Závěrečná zpráva

Evaluace aktivit 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 v rámci výzvy č. 54

Autor **Ve spolupráci se**	**Instrategy Consulting, s.r.o.** **SCHOLA EMPIRICA, z.s.**
Objednatel	**Hlavní město Praha** **Odbor Evropských fondů Magistrátu hlavního města Prahy**
Verze dokumentu	**3.0**
Datum	**4. 5. 2022**

Obsah

Manažerské shrnutí 5

Executive summary 8

Úvod 11
- Kontext a cíle evaluace 11
- Seznam expertů realizačního týmu 11

Metodologie a provedená šetření 12
- Složení vzorku 12
- Evaluační metody 14
- Přehled evaluačních otázek a nástrojů evaluace 15
- Teorie změny 16

Analýza dat 17
- Analýza kvalitativních dat 17
  - Odpovědi na evaluační otázky 17
  - EO2 Došlo díky podpořeným aktivitám ke zlepšení studijních výsledků žáků s OMJ? 17
  - EO3 Jakým způsobem ovlivnily hodnocené intervence život dětí a žáků s OMJ? 19
  - EO4 Jaký mělo začleňování žáků s OMJ nepřímý dopad na další osoby (žáky bez OMJ, rodiče žáků s OMJ, pedagogy)? 21
  - EO5 Jak se změnily kompetence pedagogů díky absolvování stáže? 23
  - EO6 Jak se změnilo sociální klima ve třídách z hlediska postojů a chování žáků ve vztahu k žákům s OMJ? 25
- Další zjištění mimo EO 26
- Analýza kvantitativních dat 28
  - Popis dotazníku pro ředitele a pedagogy a souboru respondentů 28
    - Použité měřící nástroje 28
  - Absolvovaný výcvik a podpora ze strany školy 30
    - Učitelé a další pedagogičtí pracovníci (absolvovaný výcvik) 30
    - Ředitelé a podpora ze strany školy (příležitost k vzdělávání) 31
    - Absolvování výcviku - vývoj v čase (výpovědi učitelů) 31
  - Uplatňované postupy na škole týkající se rozmanitosti 32
    - Výpovědi všech respondentů (T3DVIP škála) 32
  - Další sledované oblasti 35
    - Self-efficacy pedagoga pro výuku v multikulturní třídě 35
    - Potřeba profesního rozvoje 36
    - Porovnání T3SEFE a T3DIVP se standardizačním vzorkem TALIS (2018) 37

Popis 2 položek SDQ a souboru respondentů 39
Analýza 39

Hlavní závěry a zjištění 41
EO2 Došlo díky podpořeným aktivitám ke zlepšení studijních výsledků žáků s OMJ? 41
EO3 Jakým způsobem ovlivnily hodnocené intervence život dětí a žáků s OMJ? 41
EO4 Jaký mělo začleňování žáků s OMJ nepřímý dopad na další osoby (žáky bez OMJ, rodiče žáků s OMJ, pedagogy)? 41
EO5 Jak se změnily kompetence pedagogů díky absolvování stáže? 41
EO6 Jak se změnilo sociální klima ve třídách z hlediska postojů a chování žáků ve vztahu k žákům s OMJ? 42
Další zjištění 42

Doporučení a závěr 43
Doporučení 1: Systémovost přístupu k podpoře dětí s OMJ 43
Doporučení 2: Metodická podpora pedagogů 43
Doporučení 3: Nevyčleňování dětí s OMJ 43
Doporučení 4: Evaluační design 44

Použitá literatura a zdroje 45

Příloha č. 1: Případové studie 46
Mateřská škola Atomík, s.r.o. 48
Hloubková studie Mateřská škola, Praha 5-Košíře, Podbělohorská 2185, příspěvková organizace 50
Fakultní mateřská škola při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Praha 7, Na Výšinách 3 54
Základní škola, Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000 58
Základní škola Square s.r.o. 60
Hloubková studie Základní škola T. G. Masaryka Praha 7, Ortenovo náměstí 34 63
Základní škola Duhovka s.r.o. 67
Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Praha 13, Bronzová 2027 70
Základní škola Praha 5 - Řeporyje 73

Příloha č. 2: Scénář fokusních skupin s pedagogickými pracovníky školy 74

Příloha č. 3: Scénář fokusních skupin/individuálního rozhovoru s rodiči 77

Příloha č. 4: Dotazník pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem a jeho jazykové mutace 79
Česká verze dotazníku 79
Anglická verze dotazníku 80
Vietnamská verze dotazníku 81

Příloha č. 5: Učitelský a ředitelský dotazník 83

Příloha č. 6: Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) **87**

Seznam zkratek

ČR – Česká republika

DMT – different mother tongue

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

ESF – Evropský sociální fond

MŠ – mateřská škola

OP PPR – Operační program Praha – pól růstu ČR

OMJ – odlišný mateřský jazyk

SC – specifický cíl

SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire

ZŠ – základní škola

Manažerské shrnutí

Tato zpráva představuje hlavní závěry evaluace vybraných projektů, které se zaměřují na podporu začlenění dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) a které byly podpořeny z OP PPR. Tato zpráva navazuje na závěrečnou zprávu z evaluace výzvy 28, která je dostupná na webu zadavatele zde. Přínos inkluzivních aktivit byl posouzen na vzorku projektů realizovaných ve 3 MŠ a 6 ZŠ, v nichž došlo k realizaci aktivit jako působení dvojjazyčných asistentů, doučování, kurzy českého jazyka nebo stáže pedagogů. Cílem evaluace bylo mj. získat příklady nejvýznamnějších změn, které se u žáků, pedagogů či rodičů udály.

Základní 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 realizovány online a probíhaly ve dvou etapách – na podzim 2020 a pak od listopadu 2021 do února 2022. Vzhledem k nízké ochotě rodičů účastnit se skupinových či individuálních rozhovorů jsme přistoupili také k tvorbě online dotazníku pro rodiče dětí s OMJ. Vyplněno bylo 12 dotazníků od rodičů ze 3 škol. Základním rámcem pro interpretaci získaných kvalitativních dat byl přístup zvaný outcome harvesting (Wilson-Grau, Britt, 2012) poskytující aktérům změny možnost zapojení do pojmenování dopadu. Získaná data byla analyzována s důrazem na vnímané přínosy, klíčové momenty a funkční nosné prvky, které aktér z dané skupiny (především rodič dítěte s OMJ, pedagog) vnímal.

Kvantitativní evaluace představená v této zprávě je postavená na dvou souborech dat. Prvním jsou data sesbíraná pomocí dotazníku pro ředitele a pedagogické pracovníky škol zaměřeného na obecné učitelské kompetence, vnímání profesního seberozvoje a kompetence k výuce v multikulturním prostředí, druhým jsou data od dětí a žáků s OMJ získaná z měření pomocí 2 subškál nástroje Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).[1]

Hlavní zjištění vycházející z kvalitativní evaluace jsou následující:

Respondenti z řad pedagogů intuitivně vnímali **zlepšení akademických úspěchů** žáků včetně známek. Rovněž rodiče dětí s OMJ vnímali zlepšení svých dětí nejen v českém jazyce, ale v souvislosti zejména s doučováním i v dalším probíraném učivu. V oblasti "prosociálního chování" – jedné z dimenzí měřené pomocí SDQ, která byla pro účely této evaluace brána jako zástupná proměnná za studijní výsledky dětí v MŠ – lze pozorovat pozitivní změnu v čase.

Projektem podpořené intervence podle výpovědí pedagogů i rodičů pomohly vytvářet ve škole **přívětivější a bezpečnější prostředí**, což dětem pomáhá k lepšímu zvládání nároků škol a školek, vedly k rychlejšímu aktivnímu zapojení dětí a žáků s OMJ do výuky a usnadnily začlenění dětí s OMJ do třídního kolektivu.

Oslovení pedagogové a rodiče dětí s OMJ jmenovali pozitivní dopady práce s dětmi s OMJ na **další osoby z jejich okolí, jako např.**: odlehčení zátěže pedagogů, předávání znalostí a

[1] Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586.

zkušeností v širší rodině žáka s OMJ, rozvoj cizího jazyka u žáků bez OMJ, usnadnění a zlepšení komunikace mezi školou a rodiči dětí s OMJ, rozvoj aktivit pro děti s OMJ nad rámec projektu a větší prostor pro získávání informací o vzdělávání dětí s OMJ a seberozvoj dvojjazyčných asistentů/pedagogů.

Zvýšení **kompetencí pedagogů** po absolvování **zahraniční stáže** nebylo přímo pedagogy deklarováno. Z výpovědí samotných pedagogů nicméně vyplývá, že stáže pro ně byly celkově velmi inspirativní a motivující a měly vliv na sebereflexi pedagogické práce skrz poznání, jak vypadá vzdělávání dětí s OMJ v jiných zemích. Z absolvované stáže pak profituje celá škola, protože pedagogové po příjezdu sdílejí své poznatky s ostatními kolegy. I díky zahraničním stážím pedagogové vyzdvihovali prvky výuky, které jim připadaly pro inkluzi žáků s OMJ nosné. Ostatní pedagogové to velmi vítají, stáže tak mají vliv na celou školu.

Respondenti z řad pedagogů nevnímají, že by se během sledovaného období nějak zásadně změnilo **sociální klima** ve třídách. Uvádějí, že to je oblast, na které pracují dlouhodobě. Spíše platí, že školy, které aktivně pracují na vstřícném a dobrém klimatu školy a tříd a jejichž pedagogové jsou vstřícní vůči dětem s OMJ, jsou velice úspěšné v začleňování dětí s OMJ do třídních kolektivů. **Otevřenost a pozitivní přístup** pedagoga totiž ovlivňuje postoj ostatních žáků k žákům s OMJ. Pozitivního přijetí dětí a žáků s OMJ si velmi váží i oslovení rodiče, pro které je psychická pohoda jejich dětí jedním z nejdůležitějších kritérií jejich školní úspěšnosti.

V rámci evaluace vyvstaly konkrétní **formy či aktivity podpory žáků s OMJ,** které pedagogové napříč jednotlivými školami a školkami označovali jako funkční a které dle jejich výpovědí **výrazně pomáhaly v podpoře dětí.** Šlo o nejrůznější hry, jejichž účelem je udělat učení zábavné, online výukové aplikace, básničky s obrázky, čtení s porozuměním, dramatické hry, projektovou výuku, propojování slov a pohybu, materiály společnosti META a InBáze, časopis Kamarád, Kimovu hru, učení českých písniček, tvorbu vlastního obrázkového slovníčku, apod.

Pedagogové a vedení škol se vyjadřovali také k samotnému konceptu podpory a jeho nastavení ze strany zadavatele. Většina oceňovala tématické zaměření podpory na děti a žáky s OMJ, protože to v dnešní době považuje za velice důležité. Zdůrazňují, že je potřeba individuální přístup k těmto dětem a že běžná výuka českého jazyka pro rodilé mluvčí dětem s OMJ nestačí. Proto velice **oceňují finanční podporu pro dvojjazyčné školní asistenty či prostředky navíc na doučování** a **kurzy českého jazyka**, jejichž časová dotace by měla zohledňovat individuální náročnost studia českého jazyka podle mateřského jazyka dítěte.

Hlavní doporučení formulovaná na závěr této zprávy jsou následující:

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 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.

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. Vhodnou součástí metodické podpory pro pedagogy je sledování a vyhodnocování kvality a věrnosti při implementaci intervencí, tzv. **fidelity**, v podobě např. checklistů.

Nevyčleňovat děti s OMJ mimo kolektiv, naopak pracovat s celou třídou jako s jedním kolektivem a poskytovat individuální podporu 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. 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.

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 dostatečně robustní 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 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 supporting the inclusion of children and pupils with different mother tongue (DMT) and which were supported by the Operational Program Prague – Growth Pole of the Czech Republic. This report follows the final report from the evaluation of Call for Proposals Nr. 28, which is available on the sponsor's website here. The benefits of funded inclusive activities were assessed on a sample of projects implemented in 3 kindergartens and 6 elementary schools, where interventions such as bilingual assistants, tutoring, Czech language courses or teacher internships abroad were implemented. The aim of the evaluation was also to obtain examples of the most significant changes that have occurred to pupils, teachers or parents.

The main method of collecting qualitative data were group interviews with educational staff of schools and parents of pupils with DMT. Due to the ongoing COVID-19 pandemics and restrictions in schools related to the situation, all group interviews were conducted online and took place in two stages – in autumn 2020 and then from November 2021 to February 2022. Due to the low willingness of parents to participate in group or individual interviews, we proceeded on to the development of an online questionnaire for parents of children with DMT. Nevertheless, 12 questionnaires from parents from 3 schools were completed. The basic framework for interpreting the acquired qualitative data was the outcome harvesting approach (Wilson-Grau, Britt, 2012) providing actors of change with the possibility of involvement in the naming of impact. The data obtained were analyzed with an emphasis on perceived benefits, key moments and functional supporting elements that the respondent from the target group (mainly parent of the child with DMT, teacher) perceived.

The quantitative evaluation presented in this report is based on two sets of data. The first is data collected using a questionnaire for school principals and teachers focused on general teaching competencies, perception of professional self-development and competence to teach in a multicultural environment, the second is data from children and pupils with DMT obtained from measurements using 2 sub-scales of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) tool.

The **main findings based on qualitative evaluation are as follows:**

Respondents from among teachers intuitively perceived the improvement of the **academic achievements of pupils**, including marks. Parents of children with DMT also perceived the improvement of their children not only in the Czech language, but also in the context of learning and the other subjects. In the area of "prosocial behavior" – one of the dimensions measured by SDQ, which for the purposes of this evaluation was taken as a proxy for the children's learning outcomes in kindergarten – a positive change in time can be observed.

The project-supported interventions, according to the testimonies of teachers and parents, **helped to create a more welcoming and safe environment** in school, which helps children to better manage the demands of schools and kindergartens, led to **more intense active participation** of children and pupils with DMT in classroom activities and facilitated the integration of children with DMT.

The addressed teachers and parents of children with DMT named the **positive impacts of working with DMT on other people around them**, such as: lightening the burden of teachers, transferring knowledge and experience in the wider family of the pupil with DMT, developing an opportunity to familiarize with foreign language for pupils without DMT, facilitating and improving communication between the school and the parents of children with DMT, developing activities for children with DMT beyond the project and increasing the scope of learning about the education of children with DMT, and self-development of bilingual assistants/teachers.

The improvement of teaching competencies after an internship abroad was not directly declared by the teachers. However, the testimonies of the teachers themselves show that the **internships were overall very inspiring and motivating** and had an influence on self-reflection through gaining more knowledge on what the education of children with DMT looks like in other countries. The whole school benefits from the internship, because the teachers share the knowledge they brought back with other colleagues. As a result of internships abroad, the teachers highlighted several teaching elements that they perceived as being very important for the inclusion of pupils with DMT.

Respondents from among teachers have not noticed the fundamental change of **social climate** in the classrooms during the period under review. They declared that this is an area on which they have been working for a long time. Rather, schools that continuously **work on the development of a friendly and safe climate in school and classrooms** and educators who are friendly to children with DMT are very successful in integrating children with DMT . **The openness and positive attitude** of the teacher influences the attitude of other pupils towards pupils with DMT. Positive acceptance of children and pupils with DMT is also highly appreciated by the parents, for whom the psychological well-being of their children is one of the most important criterias of their academic success.

The evaluation identified several **specific forms or activities** to support the pupils with DMT, which teachers across individual schools and kindergartens described as functional and which, according to their statements, significantly **helped in supporting the children**. These include various games, the purpose of which is to make learning more fun, as well as online educational applications, poems with pictures, reading with understanding, drama games, project teaching, interconnection of words and movement, educational materials of organizations META and InBáze, magazine Kamarád (en. Friend), Kim's play, learning Czech songs, creating own picture dictionary, etc.

Teachers and school headmasters also commented on the concept of support itself. They appreciated the focus of support on children and pupils with DMT, as the integration of children from different cultural and national environments is being an issue in schools nowadays. They highlighted that an **individual approach** to these children is needed and that regular Czech language teaching for native speakers is not sufficient for children with DMT. Therefore, they greatly **appreciate the financial support for teaching assistants or the extra funds for Czech language tutoring and courses**, whose time subsidy should take into account the individual difficulty of studying the Czech language according to the child's mother tongue.

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

Establishing complex support for children with DMT, whether in terms of finances, methodology or coordination mechanisms at the level of the Ministry of Education, the Counties or level of individual schools. Systemic support, as well as methodological support for teachers, should be fully based on the theory of change based on literature review. It proves to be essential to acquire a classroom/teaching assistant, who also has a positive influence on the overall classroom climate by helping where the teacher and the children need more care and thus contributing to the feeling of well-being and safety for both the teacher and children, and consequently enhancing the quality of teaching.

The methodology of the appropriate procedure for working with children with DMT would provide guidance to teachers on how to proceed, which activities help children to support both their language competences and their self-esteem and integration into the majority culture. An appropriate part of methodological support for teachers is monitoring and **evaluation of quality and fidelity** in the implementation of interventions, in the form of example checklists.

It is important not to exclude the children with DMT by extensive individual learning activities. On the contrary it is important to work with the whole class and provide individual support to pupils with DMT within the class. As both practice and literature show, that the more diverse the class is the easier it is for different pupils to fit in, they feel more confident in the classroom and do not attract negative social attention by their obvious difference. The above does not mean that individual support as tutoring is undesirable - on the contrary, it has a number of positive impacts thanks to individual care, increasing the feeling of safety and trust, loss of shyness, increased self-confidence. However, with regard to social relations in the class, it is very important to pay attention to practical implementation of the recommendation.

In order to enable a causal evaluation of the impacts of interventions, it is necessary to prepare an **evaluation design** as a part of intervention design and calls for proposals, which would allow at least pre and post measurements for the intervention and control group.

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

Úvod

Kontext a cíle evaluace

Tato zpráva shrnuje hlavní závěry evaluace s cílem vyhodnotit přínosy aktivit v rámci SC 4.2 (financováno z ESF), které se zaměřují na podporu začlenění děti a žáků s odlišným mateřským jazykem, na vybraném vzorku projektů z výzvy č. 54 Začleňování a podpora žáků s odlišným mateřským jazykem II.[2] Jedná se o výzvu s tzv. zjednodušenými projekty, kdy si žadatelé sestavují projekt a jeho rozpočet z předem určených položek a stanovených jednotkových nákladů za položku (dle tzv. jednotek). Tato výzva je financována z Operačního programu Praha – pól růstu ČR.

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 výuku. Realizace těchto aktivit může mít v projektech různou podobu podpory.

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. 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 a realizaci odborných činností
Mgr. Martina Koutná - koordinátorka týmu evaluátorů, zodpovědná za koordinaci odborných činností
Mgr. Magdaléna Klimešová - odborná členka týmu, zodpovědná za kvalitativní evaluaci

[2] Realizátor evaluace pro zadavatele již vyhodnotil přínos aktivit na vybraném vzorku projektů z výzvy č. 28 Inkluze a multikulturní vzdělávání. Závěrečná evaluační zpráva je dostupná zde.

Bc. Jan Netík - 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. Zahrnuty byly mateřské školy, které realizují alespoň jednu z těchto aktivit: dvojjazyčný asistent, kurzy českého jazyka; dále 3 ZŠ, které realizují alespoň jednu z těchto aktivit: doučování, dvojjazyčný asistent a kurzy českého jazyka; a 3 ZŠ, které realizují stáže pedagogů.

Ve Vstupní zprávě vypadal schválený vzorek škol následovně:

	Hlavní (primární) intervence	**Škola (žadatel)**	**Doučování**	**Dvojjazyčný asistent**	**Kurzy ČJ**	**Stáže pedagogů**
MŠ	dvojjazyčný asistent	Mateřská škola Atomík s.r.o.		ano		
MŠ	dvojjazyčný asistent	Mateřská škola, Praha 5-Košíře, Podbělohorská 2185, příspěvková organizace		**ano**		ano
MŠ	kurzy ČJ	Fakultní mateřská škola při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Praha 7, Na Výšinách 3		ano	**ano**	ano
ZŠ	doučování	Základní škola, Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000	**ano**	ano		
ZŠ	dvojjazyčný asistent	Základní Škola Square s.r.o.		**ano**		
ZŠ	kurzy ČJ	Základní škola T. G. Masaryka Praha 7, Ortenovo náměstí 34	ano	ano	**ano**	ano
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola, Praha 13, Mohylová 1963		ano		**ano**
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Praha 13, Bronzová 2027			ano	**ano**
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola Praha 5 - Řeporyje	ano	ano		**ano**

Během oslovování škol a domlouvání termínů sběrů dat byla po dohodě s MHMP vyměněna jedna škola. Základní škola Mohylová, Praha 13, byla z důvodu neochoty domluvit se na termínech fokusních skupin s učiteli a rodiči nahrazena Základní školou Duhovka, s.r.o.

Finální vzorek evaluovaných škol a projektů realizovaných ve výzvě č. 54 je tedy následující:

	Hlavní (primární) intervence	Škola (žadatel)	Doučování	Dvojjazyčný asistent	Kurzy ČJ	Stáže pedagogů
MŠ	dvojjazyčný asistent	Mateřská škola Atomík s.r.o.		ano		
MŠ	dvojjazyčný asistent	Mateřská škola, Praha 5-Košíře, Podbělohorská 2185, příspěvková organizace		**ano**		ano
MŠ	kurzy ČJ	Fakultní mateřská škola při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Praha 7, Na Výšinách 3		ano	**ano**	ano
ZŠ	doučování	Základní škola, Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000	**ano**	ano		
ZŠ	dvojjazyčný asistent	Základní Škola Square s.r.o.		**ano**		
ZŠ	kurzy ČJ	Základní škola T. G. Masaryka Praha 7, Ortenovo náměstí 34	ano	ano	**ano**	ano
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola Duhovka S.r.o.		ano		**ano**
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Praha 13, Bronzová 2027			ano	**ano**
ZŠ	stáže pedagogů	Základní škola Praha 5 - Řeporyje	ano	ano		**ano**

Projekty na školách ve vzorku měly původně začínat nejpozději do 31. prosince 2020 a měly být sledovány po dobu jednoho roku realizace. Vzhledem k probíhající pandemii onemocnění covid-19 byly některé aktivity na školách ve vzorku odloženy (především se týká zahraničních stáží, ale i další), protože dobíhaly ještě aktivity z předešlých podobných výzev č. 28 a č. 49. Nikde se však nestalo, že by na škole ve vzorku během realizace evaluačních aktivit neprobíhala žádná sledovaná intervence.. Po dohodě se zadavatelem proto byly vyhodnocovány ty aktivity, které škola ve sledovaném roce realizovala.

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. 54 byly využity především následující evaluační metody:

- Desk research
- Polostrukturované rozhovory s rodiči a pedagogy
- Fokusní skupiny
- Případové studie
- Statistické a matematické techniky

- Metoda syntézy

Základní metodou sběru **kvalitativních dat** byly **focus groups** (Parker & Tritter, 2006) s pedagogickými pracovníky škol a rodiči žáků s OMJ. Focus groups byly moderované výzkumníkem SCHOLY EMPIRICA, trvaly v rozmezí od 40 do 65 minut, probíhaly v počtu od 3 do 10 osob. S ohledem na probíhající situaci v souvislosti s pandemií onemocnění COVID-19 byly všechny focus groups realizovány online (skrze platformu Zoom).[3] Ve dvou případech bylo nutné moderovat focus groups v angličtině kvůli nedostatečné jazykové vybavenosti rodičů.

Vzhledem k nízké ochotě rodičů účastnit se focus groups 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). O rozeslání dotazníku rodičům žáků s OMJ jsme požádali ty školy, které z nejrůznějších důvodů neposkytly součinnost při domlouvání focus groups s rodiči (konkrétně MŠ Atomík, ZŠ Řeporyje, ZŠ Bronzová, ZŠ Duhovka). Vyplněno bylo pouze 12 dotazníků od rodičů ze 3 škol (1 mateřské a 2 základních). Získaná data byla analyzována s důrazem na vyhodnocení rodiči vnímané přínosy.

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

Pro **kvantitativní analýzu** byly využity dva zdroje dat: dotazník pro ředitele a pedagogické pracovníky škol zaměřený na obecné učitelské kompetence, vnímání profesního seberozvoje a kompetencí k výuce v multikulturním prostředí vycházející ze standardizovaného nástroje TALIS 2018[4] a data od dětí a žáků s OMJ získaná z měření pomocí 2 subškál nástroje Strengths and Difficulties Questionnaire[5], konkrétně pomocí subškály prosociálního chování a subškály problematických vztahů s vrstevníky. Dotazník pro ředitele a pedagogické pracovníky školy byl vyplňovaný ve dvou časových bodech s ročním odstupem (podzim 2020 a podzim 2021). Stejně tak proběhly na školách ve vzorku dvě vlny měření dětí a žáků s OMJ pomocí nástroje SDQ.

V souladu s navrženým designem evaluace měl být pro kvantitativní analýzu využit ještě jeden zdroj dat – známky žáků s OMJ na ZŠ vybraných ve vzorku, kde měl být analyzován rozdíl mezi prospěchem z českého jazyka, matematiky a celkového průměru před začátkem a na konci projektu, a to pro každou školu zvlášť. Vzhledem k tomu, že z celkem 6 ZŠ ve

[3] Vhodná platforma byla domluvena tak, aby vyhovovala škole a rodičům a zároveň umožňovala nahrávání. Všechny fokusní skupiny jsou nahrané za účelem pořízení přepisu, respondenti s tímto postupem za podmínky dodržení anonymity souhlasili.
[4] Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/799337c2-en.
[5] Goodman R (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586.

vzorku dvě školy využívají slovní hodnocení (ZŠ Square, ZŠ Duhovka), tři školy (ZŠ TGM Ortenovo nám., ZŠ Bronzová a ZŠ Hostivař) data za své žáky s OMJ neposkytly a data ze ZŠ Řeporyje po očištění obsahovala pouze jednotky případů s údaji za oba časové body (propojení anonymizačními kódy), tato analýza postrádá význam.

Přehled evaluačních otázek a nástrojů evaluace

Evaluační otázka	**cíl**	**nástroj**	**metoda**
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
		SDQ u MŠ (*dvojí měření)	graded response model
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 změnily kompetence pedagogů díky absolvování stáže?	zjištění dopadu pedagogické stáže na kompetence pracovníků	focus groups s pedagogy (účastníky stáží)	analýza narativů
		dotazník na dovednosti a postoje (*dvojí měření)	porovnání dat ve dvou časových bodech
EO6 Jak se změnilo sociální klima ve třídách z hlediska postojů a chování žáků ve vztahu k žákům s OMJ?	zjištění dopadu intervencí na klima ve třídě	SDQ u ZŠ (*dvojí měření)	porovnání dat ve dvou časových bodech
		dotazník na postoje pedagogů (*dvojí měření)	

Teorie změny

Teorie změny byla na základě rámcové rešerše literatury tzv. „scoping literature review" zabývající se dětmi a žáky s OMJ vytvořena a publikována již v první fázi zakázky – evaluaci výzvy č. 28. Jelikož jsou obě výzvy zadavatele téměř totožné, teorii změny zde po dohodě se Zadavatelem znovu neuvádíme a odkazujeme na Závěrečnou zprávu z evaluace výzvy 28 zde.

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.[6] Pedagogy dvou vybraných škol jsme navíc dotazovali i před zahájením projektu na jejich očekávání z hlediska dopadu intervencí na životy děti a žáky s OMJ, další osoby, klima ve třídě a je samotné.

Odpovědi na evaluační otázky

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.

Oslovení rodiče dětí s OMJ si nejvíce uvědomují pomoc formou *doučování* a *kurzů českého jazyka*. Přisuzují těmto formám podpory velkou váhu, děkují za péči, kterou škola jejich dětem poskytuje, a vyzdvihují pozitivní dopady této péče na své děti. Pomoc *dvojjazyčného školního asistenta* rodiče nejsou schopni identifikovat, příliš nerozlišují mezi rolí pedagoga a dvojjazyčného asistenta a tím pádem nedovedou odlišit, jaký vliv na jejich dítě dvojjazyčný asistent má.

Zlepšení studijních výsledků žáků s OMJ zmiňují rodiče v souvislosti zejména s doučováním, které bylo často ve spolupráci s pedagogy namířeno na právě probírané učivo, což v důsledku mělo největší pozorovatelný vliv na prospěch žáka. Studijní výsledky jsou také často jediným kritériem, které rodiče mohou posoudit, protože ne vždy jsou schopni kvůli jazykové bariéře objektivně zhodnotit úroveň českého jazyka svých dětí. Rodiče také vítají, že v rámci doučování je jejich dětem nabízená pomoc s vypracováním domácích úkolů. Rodiče hovořící pouze odlišným jazykem totiž často sdělují, že kvůli jazykové bariéře nejsou schopni svým dětem s přípravami do školy efektivně pomoci. Mnoho pedagogů popisuje konkrétní příběhy žáků, pro které byla poskytnutá podpora velkým posunem v oblasti školní úspěšnosti. *„U nás minulý rok jsme měli holčičku Rusku, která tyto kurzy absolvovala, byla to velmi introvertní holčička, v průběhu celého dne se chovala velmi pokorně, na tyto kurzy se těšila a bylo na ní vidět, že jí to hrozně prospívá, i když se tam setkávala s dětmi, které vůbec neznala. Ty kurzy jí*

[6] V době vzniku této Závěrečné zprávy měl realizátor k dispozici pouze 1 schválenou Závěrečnou zprávu o realizaci; a to pro projekt z MŠ Atomík, s.r.o. Ostatní školy ve vzorku své projekty v době psaní této evaluační zprávy stále realizovaly, některé prodlužovaly z důvodu spojených s pandemií COVID-19.

byly hodně nápomocné, aby ve všech těch činnostech byla úspěšnější." (pedagog, MŠ Na Výšinách)

Z výpovědí pedagogů vyplývá, že **znalost českého jazyka je pro žáky klíčovou dovedností pro další úspěšné vzdělávávání**. Čím dříve dítě s OMJ ovládne jazyk alespoň na komunikační úrovni, tím dříve je schopno se plnohodnotně zapojit do společného vzdělávání. Úspěšně si český jazyk osvojují zejména děti ve věku docházky do mateřských škol a na prvním stupni základních škol. I druhostupňoví žáci potřebují podporu, u nich však kromě jazykové bariéry je často také k úspěšnému začlenění potřeba zpracovat téma změny prostředí, ztrátu přátelských vazeb v zemi, ze které přichází, a celkovou změnu kulis, ve kterých se bude odehrávat jejich další život. Tuto problematiku ilustruje následující výpověď: *„Měli jsme jednoho Vietnamce, který chtěl být ve Vietnamu doktorem, ale přišel sem do devítky. Rodiče mu to z nějakého důvodu neřekli. Asi mu to řekli, ale tak dopodrobna to nevím. On sem přiletěl, stojí před ním spousta bariér. On vlastně ani tady nechce zůstat. On v sobě pořád živí představu, že se rodina vrátí do toho Vietnamu a že se to vrátí do starých kolejí. V takovém případě se pracuje velmi špatně, nemá žádnou motivaci pro to se zapojit. To je velmi těžký."* (pedagog, ZŠ Bronzová)

Pro rodiče mladších dětí je klíčovým okamžikem **přestup dítěte z mateřské do základní školy**. Přejí si, aby jejich dítě přestup zvládlo, a uvědomují si, že v tom hraje nemalou roli i úroveň českého jazyka dítěte. Tento postoj ilustrují slova jednoho z rodičů z MŠ Na Výšinách: *„Syn půjde do 1. třídy a přeju si, aby uměl jazyk dobře a zvládal to dobře."*

U dětí, které pobývají již delší dobu na území České republiky a jazyk na komunikační úrovni zvládají, se objevují podle výpovědí pedagogů potíže s učením se českému jazyku a to zejména po **gramatické a syntaktické stránce**, zatímco v ostatních předmětech probíhá učení bez problému. Zatímco děti, jež mají český jazyk jako svůj mateřský, mnoho věcí "cítí" – např. zvládají skloňování, děti s OMJ tento cit pro jazyk obtížně získávají. Rodiče konstatují, že jejich děti sice neměly výraznější problémy při nástupu do školy, ale později se vyskytují potíže s psaním diktátů, chápáním skladby vět a správné skloňování a časování. Mnoho oslovených pedagogů se v takové situaci obrací např. na organizaci **META**, od které čerpají metodické podklady pro vhodný způsob výuky českého jazyka pro děti s OMJ.

V několika různých školách pedagogové uváděli jako kritérium úspěchu poskytované podpory zájem dětí s OMJ o knihy v českém jazyce. *„Mě jako češtinářku těší, že čtou českou knížku a že tomu rozumí. Když na druhém stupni děláme čtenářské deníky, zdá se mi, že si s tím děti cizinců dávají větší péči."* (pedagog, ZŠ Řeporyje) V tom spočívá velký význam jazykové podpory – umožnit dítěti komunikaci s ostatními dětmi, umožnit mu vzdělávání s ostatními žáky a nasměrovat na další zdroje, s pomocí kterých bude moci dále český jazyk rozvíjet. Pedagogové také často vyzdvihují, že děti dělají pokroky v komunikaci a znalost českého jazyka jim "dodává sebevědomí". Následující zkušenost s pokroky dětí s OMJ pochází ze ZŠ Hostivař: *„Když jsem děti cizojazyčné v té třídě vyvolala, tak dokázaly odpovědět, pracovaly pěkně a i četly krásně. Tam ten pokrok byl obrovský, protože minulý rok ještě vůbec nečetly a nemluvily tak pěkně."*

Pedagog ze ZŠ Bronzová uvádí, že dostává zpětnou vazbu i přímo od svých žáků, kteří sami reflektují přínosy poskytované péče: *„Část dětí třeba z naší školy, co se zapojily, když se potkáváme na chodbách, tak říkají, že jim nějaké věci pomohly."*

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

Výzvou podpořené intervence mají obecně dle výpovědí pedagogů i rodičů vliv na život dětí zejména v těchto oblastech:

- **vytvářejí ve škole přívětivější a bezpečnější prostředí** (dítěti je věnována individualizovaná péče a díky tomu se lépe orientuje v tom, co se od něj ve škole čeká),
- **vedou k rychlejšímu aktivnímu zapojení do výuky** (poskytovaná podpora má vliv na **rychlejší osvojování učiva** a schopnost držet krok ve vzdělávání s ostatními dětmi a dosahovat požadovaných výsledků ve vzdělávání) a
- **usnadňují začlenění dítěte do třídního kolektivu** (umožňují v krátkém čase začít navazovat přátelské vztahy se spolužáky).

Zvláště v poslední jmenované oblasti je důležité co nejrychlejší odstranění jazykové bariéry, aby komunikace mezi dětmi mohla začít co nejdříve. Že je znalost jazyka silně provázaná s možnostmi začlenění do kolektivu, potvrzuje řada pedagogů. *„A když se dívka začala postupně zapojovat, z toho jsme měli velkou radost. A dívka měla radost největší, protože se stávala součástí kolektivu, součástí kolektivu dětí."* (pedagog, MŠ Na Výšinách)

Při příchodu nového žáka s OMJ do třídy pomáhá především **cílená intervence pedagoga** a také **vytvořené bezpečné prostředí** a **všeobecně vstřícný přístup vůči dětem s OMJ**. Právě včasná a účinná intervence může život dítěte významně ovlivnit. To ilustruje výpověď pedagoga ze ZŠ Duhovka: *„Když vidíte, jak to dětem prospívá,, dítě se dovede zlepšit i během půl roku, změnit se, posune ho to v celém životě."* Úspěšný rozvoj znalosti cizího jazyka je provázán s psychickou pohodou dítěte. Oslovení pedagogové pokroky spíše než ve známkách často pozorují právě v **chování a projevech žáků** – pojmenovávají to slovy, že je žák *sebevědomější, zvládá se lépe prosadit, je komunikativnější, méně se bojí.*

Pro řadu oslovených škol začíná být přítomnost cizinců něčím samozřejmým. Mnohé z dotazovaných škol a školek zvládají z přítomnosti dětí s OMJ vytěžit maximum a obrátit náročnou situaci do **vzájemného obohacování**. Od několika různých respondentů zazněl názor, že děti samotné jsou velmi přijímající a respektující odlišnosti a že je správné a pro jejich budoucnost přínosné, když mají pozitivní zkušenost s dětmi, které hovoří odlišným mateřským jazykem a pochází z jiné země a odlišného kulturního prostředí.

Není neobvyklé, že díky intenzivní podpoře děti zvládají jazyk na nejzákladnější komunikační úrovni již v řádu měsíců. K vlivu intervencí na život dětí se vyjadřuje pedagožka ze ZŠ Square: *„Myslím, že to urychluje integraci. Zažila jsem holčičku z Rumunska, která se za 2 měsíce naučila česky. Čím intenzivněji s nimi začneme pracovat od začátku, tím je to pro ně snazší. Tím lépe se začleňuje. Nám většina dětí přichází z Bambína (přidružená mateřská škola – pozn.), kde jsou*

děti zvyklé na to, že vídají různé národnosti, různé barvy pleti." Podobnou zkušenost mají v MŠ Podbělohorská: *„Měla jsem minulý rok chlapečka, který přestal mluvit, tak jsem použila kartičky. Třeba v koupelně, na toaletě, mytí rukou. Když nevěděl, opakovali jsme to několikrát. Na konci roku začal trochu mluvit. Používali jsme vyprávění podle obrázků. Vyprávěl to i zpaměti. Bylo vidět i na rodičích, že udělal posun."* (pedagog, MŠ Podbělohorská). A slovy rodiče z téže školky: *"Děti, když jsme přijeli, tak neuměly slovo česky, ale ve školce se jim věnovali a oni jsou teď nejlepšími žáky ve škole."* (rodič, MŠ Podbělohorská)

Pedagogové také zmiňují, že vytváření **bezpečného prostředí** je základním pilířem, na kterém stojí celý rozvoj dětí s OMJ. Dvojjazyčná asistentka ze ZŠ Square popisuje efektivně fungující vztah mezi dvojjazyčným asistentem a dětmi slovy: *„Vědí, že mohou kdykoli přijít za mnou, abych jim to vysvětlila, co se po nich chce."* Zejména při *doučování, kurzech českého jazyka* a při kontaktu s *dvojjazyčným asistentem* děti dostanou větší prostor ke komunikaci a je více prostoru pro **navázání vztahu mezi žákem a pedagogem**/ dvojjazyčným asistentem. Někteří rodiče zmiňují, že jejich dítě se cítilo motivované lekce v rámci *doučování* navštěvovat právě díky vztahu, který s pedagogem/dvojjazyčným asistentem navázalo. Rodiče také reflektují, že jejich děti se na lekcích doučování cítily příjemně a díky tomu byly motivovány lekce pravidelně navštěvovat. Vyzdvihují, že jejich děti mají doučování rády, baví je a často o něm doma vypráví. Náplň a podoba programu je samozřejmě výrazně ovlivněna pedagogem, který lekce vede. O **přínosech doučování a kurzů českého jazyka** hovoří rodiče z různých škol:

- *„A to jí taky hodně pomohlo, pořád se tam něco nového dozvídají."* (rodič, ZŠ TGM)
- *„Souhlasím, minulý rok, můj syn měl ve školce speciální vzdělávací program, byl to pro něj velký zážitek."* (rodič, MŠ Na Výšinách)
- *„Třeba v tom kurzu řešili i věci, které musí řešit v běžném životě. Nejeli jsme tam jen školní znalosti, ale i znalosti z běžného a praktického života. Chtěli jsme, aby se orientovali i obecně, aby se mohli zapojit do kolektivu. Byl to takový společný cíl."* (pedagog, ZŠ Bronzová)
- *„Jsem spokojená, nemůžu od toho chtít více, jsme tu krátkou dobu. Fakt syn začal mluvit na tom doučování, tam si povídali o něčem."*(rodič, ZŠ TGM)

Pozitivní zkušenost sdílí také pedagog ze ZŠ Hostivař, který vyzdvihuje vliv **dvojjazyčné asistentky** na svého studenta: *„Jemu tehdy hodně pomohla asistence naší vychovatelky. Ta u něj seděla několik hodin týdně, věnovala se mu v češtině, pomáhala mu se sledováním textu. Ten kluk se hodně posunul. Měla jsem paní, kam on začal chodit na doučování, i s bráchou. Moc jim to pomohlo, pak jsme zůstali všichni doma kvůli covidu. Ale pak v třetí třídě už to docela šlo. Začali k nám chodit do školy na šablonová doučování, aby to nemuseli platit, a dneska umí úplně krásně. To je zrovna případ, že pokud je dítě šikovné a rodiče spolupracující, tak mu to hodně pomůže."* (pedagog, ZŠ Hostivař)

Ve výpovědích rodičů se objevil i příběh dívky, která naopak možnost kurzu českého jazyka nedostala[7] a její nedostatečná jazyková vybavenost vedla rodiče k rozhodnutí odložit nástup do 1. třídy ZŠ, a to i přes to, že dívka podle slov rodiče, má potvrzení z pedagogicko psychologické poradny o mimořádném nadání. *„Ta starší už předškolák je, naopak jsme požádali o odklad, jen kvůli češtině. Právě jsme se dostali do poradny, dostali jsme potvrzení o mimořádném nadání. I přesto jsme kvůli češtině ještě jeden rok zůstali ve školce."* (rodič, MŠ Na Výšinách)

Oslovení pedagogové zmiňovali zkušenosti, kdy rodinné zázemí není dostatečně podporující vzhledem k potřebám žáka. Nicméně díky podpořeným intervencím se žákovi dostává péče a podpory v takovém rozsahu, že je schopen účastnit se aktivně výuky a vzdělávat se stejným tempem jako jeho vrstevníci. *„Chlapec naopak nemá v rodině moc velkou podporu, takže to, co dokázal, umí díky podpoře ve škole. Měl speciální doučování, měl asistentku, která mu pomáhala rozumět v hodinách. Teď už ve třídě asistentka není, zvládá výuku sám. Je výborný v angličtině. V matematice má problém se slovními úlohami, ale v osmé třídě má s matematikou problémy hodně dětí."* (pedagog, ZŠ Hostivař)

Pedagogové zároveň často zdůrazňují, že **mezi dětmi jsou velké rozdíly**. Ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně a pečovat o jeho potřeby a rozvíjet ho adekvátně jeho situaci. Zajímavý příběh ilustrující individualitu každého dítěte vyjadřuje výpověď pedagoga z Prahy 13 o dvou sestrách z Ukrajiny: *„Měl jsem v kurzu dvě sestry, Ukrajinky, přišly v sedmé třídě, chodí do stejné třídy. Obě navštěvovaly ten kurz. Teď v devítce psali velkou písemku a jedna z těch sester to napsala nejlépe z celé třídy. Ona je velice pracovitá, když něčemu nerozuměla, tak si řekla a udělala za ten rok nesmírný pokrok. Ten její přístup, pracovitost, to je její zásluha. Ta její sestra je na úrovni běžných vrstevníků, mezi nimi je teď veliký rozdíl, i když je to krátká doba a měly stejnou startovací pozici. Rodina k nim také přistupuje stejně. A tady je vidět, že je to individuální. Během těch dvou let je to velký rozdíl. Kdybyste je viděla tehdy a teď, je těžko uvěřit, že jsou ze stejného prostředí, stejná cesta, na kterou nastoupili a jsou úplně někde jinde. Proto já se bráním nějakému zevšeobecnění."* (pedagog, ZŠ Bronzová)

Na základě výpovědí respondentů není možné vypozorovat 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. Stejně tak nelze pozorovat rozdíl mezi školami na základě zkušenosti s inkluzivními aktivitami v předešlých výzvách zadavatele (všechny školy ve vzorku navazují na předešlé výzvy – výzvu 28 či 49). Z hlediska srovnání očekávaného dopadu na život dětí a žáků s OMJ pedagogů před zahájením projektu a reflektovaných dopadů po cca roce realizace projektu lze říci, že výsledky nebyly nikterak překvapivé a hlavní očekávání pedagogů (rychlejší začlenění dětí s OMJ do kolektivu) se naplnila.

[7] Konkrétní důvod, proč tato dívka nedostala možnost navštěvovat kurz českého jazyka, není známý. Mimo jiné mohlo mít vliv to, že dle slov paní ředitelky upřednostňují v kurzu nejmladší děti, které jazykovou podporu potřebují nejintenzivněji.

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

Začleňování dětí s OMJ má vliv na řadu oblastí. Na základě rozhovorů s pedagogy a rodiči dětí s OMJ byly identifikovány následující oblasti vlivu:

- odlehčení zátěže pedagogů,
- rozvoj cizího jazyka u žáků bez OMJ,
- usnadnění a zlepšení komunikace mezi školou a rodiči,
- rozvoj aktivit pro děti s OMJ nad rámec projektu a
- větší prostor pro získávání informací o vzdělávání dětí s OMJ a seberozvoj dvojjazyčných asistentů.

Jednou z nejčastěji zmiňovaných oblastí nepřímého dopadu začleňování žáků s OMJ je **vliv na rodiče dětí s OMJ**. Rodiče uvádějí, že jim jejich děti předávají své znalosti českého jazyka, opravují je v řečovém projevu a radí jim, jak lépe český jazyk používat. Tento vliv rodiče často zmiňují v souvislosti s *lekcemi českého jazyka* a s *doučováním*. Někteří rodiče také zmiňují, že se jejich dětem dostává podpory v českém jazyce od vlastních starších sourozenců, kteří projektem podpořené aktivity také využívají nebo využívali v minulých letech. Dochází tedy k předávání zkušeností a znalostí jazyka i mezi sourozenci v rámci rodiny.

Další často zmiňovanou oblastí je **odlehčení zátěže pedagogů**. Pedagogové pomoc dvojjazyčných asistentů jednoznačně vítají a oceňují jejich práci. Výraznou pomocí je spolupráce přímo v hodině, kdy žákům pomohou držet krok spolu s jejich spolužáky a celkovým tempem vyučovací hodiny, vysvětlují zadání nebo i učební látku a pomáhají s prací v hodině. Zároveň jsou také přínosem mimo hlavní vyučovací hodiny, kdy si žáky berou „stranou" a pomáhají jim se zvládnutím učiva. Pokud jsou potřeby žáků s OMJ naplněny, v některých školách dvojjazyčný asistent vypomáhá také pedagogům s hladkým průběhem výuky.

Přítomnost dvojjazyčného asistenta ve škole také umožňuje **cílený rozvoj práce s dětmi s OMJ v dané instituci**. Často dvojjazyční asistenti popisují, že aktivně vyhledávají informace o tom, jak dělat svoji práci co nejlépe – a využívají různých školení a materiálů (nejčastěji zmiňovaným zdrojem materiálů je organizace META). Specializace takového pracovníka na konkrétní oblast péče o žáky vede k rychlejšímu rozvoji znalostí a nastavení mechanismů práce v dané instituci. Pedagogové uvádějí, že dvojjazyčného asistenta vnímají jako odborníka na tuto oblast a často s ním konzultují plán vzdělávání žáka s OMJ.

Žáci s OMJ mají vliv na své spolužáky nejen v **oblasti rozvoje respektu k odlišným národům a kulturám**, ale také v oblasti motivace k **rozvoji cizího jazyka**. Pedagogové často vyprávěli příklady toho, že nově příchozí žák s OMJ přiměl žáky třídy ke konverzaci v anglickém jazyce. Takový případ zmiňuje učitel jazyků na ZŠ TGM: „*Já jako angličtinář to kvituju, stalo se to i ve 3.B, kde přišla holčička z jihoafrické republiky a podnítila dost dětí, aby s ní mluvili anglicky.*" (pedagog, ZŠ TGM) Pedagogové také uvádí, že žák s dobrou znalostí např. angličtiny motivuje další děti k rozvoji tohoto jazyka – nejen v mluvené formě, ale také dochází k zprostředkování vzoru, ke kterému se ostatní žáci chtějí přiblížit a také vnímají jako smysluplné se jazyk učit – chtějí se domluvit se svým spolužákem.

Díky navázaným vztahům mezi dvojjazyčným asistentem a žáky s OMJ a vybudovanou důvěrou mezi školou a rodiči dětí je možné také **pořádání dalších akcí nad rámec výzvou podpořených projektů**. Kupř. v ZŠ Řeporyje vznikají letní programy pro děti s OMJ a rodiče jsou velmi ochotní své děti do takových programů přihlásit. **Důvěra mezi školou a rodiči** je také základem pro dobrou komunikaci a sdělování informací o dětech. Pedagogové se shodují, že je péče o děti s OMJ mnohem snazší, pokud jsou rodiče ochotni komunikovat a spolupracovat na vzdělávání svých dětí. Příkladem dobrých vztahů a navázaného partnerství mezi školou a rodiči ilustruje výpověď rodiče z MŠ Podbělohorská: *„Na multikulturní týdny u nás ve školce se moc těším. Ráda bych Vás i pozvala, abyste tohle uviděla na vlastní oči. Bývají tu stánky, většina rodičů se zapojuje, přinesou věci ze svých zemí. Jsme spolu a je to nádherné.“* (rodič, MŠ Podbělohorská) I pedagogové mají tuto akci v oblibě a uvádějí širší souvislosti tohoto projektu. Slovy pedagoga z téže mateřské školy: *„To je takový vrchol toho projektu, protože jinak to je měsíční projekt, každá třída se mu věnuje, je to podle věku rozdělené, každá země se tam probere, cizinci o té své zemi mohou ve třídě promluvit. Tohle je vrchol projektu, na výstavě míváme okolo 20 zemí. Dokonce se tu grilovalo maso, rodiče jsou velmi ochotní přinést nějaké pochutiny.”* (pedagog, MŠ Podbělohorská)

Z téže mateřské školy také pochází následující zkušenost: *„Narodilo se dítě v Indonéské rodině. Přinesli ho sem – asi třítýdenní miminko. Všichni dostali pozvánku a donesli dárečky. Děti viděly, jak rodiče komunikují spolu. Bylo to vynikající. Když dítě vidí, jak se rodiče chovají, to je moc důležité.”* (rodič, MŠ Podbělohorská) Tento projev důvěry a existence dobrého vztahu souvisí s tím, že školka má s Indonéskou ambasádou dlouhodobou spolupráci. Pedagogové této MŠ uvádějí, že pro ně ambasáda dokonce uspořádala meeting, jehož smyslem bylo seznámit pedagogy s jejich kulturou. Pedagogové tuto snahu rodičů, dokonce skrz ambasádu, o předávání informací a sdílení své kultury velmi vítají.

Z hlediska srovnání očekávaného dopadu pedagogů před zahájením projektu a reflektovaných dopadů po cca roce realizace projektu na pedagogy samotné lze říci, že hlavní očekávání pedagogů (odlehčení zátěže na jednoho pedagoga ve třídě) se naplnila. Navíc pedagogové po realizaci projektu uvádějí, že spolupráce s dvojjazyčným asistentem má pozitivní vliv nejen na způsob a podmínky práce ve třídě, ale i jejich postoje (odrážející důležitost vytvoření bezpečného prostředí a potřebu speciálního přístupu k dětem s OMJ).

EO5 Jak se změnily kompetence pedagogů díky absolvování stáže?

Zahraničních stáží se zúčastnilo několik desítek pedagogů ze dvou MŠ a dvou ZŠ ze vzorku škol[8]. Dotázaní pedagogové obecně hodnotí zahraniční stáže jako velmi přínosné. Možnosti vycestovat si velmi váží a vnímají to jako příležitost k profesnímu růstu a zlepšení své práce s žáky. Výrazným přínosem stáží je povzbuzení pedagoga k **reflektování své činnosti** a možnost náhledu na vlastní práci skrz poznání, jak vypadá vzdělávání dětí s OMJ v jiných zemích. Avšak co se týče specifik práce s dětmi s OMJ byly stáže pro dotázané pedagogy spíše motivující v jejich dosavadní činnosti, než že by u nich vedly k výrazným vnímaným změnám v kompetencích.

[8] V době realizace evaluačních aktivit pedagogové dalších dvou ZŠ (ZŠ Duhovka a ZŠ Řeporyje) na své stáže teprve čekali (odsunutí jejich realizace z důvodů pandemie Covid-19).

Pedagogové z několika různých škol a školek uvádějí, že pro ně bylo inspirací, jak **přirozeně v zahraničí cizince přijímají**, že jsou součástí třídních kolektivů a tamní pedagogové na ně nepohlížejí jako na „problém", ale přijímají péči o děti s OMJ jako přirozenou součást jejich práce. Pedagog z Prahy 13 popisuje, jak jej zážitek ze stáže podpořil v práci s dětmi s OMJ: *„Některé věci prostě mi to dá, že mu musím déle vysvětlovat, ale spíše jsem to brala jako výzvu, kdy si říkám, když to v Portugalsku zvládají, že jsou součástí té běžné výuky, tak uvidíme, jak to dáme my."* (pedagog, ZŠ Bronzová)

Pedagogové si ze zahraničí přiváží také **konkrétní tipy na organizaci výuky nebo nové metody**. Zmiňují, že vidět metody přímo v praxi je přesvědčivé, díky tomu nepochybují, že metoda funguje a je pro ně následně snazší ji implementovat do vlastní pedagogické praxe. Jedna z respondentek také uvádí, že ji stáž zprostředkovala větší **porozumění** pro děti s OMJ, uvědomila si, že je důležitá názornost a časté ověřování, zda jí žák rozuměl. V jedné ze škol se podařilo navázat vztahy se švédskou mateřskou školou. Spolupráce je poměrně živá – dochází k zasílání materiálů, písniček, básniček, realizaci videohovorů a k řadě dalších činností, které obě školky propojují. Spolupráce probíhá po dobu dvou let a obě školky z ní těží.

Významným vnímaným přínosem především řediteli škol a MŠ je i to, že pedagogové absolvují stáže společně v rámci školy, mohou tedy sdílet okamžitě mezi sebou své dojmy. Často také po příjezdu sdílejí své poznatky s dalšími pedagogy ve škole. Ostatní pedagogové to velmi vítají, **stáže tak mají vliv na celou školu**.

Pedagogové z MŠ Na Výšinách také reflektují, že péče o děti s OMJ je snazší při nižším počtu dětí ve třídách. Zároveň také uvádějí, že se ze stáže vracejí s pocitem, že jejich práce je na dobré úrovni. Objevily se i závěry pedagogů z dalších škol, že díky stážím dospěli k názoru, že dělají svou práci dobře.

Zajímavé podněty přináší pedagogové z Prahy 13 – ZŠ Bronzová. Rádi by dětem s OMJ kromě jazykové podpory začali zprostředkovávat i českou kulturu a tradice, a to zároveň s respektem ke kultuře, ze které žák pochází: *„My bychom si z toho mohli vzít to, abychom více podporovali tu národní hrdost. Že máme třeba Svatého Václava. Aby děti třeba věděly, jaké máme státní svátky, proč máme volno. Aby také začaly cítit „je to moje nová vlast", přijmout kulturu a myšlení těch lidí. Je fajn, že začínáme jazykem, ale je dobré do toho dávat i ty kulturní prvky. Kolikrát děti učí rodiče, jak to v České republice funguje. Spíš bych to viděla tak, aby se ty projektové výuky více zapojovaly do toho školství, aby si děti rozšířily obzory."* (pedagog, ZŠ Bronzová)

V rozhovoru s pedagogy ze ZŠ TGM zazněla i kritika mířená na formu stáží pedagogů a to konkrétně na cestovní agenturu, která stáže zprostředkovávala. Pedagogové ze ZŠ TGM se shodovali na tom, že jejich největším zájmem je *„prožít v zahraničí **opravdový kontakt s pedagogy i žáky**, ideálně načerpat co nejvíce zkušeností, vidět nejrůznější pomůcky a mít dostatek prostoru pro komunikaci s místními pedagogy a vedením školy."* Dokonce vyjadřují přání si „odučit" nějakou hodinu, tedy být v přímém kontaktu s dětmi. Většina jimi absolvovaných stáží však probíhala formou exkurze. Pedagogové také vnímali tendenci agentury vytvářet program spíše rekreačního charakteru (výlety na zajímavá místa), než aby se zaměřili na zprostředkování kontaktu s místními mateřskými a základními školami.

EO6 Jak se změnilo sociální klima ve třídách z hlediska postojů a chování žáků ve vztahu k žákům s OMJ?

Sociální klima školy a třídy hraje důležitou roli v celém procesu začleňování dětí s OMJ do třídního kolektivu. Klíčovou osobou v celém procesu je role pedagoga a v případě mateřských a základních škol zapojených do této výzvy také dvojjazyčného asistenta. To ilustruje např. citát pedagoga ze ZŠ Hostivař: *„Myslím, že když to učitel dobře uchopí, tak se třída dokáže o cizince dobře postarat. Ale hodně záleží na osobnosti učitele."* Práci dvojjazyčného asistenta je z pohledu sociálního klimatu ve třídách dobré nastavit tak, aby ho ostatní žáci nevnímali jako asistenta pouze pro děti s OMJ, ale jako asistenta pro kohokoliv ve třídě, kdo potřebuje pomoci. *„Je to na prvním stupni úplně běžné a dětem to už nepřipadá divné. Oni ani nevědí, že já jsem jiný druh asistenta než ostatní kolegyně. Chápou, že paní asistentka pomáhá paní učitelce."* (asistentka, ZŠ Řeporyje)

Otevřenost a pozitivní přístup pedagoga ovlivňuje postoj žáků k žákům s OMJ. Některé školy zmiňují, že cíleně budují pozitivní klima a respektující prostředí. Dobré přijetí a začlenění dětí s OMJ do třídních kolektivů je pro ně důležitou součástí práce. V MŠ Podbělohorská popisují nastavení školy vzhledem k přijímání dětí s OMJ následovně: *„Na naší škole by asi nemohla učit učitelka, která by diskriminovala cizince. Přístup veškerého personálu je takový, že cizinec není nic zvláštního, na koho bychom měli koukat s otevřenou pusou. Už nerozlišujeme, kdo je kdo. (...) Já jsem nezažila, že by děti nějak komentovaly, že mají ve třídě cizince."* (pedagog, MŠ Podbělohorská)

Některé školy zdůrazňují, že chtějí, aby se dítě s OMJ „necítilo jiné", ale aby se přirozeně zapojilo do práce s ostatními dětmi. Na základě získaných výpovědí se zdá, že **školy, které aktivně pracují na vstřícném a dobrém klimatu školy a tříd a jejichž pedagogové jsou vstřícní vůči dětem s OMJ, jsou velice úspěšné v začleňování dětí s OMJ do třídních kolektivů. Daří se jim udržovat mezi žáky dobré vztahy** bez ohledu na zemi původu, kulturu, ze které dítě pochází nebo jazyk, kterým hovoří. Pozitivního přijetí dětí a žáků s OMJ si velmi váží i oslovení rodiče, pro které je psychická pohoda jejich dětí jedním z nejdůležitějších kritérií jejich školní úspěšnosti. *„Děti byly připravené na to, že do třídy přijde nový žák a že je to někdo, kdo nezná tu zemi, neví, jak to funguje, všechno je úplně cizí pro to dítě. Tak aby to dítě bylo víc kamarádské a nápomocné, aby se cítilo v té třídě dobře. Aby nebrečelo, že nepůjde do školy, kvůli tomu, že mu někdo něco řekl. Aby se to dítě neleklo hned u vchodu."* (rodič, ZŠ Hostivař)

Jako zajímavé kritérium dobrého klimatu školy/třídy je často zmiňováno, že **děti žádnou odlišnost** na žácích s OMJ **nepozorují**. *„Jsem učitelka heterogenní třídy, jsou tam děti z bilingvních rodin, přišlo mi, že ostatní děti vnímají děti s OMJ naprosto přirozeně. Tato nová generace to má úplně přirozené. Nenapadne je, že je někdo odlišný a měli by se k němu chovat nějak jinak."*(pedagog, MŠ Na Výšinách) Klíčová je podpora komunikace a to v jakémkoli jazyce. Když je totiž komunikace funkční, děti na rozdíly nedbají, a staví vztahy na tom, co mají společné. Tyto zkušenosti pochází zejména z mateřských a základních škol, ve kterých je celkově přívětivé prostředí, kde jsou cizinci vítáni a kontakt s dětmi s OMJ je vnímán jako oboustranně výhodný.

Dále pedagogové upozorňují na to, že **čím rychleji si žák majoritní jazyk osvojí, tím rychleji dochází k plnému začlenění** do třídního kolektivu. Popisují, že při příchodu nového žáka do třídy je kolektiv zpravidla velmi otevřený a vstřícný, ale pokud nový žák do určité doby nezačne komunikovat a vytvářet si vztahy, ostatní děti o něj ztratí zájem. *„Když se zlepší rychle v češtině, tím větší šance na začlenění je. Kamarádský může být, ale když neumí jazyk, tak děti do toho nejdou. To by musel být super kolektiv, aby ho hned vzali a učili. To je utopie, že někdo přijde a všichni mu padnou k nohám. Musíme se snažit co nejvíce, co může ta škola pro ty děti udělat."* (pedagog, ZŠ TGM)

Na některých školách volí metodu zakazování komunikace v jiných jazycích kromě českého (především mezi spolužáky, nikoli v komunikaci s dvojjazyčným asistentem), což podle dotyčných pedagogů vede k rychlejšímu osvojení českého jazyka. Můžeme se ale obávat, že to – zejména ze začátku – znesnadňuje dítěti pobyt v mateřské či základní škole. Alternativní přístup popisují pedagogové v ZŠ Duhovka, kde je běžné při výuce používat ke komunikaci jak český tak i anglický jazyk. Děti si mohou vybrat, v jakém jazyce chtějí komunikovat a třeba také prezentovat svoje projekty. Všudepřítomnost obou jazyků (ZŠ Duhovka je bilingvní soukromá ZŠ – pozn.) vede k přirozenému rozvoji obou jazyků. Zároveň ale pedagogové této školy upozornili na to, že již při výběru žáků cílí na ty, kdo jsou schopni se základně dorozumět alespoň v jednom z těchto dvou jazyků.

Zejména rodiče dětí s OMJ sdělují, že vztahům jejich dítěte s ostatními žáky prospívá také to, když navštěvují po škole **společné zájmové kroužky.** Nižší počet dětí a prostor pro běžnou komunikaci mimo školní lavici podporuje navazování pozitivních vztahů. Několik pedagogů se ve svých výpovědích shoduje na tom, že děti přirozeně vzájemný kontakt vyhledávají. Stačí jim připravit vhodné prostředí, aby k dobrému začleňování dětí do kolektivu mohlo docházet.

Z hlediska srovnání očekávaného dopadu pedagogů před zahájením projektu a reflektovaných dopadů po cca roce realizace projektu na sociální klima ve třídách nelze činit žádné závěry, poněvadž dotázaní pedagogové z dvou škol neměli v této oblasti žádná specifická očekávání. Na těchto školách se dlouhodobě pracuje na pozitivním, otevřeném a přijímajícím klimatu a pedagogové zdůrazňovali, že se snaží, aby děti mezi sebou nedělaly rozdíly na základě mateřského jazyka, barvy pleti či národnosti.

Další zjištění mimo evaluační otázky

Respondentů z řad pedagogů jsme se zeptali na jejich doporučení směrem ke konceptu (jednotkám) podpory dětí a žáků s OMJ. Shrnutí všech doporučení, která padla, přinášíme v následujících bodech:

- zaměření financí především na personální podporu (asistent, stáže) spíše než komunitní osvětová setkávání: *„To dělají školky běžně* (komunitně osvětová setkávání – pozn.) *a je zbytečné si tam brát někoho, kdo by to zaštiťoval, to je často podmínka. Ale učitelky jsou dostatečně kompetentní, aby ty situace zvládly.*" (ředitelka, MŠ Na Výšinách);
- větší flexibilita v úvazcích pro dvojjazyčné asistenty;

- více důvěřovat učitelům v dobách distanční výuky a méně zatěžovat administrativou: *„Vždycky, když někoho učím, tak musím udělat print screen. Když ho neudělám, tak to je jako kdybych to neodučila. Když někoho pozvu ke mně domů, přijdou si vybrat učebnice, učíme se u nás doma, tak nemám printscreen a to je to, co mě občas velmi rozhněvá, že se řeší, jestli mám počet odučených hodin, než jestli jsem to dítě něco naučila. Když vezmu dítě na výlet, tak to myslím, že je důležitější než mít printscreen."* (asistentka, ZŠ TGM);
- zohlednění individuální náročnosti studia českého jazyka pro cizince dle jeho původu v penzu hodin ČJ: *„Mně by se spíše líbilo, kdyby se zhodnotila náročnost pro studenta. Protože pokud přijde Slovan, který ví, co jsou to pády, pro ně jsou to „vidminky", ale ti Vietnamci to nemají. Třeba kdyby to bylo 80 hodin, tak pro Ukrajince je to dostatečné, ale pro Vietnamce je to strašně málo, struktura jazyka, všechno je jinak."* (pedagog, ZŠ Bronzová)*;*
- důraz na profesionalitu agentury zprostředkující zahraniční stáže pedagogům zohledňující účel stáží (získání nových komeptencí) a potřeby pedagogů;
- povinnost žáků s OMJ absolvovat intenzivní jazykový kurz ČJ (2 – 3 měsíce) před nástupem do základní školy (v jakémkoliv věku dítěte).

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 a začleňování dětí a žáků s OMJ. Konkrétní **metody** či **nástroje** doporučené pedagogy shrnujeme níže:

- pexeso, deskové hry (smyslem je, aby bylo učení zábavné)
- kartičky Double na procvičování nových slov
- online výukové aplikace, které mohou děti využívat i z domova
- vlastní slovníček, kam si žáci zaznamenávají slova, kterým během dne nerozumí, na lekcích se poté probírají
- komunikace pomocí obrázků (flashcards)
- materiály společnosti META, InBáze
- básničky s obrázky (propojení sluchových a vizuálních vjemů)
- propojení slov a pohybu
- projektová výuka a obecně formy výuky, při kterých žáci přirozeně navazují vztahy a komunikují mezi sebou
- kartičky s obrázky
- čtení s porozuměním, divadlo, hry
- Kimova hra (paměťová hra spojená s pojmenováváním předmětů), kouzelný pytel, hledání věcí po třídě
- dramatické hry (malé množství pravidel, není potřeba slov)
- připravené multikulturní prostředí a pomůcky ve třídě - panenky i jiné než bílé pleti, knížky psané jinými jazyky i v jiné abecedě (např. psané azbukou)
- časopis Kamarád
- učení českých písniček.

Analýza kvantitativních dat

V této části se věnujeme deskripci a analýze kvantitativních dat, které tvoří dva soubory. Prvním jsou dotazníky pro ředitele a pedagogické pracovníky z dvou vln sběru dat. Druhým souborem jsou data od dětí a žáků s OMJ získaná z měření pomocí 2 subškál nástroje Strengths and Difficulties Questionnaire.

Popis dotazníku pro ředitele a pedagogy a souboru respondentů

Tato část závěrečné evaluační zprávy informuje ohledně **využívaných postupů, učitelských kompetencí, podpory a vnímání vlastní účinnosti** či dalších oblastí souvisejících s **diverzitou při výuce multikulturní třídy**.

Pro účely sledování změny v čase byly využity měřící nástroje z Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2018). Původní plán odhadnout Graded Response Model (teorie odpovědi na položku) nad výpověďmi pedagogických pracovníků pouze nad sesbíraným vzorkem se ukázal být v důsledku extrémně malé velikosti vzorku jako nerealizovatelný. Z toho důvodu jsme odhadli model nad daty z volně dostupného standardizačního vzorku TALIS (2018), k nimž jsme přidali data z této výzvy a výsledky porovnali. Informace obsažené v této části jsou spíše deskriptivního charakteru. Výrazně nedoporučujeme tvořit z těchto dat či jejich zpracování jakékoli kauzální inference nebo na základě výzkumné zprávy tvořit jakékoli závěry o efektivitě poskytovaných intervencí.

Použité měřící nástroje

Byly využity dvě standardizované škály z dotazníku TALIS (2018): T3SEFE (self-efficacy in multicultural classrooms) a T3DIVP (diversity practices). Standardizační vzorek TALIS (2018) čítal v rámci České republiky 2645 škol (39690 učitelů). Škála T3SEFE vykazovala na standardizačním vzorku přijatelnou míru vnitřní konzistence (McDonaldovo omega = 0,810). Na našich datech byl ukazatel vnitřní konzistence škály ještě vyšší (McDonaldovo omega = 0,883). Škála T3DIVP vykazovala na standardizačním vzorku velmi nízkou míru vnitřní konzistence (McDonaldovo omega = 0,597). Na našich datech byl ukazatel vnitřní konzistence ještě nižší (McDonaldovo omega = 0,511), rozptyl některých položek byl odhadnut negativně (Heywood case) a jednotlivé položky netvořily předpokládanou jednodimenzionální strukturu. Tyto dvě škály byly doplněny položkami zjišťujícími typ výcviku, který pedagogičtí pracovníci absolvovali, příležitosti ke vzdělávání, postupy multikulturní výuky uplatňované na škole. Také bylo zjišťováno, nakolik pedagogičtí pracovníci vnímají potřebu rozvoje kompetencí v oblasti diverzity.

Design a vzorek

Měření na školách ve vzorku proběhlo ve dvou vlnách, na podzim roku 2020 a na podzim roku 2021. Pro účely srovnání vývoje sledovaných proměnných v čase byly odpovědi respondentů, kteří se zúčastnili obou vln měření, párovány tzv. anonymizačními kódy. Některé položky byly přístupné pouze pro ředitele daných zapojených škol – učitelé, asistenti pedagoga,

dvojjazyční asistenti ani speciální pedagogové je nevyplňovali. Na školách ve vzorku probíhala intervence. Nicméně design výzkumu neobsahoval žádnou kontrolní skupinu.

Z **původních 254** dotazníků pedagogických pracovníků (obsahující již obě vlny měření), které byly zaznamenány v dotazníkové aplikaci LimeSurvey, zbylo po odstranění všech respondentů, kteří se nedostali v odpovídání dále než na první stranu, pouze **204 respondentů**. Počet pedagogických pracovníků, kteří poskytli data pro obě vlny měření a uvedli stejný kód i stejný název školy, byl **pouze 28, což mohlo být způsobeno různými důvody (úmrtnost vzorku, zapomenutí kódu, vyplňování v obou měřeních jinými osobami, atd.)** Upozornění: při této extrémně nízké velikosti vzorku je **jakékoliv srovnání v čase silně zkresleno**. Domníváme se, že informativnější je zobecnit výsledky o úroveň výše a považovat každou vlnu měření za samostatnou kohortu (bez aspirace na propojování měření mezi sebou). Pro první kohortu/vlnu měření (2020) bylo sesbíráno 92 pozorování, pro druhou kohortu/vlnu měření (2021) bylo sesbíráno 112 pozorování. Při absenci kontrolní skupiny a nedostatečném sledování v čase je zapotřebí opatrnosti v tvorbě závěrů. Dopad intervencí nelze touto cestou sledovat vůbec. Lze pouze dodat základní deskriptivy vzorku a odpovědí respondentů.

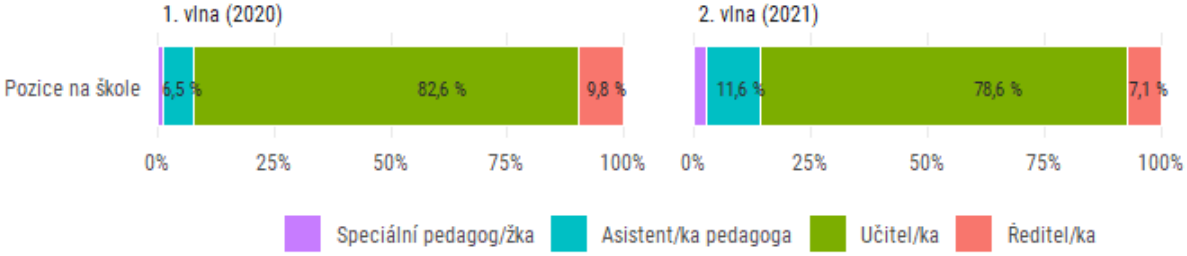
Do sběru dat se zapojilo 9 škol v první i ve druhé vlně měření:

1. Mateřská škola Atomík s.r.o.: v první vlně (n = 4), ve druhé vlně (n = 1)
2. Mateřská škola, Praha 5-Košíře, Podbělohorská 2185, příspěvková organizace: v první vlně (n= 8), ve druhé vlně (n = 9)
3. Fakultní mateřská škola při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Praha 7, Na Výšinách 3: v první vlně (n = 2), ve druhé vlně (n = 6)
4. Základní škola, Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000: v první vlně (n = 41), ve druhé vlně (n = 37)
5. Základní Škola Square s.r.o.: v první vlně (n = 6), ve druhé vlně (n = 8)
6. Základní škola T. G. Masaryka Praha 7, Ortenovo náměstí 34: v první vlně (n = 1), ve druhé vlně (n = 8)
7. Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Praha 13, Bronzová 2027: v první vlně (n = 7), ve druhé vlně (n = 33)
8. Základní škola Praha 5 - Řeporyje: v první vlně (n = 5), ve druhé vlně (n = 6)
9. Základní škola Duhovka s.r.o.: v první vlně (n = 0), ve druhé vlně (n = 4)

Rozdělení vzorku dle pozice na škole

Z celkového počtu 204 respondentů se zúčastnilo v první vlně měření (2020) 9 ředitelů/ek, 76 učitelů/ek, 6 asistentů/ek pedagoga a 1 speciálních pedagogů/žek; v druhé vlně měření (2021) se zúčastnilo 8 ředitelů/ek, 88 učitelů/ek, 13 asistentů/ek pedagoga a 3 speciálních pedagogů/žek. Na následujícím grafu je zobrazeno procentuální zastoupení pozice ve škole, kterou pedagogičtí pracovníci z obou kohort zastávali.

Procentuální rozložení vzorku dle pozice na škole a vlny měření



Pokud bychom pracovali pouze se vzorkem respondentů, kteří poskytli data pro obě vlny měření (N = 28), pak se zúčastnilo v první vlně měření (2020) 3 ředitelů/ek, 24 učitelů/ek, 1 asistentů/ek pedagoga a 0 speciálních pedagogů/žek; v druhé vlně měření (2021) se u některých respondentů proměnila pozice na škole: zúčastnilo se 3 ředitelů/ek, 24 učitelů/ek, 0 asistentů/ek pedagoga a 1 speciálních pedagogů/žek.

Celkově v první vlně 7 ředitelů/ek uvedlo, že v roce 2020 sami vyučovali nějaký předmět, zatímco 2 uvedli, že v daném roce žádný předmět nevyučovali. V druhé vlně 6 ředitelů/ek uvedlo, že v roce 2021 sami vyučovali nějaký předmět, zatímco 2 uvedli, že v daném roce žádný předmět nevyučovali.

Absolvovaný výcvik a podpora ze strany školy

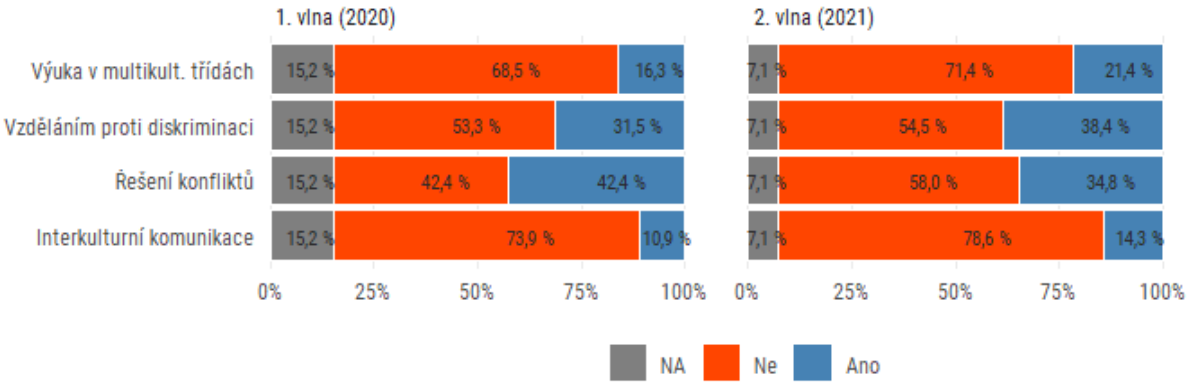
Učitelé a další pedagogičtí pracovníci (absolvovaný výcvik)

V této sekci jsou prezentovány informace týkající se absolvovaného výcviku v některé z oblastí důležitých pro výuku dětí s odlišným mateřským jazykem. Možné odpovědi na každou oblast byly pouze binární: Ano/Ne. Učitelů, asistentů pedagoga a speciálních pedagogů jsme se specificky dotazovali na následující položky:

1. Absolvoval/a jste výcvik interkulturní komunikace?
2. Absolvoval/a jste výcvik strategie řešení konfliktů?
3. Absolvoval/a jste vzdělávání v tom, jakou může vzdělávání hrát roli v boji proti diskriminaci?
4. Absolvoval/a jste výcvik výuky v multikulturních třídách?

Na grafu níže lze vidět, že v první kohortě procentuálně více pedagogických pracovníků uvádělo, že podstoupili výcvik v některé oblasti, než v druhé kohortě, zejména co se týče výcviku strategie řešení konfliktů. Nedává příliš smysl, že by pedagogičtí pracovníci později v čase uvedli menší míru zkušenosti, pokud se nejednalo o zcela jiné osoby, které byly zahrnuty do měření v první a druhé kohortě.

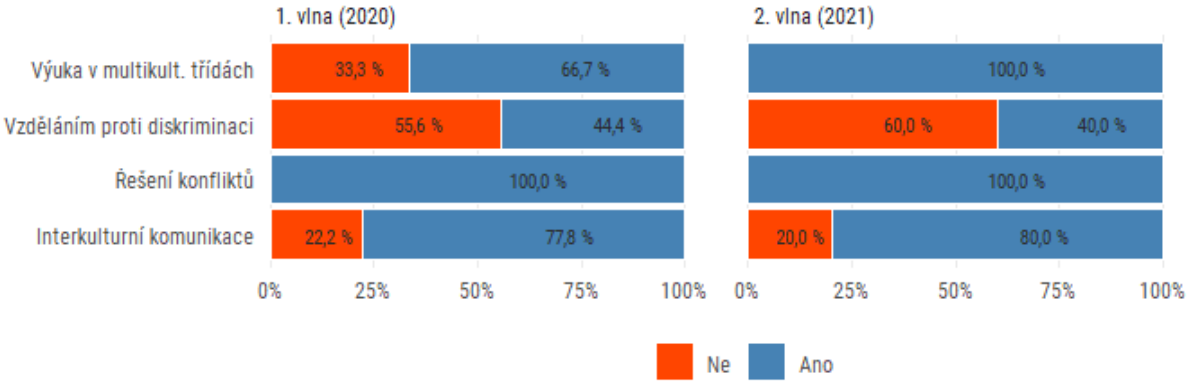
Absolvovaný výcvik v některé z oblastí (výpovědi učitelů a dalších ped. pracovníků)



Ředitelé a podpora ze strany školy (příležitost k vzdělávání)

Pro triangulaci zjišťovaných informací byli ředitelé zapojených škol dotazováni na totožné položky týkající se vzdělávacích oblastí, jako byli dotazováni učitelé a spol. Ředitelé byli konkrétně dotazováni: "*Poskytuje vaše škola svým zaměstnancům příležitost vzdělávat se v následujících oblastech*"? Možné odpovědi opět pouze Ano/Ne. Pokud porovnáme následující graf s grafem na předchozí straně, vidíme, že největší rozdíl mezi vnímáním ředitelů ohledně možných příležitostí k vzdělávání a vnímáním ostatního pedagogického personálu ohledně absolvovaného výcviku se týká interkulturní komunikace.

Učitelé mají příležitost se vzdělávat v některé z oblastí (výpovědi ředitelů)



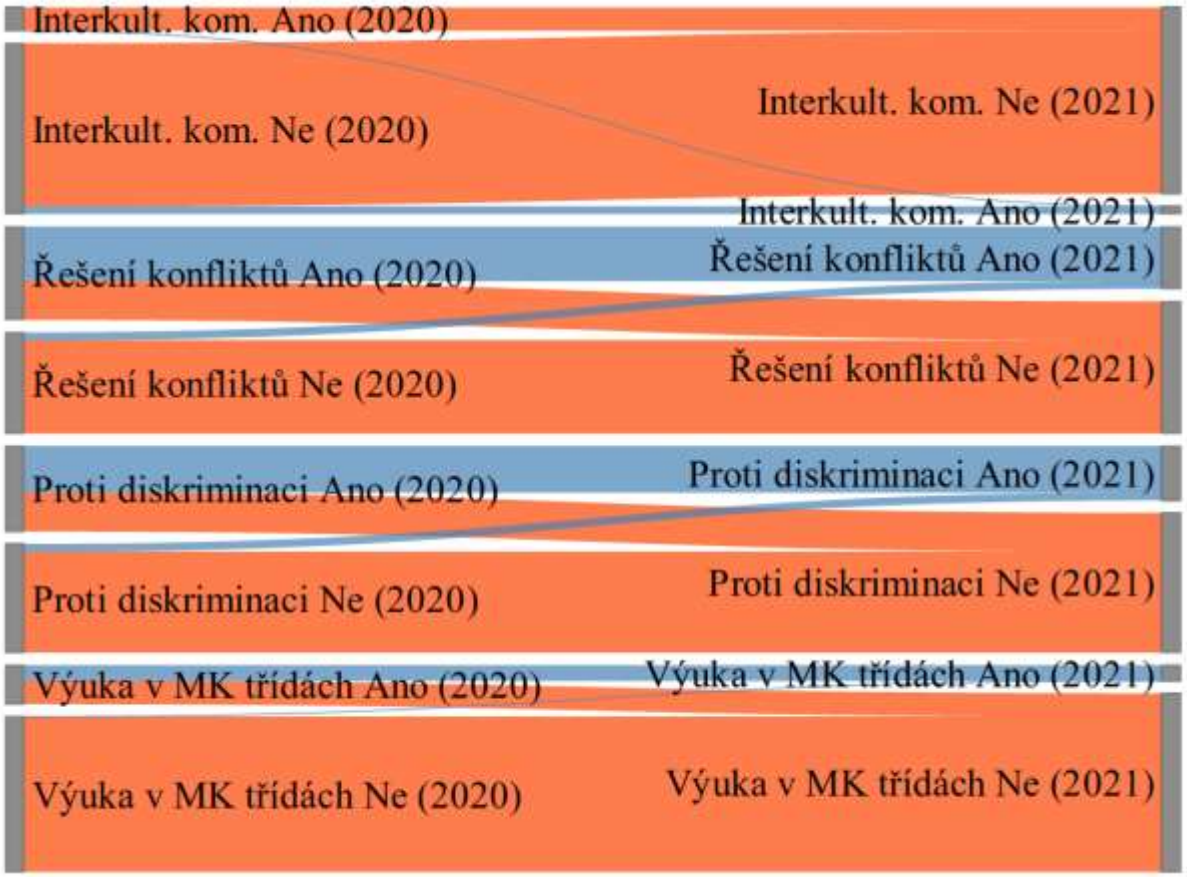
Absolvování výcviku - vývoj v čase (výpovědi učitelů)

Protože pro 25 pedagogických pracovníků[9] jsme měli informaci o tom, jak se jejich výpovědi posunuly z první do druhé vlny měření, bylo možné vykreslit následující graf. Jednotlivé odpověďové kategorie na každou ze čtyř oblastí možného absolvovaného výcviku jsou znázorněny zcela vlevo na grafu šedými vertikálními sloupci pro první vlnu měření a zcela vpravo na grafu šedými vertikálními sloupci pro druhou vlnu měření.

[9] z 28 respondentů byli 3 ředitelé, kteří nevyplňovali tento dotazník.

- Šedých sloupců je 8 (4 oblasti x 2 možné odpovědi - Ano/Ne).
- Výška šedého sloupce představuje počet respondentů, kteří takto odpověděli v rámci každé vlny.
- Modrý pruh znázorňuje pozitivní vývoj směrem k absolvování daného výcviku.
- Oranžový pruh znázorňuje negativní vývoj směrem k NE-absolvování daného výcviku.

Z grafu je patrné, že uvedení absolvování výcviku v druhé vlně v některé z oblastí bylo méně časté než uvedení neabsolvování. Při čtení grafu nás zajímá, jakým způsobem se zleva do prava přesune masa respondentů, zda zůstanou v původní kategorii odpovědi, nebo zda se jejich odpovědi promění. Ačkoliv u položek týkajících se absolvování výcviku byla instrukce: "Odráží následující tvrzení výcvik, který jste jako učitel/ka obdržel/a?", domníváme, se, že pedagogičtí pracovníci si položky vztáhli pouze k poslednímu roku. Pokud by tento předpoklad pochopení položky byl správný, můžeme na graf níže nahlížet jako na srovnání absolvování výcviku v roce 2020 a v roce 2021 a vyvodit, že tito konkrétní pedagogičtí pracovníci většinově absolvovali méně výcviků v roce 2021.



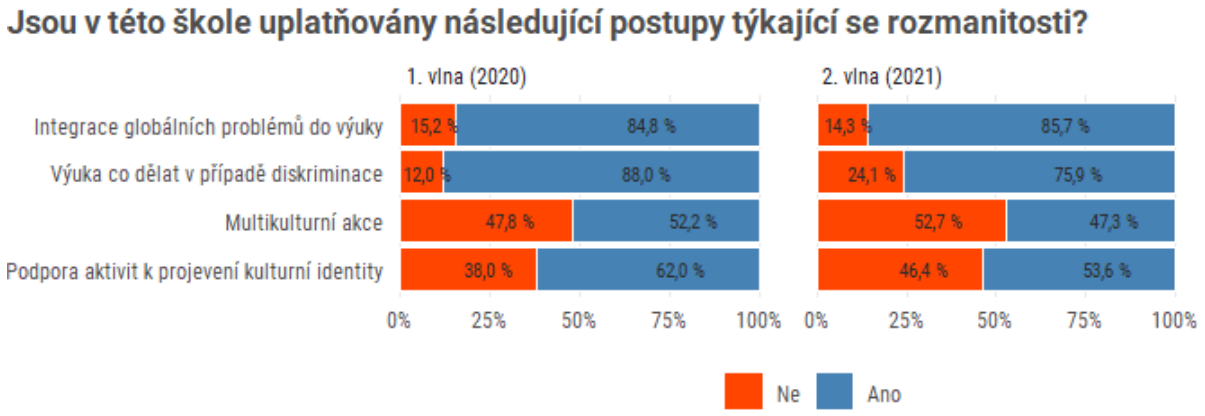
Uplatňované postupy na škole týkající se rozmanitosti

Výpovědi všech respondentů (T3DVIP škála)

Uplatňování aktivit nebo postupů na škole týkajících se rozmanitosti

Procentuální zastoupení dílčích postupů v rámci školy a školní výuky, týkajících se rozmanitosti jsou ilustrovány na grafu níže. Dílčí položky jsou rozděleny do 4 postupů, na které pedagogičtí pracovníci odpovídali Ano/Ne:

1. „Podpora aktivit nebo organizací, které podněcují žáky k projevování různých etnických a kulturních identit (např. umělecké skupiny)“
2. „Pořádání multikulturních akcí (např. den kulturní rozmanitosti)“
3. „Výuka žáků, jak se chovat v případě etnické nebo kulturní diskriminace“
4. „Zavádění postupů výuky a učení, které integrují globální problémy do vzdělávacího programu“

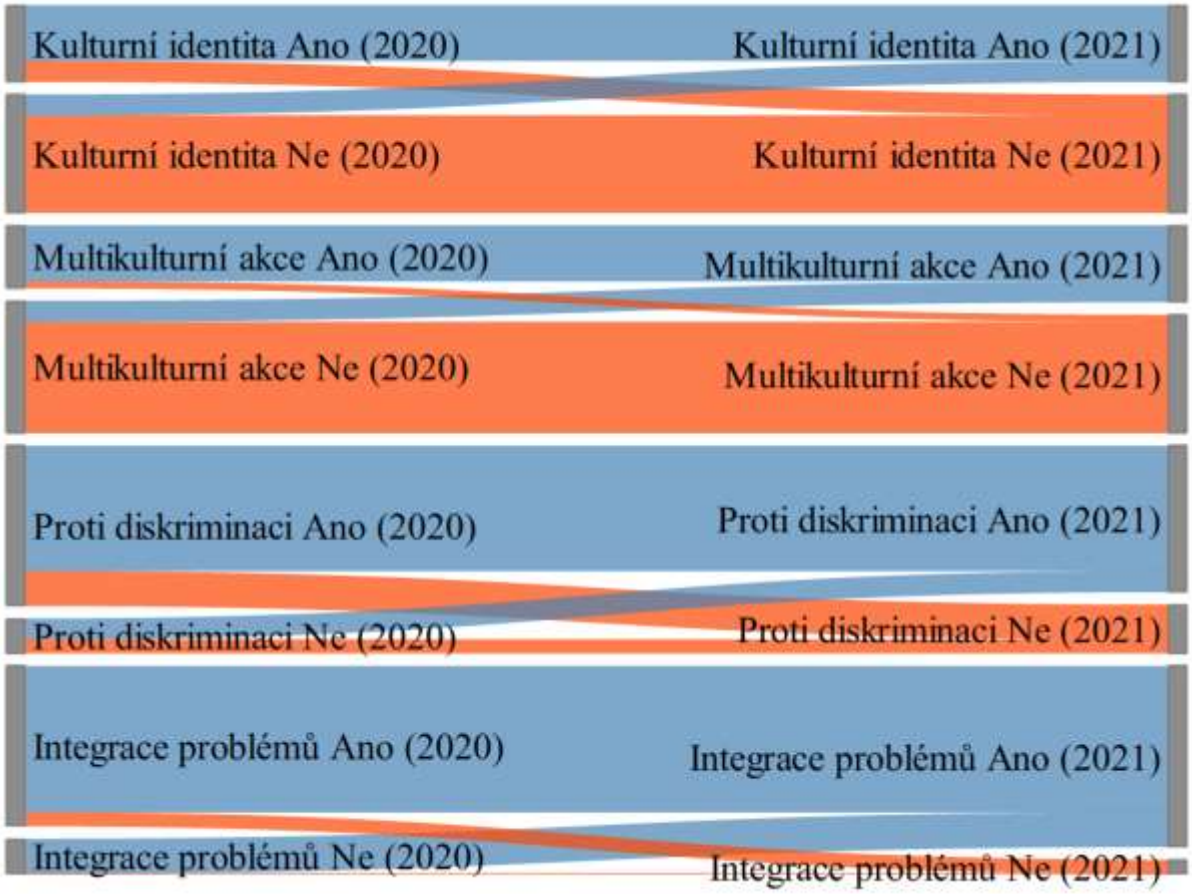


Uplatňované postupy - vývoj v čase (výpovědi učitelů)

Protože pro 28 pedagogických pracovníků[10] jsme měli informaci o tom, jak se jejich výpovědi posunuly z první do druhé vlny měření, bylo možné vykreslit následující graf. Jednotlivé odpověďové kategorie na každou ze čtyř oblastí možných uplatňovaných postupů jsou znázorněny zcela vlevo na grafu šedými vertikálními sloupci pro první vlnu měření a zcela vpravo na grafu šedými vertikálními sloupci pro druhou vlnu měření. Pro detaily k porozumění grafu viz výše v sekci *Absolvování výcviku - vývoj v čase (výpovědi učitelů).*

Při odpovědi na položku: *„Jsou v této škole uplatňovány následující postupy týkající se rozmanitosti?“* nás zajímalo, nakolik postupy začnou nebo přestanou být uplatňovány při druhé vlně měření, a nakolik se uplatňování postupů mezi měřeními nezmění. Z grafu je patrné, že v druhé vlně měření se častěji jednotlivé postupy uplatňovaly než neuplatňovaly. Kdyby bylo možné graf interpretovat vzhledem k intervencím, tento vývoj by byl žádoucí.

[10] včetně ředitelů

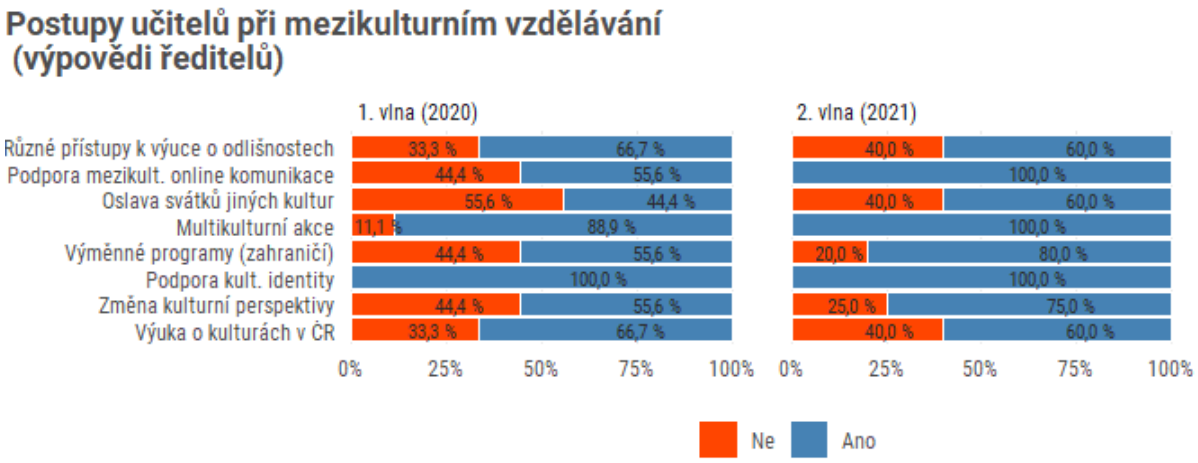


Detailnější výpovědi ředitelů: další uplatňované postupy při multikulturním vzdělávání

Ředitelé odpovídali na otázku: „*Vystihují následující tvrzení postupy učitelů vaší školy při multikulturním vzdělávání*“? Možnosti odpovědi byly pouze Ano a Ne. Pro přehlednost byly z grafu odstraněny chybějící hodnoty. Dílčí položky se dotazovaly na aplikaci následujících postupů:

1. Naše škola zavádí různé přístupy k výuce o kulturních odlišnostech (např. práce ve skupinách, vzájemné doučování spolužáků, simulace, učení prostřednictvím řešení problémů, hudba, umění atd.).
2. V naší škole jsou žáci podporováni, aby komunikovali s lidmi z jiných kultur prostřednictvím webu, internetu nebo sociálních sítí.
3. V naší škole slavíme svátky jiných kultur.
4. Naše škola pořádá multikulturní akce (např. den kulturní rozmanitosti).
5. Naše škola nabízí výměnné programy se školami z jiných zemí.
6. Naše škola podporuje aktivity, které žákům pomáhají vyjadřovat příslušnost k různým identitám (např. národním, náboženským, etnickým nebo sociálním identitám).
7. V naší škole se žáci učí pohlížet na historické a společenské události z různých kulturních hledisek.

8. V naší škole se žáci učí o kultuře (např. náboženství, zvycích, hodnotách, tradicích nebo umění) různých kulturních skupin žijících v České republice.



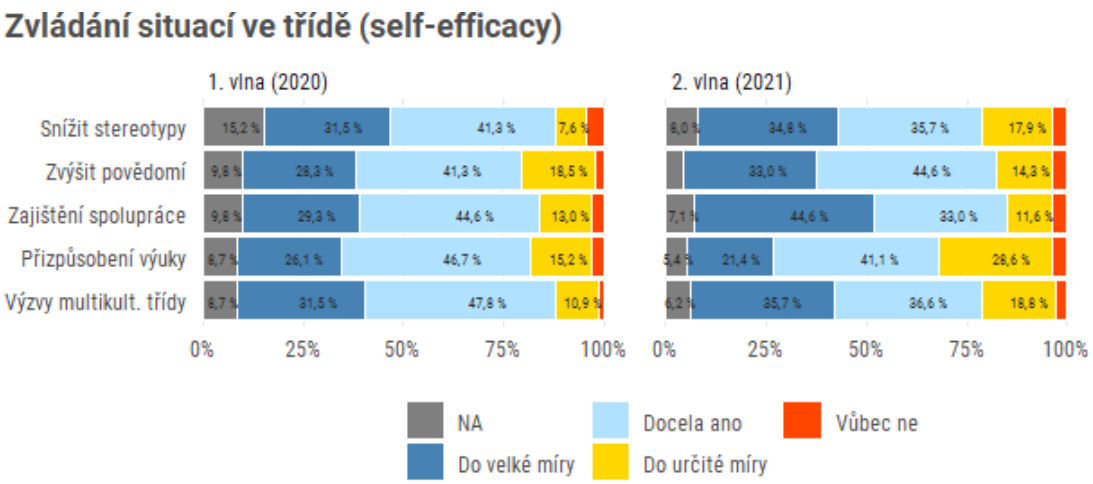
Další sledované oblasti

Self-efficacy pedagoga pro výuku v multikulturní třídě

Tato sekce se zabývá škálou T3SEFE (self-efficacy z TALIS 2018). Všichni pedagogičtí pracovníci (včetně ředitelů) odpovídali na otázku: „*Pokud vyučujete v kulturně rozmanité třídě, do jaké míry zvládáte následující situace*“ na Likertově škále od 1 (Vůbec ne) do 4 (Do velké míry). Dílčí položky:

1. Čelit výzvám multikulturní třídy.
2. Přizpůsobovat výuku kulturní rozmanitosti žáků.
3. Zajistit vzájemnou spolupráci žáků s přistěhovaleckým původem a bez něj.
4. Zvýšit povědomí o kulturních rozdílech mezi žáky.
5. Snížit používání etnických stereotypů mezi žáky.

Z grafu je patrné, že respondenti v některých oblastech uváděli častěji „Do velké míry“ v druhé kohortě než v první kohortě (např. zajištění spolupráce). Ale v jiných oblastech je rozdíl mezi kohortami spíše opačný (např. přizpůsobení výuky).

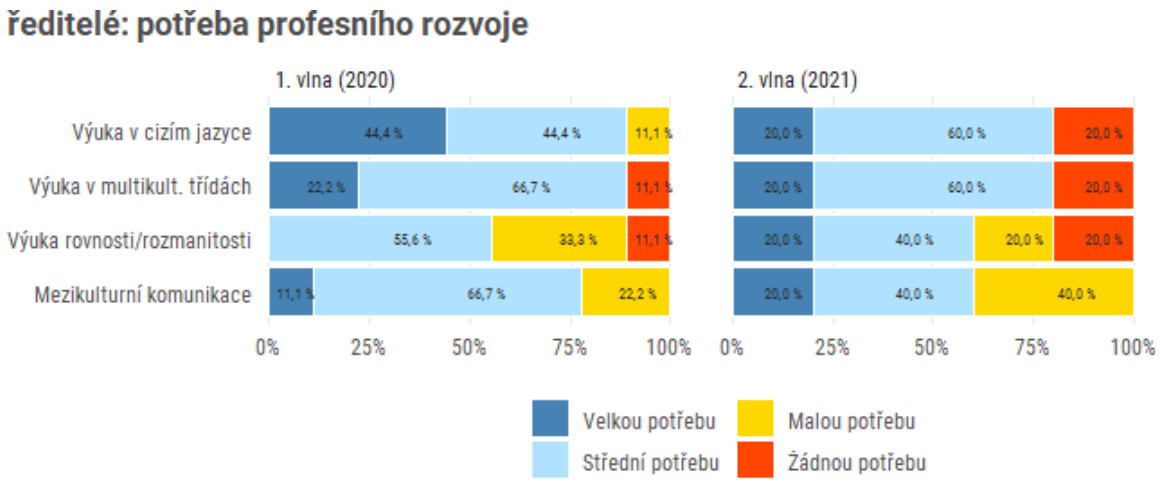


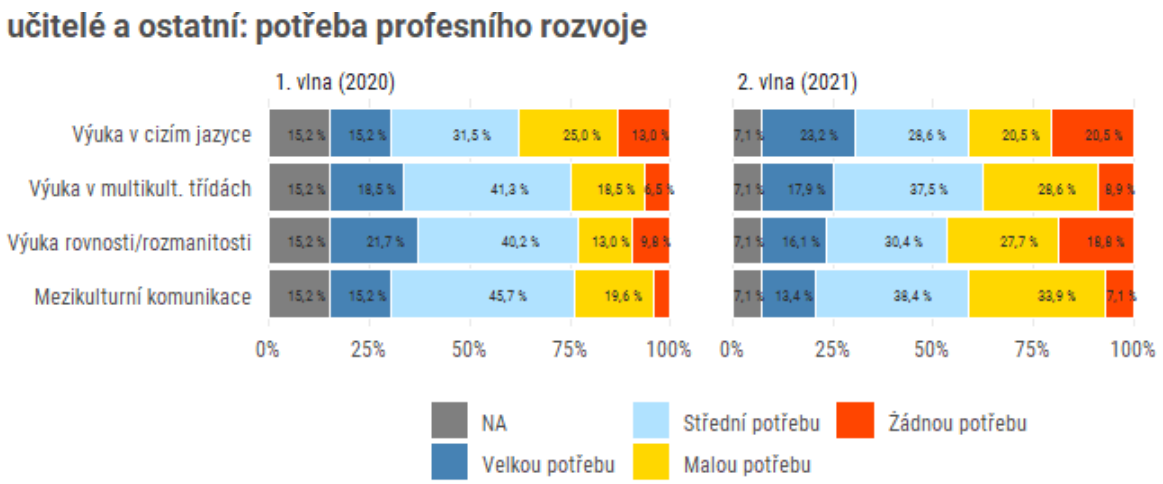
Potřeba profesního rozvoje

Na potřebu profesního rozvoje v konkrétních oblastech byla v dotazníku položena zvlášť otázka pro ředitele: *„Jak velkou potřebu profesního rozvoje podle vás cítí učitelé ve vaší škole v následujících oblastech?"* A zvlášť pro ostatní pedagogické pracovníky: *„Jak velkou potřebu profesionálního rozvoje cítíte v následujících oblastech?"* Otázka se dále dělila do čtyř dílčích položek na Likertově škále od 1 (Žádná potřeba) do 4 (Velká potřeba):

1. Výuka v cizím jazyce
2. Výuka v multikulturních nebo vícejazyčných třídách
3. Výuka rovnosti a rozmanitosti
4. Komunikace s lidmi z jiných zemí nebo kultur

Z grafů vidíme, že ředitelé i ostatní pedagogičtí pracovníci v **první kohortě vnímali potřebu profesního vývoje učitelů na své škole** v dílčích oblastech jako **větší**, než ředitelé i ostatní pedagogičtí pracovníci ve druhé kohortě. Pokud by bylo možné obě kohorty mezi sebou porovnat, pak by takový výsledek byl žádoucí. Poznámka: pro lepší ilustraci odpovědí ředitelů byly z grafu odstraněny všechny chybějící odpovědi.





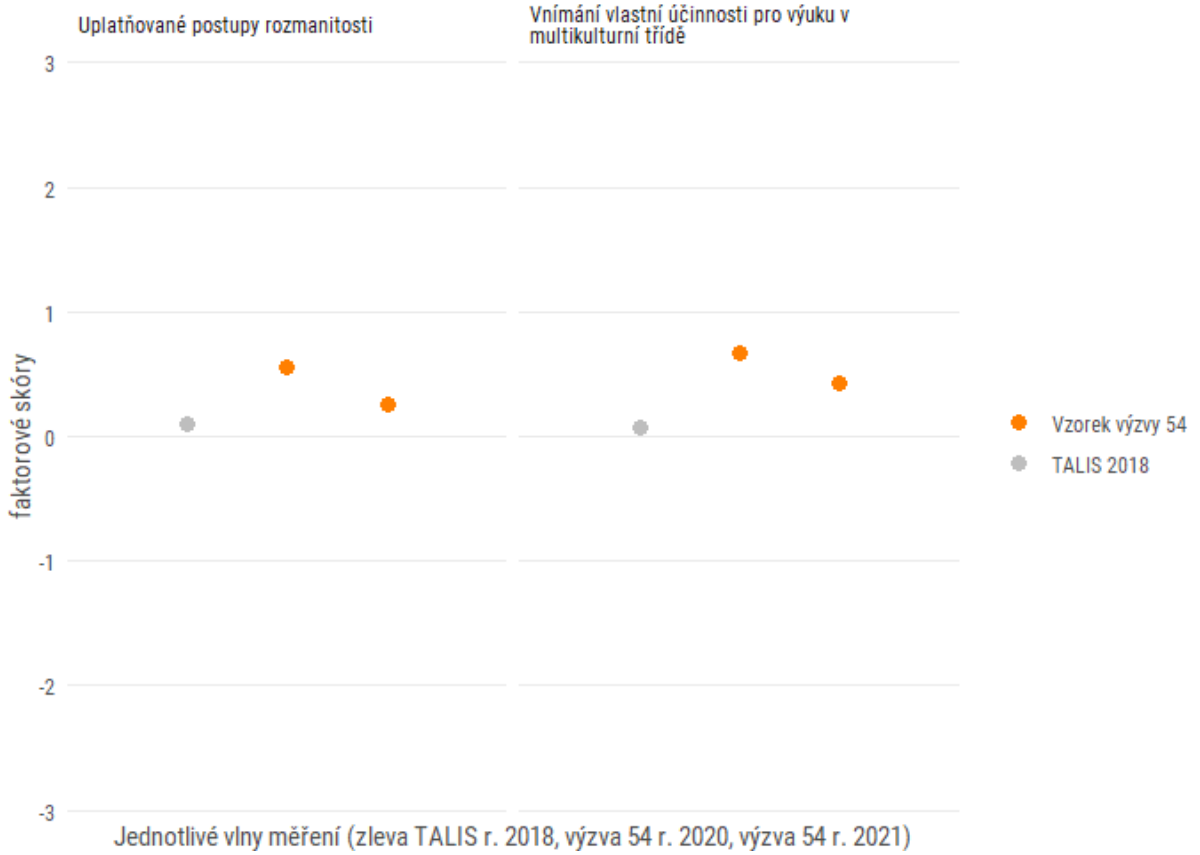
Porovnání T3SEFE a T3DIVP se standardizačním vzorkem TALIS (2018)

Z důvodu nízké velikosti vzorku jsme odhadli faktorový model dohromady na veřejně dostupných standardizačních datech TALIS (2018) dohromady se vzorkem ve výzvě 54 tohoto projektu. Pro účelné srovnání jsme využili obdobný postup jako v technickém reportu TALIS (2018) a odhadli konfirmační faktorové analýzy v knihovnách {lavaan} a {semTools}, s estimátorem robust maximum likelihood (MLR), standardizovanými latentními proměnnými a vypořádáním s chybějícími hodnotami pomocí full information maximum likelihood (FIML).

Následující graf reprezentuje medián odhadnutých faktorových skórů, které mají zpravidla průměr v 0 a směrodatnou odchylku 1. Jednotlivé vlny měření zde považujeme za nezávislé vzorky, protože není zřejmé, jak velká část vzorku obsahuje párovaná data napříč oběma vlnami měření. Z grafu je patrné, že pedagogové oslovení v rámci výzvy 54 jsou na tom o něco lépe než běžný pedagog jak v uplatňovaných postupech rozmanitosti, tak ve vnímání vlastní účinnosti pro výuku v multikulturní třídě. V rámci jednotlivých měření (2020 a 2021) je patrné, že pedagogové oslovení v roce 2021 jsou na tom o něco hůře než pedagogové oslovení v roce 2020. Rozdíly nejsou signifikantní. A graf nelze za žádných okolností interpretovat jako srovnání v čase.

Srovnání vzorku učitelů s daty z TALIS 2018.

Body znázorňují výsledky jednotlivých měření. Šedě je představen medián faktorových skórů z dat TALIS (2018). Oranžově je představen medián faktorových skórů postupně za obě vlny měření



Popis 2 položek SDQ a souboru respondentů

Pro sledování vývoje u žáků samotných jsme zvolili krátký standardizovaný inventář Strenghts and Difficulties Questionnaire (SDQ), který v klasické formě obsahuje 25 položek členěných do 5 dimenzí (emocionální symptomy, problémové chování, hyperaktivita/nepozornost, problémové vztahy s vrstevníky a prosociální chování). Pro evaluaci této výzvy jsme z důvodu úspory času respondentů zvolili pouze dvě poslední zmíněné dimenze, z nichž "problémové vztahy s vrstevníky" jsou negativní a "prosociální chování" pozitivní. Z důvodu věku dětí jsme zvolili variantu SDQ pro externí hodnocení, které prováděli učitelé na tříbodové Likertově škále (viz Příloha 5).

Stejně tak jako u učitelských dat, i zde jsme zaznamenali potíže s účastí stejných dětí a žáků v obou vlnách měření, resp. s dodržením anonymizačního protokolu pomocí anonymních kódů. Vzhledem k přísné anonymitě výzkumu nejsme schopni říci, zdali se obou vln zúčastnili ti samí respondenti, nebo respondenti odlišní, kteří jen v druhém měření použili jiný kód. *V této analýze považujeme odlišné anonymní kódy za odlišné jedince.*

Celkem se šetření zúčastnilo 190 dětí z 9 škol, z toho 96 jak první, tak i druhé vlny měření. Zdaleka nejvyšší účast v obou vlnách měla Základní škola Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000, s celkem 77 jedinci, zbytek se pohyboval v řádu nízkých jednotek respondentů.

Analýza

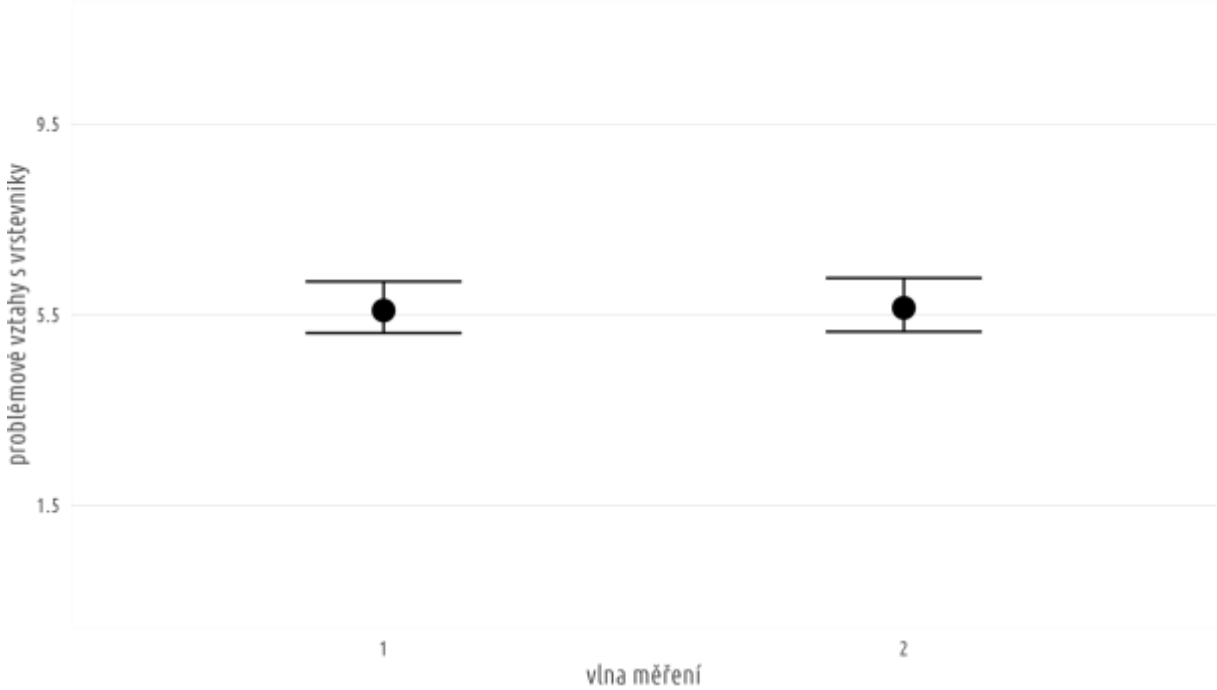
Vzhledem k relativně malému vzorku (N = 190) dětí zapojených do měření skrze SDQ, možností výzkumného designu a exploratornímu charakteru šetření jsme pro analýzu dat o dětech a žácích zvolili bayesovskou statistiku s neinformativními priory.

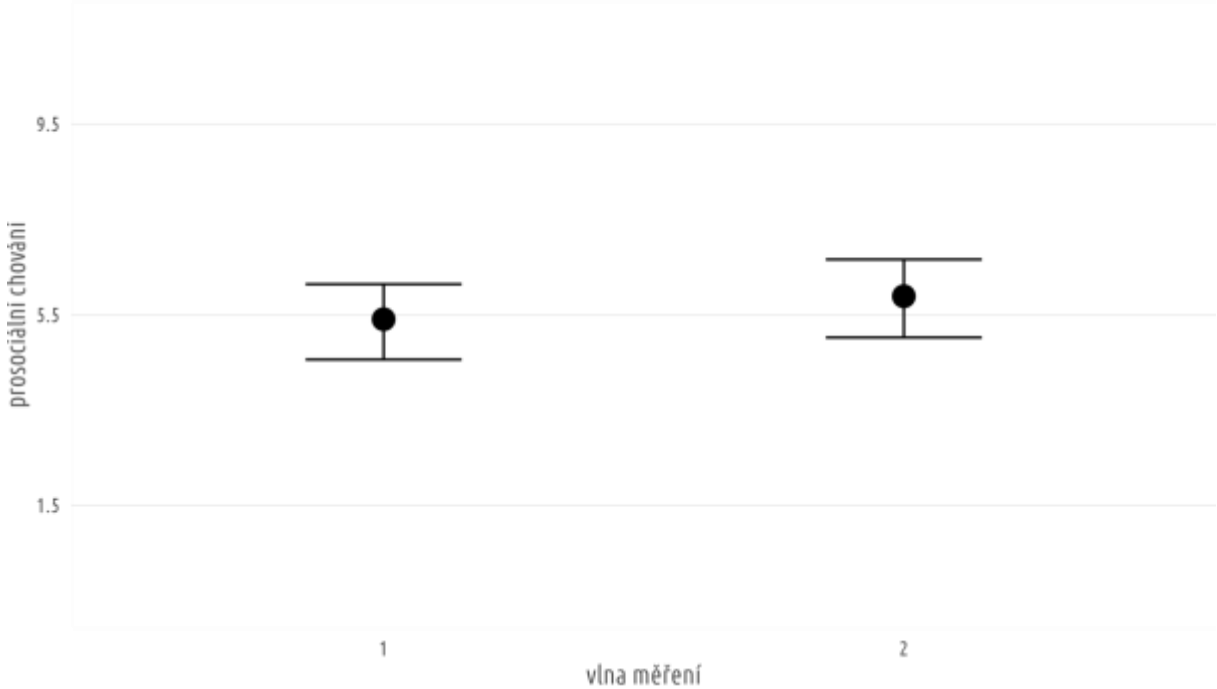
Pro analýzu jsme použili knihovnu {brms} (Bürkner, 2017) ve statistickém prostředí jazyka R (R Core team, 2022). Modely pro obě sledované dimenze byly ve znění: SDQ ~ vlna měření + (1 | škola / dítě). Využili jsme tedy modelů se smíšenými efekty, kde jsme respektovali hierarchickou strukturu dat (děti/žáci jsou "členy" škol a jejich hodnoty napříč měřeními náleží stejnému jedinci). Pro vyhodnocení efektu času jsme konstruovali také modely bez efektu vlny měření. Pro všechny modely jsme vyžádali 40 000 iterací na 4 řetězcích. Z důvodu divergentních tranzic v počátcích samplingu jsme ztížili akceptaci vzorků pomocí argumentu adapt_delta = 0.999. Stran priorů pro fixní efekt vlny měření jsme použili spíše neinformativní prior – normální distribuci s průměrem 0 a směrodatnou odchylku 1, přestože naše zkušenost s přesně definovanými metodikami sledovanými po delší dobu naznačuje relativně velký očekávaný efekt.

V oblasti **"problémových vztahů s vrstevníky"** jsme dospěli k bayesovu faktoru BF_{10} = 0,072, což značí, že pozorovaná data jsou 13,86krát pravděpodobnější pod modelem bez efektu vlny měření než pod modelem s tímto efektem (silná evidence podle Jeffreys, 1961). Za předpokladu, že oba modely jsou apriorně stejně pravděpodobné, to znamená pravděpodobnost 0,068 pro alternativní hypotézu (tj. úroveň dimenze se v čase změnila) a pravděpodobnost 0,932 pro hypotézu nulovou. Z toho soudíme, že **ke změně velmi pravděpodobně *nedošlo.***

Oblast **"prosociálního chování"** ovšem změny podle analýzy doznala. Bayesův faktor zde vyšel BF_{10} = 5,590 (středně silná evidence; Jeffreys, 1961). Data jsou tak pod alternativní hypotézou 5,59krát pravděpodobnější. Posteriorní pravděpodobnost hypotézy, která hovoří o změně úrovně dimenze mezi měřeními, činí 0,853, kdežto pro nulovou hypotézu je to 0,147. Existuje tedy středně silný důvod se domnívat, že ***ke změně skutečně došlo***.

V následujících grafech ukazujeme podmíněné efekty, o nichž jsme hovořili výše:





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. Při posouzení výše prezentovaných kvantitativních analýz nezískaly intervence v rámci podpořených projektů na vybraných školách žádnou kvantitativní výzkumnou podporu, na základě které by tyto projekty mohly být označeny jako efektivní ve změně na úrovni pedagogických pracovníků či dětí a žáků s OMJ. Na druhou stranu není možné tvrdit, že intervence není efektivní. Pouze na základě sebraných dat a s tím souvisejícím výzkumným designem není možné podobný typ závěrů produkovat. U dimenze problémových vztahů s vrstevníky můžeme pouze tvrdit, že nedošlo k žádné změně (ani zhoršení), zatímco u dimenze prosociálního chování došlo u žáků škol ve vzorku ke statisticky významné změně. Tu však nemůžeme přisuzovat intervencím samotným (kvůli neexistenci kontrolní skupiny), ale času.

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

Respondenti z řad pedagogů (v desítkách) intuitivně vnímali zlepšení akademických úspěchů žáků včetně známek. Rovněž rodiče dětí s OMJ (v jednotkách) vnímali zlepšení svých dětí nejen v českém jazyce, ale v souvislosti zejména s doučováním i v dalším probíraném učivu. V oblasti "prosociálního chování", které bylo pro účely této evaluace bráno jako proxy studijních výsledků dětí v MŠ, lze pozorovat pozitivní změnu v čase.

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

Projektem podpořené intervence podle výpovědí pedagogů i rodičů pomohly vytvářet ve škole přívětivější a bezpečnější prostředí, což dětem pomáhá k lepšímu zvládání nároků škol a školek, vedly k rychlejšímu aktivnímu zapojení dětí a žáků s OMJ do výuky a usnadnily začlenění dětí s OMJ do třídního kolektivu.

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

Na základě rozhovorů s pedagogy a rodiči dětí s OMJ byly identifikovány následující oblasti vlivu zintenzivnění práce s dětmi s OMJ: odlehčení zátěže pedagogů, předávání znalostí a zkušeností v širší rodině žáka s OMJ, rozvoj cizího jazyka u žáků bez OMJ, usnadnění a zlepšení komunikace mezi školou a rodiči dětí s OMJ, rozvoj aktivit pro děti s OMJ nad rámec projektu a větší prostor pro získávání informací o vzdělávání dětí s OMJ a seberozvoj dvojjazyčných asistentů/pedagogů.

EO5 Jak se změnily kompetence pedagogů díky absolvování stáže?

Zvýšení kompetencí pedagogů po absolvování zahraniční stáže nebylo přímo pedagogy deklarováno. Z výpovědí samotných pedagogů však vyplývá, že stáže pro ně byly celkově

velmi inspirativní a motivující a měly vliv na sebereflexi pedagogické práce skrz poznání, jak vypadá vzdělávání dětí s OMJ v jiných zemích. Z absolvované stáže pak profituje celá škola, protože pedagogové po příjezdu sdílejí své poznatky s ostatními kolegy. I díky zahraničním stážím pedagogové vyzdvihovali prvky výuky, které jim připadaly pro inkluzi žáků s OMJ nosné: práce s důvěrou a pocitem bezpečí dětí s OMJ, budování respektujícího prostředí školy a třídního kolektivu, individuální přístup k dětem s OMJ a názornost výuky.

EO6 Jak se změnilo sociální klima ve třídách z hlediska postojů a chování žáků ve vztahu k žákům s OMJ?

Respondenti z řad pedagogů nevnímají, že by se během sledovaného období nějak zásadně změnilo sociální klima ve třídách. Uvádějí, že to je oblast, na které pracují dlouhodobě. Spíše platí, že školy, které aktivně pracují na vstřícném a dobrém klimatu školy a tříd a jejichž pedagogové jsou vstřícní vůči dětem s OMJ, jsou velice úspěšné v začleňování dětí s OMJ do třídních kolektivů. Otevřenost a pozitivní přístup pedagoga totiž ovlivňuje postoj ostatních žáků k žákům s OMJ. Pozitivního přijetí dětí a žáků s OMJ si velmi váží i oslovení rodiče, pro které je psychická pohoda jejich dětí jedním z nejdůležitějších kritérií jejich školní úspěšnosti.

Další zjištění

V rámci evaluace vyvstaly konkrétní **formy či aktivity podpory žáků s OMJ,** které pedagogové napříč jednotlivými školami a školkami označovali jako funkční a které dle jejich výpovědí **výrazně pomáhaly v podpoře dětí.** Šlo o nejrůznější hry, jejichž účelem je udělat učení zábavné, online výukové aplikace, básničky s obrázky, čtení s porozuměním, dramatické hry, projektovou výuku, propojování slov a pohybu, materiály společnosti META a InBáze, časopis Kamarád, Kimovu hru, učení českých písniček, tvorbu vlastního obrázkového slovníčku, apod.

Pedagogové a vedení škol se vyjadřovali i k samotnému konceptu podpory a jeho nastavení ze strany zadavatele. Většina oceňovala tématické zaměření podpory na děti a žáky s OMJ, protože to v dnešní době považuje za velice důležité. Zdůrazňují, že je potřeba individuální přístup k těmto dětem a že běžná výuka českého jazyka pro rodilé mluvčí dětem s OMJ nestačí. Proto velice **oceňují finanční podporu pro dvojjazyčné asistenty či prostředky navíc na doučování** a **kurzy českého jazyka**, jejichž časová dotace by měla zohledňovat individuální náročnost studia českého jazyka podle mateřského jazyka dítěte.

Doporučení a závěr

V této části přinášíme doporučení, která byla formulována již při evaluaci výzvy č. 28, nicméně jsou platná i v kontextu evaluace projektů ve výzvě č. 54. Nové doporučení na základě evaluace výzvy č. 54 nebylo identifikováno.

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. Systémové podpora stejně jako metodická podpora pedagogů (Doporučení 2 níže) by měla plně vycházet z teorie změny založené na rešerši literatury (viz podrobně Evaluační zpráva výzvy 28). Jako zásadní nástroj systémové podpory se z výpovědí respondentů ukazuje asistent ve třídě, který má navíc pozitivní vliv na celkovou atmosféru tím, že 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.

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 i v tomto na teorii změny (kapitola *Model pro děti s OMJ* Závěrečné zprávy k evaluaci výzvy 28), která shrnuje základní poznatky a teoretická východiska, jež by vhodně zarámovala, proč a jak intervence dětem pomáhají.

Teoretické a praktické vzdělávání pedagogů v tématu specifik práce s dětmi s OMJ jsou to, po čem pedagogové volají a co oceňují v nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (především kurzy organizace META, o. p. s., Ústavu jazykové a odborné přípravy na UK, metoda Persona Dolls organizace Člověk v tísni).

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: 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. Naopak, podpora diverzity má pozitivní dopad na žáky. 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 (Juvonen et al., 2019).
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 4: 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 dostatečně robustní intervenční a kontrolní skupině.

Použitá literatura a zdroje

Paul-Christian Bürkner (2017). brms: An R Package for Bayesian Multilevel Models Using Stan. Journal of Statistical Software, 80(1), 1-28. doi:10.18637/jss.v080.i01

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.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586.

Jeffreys, H. (1961), Theory of Probability, 3rd ed., Oxford University Press, Oxford.

Jerrim, J., & Sims, S. (2019). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018.

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.

Parker, Andrew & Tritter, Jonathan. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. International Journal of Research & Method in Education. 29. 23-37. 10.1080/01406720500537304.

R Core Team (2022). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL https://www.R-project.org/.

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

Příloha č. 1: Případové studie

Případové studie na vybraném vzorku škol jsou syntézou jednak dat z dostupných/závěrečných zpráv[11] o realizaci projektu, jednak sebraných kvantitativních a kvalitativních dat[12]. 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 kazuistiky 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.

[11] **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 (skutečné počty podpořených dětí s OMJ, počty podpořených pedagogických pracovníků, intenzita intervencí, náklady na jednotlivé intervence apod.).**

[12] Je nutné zmínit, že tak jako realizace jednotlivých projektů na školách byla významně poznamenána okolnostmi způsobenými pandemií 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 fokus groups. V době distanční výuky byli dle jejich slov i slov samotných rodičů všichni poměrně unaveni z online prostředí.

projekt

Multikulturní vzdělávání v MŠ Atomík II

trvání 1. 5. 2020 – 31. 12. 2021

žadatel

Mateřská škola Atomík, s. r. o.

aktivity

- doučování ✗
- **dvojjazyčný asistent** ✓
- kurzy ČJ ✗
- stáže pedagogů ✗
- projektová výuka ✗
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✓
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✗

podpořené děti s OMJ

3

1. Mateřská škola Atomík, s.r.o.

V MŠ Antomík pracoval v rámci projektu Multikulturní vzdělávání v MŠ Atomík II dvojjazyčný asistent, který pomáhal se začleňováním dětí s OMJ. 2 učitelky absolvovaly semináře DVPP na téma *Multikulturní výchova v MŠ* od společnosti META. Proběhlo také odborně zaměřené setkání pro rodiče a děti na téma *Národnostní menšiny v ČR* formou workshopu a komunitně osvětové setkání s rodiči a dětmi s názvem *Kolem světa za pohádkou* na téma multikultury. MŠ byla také navštívena ruskou lektorkou, která dětem a rodičům představila svou zemi a její tradice, vedla výtvarný workshop a přečetla pohádku ve dvou jazycích.

Zřizovatelem MŠ Atomík je Akademie věd České republiky, jedná se o soukromou školku pro děti jejich zaměstnanců. Děti cizinců navštěvují MŠ po dobu stáží či projektů jejich rodičů, které trvají několik měsíců až rok. Jedná se o jednotřídní heterogenní školku, kterou navštěvují děti ve věku od dvou do šesti let. Během projektu MŠ s kapacitou 20 dětí navštěvovalo 19 dětí, z čehož 3 děti měly OMJ (Íránec, Slovenka a Ind).

Díky **seminářům DVPP** od společnosti META si učitelky dle svých slov rozšířily obzory, jak s dětmi pracovat. *„Měly jsme semináře, které byly velmi podobné seminářům o práci s autistickými dětmi, bylo tam spoustu věcí, kde se to setkávalo. To mě docela překvapilo. Nebylo to špatný, jen mi to došlo, jak je to podobné.“*

Učitelky si mezi sebou také sladily postupy, jak s dětmi s OMJ komunikovat: ujasnění základních slov – *„Třeba jak mluvit s dětmi, abychom je učili stejně. Aby třeba jedna neříkala botičky a jiná bačkůrky.“*; komunikace směrem k dětem pouze v českém jazyce – *„Já jsem třeba měla tendenci na děti mluvit anglicky. Ale to jsem se dozvěděla, že na ně anglicky nemám mluvit. Že třeba odpoledne, když bude volněji, tak je učit slova.*";popisný jazyk a názornost – *„Ale vnímám pozitivně, že pomáhalo ukazovat dětem různé předměty. A komentovat všechno co dělám, nahlas.*"; využívání obrázků a obrázkových knížek – "*Třeba máme na dveřích nalepené básničky, kde jsou i obrázky. To jsou básničky původně pro autistické děti, ale pro ně to funguje stejně.*"

Pokud má do kolektivu přijít dítě s OMJ, ostatní děti jsou na to připravovány a samy mají poté větší tendenci dětem pomáhat. *„Některé děti mají sklon je jakoby více vést. Protože to asi viděly někdy u nás, že to děláme, tak to asi opakují po nás. To je výhoda toho velkého kolektivu. A naštěstí jsme se nesetkaly s tím, že by je české děti nepřijímaly. Že by tam byl nějaký problém. Ani z hlediska vizuálního, nebo z hlediska toho, že jsou jiní, s tím jsme se vůbec nesetkaly.“*

Celkový přístup k dětem s OMJ a přínos projektu shrnuje jedna z pedagožek následovně: *„Snažíme se dětem plnohodnotně věnovat a přeci jen ten přístup k cizincům vyžaduje trošku jiný přístup než k českým dětem. Díky tomuto projektu jsme mohly lépe pochopit, jak uchopit koncept multikulturního prostředí. Abychom se nesnažili o něco, co by nemělo žádný užitek. Bylo pro nás výhodné se do projektu zapojit, protože jsme se dozvěděli, jak s těmi dětmi pracovat, aby bylo dosaženo co možná nejlepšího výsledku vzdělávání.“*

projekt

Multikulturní šablony II pro MŠ Klamovka

trvání 1. 9. 2020 – 31. 8. 2022

žadatel

Mateřská škola Praha 5-Košíře, Podbělohorská 2185, příspěvková organizace

aktivity

- doučování ✗
- **dvojjazyčný asistent** ✓
- kurzy ČJ ✗
- stáže pedagogů ✓
- projektová výuka ✓
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✓
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✗

podpořené děti s OMJ

15

2. Hloubková studie Mateřská škola, Praha 5-Košíře, Podbělohorská 2185, příspěvková organizace

V MŠ Podbělohorská proběhly v rámci projektu Multikulturní šablony II pro MŠ Klamovka 4 stáže pedagogických pracovníků na Slovensku. Ve škole též působily dvě dvojjazyčné asistentky.

V MŠ je velké zastoupení cizinců, v současné době děti s OJM tvoří přibližně čtvrtinu žáků. Důvodem je jednak poloha MŠ, která je v blízkosti mnoha ambasád a velvyslanectví, zároveň si MŠ mezi rodiči vybudovala pověst školy, která je cizincům otevřená a má s nimi mnoho zkušeností. Ti ji tak pro své děti začali sami vyhledávat.

MŠ hojně využívá ověřené postupy a techniky z vlastní metodiky vytvořené během předchozí výzvy 28 (zejména karty pro cizince – obrázky s aktivitami a slovníčky). Asistenti jsou v MŠ přítomni ve všech třídách. **Dvojjazyčná asistentka** nabízí dětem kurzy angličtiny, MŠ považuje za prioritu, aby se setkaly s jazykem už v nízkém věku. Angličtinu využívá i během standardní výuky (20 minut každý den). Většina dětí s OMJ již jazyk ovládá, což jim umožňuje vynikat oproti českým žákům. *„Oni mi třeba řeknou, že už něco umí. Já srovnávám angličtinu s češtinou, učí se tak zároveň oba jazyky.“* České děti se s dětmi cizinců přátelí, nedělají mezi sebou rozdíly. Během pandemie Covid-19, když byla MŠ zavřená, docházely do školy děti s OMJ na individuální konzultace, které jim pomáhaly ke školní připravenosti. Mimo doučování pořádala MŠ venkovní akce pro jednotlivé rodiny.

„Během lockdownu se všechny učitelky zapojily, něco poschovávaly do parku, na plotě visely mapy, každá rodina mohla něco najít. Děti nezapomněly, že mají školku a mají kamarády. Posílali jsme fotky, jak jsme to dělali.“

Absolvované **stáže** na Slovensku měly pro učitelky obecný přínos pro jejich pedagogickou praxi. Z hlediska začleňování dětí z OMJ spíše samy sdílely vlastní dobrou praxi s pedagogy v Košicích (např. vysvětlování a opakování pomocí karet).

„Měly jsme možnost to tam poznat. Prostory, program, personál, děti, viděli jsme dokumentaci školy. Já na této školce působím skoro dvacet let, mě na Slovensku v podstatě nic nepřekvapilo. Naopak, když jsme komunikovali o výuce, tak mi přišlo, že spíš oni čerpali od nás než já od nich. Když jsme si o tom povídali, tak jsme spíše my dávali informace jim. Ale přínosem bylo vidět nástěnky a děti, jak to probíhá ve třídě, jak se k sobě děti chovají.“

S rodiči MŠ komunikuje intenzivně, pořádá např. multikulturní projekt, kde rodičům dětí s OMJ umožňuje prezentovat jejich zemi v podobě přednášek, umění, výrobků nebo gastronomie. Vrcholem měsíčního projektu je výstava, kde jsou děti seznámeny s cca 20 zeměmi. Rodiče mají o aktivity zájem, *„jsou rádi, že mohou šířit povědomí o své zemi, jsou rádi, že to ostatní zajímá.“* I mimo tento projekt se MŠ daří vytvářet multikulturní prostředí. *„Třeba Vánoce každá země slaví jinak. Když budu mít ve třídě pět národností, tak nebudu probírat Vánoce po česku, ale budu probírat Vánoce tak, jak to mají všechny děti ve třídě.“*

Rodiče dětí s OMJ velmi oceňují přístup pedagogů k jejich rodinám i velké množství aktivit, které MŠ pořádá a kterých se mohou účastnit. *„Kartičky byly ze začátku, teď už, jak jsou velcí, tak čtení s porozuměním, divadlo, hry, každý den se něco děje. Když dítě přijde domů, tak mluví a nejde zastavit. Každá minuta tady – něco se děje. Zapojení do profesí – chodí rodiče, kteří mají zajímavé profese, ukazují, co umí. Děti si zkouší nějaké věci. Každý týden dostáváme e-maily, co je ve školce pro děti připraveno. A rodiče jsou hodní, snaží se pomoct, zapojit se do chodu školky."*

Níže jsou popsány dva příběhy dětí v MŠ

Chlapeček z Ukrajiny

Chlapeček přišel do MŠ z jiné školy. Během prvních dní vůbec nemluvil a plakal, což bylo podle učitelek pravděpodobně způsobeno předchozí špatnou zkušeností. Paní učitelka tedy začala používat karty: *„Třeba v koupelně, na toaletě, mytí rukou. Když nevěděl, opakovali jsme to několikrát."* Postupně se pedagožkám podařilo chlapečka rozmluvit, na konci roku již dokázal vyprávět příběhy zpaměti a byl zcela připraven na nástup do základní školy. *„Naučil se i naši přísahu k pasování na předškoláky. Neměl stud a při tom obřadu to tam pěkně zarecitoval. Tam byl velký posun k lepšímu. Odcházel úplně vyzbrojen do první třídy."*

Rodina z Ruska

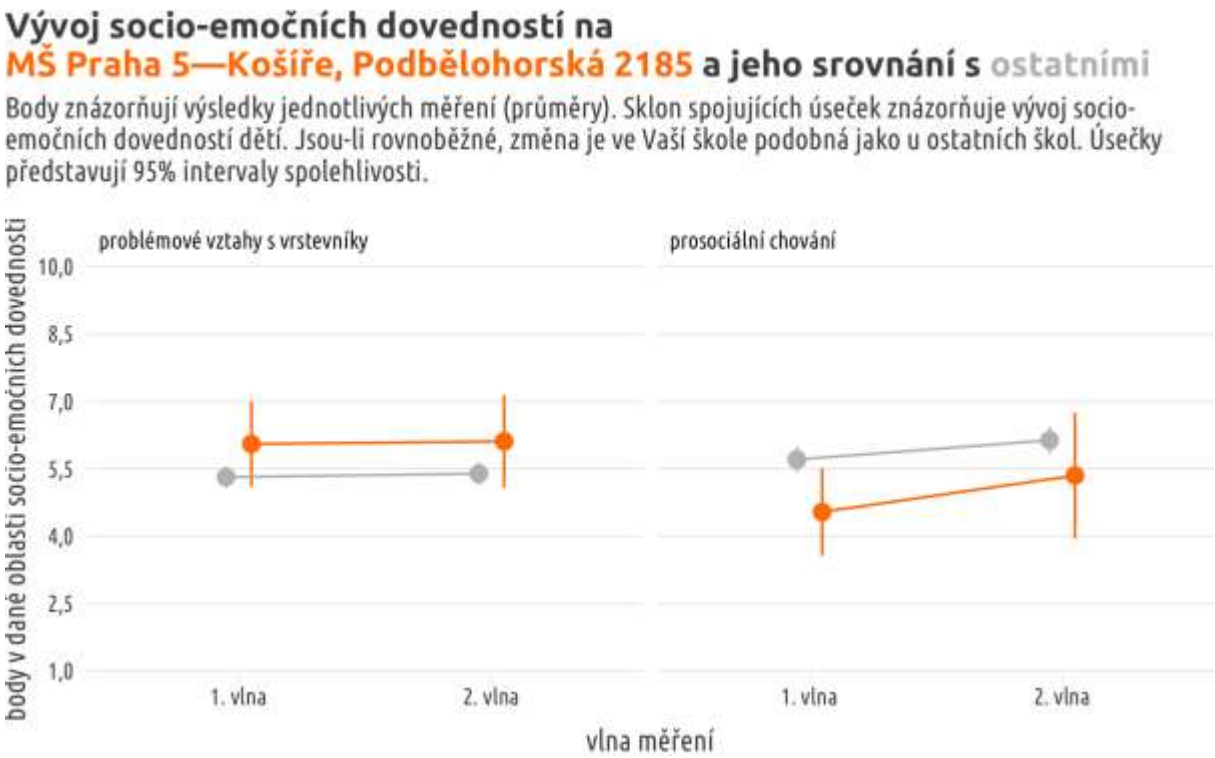
Do školky docházely také tři děti z rodiny, která je původem z Ruska. Když do školky přišly poprvé, vůbec neuměly český jazyk. Podle slov maminky se jim pedagogové intenzivně věnovali, na začátku používali hlavně karty, později různé hry a čtení. Všechny děti se během předškolní docházky naučily perfektně česky, ty starší byly připravené na nástup do ZŠ. *„Ve školce se jim věnovali a oni jsou teď nejlepšími žáky ve škole. Nejmladší syn je nadšený. Jednou mi řekl, že by i rád spal ve školce, nechce chodit domů."* S učením českého jazyka jim pomáhá také časopis, který připravuje jedna z pedagožek, a který pak rodina sdílí i s dalšími rodiči s dětmi s OMJ. Rodina rovněž velmi oceňuje snahu a aktivity, které MŠ pořádá. *„Paní ředitelka také dělá akce, které jsou pro nás cizince také důležité. Byla akce „Seznámím se s Českem" z okna vlaku. Myslím, že jeli do Rokycan. Mohli poznat zemi, kde se narodili a kde ten můj syn bude žít dál. Děti mezi sebou vůbec necítí, že jsme cizinci. Můj syn má kamarády, kamarádí se všemi."*

Rodina z Uzbekistánu

Mateřskou školu navštěvuje také uzbecká holčička, jejíž bratr do školky také docházel, nyní je již v druhé třídě ZŠ. V rodině se mluví pouze rusky. Holčička je velmi citlivá a stydlivá. Maminka proto velmi oceňuje dobrý vztah s paní učitelkou, se kterou je v úzké komunikaci a řeší s ní především zapojení holčičky do kolektivu: *„Všechno probereme, já jí občas řeknu svůj názor, že dcera potřebuje víc času na to, aby se skamarádila s ostatními dětmi. Jsme jako tým a pomáháme dítěti zapojit se do kolektivu. Necítíme se tu jako cizinci."* Sama maminka pochází z multikulturní rodiny a žila v několika zemích. Otevřený a přijímající přístup je pro ni proto zásadní: *„Je to pro mě důležité, aby to děti cítily na sobě, aby měly okolo sebe děti, které je přijímají. Že jsme všichni lidi, to je jediná věc, která je opravdu důležitá. Myslím, že je to filosofie, kterou tato školka podporuje."* Maminka oceňuje předškolní přípravu dcery, ve které mají rozvrh témat po týdnech. *„Může se doma dopředu na něco zeptat doma a třeba si natrénovat něco říct česky. Mají hodně aktivit s jedním tématem, myslím, že na vývoj jazyka je to dobré."*

Kvantitativní ukazatelé

Do kvantitativní větve se u této mateřské školy zapojilo celkem 15 dětí, z toho 8 se zúčastilo i druhé vlny měření. V první vlně (včetně 7 dětí, které se do druhé vlny nezapojily) byl výsledek obecně vzato horší než u ostatních škol, jak můžete vidět na grafu níže. Konkrétně v negativní dimenzi "problémové vztahy s vrstevníky" měly děti vyšší pozorovaný skór než ostatní, v pozitivní dimenzi "prosociální chování" pak skórovaly níže. Lze tvrdit, že v první jmenované oblasti se změna v druhé vlně neudála, v dimenzi prosociálního chování došlo ke zlepšení. Opět však poukazujeme na malý vzorek, který může být navíc zkreslený kvůli chybějícím údajům 7 dětí, které nemají druhé měření. Údaje proto považujeme za spíše anekdotální evidenci bez možnosti jakékoliv generalizace na ostatní děti v dané mateřské škole ani na děti širší populace.



Hlavní sledovanou intervencí v této MŠ byl dvojjazyčný asistent, dále pak zahraniční stáže pedagogů. Dle pedagogů je těžké vyhodnocovat dopady intervence dvojjazyčného asistenta v době, kdy její realizace je velice roztříštěná vlivem pandemie COVIDU-19. Co však sledují a hodnotí pozitivně, je především kapacita navíc, kterou díky této intervenci měli. Asistent mohl dětem s OMJ věnovat větší pozornost a péči, což mělo pozitivní dopad na urychlení začlenění do běžného provozu a nároků školky, ale také urychlení komunikace a celkově učení. Zaměříme-li se však na výpovědi pedagogů o vlivu intervence na zlepšení dětí podrobně, je patrné, že je pro respondenty obtížné izolovat intervence od běžné praxe ve školce. Pedagogové 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 bezpečného prostředí pro děti s OMJ je běžnou dlouholetou praxí: „*Přístup veškerého personálu je takový, že cizinec není nic zvláštního, na koho bychom měli koukat s otevřenou pusou. Už nerozlišujeme, kdo je kdo. Učitelka s asistentkou tak spolupracují, že u nás ani nejde*

poznat, kdo je paní učitelkou a kdo je asistentkou. Děti jsou od začátku k tomu vedeny. Já jsem nezažila, že by děti nějak komentovaly, že mají ve třídě cizince."

Co se týká zahraničních stáží, pedagogové od nich měli před samotným absolvováním očekávání především pedagogicko-metodologického obohacení: „*Srovnat jejich a naše metody. Porovnat to s jejich přístupy. Porovnat, jaké mají pomůcky. Těch není nikdy dost.*"; „*Já jsem sběratel metodických pomůcek, chtěla bych si povyměňovat pomůcky a výukový materiály.*"; „*Sledovat, jak učitelky pracují s dětmi, co se ve třídě děje.*" Ředitelka MŠ své očekávání z absolvování stáže zaměřovala na obohacení v manažerském přístupu: „*Já bych se chtěla soustředit na vedení a organizaci, jak to tam paní ředitelka dělá, jaké mají metodiky, jak posiluje třídy, jak pomáhá časově třídám, jak včleňuje děti.*" Po absolvování zahraniční stáže v Košicích se pedagogové shodují na tom, že pro ně stáž byla obecně inspirující, avšak z hlediska přístupu k začleňování dětí s OMJ ne tolik přínosná. To může být způsobeno výběrem košické školky, která měla pouze dvě děti s OMJ – maďarského původu. „Tato škola disponuje pouze jednou třídou zaměřenou na maďarskou národnost. Od slovenského ministerstva školství vyšla jen jedna vyhláška. Na těch školách bylo, aby si pomohly samy. Když jsme si o tom povídali, tak jsme spíše dávali my jim informace. Ale přínosem bylo vidět nástěnky a děti, jak to probíhá ve třídě, jak se k sobě děti chovají." Pedagogové na základě této zahraniční zkušenosti reflektovali svůj vlastní přístup k dětem s OMJ: „*Překvapilo mě, že je učí v maďarštině, podporují tu komunitu. Segregovali je do jedné třídy. Tam učí paní učitelka maďarsky, děti jsou i na zahrádce sami. Ty děti se nastěhovali na Slovensko a budou tam žít, ale oni pak budou pokračovat na základní škole v maďarské třídě. Tak to jsme úplně nepochopily.*"

projekt

Multikulturní vzdělávání ve FMŠ Na Výšinách II

trvání

1. 12. 2020

31. 12. 2022

žadatel

Fakultní mateřská škola při Pedagogické fakultě UK, Praha 7, Na Výšinách 3

aktivity

- doučování ✗
- dvojjazyčný asistent ✓
- **kurzy ČJ** ✓
- stáže pedagogů ✓
- projektová výuka ✗
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✗
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✗

podpořené děti s OMJ

27

3. Fakultní mateřská škola při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Praha 7, Na Výšinách 3

V MŠ Na Výšinách působil v rámci projektu *Multikulturní vzdělávání ve FMŠ Na Výšinách II* dvojjazyčný asistent. Probíhaly také intenzivní kurzy českého jazyka. Několik pedagogů se zúčastnilo stáží ve Švédsku a v Anglii.

MŠ má kapacitu 220 žáků, děti s OMJ tvoří cca 25 z nich, většinou jsou 2-3 v každé třídě. Škola má podporu městské části, je známá jako škola vhodná pro děti s OMJ. Primární motivací MŠ pro zapojení do projektu bylo získání personální podpory dvojjazyčného asistenta. Asistent je pedagogy vnímán jako velká podpora jak pro děti, tak pro ně samotné, jelikož jim ulehčuje práci při zapojování dětí s OMJ do kolektivu.

„V loňském roce jsem měla na třídě dvojjazyčného asistenta, pro mě to byla velká pomoc. Měli jsme 4-5 dětí ve většině z bilingvní rodiny, měla jsem tam třeba holčičku, která měla americké kořeny a hodně používala angličtinu. Asistent mi byl velmi nápomocný v přípravách. Asistentka pracovala s holčičkou předem, aby chápala a rozuměla souvislostem, je to obrovská podpora i pro ty děti, dává jim to pocit jistoty, že se mohou obrátit na asistenta.“

„Při představě, že by tam kolegyně nebyla, musela bych dělat maximum pro to, abych dítě zapojila, a bylo by to na úkor ostatních věcí. Tahle jsem byla v klidu a spolupráce byla bezchybná s kolegyní, najely jsme na stejnou vlnu. Nemusela jsem kolikrát cokoli předem říkat, vycházelo to z toho procesu, z časového programu ve třídě. Bylo to velké ulehčení, že jsem se mohla soustředit i na ostatní děti.“

Intenzivní kurzy českého jazyka pro děti s OMJ probíhají v MŠ dvakrát týdně. Během výuky se učitelka zaměřuje na rozvoj slovní zásoby tematicky podle toho, čemu se děti věnují ve třídách. Dvoudenní frekvence umožňuje dětem opakování probírané látky.

„Myslím si, že je to pro ně velmi důležité, oni si osvojují češtinu takovým svým způsobem, pochycují to lépe a rychleji, mohou se tam svobodně vyjádřit. Rozvíjíme slovní zásobu, aby se mohli více zapojit do činností a více se socializovat.“

„U nás minulý rok jsme měli holčičku Rusku, která tyto kurzy absolvovala, byla to velmi introvertní holčička, v průběhu celého dne se chovala velmi pokorně, na tyto kurzy se těšila a bylo na ní vidět, že jí to hrozně prospívá, i když se tam setkávala s dětmi, které vůbec neznala. Paní učitelka nebyla její kmenová učitelka a ty kurzy jí byly hodně nápomocné, aby ve všech těch činnostech byla úspěšnější.“

MŠ má mnoho pomůcek a aktivit, díky kterým se daří děti s OMJ lépe začlenit. Ve spolupráci s organizací META využívá metody zaměřené na děti s OMJ (např. dramatické hry). Na slovní zásobu, kterou budou děti potřebovat při kolektivních aktivitách během vyučování, je učitelé připravují předem pomocí karet. Celé prostředí MŠ má jednotná pravidla. *„Děti s OMJ se přesouvají mezi třídami, tak jsou tam body, které jsou stejné a staví se na rituálech, které třídy mají a jsou si velmi podobné napříč třídami. Například úklid na zvukový signál, tohle jim pomáhá. Paradoxně těmto dětem také pomáhají koutky živé přírody, kdy v každé třídě je nějaké zvíře.*

Jsou to malinké krůčky, které odvádí stres z nového prostředí." Multikulturní prostředí je podporováno i prostřednictvím hraček (např. panenky různých etnicit nebo cizojazyčné knihy), pro MŠ je důležité také posilování vlastních kulturních identit (např. v jedné třídě se židovské děti učí hebrejštinu). Cílem školy je, aby *„děti nebrali to, že někdo pochází z jiné země, na škodu."*

MŠ také organizuje projekt, v rámci kterého děti poznávají okolní země. Do projektu se zapojují i rodiče. *„Děti přinesly, co je z jejich země zajímavého, a tím, že to děti vidí a společně prožijí ten den. V rámci Ameriky jsme tancovali country tanec, ve Španělském dni Flamenco. Ukazujeme si na glóbusu, kde to je a jak je to daleko."* V rámci školního roku škola oslavuje různé kulturní svátky (např. den sv. Patrika) nebo pořádá zahradní slavnost „Cesta kolem světa". Výsledkem je, že děti s OMJ jsou ostatními vnímány naprosto přirozeně.

Absolvované zahraniční stáže byly pedagogy hodnoceny jako velmi přínosné. Zajímavá pro ně byla zkušenost s třídami s nízkým počtem žáků a odlišným přístupem k žákům. V případě Švédska stáž vyústila v dlouhodobou spolupráci. *„Voláme si přes Skype, posíláme si dopisy, vzájemně si posíláme, co se váže k našim kulturám, učíme se básničky a písničky, my švédsky a oni česky".* Po stáži ve Švédsku vznikl v MŠ také celoroční projekt Lotka. *„To je naše plyšová kamarádka ze Švédska, Máme s dětmi takový rituál, že máme taková dopoledne během celého roku, učíme tu naši kamarádku mluvit správně česky."*

Níže jsou popsány dva příběhy dětí v MŠ

Holčička z Ruska
Když holčička z ruské rodiny poprvé přišla do školy, rozuměla sice českému jazyku, ale bála se komunikace s ostatními dětmi. *„Maminka se také snažila mluvit, ale holčička byla dost plachá. Měla i takový tik, když bylo okolo více dětí."* Vedení MŠ se tedy s rodinou domluvilo, že maminka holčičky může během dne pobývat ve třídě. Díky tomu, že holčička cítila podporu nejen dvojjazyčné asistentky, ale i maminky, se postupem času osmělila. *„Tím, že jsme tam byly dvě, měly jsme možnost jí ten jazyk zlehčit, například při svačině, když jsme řekly, že kdo chce, může si přidat, měla jsem čas jí to říct přímo k ní, že si může jít přidat, přinést jí zeleninu. A při jiných činnostech s ní být, pomáhat jí činnost zvládat, a hlavně v klidu, ten klid pro ni byl velmi důležitý."* Po určité době si v MŠ holčička zvykla a maminka už s ní nemusela být. *„Když se dívka začala postupně zapojovat, měli jsme z toho velkou radost. A dívka měla radost největší, protože se stávala součástí kolektivu, součástí kolektivu dětí. Maminka nám pak říkala, že do školky už chodí s nadšením."*

Chlapec z německo-ruské rodiny
Když chlapec poprvé přišel do školky, ovládal pouze německý a ruský jazyk. Začal plnit povinný předškolní rok vzdělávání a pro rodiče bylo velmi důležité, aby se naučil český jazyk a mohl nastoupit do 1. třídy. Již po třech měsících chlapec začal ovládat základy češtiny. *„Jeho učitelka mi řekla, že mu to jde, snaží se opakovat česká slova během lekcí, učitelka je s ním velmi spokojená. Podpora je velmi dobrá. Měla jsem obavy, že bude mít syn potíže, protože mluví jen rusky a německy, ale není to problém. Učitelky jsou skvělé. Také jsem profesně učitelka, vím, že dělají pro děti maximum. Je to složité pro tyto děti být ve třídě a cítit se dobře."* Pro rodiče je také velmi důležitý vstřícný a komunikativní přístup, který k nim MŠ zaujímá. *„Je to velmi dobré, využíváme aplikaci ‚Live', skrz kterou s námi školka komunikuje. Není v tom*

žádný problém, komunikace probíhá skvěle. Posílají nám velmi pěkné fotky našich dětí, děti jsou na fotkách vždy šťastné. Víme tak, co bylo ve školce zajímavého, co naše děti dělaly."

projekt

Vítejte v české škole II

trvání

1. 9. 2020

31. 12. 2022

žadatel

Základní škola Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000

aktivity

- **doučování** ✓
- dvojjazyčný asistent ✓
- kurzy ČJ ✗
- stáže pedagogů ✗
- projektová výuka ✓
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✗
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✓

podpořené děti s OMJ

77

4. Základní škola, Praha 10-Hostivař, Kozinova 1000

V ZŠ Hostivař působili v rámci projektu Vítejte v české škole II dva dvojjazyční asistenti. Probíhalo také doučování žáků s OMJ.

Jedná se o velkou školu (přes 500 žáků), kde studuje velké množství žáků s OMJ (Rusové, Ukrajinci, Moldavci, Slováci, Vietnamci a další). Právě velký počet žáků s OMJ (3–8 dětí v každé třídě) a snaha jim pomoci, spolu se zkušeností z předešlé výzvy 28, byly hlavní důvody, proč se ZŠ Hostivař do výzvy přihlásila.

Dvojjazyční asistenti působí v hodinách, kde jsou dětem s OMJ k dispozici, pedagogové v jejich práci spatřují velký přínos. V českém jazyce žáci s OMJ dělají mnohem větší pokroky než bez asistence. *„Měla jsem možnost suplovat v sedmé třídě, kde byla paní asistentka. Když jsem děti cizojazyčné v té třídě vyvolala, tak dokázali odpovědět, pracovali pěkně a i četli krásně. Tam ten pokrok byl obrovský, protože minulý rok ještě vůbec nečetli a nemluvili tak pěkně."*

Velký dopad má i **doučování**, škola nabízí mimo rozvrhové hodiny češtiny pro cizince, mimo to probíhá také individuální doučování nad rámec výuky. *„Učitelé někdy sedí s dětmi i odpoledne. Spolupráce s některými rodinami je výborná, je to na osobní bázi. Když to dítě vůbec nemluví, tak ještě doporučuju rodičům, aby si platili nějakého Čecha, který bude s jejich dětmi komunikovat ještě nad rámec školy a doučování. To, co se učíme ve škole s dětmi, tak to oni pak doma učí rodiče. Online výuka byla skvělá, protože jsem viděla některé rodiče, že se na online výuce učí spolu s dětmi."*

Úspěšnost dětí podle dotazovaných pedagogů ale také závisí na motivovanosti a komunikativnosti rodičů. S některými rodiči je komunikace komplikovaná, což zároveň ztěžuje práci s dětmi. Přestože jim ZŠ např. nabízí doučování, děti na něj nedochází. *„Stává se mi, že rodiče někdy nechtějí, že nekomunikují, nezvedají telefon. Dokonce mi jedna kolegyně říkala, že jedna maminka jí telefon rovnou pokládá. Těžko pomůžete dítěti, když mu nepomůže vlastní rodič." „Pokud se oni nebudou snažit, tak není pak čas se věnovat i normálním dětem, které do školy chodí. Přidělává to kantorům problémy."*

Níže je popsán jeden příběh dítěte v ZŠ

Chlapeček z Ukrajiny

Chlapec z Ukrajiny přišel do první třídy a vůbec neuměl český jazyk. Na konci školního roku se měl vrátit na Ukrajinu, ale rodina se nakonec rozhodla setrvat. *„Neuměl ani slovo česky. Ale rodina spolupracovala, byl šikovný a klidný."* Chlapec dostal podporu asistentky. *„Ta u něj seděla několik hodin týdně, věnovala se mu v češtině, pomáhala mu se sledováním textu. Ten kluk se hodně posunul."* Později mu škola také doporučila soukromé doučování, na které začal docházet se svým bratrem. *„Moc jim to pomohlo, pak jsme zůstali všichni doma kvůli Covidu. Ale pak v třetí třídě už to docela šlo. Začali k nám chodit do školy na šablonová doučování, aby to nemuseli platit, a dneska umí úplně krásně česky. To je zrovna případ, že pokud je dítě šikovné a rodiče spolupracující, tak mu to hodně pomůže."*

projekt

Babylon ve Square II

trvání

1. 9. 2020

31. 12. 2022

žadatel

Základní škola Square, s. r. o.

aktivity

- doučování ✗
- **dvojjazyčný asistent** ✓
- kurzy ČJ ✗
- stáže pedagogů ✗
- projektová výuka ✓
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✗
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✓

podpořené děti s OMJ

22

5. Základní škola Square s.r.o.

ZŠ Square realizovala v rámci projektu Babylon ve Square II volnočasový klub, ve škole také působil dvojjazyčný asistent. Z důvodu uzavření škol během pandemie Covid-19 se zbytek plánovaných aktivit do tvorby evaluace nepodařilo realizovat, naplánovány byly na druhé pololetí školního roku 2021/2022.

Prostředí a filozofie soukromé česko-anglické ZŠ Square jsou postaveny na otevřenosti a multikulturalitě. Více než polovina dětí přichází ze soukromé MŠ Bambino, která vznikla v již v roce 2006, a na kterou ZŠ Square navazuje. Školy jsou zpravidla navštěvovány dětmi cizinců nebo dětmi z bilingvních rodin. Účast na projektech tak může podpořit stávající směřování ZŠ. *„Máme lidi, kteří se věnují dětem s OMJ a máme i materiály, fungují u nás i rodilí mluvčí, kteří pomáhají s přechodem mezi jazyky. Je fajn najít projekt, který podpoří to, co děláme a můžeme to dělat ještě lépe.“*

V minulých letech ZŠ realizovala projekt na multikulturní témata, v rámci kterého se děti učily o jiných národnostech a kulturách. V rámci dalšího projektu v ZŠ také fungoval integrační pedagog, který pomáhal se začleněním do kolektivu. V současné době v ZŠ působí dvojjazyčná asistentka. Původně nabízela dětem skupinové lekce, nyní každému dítěti nabízí půlhodinovou individuální lekci týdně. Podle potřeby chodí také asistovat do třídy během výuky, což učitelům velmi usnadňuje práci.

„Všeobecně se na učitele nakládá velký tlak, že mají být odborníci na všechno. Tím, že se dvojjazyčná asistentka vzdělává neustále v oblasti péče o děti s OMJ, dovede učitelům v této oblasti pomoct a podpořit je. Zná i aktuální věci, co je v tomhle světě nového. Jinak by učitelé museli asi být každý týden na nějakém školení, aby byli neustále v obraze.“

„Dětem to pomáhá i v dalších předmětech. Projevuje se to, když přicházejí starší děti bez češtiny, pak učitel těžko hledá čas, aby se jim věnoval extra v češtině, natož třeba ve fyzice. Takhle ten asistent pomůže dětem studovat i témata v jiných předmětech. Protože když dítě neumí jazyk, tak strádá i v jiných hodinách než v češtině.“

Dvojjazyčná sistentka také komunikuje s rodiči, nabízí jim konzultace. Ti takovou podporu vítají, jelikož sami český jazyk zpravidla neovládají. *„Rodiče jsou strašně rádi. Máme celkově pozitivní zpětnou vazbu, zatím se nám to nestalo, že by někdo nebyl spokojený. Stává se, že někdo napíše a zeptá se na náš názor, nebo se chce sejít.*“

Děti jsou na multikulturní prostředí zvyklé a odlišnost berou jako přirozenou. Škola realizuje projektové vyučování, skrz které se děti seznamují s jinými kulturami. *„My se to učíme přes projektovou výuku, tyto odlišnosti. Chodí k nám rodiče, kteří představují zemi, ze které pochází. Rodiče, když máme Jarmark, tak navaří jídlo z jejich kultury. Určitě je to pro všechny. Nejen pro cizince, ale i pro Čechy. Pak to dětem přijde přirozené, že mají ve třídě třeba Indku nebo Rusa.“*

Níže jsou popsány dva příběhy dětí v ZŠ

Chlapec z Mexika

Chlapeček z Mexika se do Česka se svou rodinou přistěhoval, když mu byly tři měsíce. Rodina s ním komunikovala ve španělštině a on sám vůbec nemluvil. Předškolní vzdělávání plnil v MŠ Bambino, kde také poprvé začal mluvit. *„Učitelky ze školky nám říkaly, že ano, mluví, ale česky. První slova, která začal syn říkat, byly česká a označovaly jídlo. Začal se tak učit češtinu ve školce, z prostředí. Vyrostl s češtinou. Byla to pro něj jediná šance naučit se jazyk, protože od nás by se ho nenaučil."* Po 5 letech pokračoval do ZŠ Square, kde mu dvojjazyčná asistentka poskytovala individuální doučování. Nyní, po dvou letech na ZŠ, český jazyk ovládá na velmi dobré úrovni. *„Je těžké zhodnotit jazyk, který sama neumím. Moji přátelé ale říkají, že syn umí velmi dobře česky. Nejvíc mu vyhovuje dělat různé aktivity mimo školu s českými dětmi. Podle mě dělá syn pokroky a učí se skvěle. Syn pomáhá vlastně i mně zlepšovat moji češtinu."* Z hlediska integrace se chlapec cítí dobře, má mnoho česky i anglicky mluvících přátel. Rodiče pro něj hledají cesty, jak by se mohl ještě lépe kulturně a jazykově začlenit. *„S kamarády komunikuje česky nebo anglicky, ale upřednostňuje angličtinu. Přemýšleli jsme, jaké aktivity by mohl dělat, a bylo by tam více interakce v češtině, přemýšleli jsme o Sokolu nebo karate. Ale má moc rád televizi, tak si pouští českou televizi."*

Holčička z Rumunska

Holčička se se svou rodinou přistěhovala do Prahy, když jí byly čtyři roky. V rodině používali dva jazyky rumunštinu a ruštinu. Pro předškolní vzdělávání pro ni rodiče vybrali MŠ Bambino. Na začátku se holčička komunikace obávala, postupem času se osmělila. *„Naše dcera se moc nechtěla otevřít ve školce, nechtěla moc komunikovat. Ale myslím si, že Bambino je skvělá školka, protože dcera se tam nebojí dělat chyby a říkat slova třeba s trochu špatným akcentem."* Do školky holčička chodila i o prázdninách, protože si to přála. V současné době druhým rokem navštěvuje ZŠ Square, kde dochází na individuální lekce českého jazyka. Rodiče jsou s individuálním a otevřeným přístupem škol velmi spokojení, holčička dělá v českém jazyku velké pokroky. *„Musím říct, že v Bambinu i Square, jsem viděla hodně zlepšení, dcera měla individuální lekce. Vždycky mi říkala, na čem pracovali, paní učitelka mi říkala pravidelně, jak postupují. Byl tam opravdu velký rozdíl mezi tím, kdy lekce začala navštěvovat a po roce učení. Už čte i české knížky. Prostě jí to zajímá a chce to dělat. Dcera je ve třídě velmi šťastná. Na počátku byla doba, kdy si dcera zvykala. Ale koneckonců nikdo nemá rád změny. Potřebuje to čas, každé dítě, které umí více jazyků, potřebuje více času. Nemůžu o škole říct nic negativního, jsem ráda za učitele, spolužáky a rodiče dětí."*

projekt

Začleňování a podpora žáků s OMJ

trvání

1. 9. 2020

31. 8. 2022

žadatel

Základní škola T. G. Masaryka Praha 7, Ortenovo náměstí 34

aktivity

- doučování ✓
- dvojjazyčný asistent ✓
- **kurzy ČJ** ✓
- stáže pedagogů ✓
- projektová výuka ✓
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✗
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✓

podpořené děti s OMJ

40

6. Hloubková studie Základní škola T. G. Masaryka Praha 7, Ortenovo náměstí 34

V ZŠ T. G. Masaryka Ortenovo náměstí působil v rámci projektu *Začleňování a podpora žáků s OMJ* dvojjazyčný asistent, děti s OMJ měly také možnost každodenního doučování a kurzů českého jazyka. Někteří vyučující měli též možnost absolvovat stáže v několika zemích (Francie, Řecko, Dánsko a Portugalsko).

Do ZŠ dochází velké množství dětí s OMJ, jejich počet neustále narůstá. V současné době je jich cca 95. Dvojjazyčná asistentka působí částečně ve třídě během výuky, více se však věnuje individuálnímu doučování, které dětem poskytuje podle potřeby po konzultaci s třídním učitelem nebo učitelem českého jazyka. *„Děti si beru z hodiny, předem jsem připravená s učitelem, co mám probírat. V češtině procvičujeme intenzivně gramatiku, zjednodušuji učební texty z učiva druhého stupně."* Materiály asistentka připravuje sama nebo ve spolupráci s učitelem, kromě klasických učebních textů využívá také *„pexeso, deskové hry, aby to nebylo jen o gramatice, ale aby to bylo také učení zábavou."*

Kromě doučování nabízí škola také intenzivní jazykové kurzy. Mezi dětmi je o ně velký zájem a škola nedokáže pokrýt celou poptávku, proto upřednostňuje děti z prvního stupně (zejména 1.- 3. třídy), aby se co nejlépe začlenily od začátku. Děti se pak v nově tvořícím kolektivu méně obávají komunikace a ostatní děti je lépe přijmou. *„Ode mě ze třídy chodí dvě holčičky, jedna mluví rusky a druhá je asijského původu. Jsou to holčičky, které jsou kolem dvou let v České republice. Musím říct, že se vždy na doučování těší a nejen že je to baví, ale vidím i ten pokrok. Hodně s nimi procvičujeme porozumění slovům, aby znaly význam. V tom vidím velký posun. Pokud holčičky chybí, tak musí ale dohánět učivo jinde, to je trošku mínus, ale jinak si myslím, že tohle, aby se dokázaly začlenit, to je prvořadé, tak to je skvělé."*

Ostatním dětem pak kromě individuálního doučování ZŠ doporučuje jiné jazykové kurzy (např. přes MČ Praha 7), do budoucna by si však přála rozšířit nabídku i pro starší děti. Za velký přínos kurzů považují učitelé odlehčení jejich práce s dětmi a odbornější přístup, kterému se dětem s OMJ dostává. *„My sami máme dost práce i s dětmi, které nejsou OMJ, takže budeme vždycky rádi, že to za nás někdo udělá. Že jsou takové programy na světě, to je pro nás benefiční. Můžeme dělat to, co umíme – učit, ale nikdo z nás není učitelka češtiny pro cizince. Necháváme to někomu, kdo to umí a kdo to udělá nejlíp."*

Z hlediska stáží považují pedagogové přínosnou pouze tu, která proběhla v Portugalsku. Ta byla podle jejich slov inspirativní pro jejich pedagogickou praxi, po jejím absolvování učitelky zavedly některé prvky do vlastního vyučování (např. sebehodnocení pomocí semaforu a kolíčků). Přínosem bylo také propojování kontaktů. *„S kolegyní jsme byly v Portugalsku a bylo to super. Nejen na seznámení nějakým způsobem, dělili jsme se o informace a názory, jak se to dělá u nich ve škole. Do teď s některými z nich udržuji kontakt. Plus samozřejmě když jsme se tam dostali k dětem, tak paní ředitelky byly vstřícné, každý to teda dělal trochu jinak, ale my jsme si s kolegyní dělaly výpisky. Hodně z toho jsme pak použily tady u nás ve třídě, co se týká práce s dětmi."*

Ostatní stáže (Řecko, Francie, Dánsko) trpěly špatnou organizovaností, která zhoršila dojem z celkového zážitku. Podle dotazovaných navíc měly spíše charakter výletu či exkurze, na některých z nich učitelé ani nepřišli do kontaktu s žáky nebo jinými učiteli. Sami pak organizátorům museli připomínat, z jakého důvodu vlastně přijeli. Stáže podle dotazovaných nesplnily svůj primární účel.

Níže jsou popsány tři příběhy dětí v ZŠ

Chlapec ze slovensko-ukrajinské rodiny

Chlapec má ukrajinskou maminku a slovenského tatínka. V Čechách se narodil, v rodině mluví česky a ukrajinsky. Přestože chlapec také chodil do české mateřské školy, s jazykem měl určité potíže. *„Chodí tu do školy, ale to doučování potřebuje. Hůře slyší, háčky a čárky mu dělají problémy."* Chlapec tedy začal pravidelně docházet na doučování, které začínalo každý školní den hodinu před začátkem klasického vyučování. Postupně se mu tak začalo dařit český jazyk lépe ovládat. *„Když chodil více, měl každý den doučování, tak doma učil i mě. Viděla jsem, že z toho má radost. Diskutovali jsme a bylo to hezké."* Problém nastal se zavřením škol během určitých období pandemie Covid-19. Přestože se ho rodiče snažili doučovat český jazyk doma, absence školního doučování se projevila negativně. *„Hodně nás rozhodila online výuka. Dokonce syn zapomněl, co se naučil. Snažila jsem se s ním učit doma, ale jako rodiče nás bohužel tolik nebere, je to jiný respekt než s učitelem."* V současné době chlapeček opět dochází na doučování čtyřikrát týdně a díky pravidelnému opakování se mu jazykovou bariéru daří lépe překonávat.

Holčička z rumunsko-polské rodiny

Rodina s maminkou z Rumunska a tatínkem z Polska se do České republiky přestěhovala před dvěma lety. Se svou dcerou doma kromě polštiny a rumunštiny mluví také anglicky. Holčička chodí do první třídy a čtyřikrát týdně dochází na doučování. Díky doučování se za svou školní docházku ještě nesetkala s výraznějšími jazykovými problémy. *„Dcera je ve škole šťastná. Když jsem se na rodičovských schůzkách ptal, jak mluví, tak jsme dostali jen pochvalu. Je šťastná, když chodí na doučování a jsme s tím spokojení. A to doučování jí hodně pomohlo, pořád se tam něco nového dozvídají. Jsme moc spokojení a děkujeme za všechno."*

Chlapec z Ukrajiny

Rodina z Ukrajiny přišla do České republiky před dvěma lety, děti zatím chodí do školy prvním rokem. Doma rodina mluví ukrajinsky. Syn nastoupil na ZŠ do deváté třídy a češtinu neovládal. Maminka mu před začátkem školy sehnala soukromé doučování, během prázdnin na něj docházel 3x týdně. Český jazyk se poté začal doučovat také ve škole. *„Zatím se učí dobře, očekávala jsem, že to bude horší s češtinou, učí se jí jen 4 měsíce. Pro mě je důležité, aby se dostal někam dál tady v Čechách. S doučováním jsem spokojená, občas se ptám, co se syn učil. On se bál mluvit, na doučování mluvili. Jsem ráda, že je ve škole. Přála bych si, aby podpora jazyka pokračovala, čím víc, tím líp."*

Kvantitativní ukazatelé

V této základní škole se do měření socio-emočních dovedností zapojilo celkem 11 dětí. Žádné z nich ale nepokračovalo do druhé vlny. Graf níže tedy ukazuje jen statické porovnání této ZŠ s ostatními školami zapojenými do projektu. Hodnoty v obou dimenzích SDQ jsou srovnatelné.

Hlavní sledovanou intervencí v této ZŠ byly kurzy českého jazyka. Škola však využila i dalších intervencí nabízených ve výzvě – dvojjazyčného asistenta, doučování a zahraniční stáže pedagogů. Jedná se o velkou školu s poměrně vysokým počtem žáků s OMJ. Nedostatek personálních kapacit, který individuální práce s dětmi s OMJ vyžaduje, byl i hlavním důvodem pro to se do výzvy zapojit. Pro pedagogy bylo obtížné izolovat dopady samotné intervence od běžné praxe ve třídách. V čem se však jednoznačně shodli byl pozitivně vnímaný **prostor pro to se dětem s OMJ intenzivněji a individuálně věnovat**, ať už formou individuálního doučování nebo kurzů českého jazyka zaměřeného na děti s OMJ. Dvojjazyčná asistentka, která vede i individuální doučování dětí s OMJ, intenzivně spolupracuje s třídním učitelem a vytváří s ním individuální plán šitý na míru jednotlivým dětem s OMJ, který je zaměřen především na procvičování učiva. Asistentka nebo učitel na doučování tak mohla věnovat dětem s OMJ výrazně větší pozornost a péči, což se odrazilo na **urychlení** jeho **učení** (českého jazyka i látky obecně). Pedagogové sledují a hodnotí pozitivně větší zapojení dětí, které chodí na **doučování**, do výuky, jsou dle nich aktivnější a sebevědomější a zlepšily se i jejich výsledky: *„Já jsem také ráda, máme ve třídě holčičku z Ruska, pak holčičku z Polska a Rumunska. Velmi jim to pomáhá. Já bych na ně v hodině neměla moc času."*

Intenzivní jazykové kurzy českého jazyka nedokáží pokrýt poptávku na této škole, proto se pedagogové rozhodli nabízet je nejmenším dětem na prvním stupni, aby se především prvňáčci po příchodu do Čech co nejrychleji začlenili do kolektivu. Uvědomují si však, že je potřeba věnovat pozornost a podpořit i žáky s OMJ, kteří do školy nastoupí ve starších ročnících. U nich upřednostňují individuální jazykovou podporu, protože jazykové kurzy mají na této škole věkově a potažmo dovednostně homogenní formu (1. – 3. třída ZŠ). Neméně důležitá je také práce s celým třídním kolektivem a vytvoření bezpečného prostředí, protože kromě jazykové bariéry je často k úspěšnému začlenění potřeba zpracovat téma změny

prostředí, ztrátu přátelských vazeb v zemi, ze které přichází, a celkovou změnu kulis, ve kterých se bude odehrávat jejich další život.

Co se týká zahraničních stáží, očekávání pedagogů byla naplněna pouze z části. Pedagogové pozitivně hodnotili stáže, při kterých měli možnost se aktivně účastnit výuky a nahlédnout pedagogickou či ředitelskou praxi. V takových případech si kromě zkušenosti přivezli i konkrétní prvky výuky. Objevily se ale i negativní zkušenosti ze zahraničních stáží, jejichž příčina spočívala ve špatné organizovanosti a spíše exkurzním charakteru.

projekt

Podpora inkluze na Základní škole Duhovka II

trvání

1. 9. 2020

31. 8. 2022

žadatel

Základní škola Duhovka, s. r. o.

aktivity

- doučování ✗
- dvojjazyčný asistent ✓
- kurzy ČJ ✗
- **stáže pedagogů*** ✓
- projektová výuka ✓
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✗
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✗

podpořené děti s OMJ

49

*V době konání sběru dat na škole stáže pedagogů zatím nebyly realizovány v důsledku odložení kvůli pandemii Covid-19.

7. Základní škola Duhovka s.r.o.

V ZŠ Duhovka působili v rámci projektu *Podpora inkluze na Základní škole Duhovka II* dvojjazyční asistenti. Plánovány byly také zahraniční stáže pedagogů, nicméně v době konání evaluačních aktivit ještě neproběhly.

ZŠ Duhovka je soukromá dvojjazyčná škola, která vyučuje podle metod Montessori, je tedy vyhledávána specifickým typem klientely. Jazyková podpora je běžnou filozofií školy. V každé třídě působí český i anglický učitel, práce dvojjazyčného asistenta je však vítaným ulehčením práce pedagogů, jelikož mimo jazykovou pomoc dětem s OMJ také slouží jako opora a pomáhá jim začlenit se do kolektivu. S dvojjazyčnými asistenty má škola nastavená taková pravidla, že dětem s OMJ pomáhají jen v případě, že děti pomoc opravdu potřebují, v mezičase pak pomáhají i ostatním dětem. Asistenti také pomáhají s domácími úkoly, což je pro rodiče dětí s OMJ vítaná pomoc.

„My to máme zařízené tak, že v té třídě je český a anglický učitel, ale když jsou komunitní kruhy a pracuje se společně, tak mluví jen jeden z učitelů. Když mluví učitel česky, tak pak ten dvojjazyčný asistent pomáhá dětem, přeloží jim něco nebo je uvede do kontextu toho, co se děje. Je to taková emocionální podpora, že tam to dítě má svého ‚parťáka', na kterého se může obrátit. Aby tam měl někoho, o koho se může opřít."

„Jak je čeština čím dál těžší, tak je skvělé, když děti s OMJ dostanou individuální pomoc během týdne. Někdo jim vysvětlí postupy, udělají spolu cvičení, je to takové doučování. V rámci dopoledne jim asistent pomůže s úkoly, protože doma jim s tím nemá kdo poradit. Jednak to ti rodiče ocení, že to pokryjeme ve škole, a pro učitele je to také veliká pomoc, zvlášť u těchto dětí."

Škola při přijímání dětí dbá na to, aby se uměly základně dorozumět v anglickém nebo českém jazyce, v ostatních případech doporučuje rodičům jinou ZŠ. *„Protože jsme zjistili, že takové děti v našem prostředí neprospívají. Když jsou děti, které mluví jen německy, tak doporučujeme rodičům jinou školu. Protože tím, že to dítě se u nás musí učit dva jazyky, tak si nemyslíme, že je to pro děti dobré se učit takhle další dva jazyky. Myslíme si, že je pro takové dítě lepší jít do školy, kde je jen jeden jazyk a to čeština, pokud nekomunikuje vůbec."*

ZŠ pro výuku češtiny používá pracovní sešity a učebnice českého jazyka pro cizince a Montessori materiály. K začleňování dětí s OMJ přispívají také společné projekty. Pro školu je důležité, aby měla otevřené, multikulturní klima. *„Součástí Montessori pedagogiky je i to, že mluvíme i o odlišnostech a o různých kulturních svátcích, rodiče chodí a prezentují svoje kultury. Pracujeme s tím během školního roku. Děti jsou na to zvyklé, že mluví jinak, přicházejí z jiné kultury. Bereme to jako plus, že je ve třídě někdo, kdo umí další jazyk."*

Níže je popsán jeden příběh dítěte v ZŠ

Holčička z česko-argentinské rodiny

Holčička pochází z rodiny, která komunikuje především v angličtině. Když poprvé přišla do školy, český jazyk ovládala spíše pasivně. *„Ona češtině rozumí, ale nechtěla ji používat. Když jsme spolu začaly pracovat, hledala výmluvy, proč v češtině nic nedělat."* Holčičce také dělalo

problém udržet pozornost a pracovat samostatně. *„Když jsem s ní začala pracovat, tak jsem jí musela hodně věcí učit, jak se pracuje, aby došla k nějakému výsledku, nedovedla udržet pozornost, stačilo 10 minut a už byla unavená. Myslela jsem si, že po měsíci, po dvou, že to prostě nepůjde.“* Holčičce se dostalo intenzivní podpory dvojjazyčné asistentky, která zpočátku vedla k tomu, že nechtěla pracovat samostatně bez asistentky, postupem času ale získala větší sebevědomí a začala se v učení zlepšovat. Postupně došlo k téměř úplnému osamostatnění a v současné době již holčička v jazyku i v učení prospívá. *„Asi potřebovala slyšet, že tu je hodně dětí a že musí začít sama pracovat a najednou už mě tolik nepotřebuje, umí si sama vzít pomůcku, materiál a sama pracuje. A jen občas přijde říct o pomoc, nebo mi přijde ukázat hotovou práci. U ní to vypadalo, že to nepůjde, ale je u ní teď vidět ten pokrok.“* *„Po tom roce, co spolu pracujeme, tak se ukazuje, že je sebevědomější, už se jazyka tolik nebojí, její maminka také chodí na češtinu, takže si sem tam povídají spolu v češtině a baví jí to. A když si vybírá knížky, dost často sáhne sama po české knížce, tam cítím velký pokrok.“*

projekt

Inkluze v ZŠ Bronzová II

trvání

1. 9. 2020

30. 9. 2022

žadatel

Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Praha 13, Bronzová 2027

aktivity

- doučování ✗
- dvojjazyčný asistent ✗
- kurzy ČJ ✓
- **stáže pedagogů** ✓
- projektová výuka ✓
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✓
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✗

podpořené děti s OMJ

120

8. Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Praha 13, Bronzová 2027

V ZŠ Bronzová probíhaly v rámci projektu *Inkluze v ZŠ Bronzová II* kurzy českého jazyka pro cizince. Jeden z pedagogů absolvoval kurz MŠMT na výuku češtiny pro děti s OMJ v Ústavu jazykové a odborné přípravy UK. Někteří učitelé také absolvovali stáž v Portugalsku.

ZŠ patří mezi větší školy, v současné době má cca 660 žáků. Děti z OMJ jsou v různých počtech (1-7) rozmístěni ve všech třídách. Jazykový kurz, který škola nabízí od roku 2019, je navštěvován i dětmi z jiných škol. *„Jsou tu cizinci, kteří se tu narodili, oni to nepotřebují, nemají s jazykem problém. Pak jsou tu cizinci, kteří přijedou na konci prázdnin nebo v průběhu roku. A ta jejich připravenost na češtinu je také různá."* Nejčastěji se škola setkává s dětmi z Ruska nebo Ukrajiny, dále také z Vietnamu. Kurz českého jazyka dětem pomáhá nejen s jazykovou přípravou, ale i se zapojením do kolektivu. Výsledky jsou u dětí však různé, podle dotazovaných učitelů velmi záleží na jejich vlastní motivaci. *"Co cizinec, to jiný příběh. Jako jsou české děti jiné, tak i mezi cizinci jsou rozdíly. Pokud vědí, že když něco chci, tak pro to musím něco udělat, tak tak fungují i tady. Ale to je obecně i v českých rodinách."*

Absolvovaný kurz od MŠMT hodnotí pedagog jako velmi přínosný pro jeho pedagogickou praxi i inspiraci od ostatních kolegů. *„Vysoce si to cením. Pro mě to bylo podnětné z mnoha směrů. Zaprvé že některé věci jsem si utřídil a jaksi utvrdil v tom, že to dělám dobře. Samozřejmě jsem se něco nového naučil a vzhledem k tomu, že u nás v tom kurzu bylo ke 40 účastníkům, tak jsme mohli sdílet zkušenosti, jak to funguje nebo nefunguje, to bylo také cenné."*

Stáž v Portugalsku přinesla pedagožkám zejména zajímavou zkušenost s odlišným multikulturním prostředím místních škol a jiným typem přístupu k žákům. Ten byl podle jejich slov laxnější, ale zároveň velmi otevřený, bez předsudků a funkční. *„Byli jsme v Lisabonu a je tam obrovské množství cizinců. Nedovedeme si představit ten mix národností. Měli jsme pocit, že oni to řeší takovým způsobem sobě vlastním. Nemají extra kurzy pro cizince, oni prostě říkají – přijde jim cizinec do třídy, tak ty paní učitelky říkají, tak nejdřív se dorozumíváme rukama nohama a on prostě se chytí ten žák, je tam mezi dětmi. Oni strašně spoléhají na to, že jsou děti učenlivé a jsou v tom kolektivu těch dětí, takže to nějak pochytí. My jsme z nich měli dojem, že nic není problém. Pozitivně přijímají cizince, nemají žádné předsudky. Vědí, že děti se to prostě naučí."* Inspirativní byly např. projektové dny a slavnosti svátků, během kterých se děti učí slovní zásobu a utužují kolektiv.

Níže je popsán příběh dětí v ZŠ

Dívky z ukrajinské rodiny

Dvě sestry z ukrajinské rodiny přišly do ZŠ Bronzová v sedmé třídě. Obě měly z počátku problémy s českým jazykem, začaly proto navštěvovat kurz českého jazyka pro cizince. Během dvou let udělaly obě velký pokrok, nicméně jedna ze sester začala ve školních výsledcích excelovat. Podle dotazovaných je tento příklad dokazuje, jak důležitá je individuální snaha a motivace, jelikož mimo ně měly obě dívky pro studium stejné podmínky. *„Teď v devítce psali velkou písemku a jedna z těch sester to napsala nejlépe z celé třídy. Ona je velice pracovitá, když něčemu nerozuměla, tak si řekla a udělala za ten rok nesmírný pokrok.*

Ten její přístup, pracovitost, to je její zásluha. Ta její sestra je na úrovni běžných vrstevníků, mezi nimi je teď veliký rozdíl, i když je to krátká doba a měly stejnou startovací pozici. Rodina k nim také přistupuje stejně. A tady je vidět, že je to individuální. Kdybyste je viděla tehdy a teď, je těžko uvěřit, že jsou ze stejného prostředí, stejná cesta, na kterou nastoupili a jsou úplně někde jinde."

projekt

Učíme se společně

trvání

1. 9. 2020

31. 12. 2022

žadatel

Základní škola Praha 5-Řeporyje

aktivity

- doučování ✓
- dvojjazyčný asistent ✓
- kurzy ČJ ✗
- **stáže pedagogů*** ✓
- projektová výuka ✓
- vzdělávání a osobnostní rozvoj pedagogů ✓
- odborně zaměřené setkávání s rodiči ✓
- komunitně osvětová setkání ✓
- volnočasový klub ✓

podpořené děti s OMJ

18

*V době konání sběru dat na škole stáže pedagogů zatím nebyly realizovány v důsledku odložení kvůli pandemii Covid-19.

9. Základní škola Praha 5 - Řeporyje

V ZŠ Řeporyje působila v rámci projektu Učíme se společně dvojjazyčná asistentka. Probíhalo také doučování žáků s OMJ. Plánované byly také projektové dny a zahraniční stáže pedagogů, nicméně v době konání evaluačních aktivit ještě neproběhly.

Do ZŠ Řeporyje přichází každým rokem více žáků s OMJ, aktuálně jsou v každé třídě v průměru dva (v některých třídách však až 7 žáků). **Dvojjazyčná asistentka** je tak vítaná pomoc. Působí přímo v hodinách, kde se stala běžnou součástí výuky. *„Myslím, že jsou na to děti už zvyklé. Může to být jakékoliv dítě, které potřebuje asistenta. Je to na prvním stupni úplně běžné a dětem to už nepřipadá divné. Oni ani nevědí, že já jsem jiný druh asistenta než ostatní kolegyně. Chápou, že paní asistentka pomáhá paní učitelce. Obrací se na mě i ostatní děti, chtějí poradit a já se snažím působit, jako že jsem tam pro všechny, ale primárně si hlídám děti s OMJ.“*

Doučování žáků s OMJ probíhalo během pandemie Covid-19 online po standardní distanční výuce. Doučování pro žáky na druhém stupni trvalo cca 60 min a bylo skupinové, pro 3–4 žáky. Dvojjazyčná asistentka pro děti na prvním stupni byla připojena během běžného online vyučování, kde poslouchala, co děti probírají. Po výuce se s dětmi s OMJ spojovala individuálně. Působení dvojjazyčné asistentky mělo na rozvoj jazykových kompetencí žáků i práci učitelů velmi pozitivní vliv. *„Já to vnímám jako potřebné, protože na druhém stupni nemám čas dětem individuálně v hodině pomáhat. Teď díky podpoře třeba i čtou české knížky.“* Doučování pozitivně působilo i na sdružování v kolektivu. *„Děti začaly více chodit na kroužky, a že se svými spolužáky začaly trávit čas i mimo školu.“*

Role dvojjazyčného asistenta škole také velmi usnadnila komunikaci s rodinami. *„Mohu pomoct nejen s komunikací, ale i s třeba s organizováním plavání, kroužků, školní družiny. Už se na mě obrací i rodiče.”* Rodiče se často připojovali k doučování během online hodin, asistentka jim dávala zpětnou vazbu na práci jejich dětí a pomáhala jim s administrativními úkony. Rodiče také začali klima školy vnímat jako otevřenější cizincům. *„Pro mě je výsledkem, že když děláme komunitní akci, tak rodiče přijdou a chtějí se družit, chtějí komunikovat s námi a také komunikují mezi sebou. Pochopili, že dětí s OMJ je tu více, že se to týká i ostatních. I za námi chodí rodiče a děkují nám. Myslím, že kdyby nefungovala komunikace mezi školou a rodiči, tak by na takové akce nepřišli.*

ZŠ ve výuce používá některé další metody, díky kterým se děti s OMJ daří lépe zapojovat (např. básničky a obrázky, mluvení propojené s pohybem). *„Myslím, že velký vliv to má na ty prvňáčky, že začali rozumět trošku. Že tam holčička už nesedí a nepláče, nebo nedělá jiné věci. Už ví, že třeba máme otevřít sešit. Děti ve třídě už vědí, že s ní mají hovořit pomaleji. Maminka chodí v pátek se do školy učit, jak se s ní má doma učit. Maminka se se mnou v pátek učí se mnou písmenka a ona se to pak celý týden učí s holčičkou doma.“*

Přítomnost dvojjazyčného asistenta na škole a zintenzivnění aktivit pro děti s OMJ mělo i původně nezamýšlené dopady na život dětí s OMJ a jejich rodin: *„Já mám pocit, že děti začaly více chodit na kroužky a že se svými spolužáky začaly trávit čas i mimo školu. “, „Musela jsem*

teď zajít do místního vietnamského obchůdku, aby mi maminka podepsala, že bude dcera chodit na kroužek. Tak jsem za ní zašla, vysvětlila jsem, o co jde, jaký to je kroužek. Kdybych tam nedošla, tak by možná ta holka nemohla začít chodit, protože by jí to maminka nepodepsala a nerozuměla by úplně, o co jde.“

Příloha č. 2: Scénář fokusních skupin s pedagogickými pracovníky školy

Účastníci FG:

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

Moderátor FG začne 5 minutovým 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, 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 motivovaní?*

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: zajímá 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 nejúčinnější? 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. 3: Scénář fokusních skupin/individuálního rozhovoru s rodiči

Účastníci FG:

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

Moderátor FG začne 5 minutovým 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. 4: Dotazník pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem a jeho jazykové mutace

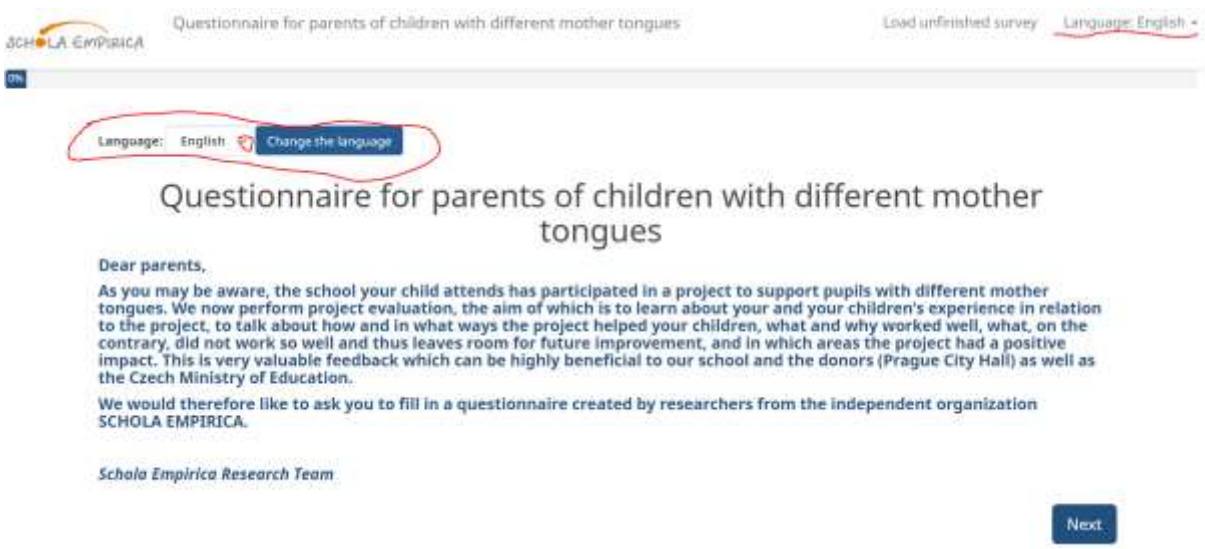
Česká verze dotazníku

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.



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? *Uveďte, 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 obdrženou 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 attendis 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 sảy 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.*

Příloha č. 5: Učitelský a ředitelský dotazník

zdroje otázek
TALIS 2018:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/TALIS_18_ucitelsky_ISCED_2_cz_web.pdf

PISA 2018: https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_TCQ-G_NoNotes_final.pdf

Učitelská verze dotazníku

S1 Výuka v multikulturním prostředí

S1Q1	Pokud vyučujete v kulturně rozmanité třídě, do jaké míry zvládáte následující situace?	TALIS 2018
a	**Čelit výzvám multikulturní třídy.**	
b	**Přizpůsobovat výuku kulturní rozmanitosti žáků.**	
c	**Zajistit vzájemnou spolupráci žáků s přistěhovaleckým původem a bez něj.**	
d	**Zvýšit povědomí o kulturních rozdílech mezi žáky.**	
e	**Snížit používání etnických stereotypů mezi žáky.**	
1	Vůbec ne	
2	Do určité míry	
3	Docela ano	
4	Do velké míry	

S1Q2	Jsou v této škole uplatňovány následující postupy týkající se rozmanitosti?	TALIS 2018
a	**Podpora aktivit nebo organizací, které podněcují žáky k projevování různých etnických a kulturních identit (např. umělecké skupiny)**	
b	**Pořádání multikulturních akcí (např. den kulturní rozmanitosti)**	

c	**Výuka žáků, jak se chovat v případě etnické nebo kulturní diskriminace**	
d	**Zavádění postupů výuky a učení, které integrují globální problémy do vzdělávacího programu**	
1	Ano	
2	Ne	

Ředitelská verze dotazníku

#Filter

S0Q1	Vyučujete v tomto školním roce sám/a nějaký předmět?	Vlastní
1	Ano	-> S1Q1
2	Ne	-> S2Q1

S1 Výuka v multikulturním prostředí

S1Q1	Pokud vyučujete v kulturně rozmanité třídě, do jaké míry zvládáte následující situace?	TALIS 2018
a	**Čelit výzvám multikulturní třídy.**	
b	**Přizpůsobovat výuku kulturní rozmanitosti žáků.**	
c	**Zajistit vzájemnou spolupráci žáků s přistěhovaleckým původem a bez něj.**	
d	**Zvýšit povědomí o kulturních rozdílech mezi žáky.**	
e	**Snížit používání etnických stereotypů mezi žáky.**	
1	Vůbec ne	
2	Do určité míry	
3	Docela ano	

4	Do velké míry	

S1Q2	Jsou v této škole uplatňovány následující postupy týkající se rozmanitosti?	TALIS 2018
a	**Podpora aktivit nebo organizací, které podněcují žáky k projevování různých etnických a kulturních identit (např. umělecké skupiny)**	
b	**Pořádání multikulturních akcí (např. den kulturní rozmanitosti)**	
c	**Výuka žáků, jak se chovat v případě etnické nebo kulturní diskriminace**	
d	**Zavádění postupů výuky a učení, které integrují globální problémy do vzdělávacího programu**	
1	Ano	
2	Ne	

S2 Organizace školy v multikulturním prostředí

	Vystihují následující tvrzení postupy učitelů Vaší školy při multikulturním vzdělávání?	TALIS 2018
S2Q1	**V naší škole se žáci učí pohlížet na historické a společenské události z různých kulturních hledisek.**	
S2Q2	**Naše škola podporuje aktivity, které žákům pomáhají vyjadřovat příslušnost k různým identitám (např. národním, náboženským, etnickým nebo sociálním identitám).**	
S2Q3	**Naše škola nabízí výměnné programy se školami z jiných zemí.**	
S2Q4	**Naše škola pořádá multikulturní akce (např. den kulturní rozmanitosti).**	
S2Q5	**V naší škole slavíme svátky jiných kultur.**	

S2Q6	**V naší škole jsou žáci podporováni, aby komunikovali s lidmi z jiných kultur prostřednictvím webu, internetu nebo sociálních sítí.**	
S2Q7	**Naše škola zavádí různé přístupy k výuce o kulturních odlišnostech (např. práce ve skupinách, vzájemné doučování spolužáků, simulace, učení prostřednictvím řešení problémů, hudba, umění atd.).**	
1	Ano	
2	Ne	

Příloha č. 6: Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Položky subškály prosociálního chování a subškály problematických vztahů s vrstevníky
Verze vyplňovaná učiteli dětí a žáků s OMJ

	Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůže nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.	**SDQ**
S1Q1	**Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama.**	
S1Q2	**Má alespoň jednoho dobrého kamaráda či kamarádku.**	
S1Q3	**Jiné děti ho/ji šikanují.**	
S1Q4	**Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi.**	
S1Q5	**Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi.**	
S2Q1	**Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity.**	
S2Q2	**Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.).**	
S2Q3	**Vždy ochotný/á pomoct, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle.**	
S2Q4	**Je laskavý/á k mladším dětem.**	
S2Q5	**Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem).**	
1	Není pravda	
2	Tak trochu pravda	
3	Definitivně pravda	