na své děti deklarují i oslovení rodiče žáků školy. Vyzdvihují především kroužek čajování a individuální přístup. Individuálním přístup učitele při doučování měl vliv nejen na akademické výsledky žáků s OMJ, ale také v zapojení do kolektivu a navazování vztahů: *„Syn chodil na doučování matiky a dokázal pak lépe navázat vztah, byly to menší skupinky, ve dvou, ve třech. Ten učitel měl velký zájem, jak se řekne třeba francouzsky závorka, že to společně vyhledávali. Že se mu takhle věnoval individuálně a věděl o něm, že hovoří i francouzsky. Ted' si spolu i píší, když syn něco potřebuje.“* (rodič, ZŠ Livingston) Práci se vztahy mezi žáky z různých zemí na škole si rodiče pochvalují a všimají si ochranných sklonnů svých dětí. Ilustrují to tyto dvě citace rodičů:

- *„Berou to osobně, když se někdo do někoho naváží kvůli národnosti. Myslím, že šikana tady nehrozí, protože se v této škole hodně se vztahy pracuje. Když se děti z počátku neznaly a neuměly mluvit, tak se jich zastávaly.“* (rodič, ZŠ Livingston)
- *„U nás se probudily ochranné sklony, seznamování dítěte se spolužáky, je to dané tím, že syn má takovou povahu. Syn hodně mluvil o té čínské holčičce, to byl velký benefit, že se zbouraly ty bariéry. Třeba to, že mu už nepřišel tak komický její jazyk. Začal se zajímat o její kulturu. Hodně tam tomu pomáhala M. (vedoucí kurzu čajování a dvojjazyčná asistentka na škole - pozn.), že si povíдали o různých zemích. To jsme moc ocenili jako rodiče a syn také.“* (rodič, ZŠ Livingston)

I když se ve škole nehodnotí akademické výsledky dětí známkami, rodiče si všimají zlepšení. Za důležitější považujeme, že rodiče vnímají u dětí větší chuť a zájem a snížení obav a ostychu: *„Vždycky když přišla domů a říkala, že něčemu nerozumí, tak jsme se ptali, proč se nezeptá přímo v té hodině a ona odpovídala, že se bojí, že se ztrapní, že něco nebude vědět. Takhle jak je to hodně individuální, tak jí to učitel hned může vysvětlit. Ten vztah se prohlubuje. To je za mě hodně pozitivní.“* (rodič, ZŠ Livingston)

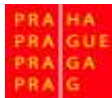
#### Příklad specifické aktivity: Kroužek čajování

Kroužek čajování na ZŠ Livingston funguje jako volnočasový klub a vede ho dvojjazyčná asistentka. Probíhal jednou týdně po dobu 90 minut. Přesto, že volnočasový klub není v rámci projektu uznán v on-line formě, tato aktivita pokračuje i v období distanční výuky. Díky tomu dostává další, komunitní rozměr, protože se připojují i rodiče. *„Připravila jsem dětem balíčky, které si rodiče mohli vyzvednout, každý týden se setkáme a vaří úžasně.“* Kroužek je veden skrze cestu prožitku, rituál. *„Každá ta rostlina má tradici, vůni. Vyvolává to možnost otevřít věci, které by jinak neměli možnost otevřít. Žáci procházejí různé druhy písem, ta cesta čaje obsahuje pět cest, které se propojují s výukou. S tím jazyk hodně souvisí. Děti si třeba nedovedly představit, že naše čínská žačka nerozumí třeba japonskému dítěti, protože pro ně je to*





EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



*všechno stejné, cizí.“ (pedagog, ZŠ Livingston) Zpočátku byly děti dle výpovědi asistentky rezervovanější, děti s OMJ měly strach, že se ztrapní, že jsou z jiného prostředí. Díky tomuto kroužku se daří bourat bariéry, vede u dětí k většímu pochopení různorodosti, kterou do té doby nevnímaly. Skrze povídání o konkrétním čaji, jeho tradici, která je pro nás docela neznámá, děti teď už ví že: „ona je Číňanka a má to takhle, třeba se na pozdrav ukloní. Už jim to najednou nepříjde divné, ale zpočátku to byl docela blok. Obrovsky se z toho raduju, že tam je už ten zájem, že už to není pocit, že „on je nějaký divný“.* (pedagog, ZŠ Livingston)

Pro ilustraci uvádíme ještě příklad chlapce z východní Evropy: „*On se hodně bál projevit, protože hodně věcem nerozuměl ve výuce. Postupně pak přišel na čajový kroužek a jeden čaj se jmenoval jako jeho jméno ve zkratce. Začal si užívat „Já jsem jako nějaký čaj“. A ostatní ho i přes nějaké bloky vzali. Tak pro mě to je hezké, že to takhle funguje.*“ (pedagog, ZŠ Livingston)

To, že kroužek nebyl primárně určen pouze pro děti s OMJ, ale dobře fungoval v rámci multikulturní výchovy pro všechny děti, si pochvalovali i rodiče: „*Máme syna, který navštěvoval kroužek čajování. Tím, že ten kroužek navštěvovalo hodně dětí s odlišnou kulturou, tak tam to bylo takové pěkné propojení, chodil domů a vypravoval o těch zemích. Paní, která kroužek vedla, tak dětem umožnila představit svojí zemi, svojí kulturu, dost to rezonovalo doma i s ním, to nám vyprávěl. Myslím, že to zbouřalo nějaké bariéry. Třeba ta čínská holčička, i když vypadala odlišně, tak si tam k ní děti našly cestu, minimálně ten můj syn. Myslím si, že to splnilo ten účel.*“ (rodič, ZŠ Livingston)



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



## projekt Hledáme nové cesty



žadatel

trvání  
1. 11. 2018  
31. 10. 2020

## Základní škola, Praha 4, Květnového vítězství 1554

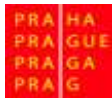
### aktivity

doučování	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	projektová výuka
dvojazyčný asistent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
kurzy ČJ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	odborně zaměřené setkávání s rodiči
stáže pedagogů	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	komunitně osvětová setkání
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	volnočasový klub

### 7. Základní škola, Praha 4, Květnového vítězství 1554

V rámci podpořeného projektu *Hledáme nové cesty* na ZŠ Květnového vítězství proběhly zahraniční stáže pedagogů ve 4 zemích (Dánsko, Švédsko, Velká Británie a Finsko). Jedná se o velkou školu s necelými 700 žáky a cca 60 žáky s odlišným mateřským jazykem.

Stáže v Dánsku se účastnily dvě učitelky. Obě v dánské škole zaujala kavárna pro děti, která vytváří bezpečný prostor pro děti z jiných zemí, mají možnost se tam vzdělávat a zároveň to „byl prostor a čas, aby se v myšlenkách přesunuly do své země, aby měly propojení s tou



svou rodnou zemi.“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství) V kavárně měli různé názorné pomůcky, na stěnách obrázky a také knihy, byla tam i mapa světa, aby děti ukázaly, odkud přijely. Dále učitelky označovaly za inspirativní individuální práci s dětmi s OMJ (i mimo prostor třídy), intenzivní komunikaci s rodiči, názornost a využívání pomůcek. Jedna učitelka po této stáži deklaruje, že měla vliv na větší názornost při její komunikaci s dětmi s OMJ, druhá vyzdvihuje svůj posun v uvědomění si problematiky adaptace dětí s OMJ do nového prostředí a snahy pracovat s dětmi více individuálně.

Rovněž dvě pedagožky se účastnily stáže ve Švédsku. Zde učitelky vyzdvihují systémový přístup k dětem s OMJ „*Mají velmi promyšlený systém, měli stanovenou, kolik hodin švédštiny bude dítě absolvovat, měli někoho, kdo s nimi bude mluvit v rodném jazyce. Všechno bylo dobře promyšlené, domluvené, bylo jasné, kdo za co odpovídá.*“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství) a individuální plánování „*Také tam měli jasný plán, jak s dítětem postupovat. My teda také děláme dětem individuální plány. Tam bylo jasné, čeho dítě musí dosáhnout, kde se na té cestě nachází.*“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství) I ve Švédsku je kladen velký důraz na bezpečné prostředí, práci s celým kolektivem, využívání názorných pomůcek, využívání tabletů při výuce. Po absolvování této stáže jedna učitelka uvádí změnu svého přístupu k dětem s OMJ, kterým nyní více pomáhá s češtinou: „*Po té stáži chápu, že mohou mít problém s chápáním zadání a textů. Více spolupracuji s asistentkou, která pomáhá dětem s OMJ, plánujeme, kde je třeba něco procvičit více. Do té doby jsem si toho moc nevšimla.*“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství) Druhá učitelka si po stáži uvědomila, že potřebuje pomoc kolegů, asistentů ve výuce: „*Uvědomila jsem si, že sama nedokážu tyto děti saturovat, není to v mé kompetenci, budu potřebovat pomoc dalších kolegů, asistentů.*“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství)

Tandem učitelek se zúčastnil stáže v Londýně, kde vyzdvihovaly individuální přístup k dětem, propracovanou diagnostiku dětí „*Měli seznam slovní zásoby, určovali, co znají a co ne, aby doučování bylo na míru dětem.*“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství), dále obrazové materiály pro podporu výuky. Obě učitelky tuto stáž hodnotí jako inspirativní (především co se pomůcek týče), ale „*víceméně jsme se přesvědčily o tom, že ta práce u nás je hodně podobná. Měly jsme radost z toho, že si můžeme říct s klidným svědomím, že to děláme takhle i u nás.*“ (pedagog, ZŠ Květnového vítězství)



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



projekt

## Společným vzděláváním ke společnému soužití 2



žadatel

Základní škola a Mateřská škola,  
Praha 6, náměstí Svobody 2

trvání

1. 8. 2018

31. 12. 2019

### aktivity

doučování	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> projektová výuka
dvojazyčný asistent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
kurzy ČJ	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> odborně zaměřené setkávání s rodiči
stáže pedagogů	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> komunitně osvětová setkání
		<input type="checkbox"/> volnočasový klub

### výstupy projektu



257 podpořených dětí



18 podpořených pedagogů



## 8. Základní škola a Mateřská škola, Praha 6, náměstí Svobody 2

Na MŠ a ZŠ náměstí Svobody proběhla v rámci projektu *Společným vzděláváním ke společnému soužití* stáž a působil dvojjazyčný asistent, dětem poskytovali doučování, projektovou výuku, vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogických pracovníků škol a odborně zaměřená setkávání s rodiči a komunitní setkávání. Škola má okolo 35 žáků s OMJ a z bilingvních rodin, školka pak 5.

Stáže se zúčastnilo 10 pedagogů, 8 z nich stále na škole působí. Stáž proběhla společně pro všechny v jedné škole ve Finsku. Pedagogové si pochvalovali, že díky společné návštěvě měli šanci školu více navnímat, sledovat podrobněji (rozdělili se na první a druhý stupeň a vedení školy, do tříd chodili po dvou) a následně sdílet postřehy. Směrem k podpoře dětí s OMJ vnímali výraznou pomoc asistentů. Dále uváděli, že je překvapilo, „že děti měly možnost jako volitelný předmět navštěvovat lekce svého rodného jazyka. U nás zatím takovou možnost nemáme, protože nemáme, kdo by učil třeba ukrajinštinu nebo vietnamštinu.“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody) Za inspirativní považovali hodiny náboženství z prostředí, odkud děti s OMJ pocházely – škola tím podle pedagogů „ctí kulturní rozdíly“.

Stejně jako v dalších případech byla stáž inspirativní i v dalších ohledech, než byla pouze podpora žáků s OMJ. „Oni mají velmi rozsáhlou integraci. Probíhá to tam jinak než u nás. V rámci inkluze je více způsobů podpory. Je to proto, že už v první třídě prochází děti takovým kolečkem, střídají se u nich speciální pedagožky, které s nimi pracují. Zachytávají případné příznaky poruch a hned s tím mohou pracovat. U všech těch dětí rozvíjí základní funkce – čtení, psaní, ...“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody).

Za inspirativní byly označeny „dva typy učebnic. Na první pohled vypadaly stejně, ale pro děti se speciálními potřebami byly cvičení jednodušší a kratší, bylo tam i respektováno to, že mají jiný OMJ. Nikdo nepoznal, že učebnice je jednodušší, na ten první pohled.“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody)

Děti s OMJ ve Finsku dostávaly individuální podporu asistenta stranou od zbytku třídy. Za důležitou se považuje spolupráce s rodinou. Pedagogové uváděli, že si z finské zkušenosti přinesli snahu „dát jim (dětem - pozn.) zodpovědnost sami za sebe.“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody).

Dvojjazyční asistenti pracovali s dětmi na podpoře češtiny i celkového začlenění, využívají individualizaci podpory. „Snažíme se, když děti potřebují větší podporu, tak si asistenti berou děti mimo. Máme takové halové posezení, tam spolu pracují a věnují se tomu jazyku.“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody). Asistent s dětmi používá materiály z webu [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz) a to nejen pro český jazyk, ale i přírodopis, dějepis atd., a dále [www.cizinci.npi.cz](http://www.cizinci.npi.cz) (čeština 2). Význam přítomnosti a práce asistentů hodnotili pedagogové velice pozitivně, vnímaly, že děti s OMJ nejsou vnímány „tak odlišně, jsou velmi dobře přijímány, necítíme nevraživost mezi dětmi. Díky projektovým dnům se děti české mohly dozvědět informace o ostatních dětech, také o jejich rodičích.“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody).

Ve školce si pedagogové chválili přibližování kultur dětí s OMJ. To probíhalo např. tak, že rodiče ve školce četli pohádku ze své země, uvařili své národní jídlo nebo vyprávěli o své



zemi. Zapojily se do toho i jejich děti: „Ty děti také často už byly schopné svoje rodiče překládat pro ostatní děti. To byl velmi viditelný efekt. To mělo pozitivní vliv na multijazyčnost, důležitost učit se cizí jazyky.“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody). V ZŠ šli na přibližování kultur skrze aktivity s dětmi: „Strašně je to zajímavé, rády se seznamovaly. Měli jsme, že chlapec vietnamský byl průvodce, učil ostatní jíst hůlkami, překládali hrášky z jedné misky do druhé. Tam jsem jim říkala, podívejte, takhle těžké to bylo pro Tomyho, když se měl učit jíst naším způsobem. Při těchto aktivitách to děti přijímají dobře.“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody).

#### Níže jsou popsány příběhy 2 dětí:

##### Chlapec z jihoasijské země

Chlapec měl zcela odlišný jazyk, písmo i kulturu. Na začátku neuměl česky vůbec, nedomluvil se s pedagogy ani anglicky. Pedagogové s ním používali metodu psaní českých slov s tím, že je ukazovali na internetu. Podpora ve třídě probíhala mj. tak, že asistent zjednodušoval - např. překládal zadání do kratších a jednodušších vět. Asistent se chlapci věnoval individuálně, vysvětloval, provázel ho. Pomáhal jak s jazykem, tak s vytvářením bezpečného prostředí pro děti a být pro chlapce oporou. Pedagogové usilovali i o spolupráci s rodiči: „Krásně jsme si sedli. Oni (příslušníci etnika dané země pozn.) většinou nechtějí, aby někdo komunikoval s manželkou, ženou. A oni mi dali důvěru a komunikace fungovala. Já jsem mu pomáhala vyložit látku pomaleji, jednodušeji. Aby porozuměl zadání.“ (pedagog, ZŠ náměstí Svobody).

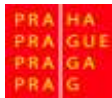
##### Čecko-Angličan

Dalším příkladem může být chlapec ze 4. třídy. Maminka je Češka, tatínek Angličan. Rodina žila 6 let v Londýně, chlapci byly 2 roky, když se odstěhovali do Londýna. Chlapec má ještě o 4 roky staršího bratra, jeho adaptace byla výrazně snazší. V Londýně oba chodili do školy, rodina upřednostňovala angličtinu – hovořili tak i doma, aby synové lépe zvládali místní prostředí a školu. Mladší syn proto má s češtinou problémy. Není si v komunikaci jistý, nemá pro češtinu cit, má britský akcent, má omezenou slovní zásobu, vkládá do řeči cizí slova, nerozumí čtenému textu, přemýšlí v angličtině, což negativně ovlivňuje skladbu vět. Maminka na děti nově mluví česky, chodí se synem na logopedii, píše doma diktáty, čtou si.

Chlapec měl dvakrát týdně doučování češtiny. Maminka oceňovala vstřícnost, ochotu, individuální přístup učitelky i podporu dvojjazyčné asistentky. Vnímá velký posun, především v gramatice. „Jsem velmi vděčná za to doučování, беру to jako vstřícný krok ze strany školy, aby se syn cítil vítaný, aby se mohl integrovat mezi ty děti. Důležitou roli hraje to doučování, ale ještě důležitější roli hraje učitelka. Určitě synovi více pomohla k tomu, aby se mu dobře fungovalo ve třídě.“ (rodič, ZŠ náměstí Svobody).



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



projekt

## Podpora žáků na ZŠ a MŠ Parentes Praha



žadatel

## Základní škola a mateřská škola Parentes Praha

trvání

1. 7. 2018  
30. 6. 2021

### aktivity

doučování	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	projektová výuka
dvojazyčný asistent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů
kurzy ČJ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	odborně zaměřené setkávání s rodiči
stáže pedagogů	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	komunitně osvětová setkání
		<input checked="" type="checkbox"/>	volnočasový klub

## 9. Základní škola a mateřská škola Parentes Praha

V soukromé škole a školce Parentes, která má vyšší podíl žáků s OMJ, proběhly v rámci projektu *Podpora žáků na ZŠ a MŠ Parentes Praha* stáže v Irsku, měly by proběhnout ještě stáže na Slovensku. V rámci projektu zde působil také dvojazyčný asistent. Uskutečnilo se první ze dvou setkání s rodiči, to se udělalo ve spolupráci s Charitou jako tříkrálová sbírka. „*Nějací rodiče přišli, ale je to koordinačně docela náročné.*“ (pedagog, ZŠ Parentes) Z Irska si odnesli knihy, inspiraci v péči o dodržování pravidel ve třídě pomocí tzv. kázníku (notýsek na



zapisování překročení pravidel, který fixuje pravidla a stanovuje jasný postup při jejich překročení, což podle pedagogů nenarušuje chod vyučování). Zároveň si odvezli „potvrzení toho, že s dětmi pracujeme dobře. Také jsme začali víc přemýšlet nad tím, jak děti zapojujeme do skupin, protože to v Irsku dělali a my také teď víc přemýšlíme, jak namixujeme děti. Mohou se vzájemně podporovat, motivovat, učit.“ (pedagog, ZŠ Parentes)

Pedagogové si pochvalovali především dvojjazyčného asistenta. „Víc rozumí, cítí se v bezpečí a lépe, protože mají v asistentovi oporu. Ví, že v té třídě je někdo, na koho se mohou obrátit, když potřebují. (...) My dřív asistenty neměli a dneska už bychom bez nich nechtěli vůbec být.“ (pedagog, ZŠ Parentes) Doplnují, že „pomáhá už to, že učitel není sám ve třídě na všechny děti.“ a že „asistent pomáhá ke zrychlení výuky, protože dává podporu těm, kteří to potřebují.“ (pedagog, ZŠ Parentes)

Pedagogové uváděli, že pracují s celou třídou, snaží se nikoho nevyčleňovat (ani děti s OMJ) a nezdůrazňovat rozdíly, budovat pocit bezpečí. Asistent dětem „našeptává do ouška, chodí, radí, dovysvětluje... Ale v češtině. (...) Spíš jim to opíše nějak jinak. Zkouší používat i jednodušší věty. To platí i pro nás ostatní.“ (pedagog, ZŠ Parentes)

Konkrétní metody práce, které žákům s OMJ podle pedagogů pomáhají, jsou: názornost, individuální přístup, dovysvětlování dětem, které nerozumí, propojování ve skupinách a peer podpora, asistent jako opora, člověk, na kterého se mohou obrátit a cítí tak ve třídě vyšší bezpečí.

Níže je popsán příklad konkrétního dítěte:

#### Holčička z Pobaltí

Holčička navštěvuje 2. třídu, v ČR žije cca 3 roky. Rodina doma mluví rodným jazykem. Při vstupu do školy holčička česky nemluvila, rodiče se tak začali poohlížet po soukromém doučování a v tu chvíli přišla nabídka tohoto projektu. Další služby tak nakonec nevyužívali, holčička měla ve škole podporu dvojjazyčného asistenta. Velmi krátce poté ale přišel lockdown a uzavření škol, v podpoře se pokračovalo online formou. Kromě podpory dvojjazyčného asistenta a jeho doučování mívala holčička ještě kratší extra čas s pedagogem po skončení hodiny. Maminka vnímala pokroky tak, že „Dcera se viditelně zlepšovala a dělala obrovské pokroky, a to i když se přešlo do online výuky. (...) Je úplně skvělé, že takový projekt je. Rodičům dětí, které neumí jazyk, to strašně moc pomáhá. (...) Pokroky byly určité vidět. Např. si skypovala s kamarádkami, slyšela jsem ji zpívat si české písničky..., to jsou věci, ze kterých mám velikou radost.“ (rodič, ZŠ Parentes) Sama holčička zmiňovala, „že se jí líbilo čtení pohádek a vysvětlování o čem ta pohádka byla.“ (rodič, ZŠ Parentes)

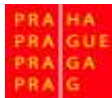
Dopad podpory asistenta vnímali rodiče tak, že „bylo vidět, že tím, že lépe rozumí, ztrácí ostych se ptát, více se zapojuje, je aktivnější. Neměla problém se spolužáky, škola pracuje na kultuře a vztazích, ale bylo jasně vidět, že se odbourávají bariéry.“ (rodič, ZŠ Parentes) Zároveň vnímanými posuny a zapojením do kolektivu reflektovali rodiče dopad na sebe: „Jako rodič nemám stres, že dítě ve škole trpí, že je odstrkované, že se tam trápí. Je to obrovská úleva. Manžel to vnímá také.“ (rodič, ZŠ Parentes)

Komunikaci ze strany školy ohledně projektu by rodiče uvítali zlepšit: „Tohle je pro vaše dítě, trvá to takhle dlouho, obsahuje to tyto aktivity, v tomto rozsahu, bude se tam dívat tohle (cvičení,





EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



*konverzace, čtení). Aby rodiče věděli, co se s jejich dětmi konkrétně děje.“ (rodič, ZŠ Paren-  
tes) Z vyjádření pedagogů byla komunikace opatrná z toho důvodu, že nechtěli, aby se rodiče  
dozvěděli, že asistent je ve třídě právě kvůli jejich dceři.*

## Příloha č. 3: Scénář fokusních skupin s pedagogickými pracovníky školy

Účastníci FG:

- ředitel/ka,
- učitelé pracující s žáky s OMJ,
- učitelé účastníci se pedagogických stáží,
- dvojjazyční asistenti.

*Moderátor FG začne 5minutovým úvodem - jako moderátor představte sebe, zaměření FG a její cíle. Zdůrazněte také, že je důležité, aby byli účastníci upřímní a sdíleli také kritické připomínky nebo nespokojenost. Požádejte o možnost pořízení nahrávky z FG pro účely evalu-ačního výzkumu a pozdějšího zpracování dat.*

*Moderátor následně poprosí ředitele/ku, aby na začátku velice stručně představil/a projekt a připomněl/a učitelům/kám, o co v projektu šlo.*

### 1. Motivace k podání žádosti ve výzvě

- Jaké důvody vás vedly k tomu se zapojit do projektu? (tlak rodičů, potřeby pedagogických pracovníků, demografická situace, osobní iniciativa jedince atd.)

*Pozn.: Sledujeme postoj a ochotu pracovat s dětmi s OMJ. Míříme na vedení. Zajímá nás, jaký mají postoj k multikulturalismu, jestli jsou sami vnitřně motivováni?*

### 2. Minulé zkušenosti

- Pokud jste měli dříve zkušenosti s podobnými projekty, jak jste využili zkušenosti z nich? Upravovali jste podle nich tento projekt?

### 3. Dopad intervencí

- Jaké všechny inkluzivní aktivity pro děti s OMJ vaše škola realizuje?

#### a) Stáže pedagogů

- Kolik? Kde? Jak dlouhé? Kolik pedagogů (a také % ze všech)?

#### b) Dvojjazyčný asistent

- Kolik? Pro kolik dětí s OMJ? Jak intenzivně se dětem s OMJ věnuje?

#### c) Intenzivní jazykové kurzy

- Jaká je jejich forma? Kolik dětí je navštěvuje? Kdo je vede?

#### d) Doučování žáků s OMJ

- Jaká forma? Jak často? Jak dlouho? Kdo se dětem věnuje?

*Pozn.: Informace k výše zmíněným otázkám zjistíme předem v emailové/telefonické komunikaci s ředitelem/kou školy, abychom se tím ve FG nezdržovali a případně jen informaci doplnili.*

- Jaký měl projekt celkový dopad na vaši školu? Jakých změn jste si všimli?

*Pozn. Nyní oslí můstek a navázání na konkrétní dopady jednotlivých intervencí podrobněji.*



- Měla podpora ve formě (*druh intervence*) dopad i na jiné lidi, než na jaké primárně cílí? Na koho? Jakých změny jste si všimli? (*Pozn.: zajímavá nás dopad na rodiče dětí s OMJ, ostatní žáky ve třídě, učitele, celou školu*)

#### 4. Hodnocení přínosu

- Máte pocit, že některé aktivity byly účinnější u určitého typu žáků? (*bilingvní, sekvenčně bilingvní - 2. jazyk se učí později, když už hovoří rodným jazykem; monolingvní děti, příp. i odlišnosti u rodičů (oba OMJ, jen jeden...)*)
- Jakým způsobem přispěly aktivity (*druh intervence*) ke zvýšení kvality vzdělávání? V případě realizace vícero intervencí: Dalo by se z vašeho pohledu říci, které aktivita (*druh intervence*) byla neúčinnější? Proč? Vnímáte nějaké synergie mezi jednotlivými aktivitami projektu? Jaké?  
*Pozn.: Kvalitou vzdělávání myslíme akademické výsledky žáků, atmosféru ve škole, klima ve třídě, spokojenost pedagogů i žáků...*

##### a) Stáže pedagogů

- Změnili pedagogové svou pedagogickou praxi poté, co absolvovali stáž? Co (jste) začali dělat jinak?  
*Pozn.: Ptáme se na kompetence, dovednosti, postoje.*
- Měla stáž i nezamýšlené dopady na další kompetence mimo začleňování žáků s OMJ? Jaké?  
*Pozn. Ptáme se na další vlivy, které původně neočekávali.*

##### b) Dvojjazyčný asistent

- Jaký dopad měla přítomnost dvojjazyčného asistenta na výuku:
  - z hlediska výsledků žáků s OMJ - známek?
  - z hlediska začleňování dětí s OMJ?
- Změnily se nějak postoje pedagogů po spolupráci při výuce s dvojjazyčným asistentem? Jak?
- Napadají vás nějaké další dopady? *Vliv na klima třídy, začleňování žáků...*

##### c) Intenzivní jazykové kurzy

- Jaký přínos měly IJK pro děti s OMJ?
  - na jejich výsledky – známky?
  - začlenění do kolektivu?

##### d) Doučování žáků s OMJ

- Jaký přínos mělo doučování pro samotné děti s OMJ?
  - na jejich známky?
  - začlenění do kolektivu?

- Jaké aktivity děti bavily?
- Co vám po skončení projektu zůstane? S čím nebo jak budete pokračovat i nadále? Co se osvědčilo?
- Jakým způsobem hodnotíte koncept intervence jako takový?
- Jak vám vyhovovalo nastavení šablon projektu? Je něco, co byste případně doporučili změnit, vylepšit, přenastavit? Měli byste zájem o pokračování?

#### 5. Sociální klima ve třídách

- Jak se díky výše zmíněným intervencím změnilo klima ve třídě z hlediska postojů a chování žáků ve vztahu k žákům s OMJ?

Na závěr obecná otázka: Je ještě něco ohledně projektu, o co byste se chtěli podělit?



## Příloha č. 4: Scénář fokusních skupin/individuálního rozhovoru s rodiči

Účastníci FG:

- rodiče žáků s OMJ,
- dvojjazyční asistenti pro případ potřeby tlumočení.

*Moderátor FG začne 5minutovým úvodem – jako moderátor představte sebe, zaměření FG a její cíle. Zdůrazněte také, že je důležité, aby byli účastníci upřímní a sdíleli také kritické připomínky nebo nespokojenost. Požádejte o možnost pořízení nahrávky z FG pro účely evaluačního výzkumu a pozdějšího zpracování dat.*

*Moderátor následně poprosí ředitele/ku nebo zástupce školy, je-li přítomen, aby na začátku velice stručně představil/a projekt a připomněl/a rodičům, o co v projektu šlo.*

*Průběh zrychlí „vyvolávání“ moderátorem, na začátku moderátor vytvoří pomyslné kolečko – třeba podle toho, jak jdou účastníci v dlaždicích za sebou, domluví se, jakým jménem je bude oslovovat, a pak je vyzývá k odpovědím.*

### 1. Představení a krátká historie rodiny

- Jakým jazykem/jazyky doma s dítětem hovoříte? A Vaše dítě?
- Jak dlouho vaše dítě navštěvuje MŠ/ZŠ v ČR?
- Jak dlouho se vaše dítě učí český jazyk? Kde?
- Jak dlouho žijete v ČR vy nebo druhý rodič pocházející ze zahraničí?  
*Pozn.: Pokud to bude vhodné – málo účastníků FG, účastníci jsou vstřícní, zeptat se na příbuzné či blízké přátele z rodné země.*
- Jsou nějaké podpůrné/ inkluzivní služby, které využíváte mimo školu?

### 2. Popis podpory (druhu intervence) z pohledu rodiče

- Čeština je zde dominantní jazyk. Jakou podporu v integraci a podpoře v češtině vaše dítě ve škole dostává?
- Jak ji hodnotíte?  
*Pozn.: příp. k doplnění: Je něco, na co narážíte při zapojení/získání podpory pro vaše dítě ve škole co se týká tohoto projektu? Nebo pomohl naopak tento projekt v zapojení dítěte?*
- Jak jste spokojen/a s komunikací se školou ohledně zapojení vašeho dítěte do projektu?

### 3. Hodnocení dopadu podpory (druh intervence) na studijní výsledky

- Jaké konkrétní změny ve studijních výsledcích u svého dítěte v návaznosti na obdrženou podporu pozorujete?  
*Pozn: Zajímá nás, jak rodiče nahlíží studijní úspěšnost, jestli pouze zlepšení známek, nebo celkovou spokojenost dítěte (např. více kamarádů, je komunikativnější atp.)*
- Mohlo tyto změny způsobit ještě i něco jiného?



#### 4. Hodnocení dopadu podpory (druh intervence) na další životní aspekty

- Jaké konkrétní změny ve vztazích se spolužáky ve škole u svého dítěte za poslední rok pozorujete? Ptáme se na takové, které podle vás ovlivnil projekt.
  - Klima ve třídě, šikana
  - Socio-emoční dovednosti dítěte s OMJ
- Máte pocit, že projekt měl nějaký dopad i na vás osobně nebo na vaši rodinu?  
*Pozn.: Sledujeme dynamiku vztahů v rodině v průběhu intervence, zda se např. nezhoršila komunikace v mateřském jazyce, zhoršení vztahů s širší komunitou apod. Lze se doptat cíleně na vztahy v rodině.*



# Příloha č. 5: Dotazník pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem a jeho jazykové mutace

## Česká verze dotazníku

Vážení rodiče,

*jak možná víte, škola, kterou vaše dítě navštěvuje, se zúčastnila projektu na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. Nyní provádíme hodnocení projektu, jehož cílem je dozvědět se o zkušenostech vás a vašich dětí v souvislosti s projektem, zjistit, jak a jakými způsoby projekt pomohl vašim dětem, co a proč fungovalo dobře a v jakých oblastech měl projekt pozitivní dopad, co naopak tak dobře nefungovalo, a nabízí tak prostor pro zlepšení. Jedná se o velmi cennou zpětnou vazbu, která může být přínosná jak pro školu, tak dárce (pražský magistrát), ale i pro české ministerstvo školství.*

*Rádi bychom vás proto požádali o vyplnění dotazníku vytvořeného výzkumníky z nezávislé organizace SCHOLA EMPIRICA.*

*Dotazník je v češtině, angličtině a vietnamštině. Můžete si vybrat, který jazyk Vám bude nejvíce vyhovovat. Vyplnění zabere přibližně 10-15 minut.*

SCHOLA EMPIRICA Questionnaire for parents of children with different mother tongues Load unfinished survey Language: English -

0%

Language: English Change the language

### Questionnaire for parents of children with different mother tongues

Dear parents,

As you may be aware, the school your child attends has participated in a project to support pupils with different mother tongues. We now perform project evaluation, the aim of which is to learn about your and your children's experience in relation to the project, to talk about how and in what ways the project helped your children, what and why worked well, what, on the contrary, did not work so well and thus leaves room for future improvement, and in which areas the project had a positive impact. This is very valuable feedback which can be highly beneficial to our school and the donors (Prague City Hall) as well as the Czech Ministry of Education.

We would therefore like to ask you to fill in a questionnaire created by researchers from the independent organization SCHOLA EMPIRICA.

Schola Empirica Research Team

Next

Představení a krátká historie rodiny

- Jakým/i jazykem/jazyky doma s dítětem hovoříte?
- Jakým/i jazykem/jazyky doma hovoří Vaše dítě?
- Jak dlouho vaše dítě navštěvuje MŠ/ZŠ v ČR?
- Jak dlouho se vaše dítě učí český jazyk? Kde?
- Jak dlouho žijete v ČR vy nebo druhý rodič pocházející ze zahraničí?

Popis podpory z pohledu rodiče



- Čeština je zde dominantní jazyk. Jakou podporu v integraci a podpoře v češtině vaše dítě ve škole dostávalo v posledních dvou letech?
- Jaká podpora podle vás nejlépe fungovala? Co se u vašeho dítěte osvědčilo? *Uvedte, prosím, co nejkonkrétněji.*
- Jsou nějaké podpůrné/ inkluzivní služby, které využíváte mimo školu?

Hodnocení dopadu podpory na studijní výsledky a další životní aspekty

- Jaké konkrétní změny ve studijních výsledcích u svého dítěte v návaznosti na obdrženu podporu pozorujete?
- Jaké konkrétní změny ve vztazích se spolužáky ve škole u svého dítěte za poslední rok pozorujete? *Ptáme se na takové, které podle vás ovlivnil projekt.*
- Máte pocit, že projekt měl nějaký dopad i na vás osobně nebo na vaši rodinu? (např. více/méně komunikace v mateřském jazyce, lepší/horší vztahy v širší komunitě atp.)

## Anglická verze dotazníku

Questionnaire for parents of children with different mother tongues

*Dear parents,*

*As you may be aware, the school your child attends has participated in a project to support pupils with different mother tongues. We now perform project evaluation, the aim of which is to learn about your and your children's experience in relation to the project, to talk about how and in what ways the project helped your children, what and why worked well, what, on the contrary, did not work so well and thus leaves room for future improvement, and in which areas the project had a positive impact. This is very valuable feedback which can be highly beneficial to our school and the donors (Prague City Hall) as well as the Czech Ministry of Education.*

*We would therefore like to ask you to fill in a questionnaire created by researchers from the independent organization SCHOLA EMPIRICA.*

*The questionnaire is in Czech, English and Vietnamese. You can choose which language suits you best. It will take approximately 10-15 minutes to complete.*

*It will take approximately 10-15 minutes to complete.*

Could you briefly introduce yourself and your family?

- What language(s) do you speak at home with your child?
- What language(s) does your child speak at home?
- How long has your child been attending kindergarten / primary school in the Czech Republic?
- How long has your child been learning the Czech language? Where?
- How long have you or a second parent from abroad lived in the Czech Republic?

Promoting your child's inclusion and language skills

- Czech is the dominant language here. What support in integration and in learning Czech has your child received at school within the project during the past year or two?
- What support do you think worked best? What worked for your child? *Please be as specific as possible.*



- Are there any supportive / inclusive services you use outside of school?

Evaluation of the impact of project support on child's learning outcomes and life aspects

- What specific changes in your child's learning outcomes do you observe following the support received?
- What specific changes in your child's relationships with classmates have you observed over the past year? *We are asking about those that you think were influenced by the project.*
- Do you feel that the project has had an impact on you personally or on your family? (e.g. more/less communication in mother tongue, better/worse relationship with the wider community etc...)

## Vietnamská verze dotazníku

Những câu hỏi khảo sát dành cho phụ huynh của các học sinh tới từ các quốc gia khác nhau trên thế giới

*Như các quý phụ huynh đã biết, trường học, nơi mà các cháu đang học tập và phát triển, đã tham gia vào dự án giúp đỡ các bạn học sinh từ các quốc gia khác nhau trên thế giới.*

*Hiện tại chúng tôi đang thực hiện đánh giá dự án, mục đích chính là để tìm hiểu về trải nghiệm của quý phụ huynh và các cháu đã tham gia dự án này, và tìm ra cách giải quyết nào qua dự án này đã giúp đỡ cháu học sinh, phương pháp nào và tại sao phương pháp đó đã có tác dụng và trong lĩnh vực nào dự án có phản hồi tích cực, và ngược lại những phương pháp nào không đem lại hiệu quả, và nhờ vào đó giúp dự án được cải thiện hơn. Những phản hồi của quý phụ huynh sẽ giúp ích cho nhà trường và nhà tài trợ Pražský magistrát cùng bộ giáo dục và đào tạo cộng hòa Séc cải thiện phương pháp đào tạo tốt hơn. Vì thế chúng tôi rất biết ơn, nếu các quý vị dành chút thời gian điền vào bảng câu hỏi do các nhà nghiên cứu từ một tổ chức schola empirica tạo ra. Bảng câu hỏi bằng tiếng Séc, tiếng Anh và tiếng Việt. Bạn có thể chọn ngôn ngữ bạn sử dụng phù hợp nhất. Mất khoảng 10-15 phút để làm trả lời các câu hỏi.*

Giới thiệu và sơ lược về gia đình

- Bạn sử dụng ngôn ngữ nào để trò chuyện với con cái khi ở nhà?
- Con cái bạn sử dụng ngôn ngữ nào để trò chuyện cùng bạn khi ở nhà?
- Con bạn học mẫu giáo / tiểu học ở Cộng hòa Séc được bao lâu rồi?
- Con bạn học tiếng Séc được bao lâu rồi? Ở đâu?
- Bạn ,cha / mẹ bạn đã sống ở Cộng hòa Séc bao lâu?

Mô tả hỗ trợ theo quan điểm của phụ huynh

- Tiếng Séc là ngôn ngữ tại CH Séc. Bạn đã nhận được hỗ trợ gì trong việc hòa nhập với đất nước CH Séc và hỗ trợ cho con bạn tại trường trong hai năm qua?
- Bạn nghĩ hỗ trợ nào hiệu quả nhất? Điều gì xảy ra ở con bạn tạo cho bạn cảm giác đây là một trong những hỗ trợ hiệu quả? Xin cung cấp ví dụ cụ thể càng tốt.
- Ngoài dịch vụ hỗ trợ của nhà trường cho con, bạn có sử dụng thêm dịch vụ hỗ trợ nào cho con ngoài nhà trường không?





Đánh giá tác động của hỗ trợ đối với kết quả học tập và các khía cạnh cuộc sống khác

- Bạn quan sát thấy những thay đổi cụ thể nào trong kết quả học tập của con mình sau khi nhận được hỗ trợ?
- Bạn đã quan sát thấy những thay đổi cụ thể nào trong mối quan hệ của con bạn với bạn cùng lớp trong năm qua? Chúng tôi đang hỏi về những người mà bạn nghĩ đã bị ảnh hưởng bởi dự án.
- Bạn có cảm thấy rằng dự án đã có tác động đến cá nhân bạn hoặc gia đình của bạn? (ví dụ: giao tiếp nhiều hơn / ít hơn bằng tiếng mẹ đẻ, mối quan hệ tốt hơn / xấu hơn với cộng đồng rộng lớn hơn, v.v.) *Vui lòng mô tả tác động này.*