

matické adaptace iniciuje 61,8 % škol schůzku se zákonnými zástupci. V necelé třetině škol vysvětlují učitelé zákonným zástupcům způsob hodnocení žáků v České republice.

Z šetření tedy vyplývá, že komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků s odlišným mateřským jazykem probíhá obdobným způsobem jako komunikace se zákonnými zástupci ostatních žáků. Školy pravidelně informují zákonné zástupce o prospěchu a chování žáků a v případě potřeby sjednávají se zákonnými zástupci schůzku. Již v menší míře dochází k překládání či tlumočení dokumentů či tlumočení při osobních schůzkách.

### 3.2.4 Příprava pedagogů a připravenost školy

Na závěr hodnotila Česká školní inspekce připravenost škol přijímat žáky s odlišným mateřským jazykem a podporovat je v průběhu celého vzdělávacího procesu. Důraz zde byl kladen především na připravenost pedagogů, kteří takové žáky vzdělávají.

Pedagogové, kteří vzdělávají žáky s odlišným mateřským jazykem, absolvovali další vzdělávání v oblasti práce s žáky-cizinci nebo s žáky s odlišným mateřským jazykem pouze v malé míře. Takto zaměřeného dalšího vzdělávání se pedagogové účastnili pouze v 8,8 % navštívených škol. V některých případech ředitelé zdůvodňovali absenci takto zaměřeného dalšího vzdělávání nízkým počtem žáků s odlišným mateřským jazykem ve škole nebo jejich úspěšnou adaptací. Nepocítují tedy potřebu dalšího vzdělávání takto zaměřovat. Ve větší míře (64,7 % škol) čerpají pedagogové inspiraci z dostupných zdrojů (odborná literatura, webové stránky apod.).

Jak bylo zmíněno výše, jazyková podpora může ve školách nabývat různých forem. Kromě doučování češtiny, kroužků apod. může být ve školách vyučována také čeština jako druhý jazyk. Učitelé češtiny jako druhého nebo cizího jazyka mohou získat vzdělání různými způsoby: od krátkého školení (do 8 hodin) po studium na vysoké škole či dlouhodobé vzdělávání (např. dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka na Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze). Ve středních školách se však učitelé češtiny jako druhého cizího jazyka vyskytovali v malé míře – pouze v 6 ze 34 navštívených škol. Z toho ve 4 školách absolvoval pedagog krátké školení (do 8 hodin) v oblasti češtiny jako druhého nebo cizího jazyka. Vystudovanou češtinu jako druhý nebo cizí jazyk měl pedagog v jedné škole. Rovněž v jedné škole absolvoval pedagog dlouhodobé vzdělávání v kombinaci s krátkým školením.

Tabulka 43

#### Učitelé jsou připraveni na začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Oblasti	Podíl škol v %
Učitelé disponují dovednostmi, které jim umožňují zapojovat žáky do výuky a rozvíjet jejich potenciál	55,9
Učitelé mají přehled o tom, kam nebo na koho se v případě potřeby obrátit	64,7

Pouze přibližně v 56 % středních škol disponují učitelé dovednostmi, které jim umožňují zapojovat žáky s odlišným mateřským jazykem do výuky a rozvíjet jejich potenciál (na rozdíl od základních škol, kde to byly alespoň dvě třetiny škol). V necelých dvou třetinách škol (64,7 %) pedagogové vědí, kam nebo na koho se v případě potřeby obrátit. Prostor pro zlepšení lze nalézt kromě dovedností také v postojích samotných učitelů, neboť byl zjištěn nezanedbatelný podíl škol, jejichž pedagogové mají vůči žákům s odlišným mateřským jazykem a jejich zákonným zástupcům předsudky.

Celkově lze shrnout, že vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je ve školách řešeno teprve s příchodem těchto žáků. Pedagogové nejsou systematicky připravováni na vzdělávání těchto žáků, spíše sami čerpají informace z dostupných zdrojů, k problematice vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem byli učitelé vzdělávání pouze v malém podílu škol. Přesto ve většině škol byla žákům s odlišným mateřským jazykem poskytována podpora a adaptace žáků byla převážně úspěšná.