

vání, ale její základ by měl být položen již v rámci odborné přípravy v průběhu počátečního vzdělávání (střední pedagogické školy) nebo v rámci vysokoškolské pregraduální přípravy (fakulty připravující učitele). Je však nutno dodat, že i bez systematické přípravy se učitelé snaží žáky s odlišným mateřským jazykem maximálně začleňovat do výuky a poskytovat jim potřebnou podporu.

2.3

Závěr

Podle inspekčního elektronického zjišťování navštěvuje základní školy cca 20 100 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 22,4 % těchto žáků potřebuje jazykovou podporu. Alespoň jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem uvádí přibližně polovina základních škol.

V rámci jazykové podpory ve školách převládá podle výpovědí ředitelů individuální podpora ze strany pedagoga a individuální nebo skupinové doučování češtiny po vyučování. Přitom právě cílená jazyková podpora mimo běžnou výuku je klíčová pro rozvinutí jazykových a komunikačních dovedností. Jazyková příprava probíhá ve větší míře v kmenové škole, nikoliv krajem určené škole, která disponuje specializovanou třídou pro jazykovou přípravu.

Ředitelům základních škol pro lepší podporu žáků s odlišným mateřským jazykem chybí nejčastěji finanční prostředky. Polovina ředitelů by také potřebovala výukové materiály pro žáky, větší prostor pro individualizaci výuky (snížení počtu žáků ve třídě, přítomnost asistenta pedagoga) a státem jasně definovaný způsob podpory. Zároveň přibližně 60 % ředitelů současný systém financování podpory žáků s odlišným mateřským jazykem nevyhovuje a nepovažují objem finančních prostředků za dostatečný. Vzhledem k tomu, že finanční prostředky poskytované na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem jsou nenárokové, pociťují ředitelé škol nejistotu při jejich získávání.

Inspekční činnost na místě ukázala, že systematicky nastavený postup jazykové podpory má pouze zhruba polovina základních škol. Systém jazykové podpory mají častěji nastaveny školy, které žáky s odlišným mateřským jazykem vzdělávají dlouhodobě. Školy, kde jsou žáci s odlišným mateřským jazykem ojedinele či poprvé, zakládají jejich podporu spíše na dílčích opatřeních. Některé školy používají podpůrný systém, který však není zacílen přímo na skupinu těchto žáků, a spíše analogicky uplatňují postup aplikovaný u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inspekční činnost na místě současně potvrdila informace z inspekčního elektronického zjišťování spočívající v převaze individuální podpory ze strany pedagogů při vzdělávání (např. přizpůsobení metod a nabídky vzdělávání přítomnosti žáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě) a doučování češtiny po vyučování. Vyrovnávací plány nebo individuální vzdělávací plány využila přibližně polovina škol, nicméně v jejich zpracování nebo vyhodnocování byly v některých případech zaznamenány rezervy.

Pokud žáci vyrůstali v českém prostředí a zvládají český jazyk, nemají školy s jejich vzděláváním zpravidla žádné potíže. Pokud ale žáci český jazyk neovládají, chybí školám metodická podpora. Pro jejich správné zařazení je pak důležitá vhodná jazyková diagnostika.

V rámci dalšího vzdělávání byli k problematice odlišného jazyka vzdělávání učitelé pouze v malém podílu škol a přítomnost učitele češtiny jako druhého či cizího jazyka je ve školách spíše výjimkou. Pedagogové ve třetině škol neměli dostatečné informace, kam se v případě potřeby obrátit, ve shodném podílu škol nedisponovali potřebnými dovednostmi pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. I přes absenci specialistů a systematické podpory se dařilo ve většině škol využívat vhodné metody a didaktické postupy pro zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky. Nápomocna tomu byla vizualizace pro lepší porozumění a přizpůsobení materiálů potřebám těchto žáků (zjednodušené texty, přizpůsobené pracovní listy). Okolo 60 % škol využívalo k zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem aktivizační metody.

I přes nedostatek systémové podpory se školy snaží žáky s odlišným mateřským jazykem úspěšně začleňovat a vést je k dosahování dobrých výsledků ve vzdělávání.