

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Školní inkluze dětí z cizojazyčného prostředí –
střední školní věk**

**School inclusion of non native speaking children
– primary school**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. Pavlína Janošová, Ph.D. Autor: Diana Skorodynska

Praha 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou prací „Školní inkluze dětí z cizojazyčného prostředí – střední školní věk“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Jméno autora (podpis autora)

Diana Skorodynska

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat doc. Pavlíně Janošové za její odborné vedení a cenné rady při psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za její neutuchající podporu. Rovněž bych chtěla poděkovat kolegům, kteří mi byli nápomocní v uskutečnění výzkumu.

Anotace

Práce se zabývá tématem školní inkluze dětí, a to převážně těch, které mají odlišný mateřský jazyk než český. V první části práce bude za pomoci odborné literatury popsána základní terminologie a legislativa týkající se cizinců, průběh školní inkluze, role asistenta pedagoga na základní škole a v inkluzi. Následuje charakteristika školního věku a středního školního věku. Poté bude kapitola zaměřená na výuku českého jazyka cizinců na vybrané základní škole, pozici pedagoga v adaptaci žáka a pomáhající aktivity v integraci. V poslední řadě následuje kapitola o národnostních menšinách v ČR. Druhá polovina práce bude zaměřená na kvalitativní výzkum v oblasti výuky českého jazyka cizinců na vybrané základní škole. Ke sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor s celkem 6 respondenty ve věku 9-10 let.

Klíčová slova

Dítě, jazyk, škola, inkluze, žák, cizinec

Annotation

The thesis deals with the topic of school inclusion of children, mainly those whose mother tongue is different from Czech. In the first parts of the thesis, the basic terminology and legislation concerning foreigners, the course of school inclusion, the role of the teacher's assistant in primary school and in inclusion will be described with the help of professional literature. This is followed by the characteristics of the school age in primary school. After that, there will be a chapter on teaching Czech language to those with a different mother tongue in primary school, the position of the teacher in the adaptation of the pupil and helping activities in integration. Lastly, there is a chapter on national minorities in the Czech Republic. The second half of the thesis will focus on qualitative research in the field of teaching Czech language to the foreigners in a selected primary school. A semi-structured interview with a total of 6 respondents aged 9-10 was used to collect data.

Keywords

Child, language, school, inclusion, pupil, foreigner

Obsah

Úvod	7
1 Základní terminologie a legislativa	8
1.1 Integrace	8
1.2 Inkluze	8
1.3 Etnická menšina.....	8
1.4 Národnostní menšina.....	9
1.5 Multikulturní společnost	10
1.6 Zákony, vyhlášky a doporučení.....	10
2 Školní inkluze.....	14
2.1 Inkluzivní pedagogika.....	14
2.2 Koncepty inkluzivní edukace v různých zemích	15
2.3 Historický vývoj	15
2.4 Formy školní integrace a inkluze	16
2.5 Klima ve škole a vztahy mezi žáky	19
2.6 Asistent pedagoga	19
3 Výuka českého jazyka a adaptace žáků-cizinců na základní škole.....	20
3.1 Kodifikace češtiny a pohled cizinců.....	20
3.2 Role učitele při adaptaci žáka-cizince na školu	20
3.3 Žáci-cizinci v základních školách.....	22
3.4 Aktivity škol napomáhající integraci.....	23
4 Školní věk a střední školní věk.....	25
4.1 Vývoj jazykových kompetencí	25
4.2 Socializace	26
4.2.1 Rodina a škola.....	26
4.2.2 Vrstevnická skupina	27
4.2.3 Bronfenbrennerova teorie ekologických systémů	27

4.2.4	Dobrodružství rodičů: cesty budoucích hrdinů.....	28
5	Národnostní menšiny v ČR.....	30
5.1	Komunikace s druhými.....	30
5.2	Ukrajinská komunita v ČR.....	32
5.3	Ruská komunita v ČR	32
5.4	Vietnamská komunita v ČR.....	33
5.5	Arménská komunita v ČR.....	34
5.6	Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny)	34
6	Výzkumná část.....	37
6.1	Cíle výzkumu	37
6.2	Formulace výzkumných otázek.....	37
6.3	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	37
6.4	Nástroje sběru dat.....	38
6.5	Způsob provedení výzkumu – sběr dat.....	38
6.6	Etické zásady	39
6.7	Metoda vyhodnocení dat	39
6.8	Interpretace získaných výsledků.....	40
	Diskuze	44
	Závěr.....	49
	Seznam odborné literatury, internetových a dalších zdrojů	51
	Přílohy	55

Úvod

Velká migrační vlna spojená s válkou na Ukrajině s sebou přinesla mnoho neočekávaných věcí. České školství muselo začít reagovat na příliv velkého množství dětských migrantů z východu. Celý školský systém se musel poupravit, přibylo nespočet nových publikací, magazínů, videí, knih, příruček, jak reagovat na vzniklou situaci a jak jednat a vyučovat děti z Ukrajiny. Začaly se zřizovat různé adaptační skupiny pro děti, dokonce se objevila i nová pozice asistenta pedagoga pro ukrajinské žáky. V té době jsem s inkluzí začínala a měla jsem možnost zapojit se i do procesu výuky žáků z Ukrajiny. Téma bakalářské práce jsem měla vybrané již delší dobu, ale až později mi začalo připadat velmi přínosné toto téma zpracovat v mé práci.

Bakalářská práce je zaměřená na téma školní inkluze dětí z cizojazyčného prostředí středního školního věku. Pro výběr tématu mě inspirovala moje dosavadní pracovní zkušenost ve školství a také odhodlání k získání nových teoretických poznatků, které bych mohla ve své práci využít. Od loňského roku pracuji jako asistent pedagoga na základní škole, kterou navštěvuje vysoké procento cizinců. Jako asistent pedagoga jsem měla na starost právě dětskou skupinu ve středním školním věku. Práce s touto věkovou skupinou mě zaujala, proto jsem se rozhodla mé poznatky a zkušenosti využít a rozšířit při psaní bakalářské práce.

Teoretická část práce shrnuje teoretické poznatky získané z odborné literatury. Věnuji se základní terminologii a legislativě tématu. V práci se zaměřuji převážně na problematiku školní inkluze, charakteristiku školního a středního věku, působení asistenta pedagoga a učitele na základní škole. V neposlední řadě se věnuji tématu výuky českého jazyka žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. Poslední kapitola se týká národnostních menšin v ČR.

Výzkumná část práce se soustředí na postoje žáků cizinců v oblasti výuky českého jazyka na vybrané základní škole. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor s žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří jsou ve věku 9-10 let, tj. střední školní věk. K výběru této cílové skupiny mě inspirovala tehdejší začínající práce s těmito dětmi. Vytipování žáků probíhalo prostřednictvím jejich třídních učitelů. Cílem bakalářské práce je zpracovat téma inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole.

1 Základní terminologie a legislativa

1.1 Integrace

Světová zdravotnická organizace popisuje integraci takto: *„Jedná se o sociální rehabilitaci a stav, při kterém se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije s nepostiženými a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“* (Tannebergová, 2016, str. 39)

1.2 Inkluze

Výraz pochází z latinského slova „inclusio“, což znamená „přijetí“. *„Cílem inkluze je začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka“* (Tannenbergová, 2016, str. 35). V inkluzi je každý člověk vnímán jako individuální jedinec se svými potřebami. (Vosmik, 2018, str. 10)

Oba tyto pojmy bývají ve společnosti často zaměňovány. Dříve jsem osobně také těžce rozlišovala pojem integrace a inkluze, až později časem, když jsem se o toto téma začala zajímat více, jsem porozuměla těmto pojmům. O inkluzi hovoříme v souvislosti dostupného školství pro všechny děti bez rozdílu. Integrace je jev, při kterém se jedinec s postižením začleňuje do kolektivu. Pokud dítě v procesu integrace neuspěje, může být zařazeno do speciálního zařízení. U inkluze takový systém neexistuje.

1.3 Etnická menšina

„F. Barth vymezuje etnickou skupinu zhruba jako populaci s těmito rysy: 1. převážně je biologicky sebereprodukující; 2. sdílí společné základní kulturní hodnoty, realizované ve zjevné jednotě v kulturních formách; 3. tvoří jedno komunikační a interakční pole; 4. příslušnost k této populaci se samoidentifikuje a je identifikována jinými, a vytváří tak kategorii odlišitelnou od jiných kategorií téhož řádu. Jednoduše lze definovat jako souhrn lidí se společnou etnicitou, která je odlišná od etnicity jiných lidí.“ (Václav Hubinger, 2018)

Původ slova etnický pochází z řeckého „ethnos“ a můžeme ho přeložit jako národ. V literatuře se můžeme setkat s pojmem „etnická skupina“, čímž bychom mohli

označit původní společenstva, která nebyla zasažená procesem modernizace. Například ve Spojených státech amerických označují za etnickou skupinu tu část obyvatelstva, která má vlastní identitu a kulturu, ale žije společně s majoritní společností, respektive je její součástí. Sociobiolog Pierre van den Berghe (1981) pokládal pojem etnická skupina za příliš široký, proto specifikoval termín etnikum. Definice etnika je následující: Jedná se o skupinu obyvatelstva, která je spjatá společným původem, příbuzenskými svazky a teritoriem. (Tesař, 2007, str. 31-32) Anthony D. Smith pracoval s pojmem etnikum stejně jako Pierre van den Berghe a vytvořil 6 kritérií, které definují etnikum a to jsou:

- *Kolektivní jméno (ethnonymum),*
- *Mýtus o společném původu,*
- *Sdílené dějiny (kolektivní zkušenosti předávané z generace na generaci),*
- *Charakteristická sdílená kultura,*
- *Asociace s určitým územím,*
- *Pocit solidarit.*

Smith se inspiroval van den Berghem i Frederikem Barthem. Frederik Barth tvrdil, že uvědomění si hranic etnicit a odlišnosti od ostatních je důležité k porozumění a uvědomění si své jedinečnosti. (Tesař, 2007, str. 33-34)

1.4 Národnostní menšina

Zákon 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon hovoří o národnostní menšině takto: „*Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*

„*Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.*“ (Vláda ČR, Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/narodnostni-mensiny---uvod-1361/#>)

Mezi nejpočetnější národnostní menšiny v České republice patří Ukrajinci, Rusové, Slováci, Vietnamci a Poláci. Zvláště některé z národnostních menšin žijí v České republice již po generace.

1.5 Multikulturní společnost

Pojem multikulturalismus znamená stav, kdy účastníci etnických, národnostních, náboženských či jiných menšin žijí společně na jednom území s majoritní společností a tvoří tak multikulturní společnost. Jsou ve vzájemné interakci a kooperaci. Ve všech částech světa je multikulturalismus různý. Jiný je například v Africe a Austrálii. Oproti tomu stojí Evropa s velkým dědictvím kolonizace. Jelikož bylo mnoho evropských států na předních příčkách kolonizátorů, je multikulturalismus problémem či záležitostí spíše evropskou. *„Historicky je multikulturalismus produktem rozpadu koloniálních impérií, a proto první vážné problémy soužití odlišných etnik a „majoritních společností“ bylo možné identifikovat právě v zemích, jež byly „mateřskými koloniemi“, tedy především ve Francii, Itálii a částečně ve Velké Británii.“* Někteří mohou chápat multikulturní společnost jako společenský ideál, při kterém se rozdílné kultury navzájem obohacují, předávají své znalosti, tradice, kulturu, jazyk. Téma multikulturní společnosti je velmi široké a multikulturalismus je velmi složitý jev, který se dotýká mnoha společenských sfér. (Miloslav Petrusek, 2020)

1.6 Zákony, vyhlášky a doporučení

Zde bych ráda vložila stručný přehled s krátkým popisem zákonů, vyhlášek či doporučení, které jsou uplatitelné pro cizince žijící na území České republiky. Oblast cizinecké legislativy je velmi široká, proto bych se chtěla soustředit jen na určité části. Všechny zákony níže uvedené jsem čerpala z webových stránek Českého statistického úřadu a Ministerstva školství a tělovýchovy.

Jedním z nejdůležitějších zákonů o pobytu cizinců je relativně nový zákon, který nahrazuje starý zákon č. 326/1999 Sb., a tím je zákon č. 274/2021 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Zákon o pobytu cizinců se skládá z celkem devíti částí, ve kterých jsou shromážděny práva a povinnosti cizinců žijících na území České republiky.

Zákon č. 173/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů. Celkem zákon obsahuje 9 částí, v nichž jsou popsány například změny v zákoně o azylu, změny v zákoně o pobytu cizinců na území ČR, změny zákonu o zaměstnanosti, změny v zákoně o pojistném na veřejném zdravotním pojištění. Děti-cizinců se týká § 11a Odvod pojistného za děti cizinců. Pojistné za děti-cizince hradí zákonný zástupce, opatrovník nebo poručník. Azylant je cizinec, u kterého bylo rozhodnuto o udělení azylu na území ČR. Zákon o azylu specifikuje, kdo má možnost využít doplňkovou ochranu. Což je jedna z forem mezinárodní ochrany, kterou může cizinec získat, pokud se cizinec obává návratu do země původu z různých důvodů.

Zákon č. 40/1993 Sb., o nabývání a pozbývání státního občanství ČR. Tento zákon určuje, že nabývání českého občanství lze prostřednictvím: narození, osvojení, určením otcovství, nalezením na území České republiky, prohlášením (Týká se fyzických osob, které k 31.12.1992, které byly občany České a Slovenské Federativní Republiky, ale neměly občanství ani jednoho ze států. Prohlášením si daná osoba může zvolit české občanství.). Pozbývání českého občanství lze prostřednictvím prohlášení nebo nabytím cizího státního občanství.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 7. 2023), § 20 Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí. Občané Evropské unie a rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek. Občané ostatních zemí mají přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané Evropské unie. Zákon rovněž stanovuje, že se musí příslušná osoba prokázat planým oprávněním k pobytu na území ČR, nejpozději při zahájení vzdělávání.

Pokyn čj. 21 153/2000-35 MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty. Ministerstvo školství a tělovýchovy zajistí realizaci jazykových kurzů pro azylanty. *„Tato bezplatná možnost bude nabídnuta azylantům 30 dnů po sdělení Ministerstva vnitra o udělení azylu“* Povinnost zajistit realizaci kurzů je přenesená na odbor 35 – celoživotního vzdělávání. Nabídka kurzů bude azylantovi nabídnuta prostřednictvím vzdělávacích institucí, a to v délce trvání 100 hodin (individuální kurzy) a 150 hodin (skupinové kurzy).

Vyhláška č. 12/2005 Sb. o podmínkách uznání rovnocennosti a nostrifikace vysvědčení vydaných zahraničními školami. Osoba, jež studovala v zahraničí, má právo o uznání zahraničního vzdělání v souladu s vyhláškou č. 12/2005 Sb. Nostrifikační doložku o uznání platnosti zahraničního studia vydává Krajský úřad. „*Nostrifikační zkouškou se ověřuje, zda znalosti a dovednosti žadatele odpovídají cílům a obsahu vzdělávání podle příslušného vzdělávacího programu.*“ (Český statistický úřad, Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/legislativa-a-dokumenty-v-oblasti-migrace-a-mezinarodni-ochrany>)

Metodická doporučení k začleňování žáků cizinců do výuky v českých základních školách jsou přístupná na stránkách Ministerstva školství a tělovýchovy. Celý dokument je rozdělen na dvě části, přičemž první pojednává o tom, kdo jsou žáci cizinci a odkud mohou přicházet. Druhá část doporučení shrnuje nejdůležitější zásady, jak jednat s žáky s odlišným mateřským jazykem, jakým způsobem spolupracovat s jejich rodiči a především, jak žáky začlenit do výuky na základní škole. (Ministerstvo školství a tělovýchovy, Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>, viz. Příloha č. 3)

Tabulka č. 1. R41 Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy – studující cizinci

Ukazatel	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Mateřské školy	3 963	4 223	4 714	5 434	6 307	7 214	8 302	9 494	10 469	11 343	11 942	11 864	12 103
Základní školy	13 839	14 109	14 315	14 551	15 109	16 477	18 281	20 237	21 992	24 026	26 527	28 380	30 543
Střední školy	7 900	8 458	8 852	9 024	9 147	8 837	8 763	9 063	9 195	9 305	9 496	9 751	10 053
Konzervatoře	118	136	151	169	185	217	212	214	208	209	219	210	210
Vyšší odborné školy	349	426	464	510	547	552	587	611	647	705	732	737	721
Vysoké školy	34 425	37 498	38 707	39 430	40 330	40 916	42 027	43 450	43 671	44 685	46 359	49 920	52 109

Zdroj: ČSÚ

V tabulce výše, kterou jsem mírně zkrátila, bych ráda prezentovala, jaká byla obsazenost českých škol studenty a žáky-cizinci v průběhu několika let. Z tabulky je patrné, že ve všech sférách školství, základní, střední, vyšší odborné i vysoké, stále rostl počet cizinců. Předpokládám, že se tato skutečnost nezměnila ani na přelomu let 2022/2023 v důsledku velké migrační vlny z východu, vlivem probíhající války na Ukrajině. (Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu#cr>)

2 Školní inkluze

Inkluzivní vzdělávání dává šanci na vzdělání všem dětem bez rozdílů. Děti, respektive rodiče si mohou zvolit, do které školy dítě nastoupí. V nejlepším případě se škola nachází v blízkosti místa bydliště. V předešlé kapitole jsem se věnovala vysvětlení pojmů integrace a inkluze, protože bývají často zaměňovány. (Vosmik, 2018, str. 10)

2.1 Inkluzivní pedagogika

Podle Komenského není možné vyčlenit nějaké dítě z edukačního procesu. V 18. století začaly vznikat instituce, které pečovaly o jedince s postižením. Postupně se pomoc těmto jedincům začala více kategorizovat a vznikaly metody podle typu postižení. Na začátku se neodlišoval speciálně pedagogický přístup, který by se zajímal jen o děti s postižením. Speciální pedagogika se vyhranila od obecné pedagogiky v 19. století, v důsledku velké přetíženosti pedagogů. S nástupem reformní pedagogiky na přelomu 19. a 20. století došlo ke změně vnímání vzdělávání dětí s postižením. Souvisí to také se vznikem alternativních pedagogických směrů jako je M.Montessori nebo Walfdorská škola. (*Tannebergová, 2016, str. 36*)

Vývoj technologií ve 20. století poskytoval dětem s postižením podporu v rámci komunikace. Hovořit o inkluzivní pedagogice se začalo až koncem 20. století či spíše ve století jednadvacátém. Poprvé se s termínem inkluze setkáváme ve Spojených státech amerických, kde bylo soudně rozhodnuto, že je inkluze žáků do školy čestná, etická a spravedlivá. Převratným momentem v inkluzi byla Deklarace ze Salamanky (Salamanca Statement, 1994).

V roce 1994 se pořádala konference UNESCO, kde se diskutovalo o problematice speciálně vzdělávacích potřeb. Této události se zúčastnilo přes 300 účastníků, z 92 zemí a 25 mezinárodních organizací. Výsledkem této konference byla deklarace, která kladla důraz na budování inkluzivních škol, bez ohledu na jejich různost. Tato deklarace přinesla mnoho důsledků, politické, ekonomické, sociální aj. (Lechta, 2016, str. 30-33) „*Princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro*

potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti. (Tannebergová, 2016, str. 36 – The Salamanca Statement, 1994, Art.2)

2.2 Koncepty inkluzivní edukace v různých zemích

Myšlenka inkluzivního vzdělávání se rozvinula celosvětově. Lze ji najít jak v zemích průmyslově vyspělých (Německo, USA, Anglie), v rozvíjejících zemích (Egypt, Brazílie) tak i v chudších oblastech (Angola, Etiopie, Nepál). Uplatnění a kvalita zaváděných inkluzivních opatření závisí na více činitelích. (Lechta, 2016, str. 191)

2.3 Historický vývoj

Debaty o zařazení dětí se závažnějším zdravotním postižením do vzdělávání se objevily již v 18. století. První experimenty se následně realizovaly v první třetině 19. století. Ve stejné době probíhal v Německu experiment, který zkoumal společné vyučování neslyšících s nevidomými. Tento pokus je znám pod pojmenováním „hnutí za zobecnění“. Zobecnit se měly především metody výuky těchto dětí. Výsledné poznatky měly sloužit učitelům, kteří se připravovali na své povolání. Tyto snahy byly neúspěšné kvůli mnoha faktorům, např. přeplněná kapacita tříd, nedostatečná příprava pedagogů, nedostatek technických prostředků, nepostačující znalost jednotlivých postižení. Po tomto neúspěšném pokusu se ve 20. století začala rozvíjet speciální pedagogika, školy se začaly rozdělovat podle typu postižení. Po druhé světové válce docházelo v Evropě k obnově speciálního školství. Rozvíjely se především dva trendy. První kladl důraz na společné vyučování dětí s postižením a dětí bez zdravotních postižení, intaktních. Tento trend se objevoval v Itálii, Norsku nebo Švýcarsku. Druhý trend se zaměřoval na budování vysoce specializovaných speciálních škol, které by pomáhaly zařadit jedince s postižením do společnosti. Největší boom v integraci začal v roce 1954 v USA, kdy bylo soudně rozhodnuto, že i děti s postižením mají nárok na vzdělání. Výrok, že děti s postižením, jsou nezpůsobilé pro vzdělávání, se stal protiprávním. Podobný postup byl i Německu v 70. letech 20. století, kdy Německá rada pro vzdělávání zaujala stanovisko, že na základní škole se mohou učit všechny děti. (Lechta, 2016, str. 191-193) „*O něco později (1978) byla v Anglii zveřejněná zpráva, známá pod názvem Warnock-Report, v níž už se nehovořilo o dětech s postižením, ale o dětech se speciálními potřebami.*“ (Lechta, 2016, str. 193 et. Löwe, 1992)

K praktickému uskutečnění školní integrace došlo až koncem 90. let 20. století. Postupně se integrace nahrazovala inkluzivním vzděláváním. (Lechta, 2016, str. 193)

2.4 Formy školní integrace a inkluze

Zpravidla rozdělujeme integraci a inkluzi do 3 kategorií.

Individuální integrace / individuální inkluze

Jedinec s postižením je zařazen do běžné třídy, školy v místě bydliště. Celosvětově je to nejčastější forma, avšak nelze vyloučit, že takových žáků může být ve třídě více. (Lechta, 2016, str. 195)

Skupinová integrace/ skupinová inkluze

Žáci s postižením se včleňují do jedné skupiny, třídy v běžné škole. Někdy se žáci účastní celého vyučování společně s ostatními, někdy se ale vyučování nemusí uskutečnit ve třídě, nýbrž i mimo ni. Vše závisí na individuálních potřebách a možnostech jednotlivých dětí. Mohou být vyučováni v tzv. speciálních třídách, kde se na vzdělávacím procesu podílí speciální pedagogové. V odborné literatuře bychom tuto formu našli pod termínem *Unit*. V Anglii se skupinová integrace zprostředkovává prostřednictvím poradenských center a například v Japonsku formou speciálních tříd. Z jedné strany je to pro jedince s postižením větší podpora. Pokud se na to ale podíváme z pohledu inkluze, tak by se tento typ integrace měl objevovat nejméně. Jelikož by odporovalo principu školství pro všechny to, že jsou žáci vyučováni zvlášť. (Lechta, 2016, str. 197)

Preventivní (obrácená) integrace

U této formy integrace dochází k přijímání intaktních dětí do speciálních škol. Tato forma integrace může zajistit další pokračování speciálních škol. Prostředí i podmínky vzdělávání jsou upraveny pro jedince s postižením. Tento systém se využívá zvláště proto, že od konce 20. století klesaly počty žáků v těchto zařízeních. V některých zemích mohou být užívány i jako domovy pro osiřelé nebo chudé děti. (Lechta, 2016, str. 197)

V České republice jsem se s touto formou integrace prozatím nesešla ani jsem o ní neslyšela, ale ve světě je užívána. Tento princip se například prosadil v Bavorsku od roku 1999, kde byly zřízeny otevřené třídy pro žáky se sluchovým postižením.¹Zpočátku byl tento proces experiment, ale od roku 2003 je preventivní integrace

¹ V Německu není jednotné ministerstvo školství.

uzákoněná v bavorském školském zákonu. Hlavní myšlenkou experimentu bylo propojit žáky se sluchovým postižením s žáky bez postižení a tím vytvořit pro jedince s postižením správný jazykový vzor. Maximální obsazenost třídy je 12 žáků a vyučování vedou dva učitelé. Princip preventivní integrace pomáhá k udržení speciálních škol. (Lechta, 2016, str. 201-202)

Na velmi podobném principu funguje škola pro neslyšící v Addis Abebě v Etiopii. Avšak v této části světa je to přeci trochu jiné. V této škole také dochází ke střetu žáků se sluchovým postižením a žáků intaktních. Tito žáci bez postižení jsou ale obvykle z chudých oblastí nebo jsou to osiřelé děti, také děti ulice, kterým se pomocí preventivní integrace naskytuje šance na vzdělání. Nemohu si pomoci, ale trochu mi to připadá pokrytecké vůči inkluzi? Copak i děti chudé, nemají právo nebo volbu vybrat si kteroukoliv školu uznají za vhodnou, aniž by se musely stát „pokusnými králíky“ nějakého experimentu? I když v těchto částech světa, mají bohužel i děti, respektive jejich rodiče, pramalý vliv na to, kudy budou jejich životy směřovat. *„Integrace slyšících žáků v této škole má pro tyto děti značný význam proto, že vůbec mají možnost se vzdělávat, mají kde bydlet a je o ně postaráno.“* To, co autor popisuje v knize, mi zní spíše jako: I takto chudé děti mohou být rády, že mají kam chodit do školy a že se mohou vzdělávat. Každá mince má ale dvě strany, tudíž by nebylo moudré se na věci dívat jen z jednoho pohledu. Ono je to vlastně i velmi pozitivní, že se šance na vzdělání nabízí alespoň nějaká. Mým názorem však je, že každé dítě by mělo mít právo na vzdělání a na volbu školy. (Lechta, 2016, str. 202)

Další formy integrace a inkluze

Do této formy patří integrační a inkluzivní školy, ve kterých pracují speciální pedagogové.

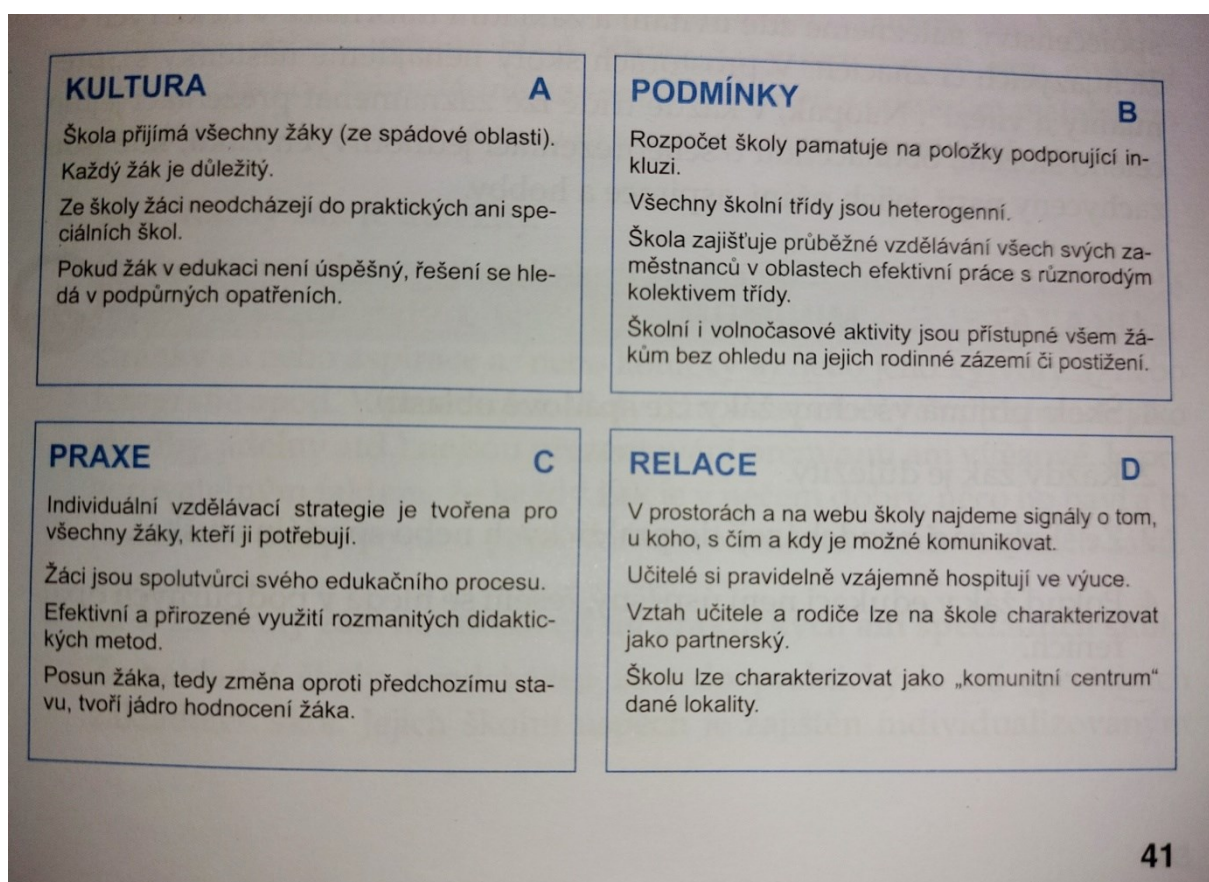
Inkluzivní škola

Řídí se principy čtyř tematických oblastí:

- Kultura (politika, postoje)
- Podmínky (materiální, personální)
- Praxe (hodnocení, individualizace)
- Relace (vztahy, spolupráce) (Tannenbergová, 2016, str. 41)

Obrázek níže popisuje dané oblasti blíže.

Obr. č. 1



Zdroj: Tannebergová, 2016

Obrázek výše popisuje čtyři důležité aspekty, které se promítají do vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V podstatě tyto oblasti vystihují základní principy inkluze.

2.5 Klima ve škole a vztahy mezi žáky

„Vztahy mezi žáky/studenty a učiteli, a i žáky navzájem, jsou významným aspektem školního života a mají vliv i na sebepojetí jednotlivců.“ Pro žáky-cizince je pozitivní, pokud mají dobré prostředí a respektující vztahy se spolužáky. Harmonické prostředí ve škole může prospívat zvláště dětem z etnických menšin či chudého prostředí. Studie Slaughter – Defoe (1996) prováděla výzkum mezi žáky afroamerického původu. Výsledkem studie bylo, že žáci pokládali vztahy s učiteli za jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje atmosféru školy. Řada pedagogů neklade důraz na provázanost školního klimatu a psychosociálního vývoje dítěte, nýbrž se soustředí na dobré výsledky ve škole. Školní klima má však jistou souvislost s výsledky ve školní práci. (Kostelecká a kol., 2019, str. 18-19)

2.6 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který plní pedagogickou činnost stanovenou školským zákonem č. 561/2004 Sb. ve znění zákonů č. 152/2023 a 183/2023 a také zákonem č. 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. Asistent pedagoga poskytuje podporu ve vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, kam můžeme zařadit i děti cizince. Školský zákon, par. 16 hovoří o dětech se speciálními takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Školský zákon č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů) Podpůrná opatření jsou úpravy ve vzdělávacím procesu, které je třeba realizovat u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem se dělí do 5 stupňů. Využití asistenta pedagoga patří mezi jedno z mnoha podpůrných opatření. (Kendíková, 2017, str. 11)

Asistent pedagoga pracuje s dětmi, kterým byl stanoven individuální vzdělávací plán. A samozřejmě také s celým třídním kolektivem, pokud je to potřeba. Individuální vzdělávací plán (IVP) je dokument, ve kterém je popsán vzdělávací proces dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a tvoří ho škola, na základě doporučení školského poradenského zařízení, například pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně vzdělávacího centra, a písemné žádosti zákonných zástupců. (Kendíková, 2017, str. 23)

3 Výuka českého jazyka a adaptace žáků-cizinců na základní škole

3.1 Kodifikace češtiny a pohled cizinců

Čeština je jazyk složitě „diferencován a stratifikován“ – komunikace v českém jazyce může cizincům působit potíže. Český jazyk se dělí na různé dialekty a interdialekty a také se člení na tzv. sociolekty, kam například spadá profesní mluva nebo slangy. *„Pohyb v jazyce je obousměrný, od obecné češtiny ke spisovné češtině; do nespisovných útvarů se promítá lexikum spisovné i knižní. Tato složitá jazyková situace silně komplikuje komunikování cizincům.“* (Čechová, 2017, str. 135)

Pojem spisovnosti se v průběhu několika desítek let průběžně mění. Morfologické prostředky působí cizincům potíže, z důvodu složitého jazykového tvarosloví spisovné češtiny. Tyto potíže však nezesnadňují cizincům výuku češtiny. Větší problémy mají cizinci ve stavbě věty a souvětí, v pořádku slov a ve stavbě vět. Obtížnosti v českém jazyce závisí na dosavadní úrovni zvládnutí českého jazyka. (Čechová, 2017, str. 136)

3.2 Role učitele při adaptaci žáka-cizince na školu

Žáci-cizinci a učitelé jsou v neustálém kontaktu, tudíž má vliv učitele na adaptaci cizince nezastupitelný význam. *„Řada autorů uvádí, že pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí je důležité, aby dítě cítilo, že je vítáno, a zažívalo, že jeho životní zkušenosti mají ve škole svou hodnotu.“* (Glommen, 2014; Hague, 2014 in Záleská, 2020, str. 35) Úkolem učitele je eliminovat stres, který souvisí s příchodem do nové školy a země a zabezpečit, aby se dítě nacházelo v dobré atmosféře. Autorka Záleská uvádí, že přítomnost dětí-cizinců je pro některé pedagogy něčím nezvyklým. Mnozí z pedagogů nejsou na vzdělávání žáků cizinců dostatečně připraveni. Což mě osobně přijde v celku zvláštní, nejen proto, že pracuji na škole, kde se vyskytuje velké procento cizinců, ale také z toho důvodu, že jak již bylo zmíněno několik stran výše, počet cizinců na českých školách stále roste a většinou i roste. Jak tedy učitele ani po těch letech, kdy počet cizinců stále roste, nemohou být připraveni na práci s dětmi cizinci? *„Zahraniční výzkumy totiž ukazují, že běžné učitelské postupy selhávají, pokud je chceme aplikovat na cizince.“* (Záleská, 2020, str. 35) Jak je možné, že zatím nikdo nevymyslel, žádné doporučení, které lze aplikovat i na děti cizince? Bohužel nevím, jaký systém funguje v ostatních

zemích, ale myslím si, že v České republice to funguje v celku dobře. Od minulého roku přibývalo velké množství různých pracovních sešitů, učebnic, příruček, internetových programů, vzdělávacích kurzů pro děti-cizince, ale i doporučení pro pedagogy.

V práci s dětmi-cizinci se užívají postupy, které vychází z tří psychoterapeutických přístupů. Vhodné jsou zejména pro děti, které zažily nějaké trauma (válka).

1. Přístup – Je zaměřen na povídání o traumatu dítěte. Dítě se vrací v čase a vypráví učiteli o tom, co zažilo.
2. Přístup – Staví na tom, že by učitel neměl dítě vracet do minulosti. Důležité je dávat důraz na přítomnost a budoucnost. Heslo: *„Když budeš šťastný teď, nemůže tě ovlivnit špatná minulost.“*
3. Přístup – Říká, že psychické problémy jsou výsledkem negativního působení na člověka. Za pomoci rituálů se člověk může zbavit špatných zkušeností z minulosti.

Účelné je kombinovat u dítěte-cizince všechny přístupy. Tyto přístupy pochází od norské autorky Loony. V Norsku jsou totiž učitelé vzdělávání i v oblastech speciální pedagogiky. V euroamerickém prostředí však není běžné, aby dělal učitel diagnostiku dětské psychiky. (Záleská, 2020, str. 36)

Dalším z doporučení, jak mohou učitelé přistupovat k dítěti-cizinci, je uplatňování multikulturního přístupu, ač mnoho učitelů ani neví, co to ve skutečnosti znamená, jelikož na to nejsou dostatečně připravováni. Definice tohoto přístupu je následující: *„Multikulturní přístup staví na předpokladu, že na rozmanitost ve školní třídě by se mělo dívat jako na obohacení.“* Multikulturní vyučování je takové, které se snaží o vzdělávání všech žáků a vytvoření stejných příležitostí pro děti neohledě na rasu či etnicitu. Učitel, který chce zařadit multikulturní přístup, by se měl zbavit vlivů všech předsudků a stereotypů. (Záleská, 2020, str. 37)

Ve vztahu žáka a učitele se mohou uplatňovat percepčně postoje orientace, ostatně i v jiných situacích mezilidského kontaktu. S tím souvisí haló efekt nebo efekt prvního dojmu.

Haló efekt

Tento termín označuje tendenci jednat s druhým člověkem podle jeho projevů nebo fyzické charakteristiky. Tyto charakteristiky jsou natolik výrazné, že mohou ovlivňovat postoje a dojem z člověka. „*Haló efekt vyvolává tzv. předinformace.*“ Učitel může začít žáka hodnotit podle toho, jak byly hodnoceny jeho dřívější výsledky. Pozitivní haló efekt nastává ve chvíli, kdy u druhého jedince naleznu vlastnosti, které sám hodnotím pozitivně. (Helus, 2015, str. 972-974, 975-977)

Efekt prvního dojmu

Jedná se o „*specifický případ haló efektu*“. Efektu prvního dojmu podléhají i učitelé, zvláště začínající a bez zkušeností. Mohou žáka hodnotit a utvářet si názor o něm na základě zanedbaného vzhledu, chování nebo prvního zkoušení. Názor učitele může ovlivňovat i postoj třídy k danému jedinci, a i vlastní postoj jedince k sobě samému. Po dítě je těžké se z takového vlivu učitele vyprostit, zvláště pokud se jedná o učitele autoritativního, nevnímavého, podrážděného a nepříjemného. „*Snadno se může stát, že žákovu snahu navodit změnu pohledu na ně učitel dezinterpretuje jako neomalenost a vtíravost.*“ (Helus, 2015, str. 981-982, 983-984)

3.3 Žáci-cizinci v základních školách

Úroveň znalostí českého jazyka bývá u žáků-cizinců různá. Udržování a podpora obou jazyků (mateřského a českého jazyka) je pro děti přínosná. I když z praxe vím, že někdy to pro některé děti může být matoucí. Například kvůli tomu, že mohou někdy zaměňovat nebo zapomínat slova. Mnoho rodičů se snaží v domácím prostředí s dítětem hovořit česky, a i kdyby neužívali češtinu, tak mnoho dětí navštěvuje české školy, kde si mohou jazyk procvičit. Většina žáků, kteří doma nehovoří česky, z tohoto důvodu ovládá český jazyk velmi dobře. Pokud rodič komunikuje s dítětem v rodném jazyce, tak se může stát, že mu dítě odpoví v majoritním jazyce, tj. v našem prostředí, českém. (Velhartická, 2015)

Někteří pedagogové jsou toho názoru, že děti, které nezvládají jazyk, by měly absolvovat přípravný kurz nebo školu specializovanou na výuku cizinců. Což znovu potvrzuje fakt zmíněný Záleskou (2020), že mnoho pedagogů neumí pracovat s dětmi cizinci. Některé cizinci jsou dokonce zařazováni do nižších ročníků, jelikož si

pedagogové myslí, že jim to pomůže s procvičováním již naučené látky a zároveň jazyka. V rozporu s tím je odborník na multilingvinismus Ivo Vasiljev: *„Nejlépe se dítě školou povinné, které přijelo z ciziny, naučí česky mezi stejně starými českými spolužáky. Toto přirozené prostředí nelze vyvážit žádnými jazykovými kurzy. [... S] mladšími dětmi si toho nemají tolik co říct, takže jsou připraveni o komunikační příležitosti a o své nejpřirozenější potenciální učitele. Navíc trpí psychicky a nemohou využívat to, čemu se ve vlasti ve vyšších třídách už naučili, ba postupně to zapomínají.“* (Velhartická, 2015)

Pozitivní aspekt v jazykové výuce češtiny je, pokud se dítě v předškolním věku účastní přípravných kurzů. Pro starší žáky jsou pak v době letních prázdnin pořádané letní kurzy českého jazyka, kde si mohou jazyk procvičit a připravit se tak na nástup do školy. Ve škole pak figuruje asistent pedagoga, který je také jedním z aktérů, který se podílí na adaptaci a začlenění dítěte-cizince do kolektivu.

Dalším zajímavým faktem je, že školy nevyužívají žádné testy k posouzení míry znalosti českého jazyka. Podle výpovědi některých škol, se úroveň vyhodnocuje z pohovoru s rodičem a dítětem. A překvapivě pedagog, který možná ani nemá dostatečné znalosti na to, aby dokázal pracovat s dítětem-cizincem, ho nakonec zařadí. (Velhartická, 2015)

3.4 Aktivity škol napomáhající integraci

Přípravné kurzy

Dětem v předškolním věku je doporučováno absolvovat přípravný kurz, před započítáním školní docházky. Ve výsledku jsou s takovými dětmi velmi pozitivní zkušenosti. Některé školy pak vůbec nepřijímají děti, které nemají žádné znalosti v češtině. Někteří pedagogové přišli s nápadem, že by bylo velmi přínosné zařadit takovou praxi pro děti z druhého stupně. (Kostecká a kol., 2013, str. 62)

Intenzivní prázdninové kurzy

Tyto kurzy jsou prospěšné pro všechny děti. Děti bývají rozděleny do dvou skupin, podle úrovně znalosti českého jazyka, a to je skupina dětí s nízkými znalostmi a děti mírně pokročilé. Někdy školy mohou narazit na problém s financováním letních kurzů. *„...grantové financování je koncipováno na období jednoho kalendářního roku, zatímco školy pracují podle školního roku.“* (Kostecká a kol., 2013, str. 63)

Individuální přístup, asistenti pedagoga

Většina škol zařazuje žáka do běžné třídy. Pro práci s žákem-cizincem může být vytvořen individuální vzdělávací plán. Existují také organizace, jako je například META – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, které může pomoci s nabídkou asistentů, kteří by mohli dítě doučovat český jazyk. V některých školách existují i pozice asistentů pedagoga pro děti s odlišným mateřským jazykem. Mimo jiné, toto téma je velmi příbuzné tomu, co se začalo aplikovat v mnoha českých školách, a to je zřízení asistenta pedagoga pro ukrajinské děti. (Kostelecká a kol., 2013, str. 63-64)

4 Školní věk a střední školní věk

„Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem.“ Dítě v tomto čase získává novou sociální roli, a tou je školák/čka. V období od 6-7 let dochází k velkým vývojovým změnám. Tyto změny jsou důležité pro zvládnutí nároků, které škola od školáka vyžaduje. Školní věk dělíme na tři etapy:

- 1) Raný školní věk – období začínající v 6-7 let a končící v 8-9 letech.
- 2) Střední školní věk – trvá od 8-9 let do 11-12 let
- 3) Starší školní věk – období druhého stupně, trvající do 15 let

Vágnerová charakterizuje školní věk jako: „oficiální vstup do společnosti“, Erikson toto období označuje jako fázi píce a snaživosti. Hlavním cílem dětí v tomto věku je prosadit se svým výkonem. Oproti tomu střední školní věk nepřináší žádné velké změny, co se týče stránky biologické a sociální. Eriksonem je období středního školního věku charakterizováno jako fáze citové vyrovnanosti, Freud hovoří o fázi latence, klidovém stavu. „Střední školní věk lze považovat za období přípravy na další, vývojové dynamičtější období dospívání.“ (Vágnerová, 2005, str. 237-238)

Novotná, Hříchová a Miňhova (2012, str. 51) charakterizují období od 6 do 11 let jako klidné a bezproblémové. V období od 1. do 4. třídy se mohou objevovat školní fobie, poruchy životosprávy (poruchy příjmu potravy) a další.

Langmeier a Krejčířová (2006, str. 117-118) označují mladším školním obdobím věkovou skupinu dětí v rozmezí 6-7 let až 11-12 let. Toto období by se dle nich také dalo charakterizovat jako věk „střízlivého realismu“. Dítě již nefantazíruje o věcech, jak by mohly být, ale vidí je takové, jaké jsou teď. Zprvu je dětské vnímání světa založeno na tom, co mu povědí rodiče nebo učitelé – „naivní realismus“, až později se u dítěte rozvíjí „kritický realismus“.

4.1 Vývoj jazykových kompetencí

Dítě, které nastupuje do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu a dokáže užívat jazyk. Získání jazykových schopností je důležitým předpokladem školní úspěšnosti. V období 6-11 let dochází k prohloubení a rozvoji jazykových schopností.

Dítě rozvíjí jazyk prostřednictvím rodiny, školy či vrstevníků, popřípadě médií. Obvykle si dítě zapamatuje takové výrazy, které bude moci později využít. „V rámci

výuky mateřského jazyka se děti učí chápat rozdílnost, podobnost i totožnost významu jednotlivých slov, hledat synonyma, vysvětlit význam mnohoznačných slov nebo rozlišovat homonyma, slova znějící stejně, ale s jiným významem.“ Ke konci středního školního věku, v 11 letech, dokážou školáci využívat a chápat gramatická pravidla. (Vágnerová, 2005, str. 260-261)

4.2 Socializace

4.2.1 Rodina a škola

Pro děti školního věku je důležitou změnou nástup do školy. V tomto období dochází k *„odklonu od výlučného vlivu rodiny a podřízení se instituci...“*. Skrze školu jsou dítěti předávány hodnoty a normy, které daná společnost uznává a které jsou všemi dodržovány. V tomto věku děti rozvíjí vztahy s různými lidmi. Ale i přesto zůstává rodina *„důležitou součástí identity školáka...“* Toto platí jak pro děti v mladším školním věku, tak i pro střední školní věk. Rodina dává dítěti pocit bezpečí a zabezpečuje emoční podporu. Zároveň děti v tomto období dokážou lépe regulovat své emoce. (Vágnerová, 2005, str. 266-268) Rodiče pro dítě představují ideální vzor, který pak dítě napodobuje. Pro dítě je rozhodující, jaký mají rodiče názor na školu a celkově na vzdělání. *„Dítě tento postoj přejímá a pod tímto vlivem se rozvíjí i vztah ke školní práci.“* (Vágnerová, 2005, str. 270-272)

Ve středním školním věku se mění postoj ke škole. Dítě začíná diferencovat, co se mu líbí a co naopak ne. Tato změna je ovlivněna rozvojem kognitivních schopností, dítě začíná být více kritické a dokáže se sebehodnotit. Dalším činitelem, který tuto změnu ovlivňuje, je vliv zkušeností. Dítě získá v průběhu prvních let školní docházky představu o tom, jaká je jeho školní práce, co se týče prospěchu i chování. Velmi důležité je, jak dítě zvládne první dva roky svou novou roli a jaký přístup si vytvoří ke školní práci. Pokud bude dítě zažívat jen nepříjemné okamžiky ve škole, ovlivní to jeho další postoj ke škole. Ve středním školním věku se mění i názor na učitele. Žák ví, že je pro něj učitel autoritou a neočekává, že mu bude učitel poskytovat emoční podporu. Nechce od něj rovněž získávat žádné výhody, ale také si nepřeje, aby na něj byl učitel *„negativně zaměřen“*. Velký důraz je u středního školního věku kladen na spravedlnost. Všichni by měli dodržovat stejná pravidla a být souzeni za jejich porušení také stejně. (Vágnerová, 2005, str. 290-291)

4.2.2 Vrstevnická skupina

„Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejdůležitějších potřeb školního věku. Vrstevnická skupina se stává významným socializačním činitelem.“ Mezi nejdůležitější role středního školního věku jsou řazeny role vrstevníka, spolužáka, kamaráda. Pro dítě tohoto věku je důležité být přijímáno nejen rodiči, ale hlavně i vrstevníky. (Vágnerová, 2005, str. 292)

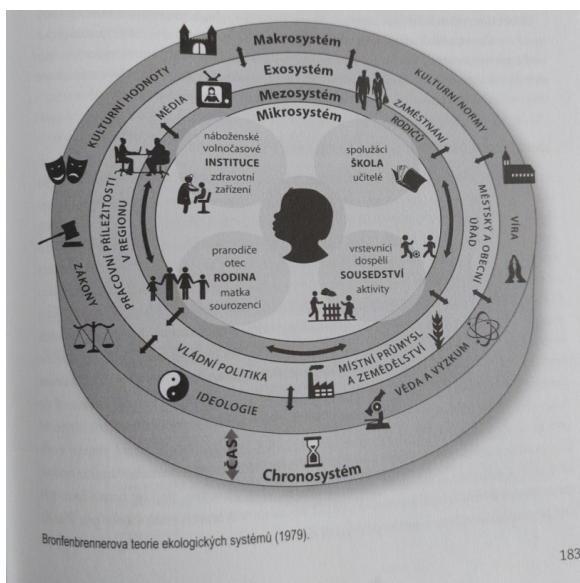
V období středního školního věku uspokojují vrstevníci následující potřeby:

- Potřeba citové jistoty a bezpečí – Primárně zabezpečuje tuto funkci rodina, ale mohou ji uspokojovat i vrstevníci prostřednictvím emoční podpory.
- Potřeba stimulace a učení – „Umožní dítěti získat nové zkušenosti.“ Vztahy v dětských skupinách jsou symetrické a učení bývá snadnější. Děti se ve vrstevnické skupině učí jinak než od dospělých. Mohou se zde například naučit, jak komunikovat, spolupracovat i soupeřit navzájem. (Vágnerová, 2005, str. 293)

4.2.3 Bronfenbrennerova teorie ekologických systémů

„Americký psycholog Urie Bronfenbrenner (1917-2005) zdůrazňoval ve vývoji dítěte význam sociokulturních faktorů. Definoval několik vrstev prostředí a tyto poznatky ucelil do teorie ekologických systémů.“ (Bronfenbrenner, 1979 in Thorová, 2015, str. 182)

Obr. č. 2



Zdroj:Thorová, 2015

Mikrosystém

Nejtěsnější vrstva, se kterou má dítě nejbližší vztah. Patří do ní rodina, vrstevníci, škola, volnočasové organizace, zdravotnické zařízení. V této vrstvě dochází k velkému působení na dítě. Probíhá vzájemné ovlivňování dítěte a prostředí.

Mezosystém

„Tato vrstva umožňuje spojení mezi prostředím, které tvoří mikrosystém dítěte – vztahy mezi rodičem a učitelem, učitelem a spolužáky dítěte.“ Jakým způsobem se učitel chová k žákům, může ovlivnit jejich chování k dítěti.

Exosystém

Jedná se o vzdálený sociální systém. Dítě není zapojeno do účasti v této sféře. Exosystém na něj působí nepřímo, například skrze rodiče a jejich pracovní podmínky nebo finanční zdroje rodiny.

Makrosystém

Tato vrstva se skládá z kultur, hodnot, norem a zákonů. Procesy probíhající v makrosystému mají vliv na ostatní vrstvy. *„Kulturní normou (makrosystém) může být fakt, že matky zůstávají do 3 let věku doma s dítětem. Sociální systém (exosystém) nepodporuje vznik zařízení pečujících o děti do 3 let, matky nemohou do práce (mezosystém), zhorší se finanční situace rodiny (negativní efekt na mikrosystém), matka má dostatek času věnovaného rodině (pozitivní efekt na mikrosystém).“*

Chronosystém

Zahrnuje všechny události na časové ose, které měly na dítě v průběhu vývoje vliv, například nemoc rodiče. (Thorová, 2015, str. 182-184)

4.2.4 Dobrodružství rodičů: cesty budoucích hrdinů

Americký profesor vývojové psychologie, G. Kenneth West, rozdělil počáteční vývoj v dětství a pojmenoval jednotlivé etapy názvem vývoje názvem plavby. Střední školní věk spadá do čtvrté plavby, zkouška pracovitosti, která začíná v 5 letech a završuje pubertou.

Před začátkem školy mají rodiče možnost rozhodovat, v jakém prostředí se dítě bude pohybovat či kteří lidé ho budou obklopot. Jakmile je však čas dítěte pro začátek školní docházky, je rodičům zákonem nařízeno, aby své potomky vyslali vstříc

novým zkušenostem, které přinese ostrov Akademie, čímž má West na mysli školu. Rodiče kladou na školu velké nároky, ne vždy se však škole dostane podpory. V prvních šesti letech na Akademii se objeví dvě řeky. Jedna je řeka úspěchu a druhá vede k neúspěchu. Úspěšné děti bývají z dobře prosperujících rodin a na první úspěch navazuje další. Tempem úspěchu plují stále v hlavním proudu. Děti, které odbočí z hlavního proudu a jdou po cestě neúspěchu, čelí mnoha překážkám, které mohou vést k pocitu méněcennosti. „Úspěch rodí úspěch, neúspěch rodí neúspěch.“ (West, 2002, str. 108-109)

Pokud děti nedokážou udržet tempo školy, mohou dostat nálepku a s touto nálepkou budou proplovat světem dál podle představ ostatních. *„Dítě, které nedokáže udržet krok se systémem, i když jen dočasně, se často považuje za vadnou nádobu a je označováno poruchou učení, nebo přinejmenším postižením mozku nebo hyperaktivitou. Přesto ty samé děti mohou ukázat, kolik znalostí získávají z televize a jak rychle si dovedou osvojit dovednosti potřebné k ovládnutí elektronických her. Tovární systém ... děti urychluje, tím že přehlíží individuální rozdíly a předčasně mnohé děti označuje za vadné.“* (Elkind, 1984, str. 48 in West, 2002, str. 110-111)

Dětským záchráncem může být rodič, který dítěti poskytuje podporu a povzbuzení na cestě neúspěchu. Další odborní pracovníci, jako jsou speciální pedagogové, pracovníci s mládeží a poradci mohou poskytnout rady, jak překonat pocit méněcennosti. Školský systém příliš nedbá o blaho jednotlivců. Děti se zvláštními školními potřebami potřebují hrdiny, kteří je ochrání před školským systémem. *„Jeden dospělý může představovat celou hranici mezi úspěchem a neúspěchem v životě dítěte“* (West, 2002, str. 112)

5 Národnostní menšiny v ČR

K většímu nárůstu migrace došlo po roce 1989. Počty přistěhovalých jsou vyšší než množství vystěhovalých. V současnosti přichází do Česka nejvíce migranti z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Ruska, Polska a Německa. (Jarkovská, 2015, str. 203)

Podle průzkumu Českého statistického úřadu v roce 2022 stoupl nárůst migrantů až o 457 590 (+69,5 %) na 1 116 154 lidí. Největší nárůst byl v kraji Vysočina (+121, 2 %). Na předních příčkách ale stojí hlavní město Praha s počtem 346 306, což je v porovnání s krajem Vysočina, kde se nacházelo na konci roku 2022 pouhých 30 840 imigrujících osob, značný rozdíl. Nejvíce lidí migrovalo z Ukrajiny (71,1 %), Slovenska (7,3 %) a Vietnamu (4 %). (ČSÚ, 2022)

Jedním z důvodů migrace, kromě ekonomických, bezpečnostních či sociálních může být i zájem rodičů o vzdělání dětí. V publikaci od Jarkovské jsou uvedeny některé úryvky příběhů migrantů z Vietnamu, jejichž rodiče přijeli do České republiky, aby svým dětem zajistili kvalitní vzdělání a život. Svým způsobem se proto vlastně obětovali. „...protože je to prostě pro ně cizí svět a vždycky to pro ně cizí svět bude a oni se sem nemůžou začlenit, ani kdyby chtěli sebevíc.“ (Jarkovská, 2015, str. 127)

5.1 Komunikace s druhými

Šišková ve své publikaci zmiňuje, že se etnické menšiny v podstatě fyzicky neliší od většinové společnosti. Často ale dochází ke sporům, které vznikají v důsledku různých komunikačních stylů. Je ale otázkou, zda za tyto spory skutečně tito lidé mohou? Může snad někdo za to, že má odlišné zvyklosti, kulturu, tradice? Šišková uvádí, že k problémům mezi většinovou společností a minoritami dochází zvláště kvůli komunikaci, tj. kvůli nedostatečnému pochopení jeden druhého. (Šišková, 2001, str. 13)

Komunikaci můžeme definovat jako „*vysílání a přijímání zpráv*“. Při komunikaci máme mnoho možností udělat chybu. Ať již přesně nespecifikujeme, co máme na mysli, nepoužíváme vhodná slova nebo naopak můžeme používat slova nevhodná. Komunikace se účastní minimálně dva jedinci. Ten, kdo vzkaz vysílá, komunikátor a ten, kdo přijímá, komunikant. Z mého pohledu je velmi důležitá aktivní spolupráce obou aktérů. Ten, kdo předává sdělení, by měl dbát na správné užití slov a srozumitelnost gest. Avšak, i když se bude komunikátor snažit sebevíc, sám to

nezvládne. Je zapotřebí, aby komunikant nejen poslouchal, ale pozorně naslouchal a dal najevo, že sdělení (ne)rozumí. Pokud však komunikant nebude pozorně naslouchat, může si začít vyvozovat nepravdivé závěry a díky tomu může dojít ke konfliktům v jinak harmonickém soužití. *„Pokud bychom měli všichni stejnou minulost, kulturu, tradici, zkušenost, byl by komunikační proces poměrně snadný. Pocházíme však z nejrůznějších míst, máme jinou kulturu, jiný etnický původ, máme jiná očekávání, jiné zkušenosti, představy a přání, a tak nereagujeme všichni stejně – hlavně „nečteme“ informace našeho partnera v komunikaci stejně jako on.“* (Šišková, 2001, str. 13)

Dean Barnlund, profesor univerzity v USA, vyjmenoval čtyři zásadní faktory ovlivňující komunikaci: hodnoty, vnímání, předsudky a komunikační styl. (Šišková, 2001, str. 13)

Hodnoty

Hodnoty získáváme již od dětství. Jsou na nich založené způsoby prosociálního chování. Promítají se do nich názory rodiny a společnosti. Hodnoty jsou vše, čeho si vážíme, co uznáváme. Tyto hodnoty mohou být u etnických menšin rozdílné než u české majoritní společnosti. Většinová společnost si myslí, že by se cizinci měli vzdát svých hodnot a přijmout hodnoty majoritní společnosti. Neznamená to pak ale ztratit vlastní identitu? (Šišková, 2001, str. 14)

Vnímání

Každý z nás vnímá svět odlišně. Každý máme jiný pohled na svět a ve společnosti může existovat vnímání více pravd. *„Náš pohled je sice jedinečný, ale ne jediný.“* Vnímání mohou ovlivňovat zkušenosti, dostupné informace a hodnoty. Často můžeme chování druhého odsoudit, jen proto, že je jiné než to naše. Jelikož každý nahlížíme na situace ze své vlastní perspektivy, je nutné se někdy vzdálit a podívat se na to očima našeho partnera. (Šišková, 2001, str. 15)

Předsudky

Předsudky mohou vycházet z mnoha věcí, ať jsou to hodnoty, tradice, zkušenosti nebo vnímání. *„Obvykle je naše domněnka o lidech ovlivněna hodnotami, informacemi a zkušenostmi s podobnými jedinci a my vyvozujeme závěry na základě věcí, ve které věříme či jež očekáváme.“* Předsudky mohou být sdíleny mnoha lidmi. Někdy může docházet ke generalizaci, například tvrzení *„Francouzi mají dobré víno.“*

Generalizace začne být problémová, pokud někoho posuzuji a hodnotím podle jednoho rysu, například barva kůže, a tvrdím, že je takový jedinec kvůli této skutečnosti méněcenným. Účinným bojem s předsudky jsou kvalitní informace a pozitivní příklady, které rozruší princip generalizace. (Šišková, 2001, str. 15)

Komunikační styl

Každý člověk má různý komunikační styl. Každý vnímáme různě pomocí svých smyslů tón hlasů, pohyby obličeje a celého těla a upřímnost projevu. Tyto styly mohou být ovlivněny i odlišnou kulturou a tradicemi (různé pozdravy v různých zemích). (Šišková, 2001, str. 16)

5.2 Ukrajinská komunita v ČR

„Skutečnost, že v uplynulých letech byli nejpočetnější skupinou ekonomických migrantů ČR občané Ukrajiny, je dána nelichotivou ekonomickou situací Ukrajiny, geografickou blízkostí a poměrně malými jazykovými i kulturními rozdíly.“ (Šišková, 2001) Doplnila bych, že to tak zřejmě i zůstalo v současnosti, zhruba 22 let od vydání publikace, nýbrž nyní do České republiky migrují občané Ukrajiny zvláště kvůli válce. V roce 2022 bylo dle statistiky Českého statistického úřadu v ČR 635 857 osob ukrajinské národnosti.

Podle výzkumu, který realizoval Drbohlav (1996,1997), byl největší podíl obyvatelstva Ukrajiny ze Zakarpatské oblasti. V této oblasti byly i nejhorší ekonomické poměry z celé Ukrajiny. Mužští migranti převažovali nad ženami. Ukrajinci volili odlišná pracovní uplatnění než v zemích původu. V České republice se nejvíce uplatňovali ve stavebnictví, lesnictví či potravinářském průmyslu. (Šišková, 2001, str. 86-87)

Ukrajinská komunita se nijak zvlášť neliší v hodnotovém systému od české majoritní společnosti. Ukrajínští občané jsou více nábožensky založeni. Dalším aspektem, který by mohl tuto menšinu charakterizovat, je národní hrdost, která někdy může přecházet až v „idealizaci národního celku“. (Šišková, 2001, str. 87)

5.3 Ruská komunita v ČR

U mnoha Čechů stále přetrvávají negativní pocity ke všemu ruskému, v důsledku vpádu okupační vojsk SSSR v roce 1968. Stejně jako u Ukrajinců, tak i u

Rusů byl jedním z „push“ aspektů emigrace ze země nestabilní socioekonomická situace. Rusové neměli problémy s materiálním zajištěním. Podle tehdejšího průzkumu přicházelo nejvíce obyvatel z hlavního města Ruska, Moskvy. Většina obyvatel se rozhodla emigrovat kvůli nestabilní politické situaci v zemi, rovněž rostla i míra kriminality v Rusku. S rostoucí kriminalitou a nestabilní politickou situací museli Rusové z bezpečnostních důvodů emigrovat do jiné země. Přicházející občané bývali movití či velmi movití. Mezi další faktory emigrace patřily nezaměstnanost, snižující se kvalita života, rostoucí chudoba, nedostupnost lékařské péče, zhoršující se dostupnost vzdělání, permanentní hrozba ekologických, technologických a jiných sociálních katastrof. (Šišková, 2001, str. 75-76) Ruská komunita v ČR v roce 2022 čítala 43 298 osob.

Podle tehdejších výzkumů veřejného mínění, patřila ruská menšina k jedné z nejméně oblíbených. I jejich účast v organizacích majoritní společnosti či v komunikaci s ruským obyvatelstvem byla velmi malá. Dalo by se říct, že ruská komunita působila uzavřeným, izolovaným dojmem. (Šišková, str. 77)

5.4 Vietnamská komunita v ČR

„Vietnamský národ je typický svým lidovým charakterem a hrdostí na svou statečnost.“ Rodina je pro Vietnamce velmi důležitá. Vzdělání je další hodnotou, která je důležitá. Což by se dalo říci i dnes, jelikož jsou vietnamské děti většinou velmi zaměřené na studium a získávání dobrých výsledků. (Šišková, 2001, str.) Podle údajů zveřejněných Českým statistickým úřadem, činil počet příslušníků vietnamské menšiny v roce 2022 celkem 66 297 osob.

Vietnamská menšina má odlišné chování od majoritní společnosti. Odlišně i chápeme běžné lidské reakce jako je úsměv. Zatímco pro nás je úsměv symbolem štěstí a radosti, Vietnamci chápou několik různých významů. Úsměv může znamenat například omluvu. Co se týče fyzického vzhledu, tak jsou na první pohled Asiáté jiní než zbytek majoritní společnosti v Česku. Nám připadají všichni Asiáté stejní, zatímco i oni si o nás myslí, že vypadáme jeden jako druhý.

Mezi nejoblíbenější tradice Vietnamců je příprava pokrmů nebo uctívání předků. Děti jsou vychovávány s úctou ke svému národu. V České republice také začínali vznikat vietnamské obchody a tržnice. Již od 90. let minulého století se

Vietnamci začali věnovat obchodu. Znakem vietnamské menšiny je uzavřenost, která je dána odlišnou kulturou. Vietnamci zažívali kulturní šok a jejich nedostatky v jazyce nedávaly příliš příležitostí ke sblížení s Čechy. (Šišková, 2001, str. 104-105)

5.5 Arménská komunita v ČR

V roce 2022 bylo podle statistiky Českého statistického úřadu na území České republiky 2 172 příslušníků arménské menšiny. Pocit příslušnosti k vlastnímu národu je u Arménů velmi vysoký. U arménské menšiny přetrvává silná tradice ke křesťanskému náboženství. Velmi prestižní je i arménská literatura, která byla psaná v arménštině a vychází z arménské abecedy. Během první světové války docházelo ke genocidě arménskému obyvatelstvu. Státisíce lidí zahynuly a další statisíce byly nuceny emigrovat z důvodu zachování vlastní existence. V roce 1918 se nakrátko zrodila Arménská republika, která se záhy na to stala součástí SSSR. Arménská menšina zažívala v průběhu lidské historie po období několik století pocit „ztráty domoviny“. Dalo by se říct, že tyto pocity přetrvávají u Arménů, zvláště těch starších, do dnešní doby. (Košťálová, 2014)

Arménské děti mohou v České republice navštěvovat současně arménskou a českou školu. Arménskou školu navštěvují kvůli tomu, aby nezapomněli mateřskou řeč. Ve škole dostávají arménské učebnice a další materiály. Velmi pěkně popisují svůj život v Česku v naučném videu na ČT Edu. Jsou tam i ukázky výuky arménštiny ve škole a ukázka arménské abecedy. (ČT Edu, 2021, viz. zdroje)

5.6 Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny)

Chtěla bych prezentovat studii, která byla realizovaná jako součást dizertační práce a její zaměření bylo na spolupráci rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem a školy. Dle studie a také statistických přehledů, jsou migranti z východní Evropy nejpočetnější skupinou cizinců migrujících do evropských zemí. Podíl žáků a studentů, z postsovětských republik Ukrajiny a Ruska, činí nejvíce ze všech ostatních republik rozpadlého SSSR ve všech sférách českého školství. To byl zároveň jeden z důvodů uskutečnění výzkumu s ruskou a ukrajinskou menšinou v ČR. Přistěhovalci z Ukrajiny a Ruska mají společné charakteristiky, co se týče otázky podobného jazyka či společné historie. (Janečková, 2020)

Ve spolupráci rodiny a školy figurují jako hlavní činitele pedagogové. *„Učitel totiž svým zacházením s heterogenitou do značné míry udává podmínky, v nichž všichni aktéři společně kooperují, a vymezuje tak dimenze jejího (ne)přijetí.“* (Janečková, 2020)

Výsledky empirického šetření, které bylo uskutečněno s rodiči žáků-cizinců, shrnují několik oblastí:

1) Rodičovské hodnocení základní školy a spolupráce se školou

Rodiče dětí z východu hodnotí české školství vcelku pozitivně v otázce vstřícnosti a flexibility. Na druhou stranu, ale mnoho z nich považují české základní školy za nenáročné v porovnání v jejich zemi původu. Toto hodnocení mohou ovlivňovat pedagogové, v závislosti na tom, jak moc se angažují v edukačním procesu cizinců.

2) Hodnocení rodičovské role ve vzdělávacím procesu

Míra začlenění rodiče do vzdělávacího procesu dítěte je ovlivněna jeho jazykovými znalostmi českého jazyka a mírou adaptace na nové prostředí. Rodiče pak i mimo jiné díky těmto důvodům často nebývají aktivní v řešení školních povinností.

3) Vztah učitele k žákům-cizincům a žákům z východu, Ruska a Ukrajiny

Výsledky studie ukázaly, že vztahy mezi žáky a učiteli bývají ambivalentní, tj. i dobré i špatné. Nevhodné chování pedagogů může být způsobeno jejich negativním zaměřením, předpojatostí k určité národnosti nebo kvůli vyšší míře předsudků. Na jedné straně stojí psychické nastavení člověka-pedagoga a na druhé straně působí mnoho jiných aspektů, jako je například velký počet dětí ve třídě, organizační a jiné důsledky.

4) Profesní příprava učitelů

Pokud pomineme předsudky a předpojatosti učitelů, tak může být dalším problémem nedostatečná připravenost učitelů na práci s žáky cizinci. Empirická šetření a jejich výsledky mohou sloužit jako popis situací, které se mohou uskutečnit v průběhu vzdělávacího procesu a zároveň mohou být nápomocny učitelům v řešení problémů.

5) Možnosti efektivnější spolupráce mezi rodinou a školou

Rada pro učitele, kteří nejsou spokojeni s průběhem spolupráce mezi rodiči a školou, je sdílení svých zkušeností se zbytkem pedagogického sboru. Další pedagogové by mohli poskytnout svůj náhled na situaci, komunikovat s rodiči a poskytovat podporu. (Janečková, 2020)

6 Výzkumná část

Problematika inkluze je velmi obsáhlá a není možné v empirické části bakalářské práce sledovat všechny její aspekty. Aktuálně se v ČR se školní inkluzí nejvíce pojí problematika začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem i kulturně odlišným rodinným zázemím v souvislosti s imigrací v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. Dle mého názoru, je znalost jazyka, v němž probíhá výuka, jedním z pilířů úspěšného začlenění do kolektivu a klíčem k úspěšnému osvojení učiva během školního vyučování. Je velmi důležité, jak se žák dokáže se spolužáky a pedagogy dorozumět a reflektovat své potřeby pomocí jazyka.

6.1 Cíle výzkumu

Výzkumným cílem je prozkoumat, jaké postoje mají žáci z cizojazyčného prostředí k výuce českého jazyka na základní škole a následně tyto postoje popsat. Zpracováním výzkumné části bych chtěla obohatit a prohloubit své dosavadní pracovní zkušenosti a znalosti v oblasti inkluze a v práci s žáky-cizinci.

6.2 Formulace výzkumných otázek

VO1: Jak podle žáků s OMJ probíhá jejich spolupráce s učiteli během výuky českého jazyka?

VO2: Jaké školní materiály žáci s OMJ považují za nejvíce užitečné ve výuce českého jazyka?

VO3: Jaké faktory podle žáků s OMJ komplikují jejich začleňování do kolektivu třídy?

6.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Mé první pracovní zkušenosti s inkluzí začaly v únoru roku 2022. Byla jsem přiřazená jako asistent pedagoga na 1. stupeň do 3. třídy, tj. dětem ve středním školním věku. To mě inspirovalo k napsání bakalářské práce na téma školní inkluze dětí z cizojazyčného prostředí – středního školního věku, a proto jsem si zvolila jako cílovou skupinu, kterou bych ráda zkoumala, děti ve středním školním věku. Vybraní respondenti jsou ve věku 9-10 let a navštěvují 4. třídu základní školy. V rámci tématu se jedná především o žáky s odlišným mateřským jazykem. Shodou okolností se

jednalo o žáky chlapce z tří 4. tříd. Celkem se výzkumu zúčastnilo 6 respondentů ze tří 4. tříd.

Tab. č. 2 Základní informace o respondentech

	pohlaví	věk	národnost	třída
Samuel	mužské	10	arménská	4.
Roman	mužské	10	ukrajinská	4.
Ivan	mužské	9	ruská	4.
Alex	mužské	10	ruská	4.
Vlád'a	mužské	10	ukrajinská	4.
Vadim	mužské	10	ukrajinská	4.

6.4 Nástroje sběru dat

Ke sběru dat jsem využila polostrukturovaný rozhovor, který se skládal z 24 otázek (Příloha č. 1). Otázky se týkaly oblasti vyučování ve škole, doučování, rodiny, kamarádství, využití pomůcek při výuce českého jazyka nebo kamarádství a vztahů ve škole. Respondentům jsem i pokládala různé doplňující otázky, podle průběhu rozhovoru.

6.5 Způsob provedení výzkumu – sběr dat

Sběr dat jsem prováděla osobně. Výzkum je zaměřen kvalitativně. Uskutečnil se na vybrané pražské základní škole. Před samotným výzkumem byl rodičům/zákonným zástupcům dětí odeslán informovaný souhlas s výzkumem. Jako výzkumná metoda byl použit polostrukturovaný rozhovor s žáky cizinci. Jelikož momentálně nepracuji s dětmi na prvním stupni, požádala jsem třídní učitele o pomoc s vytipováním několika jedinců z každé třídy, kteří by se zúčastnili rozhovoru. Třídní učitelé byli informováni o tématu bakalářské práce. Následné vytipování respondentů probíhalo dle uvážení pedagogů. Jedinými kritérii byly požadavky na dostatečnou znalost českého jazyka k porozumění otázkám k rozhovoru a také, aby se jednalo žáky s odlišným mateřským jazykem. Rozhovory probíhaly na půdě základní škole, v pracovně, kterou sdílím s dalšími pedagogy. Rozhovory probíhaly jen mezi žáky a mnou. Žádná další osoba v průběhu rozhovorů nebyla přítomna. Každý respondent byl dotazován samostatně. Rozhovory trvaly v délce zhruba 30 minut. Před započatím rozhovoru, jsem děti stručně seznámila s tématem bakalářské práce a zároveň s možností odmítnutí poskytnutí odpovědi na otázky. Děti byly předem informovány o tom, že budou jejich

odpovědi anonymizovány. Většina z respondentů na účast ve výzkumném šetření formou rozhovoru reagovala pozitivně, někteří respondenti reagovali neutrálně. Z důvodu odmítnutí nahrávání ze strany dětí, byly rozhovory přesně zapisovány do dokumentu v notebooku. (Viz. Kapitola 6.6 Etické zásady) Rozhovor se skládal z 24 otázek, přičemž každému z respondentů jsem pokládala i doplňující otázky v rámci tématu. (Příloha č. 1) Někteří respondenti řekli k tématu více a někdy se od otázky odklonili a začali spontánně hovořit o jiném tématu. V takových případech jsem mohla využít doplňující otázky a tím získat rozšiřující data.

6.6 Etické zásady

V průběhu výzkumu byla dodržena anonymita dětí, jména a další údaje, které nebyly relevantní, byly pozměněny. Před začátkem výzkumu byl žákům, resp. jejich zákonným zástupcům odeslán písemný informovaný souhlas s provedením výzkumu. (Příloha č. 2) V některých případech, zhruba v polovině, jsem se setkala s tím, že rodiče odmítli udělit souhlas. Na druhou stranu je ale pozitivní, že ostatní oslovení rodiče souhlasili se spoluprací a dali možnost k uskutečnění výzkumu a získání důležitých dat využitých pro bakalářskou práci. V počátcích získávání dat jsem se setkala s odmítnutím nahrávání rozhovorů ze strany dětí. Jejich přání jsem plně akceptovala. Každý rozhovor jsem se rozhodla přesně zapisovat do notebooku a následně vyhodnocovat.

6.7 Metoda vyhodnocení dat

K vyhodnocení dat jsem se rozhodla využít tematickou analýzu. Data jsem nejprve analyzovala pomocí otevřeného kódování. Švaříček a Šed'ová (2007) hovoří o rozdělení textů na jednotky, tzv. sekvence, které mohou být tvořeny slovy, větami nebo odstavci. V prepisech rozhovorů jsem nejdříve vyhledávala informace, které se pro mě, jako výzkumníka, zdály být důležité či zajímavé pro výzkumnou část. Po vytvoření jednotlivých kódů jsem přešla k axiálnímu kódování, kdy jsem se tyto sekvence snažila uskupit do jednotlivých kategorií. Ke každé kategorii jsem následně přiřazovala témata, která se mi zdála pro výzkumnou část vhodná, z průběhu rozhovorů s respondenty.

6.8 Interpretace získaných výsledků

Výše uvedeným způsobem byly vytvořeny tyto kategorie: škola, rodina a domácí prostředí, kamarádi a spolužáci, pomůcky a společnost.

Škola

Škola je významným místem pro vývoj dítěte. Podílí se jak na jeho fyzickém, tak i psychickém a sociálním vývoji. Účast na povinné školní docházce patří mezi nejdůležitější období v životě dítěte. Škola je i místem střetu mnoha různých kultur, které se navzájem mohou obohacovat.

Většina z dotazovaných respondentů měla podle jejich výpovědí kladný vztah k výuce českého jazyka. Čtyři z dotazovaných respondentů spatřovali problémové oblasti ve výuce českého jazyka. Zatímco například Ivan a Alex uváděli problémy v pravopise, především doplňování i/y, Roman zmiňoval na druhou stranu problém ve slovní zásobě a jeden respondent uvedl jako problémovou gramatiku celkově. Zbývající část, dva respondenti nepovažují češtinu za složitý jazyk vzhledem k příbuznosti s mateřským jazykem. Naopak tvrdí, že je pro ně čeština lehká. „*Protože je to slovanský jazyk, je to pro mě lehký. Taký je tam hodně podobných slov.*“ říká Vadim a v podstatě ve stejném smyslu to vidí i druhý respondent, Vlád'a.

Chlapci se většinou hodnotili kladně v otázce zvládnání českého jazyka. Dva respondenti by se ohodnotili známkou 1, další dva respondenti by se ohodnotili známkou 2 a zbylí dva respondenti by si dali známky 3 a 4.

Počátky, kdy se žáci učili český jazyk, bývaly podle nich nejtěžší. Pro Vlád'u byly nejtěžší první dny, když přijel do České republiky, ale nyní ho podle jeho slov český jazyk baví. Sám říká: „*Můj nejoblíbenější předmět je vlastivěda a chtěl bych se naučit dobře český jazyk.*“ Respondent Roman má jiný názor a uvádí: „*V létě je to nejtěžší, protože se musím hodně učit.*“

Co si žáci myslí, že by jim ve výuce češtiny pomohlo? Například Vadim by se rád více učil doma. „*Na to nemám moc čas, protože mám hodně kroužků.*“ Někteří respondenti se domnívají, že by jim pomohlo zůstat v České republice a komunikovat s Čechy. Jeden žák dokonce zmínil, že by se chtěl učit český jazyk na počítači, protože je v hodinách příliš nevyužívají. Roman podle svých slov mívá obvykle přes prázdniny

doučování českého jazyka. Někteří respondenti docházeli na doučování k třídnímu učiteli.

Nezastupitelná je i úloha mateřské školy ve výuce českého jazyka. Pro Samuela a Vadima bylo velmi přínosné, že je v mateřské škole učili český jazyk. Velmi důležitou roli ve výuce českého jazyka hraje i třídní učitel. Všichni respondenti byli spokojeni s průběhem hodin českého jazyka. Roman říká: „*Líbí se mi, jak paní učitelka učí.*“ Vlád'a, který uvedl, že navštěvuje doučování pro cizince, je spíše spokojen, ale dodává: „*Někdy je učitel na doučování zlý, protože ostatní děti zlobí.*“ Respondent Vadim má dle svých slov v plánu nastoupit na prestižní gymnázium a třídní učitel mu pomáhá s přípravou na přijímací řízení. Jeden respondent, Vlád'a poskytl zajímavou odpověď na otázku, co mu pomáhalo ve výuce češtiny: „*Měl jsem vnitřní motivaci.*“ Samotnou mě jeho odpověď překvapila, jelikož to byl i jeden z respondentů, který uvedl, že by rád učil děti z Ukrajiny český jazyk. Jedná se zároveň o žáka, který dle jeho slov rád navštěvuje knihovny a půjčuje si české knihy. Tudíž by se dalo předpokládat, že může znát některé pojmy z literatury. Vlád'a rovněž uvádí, že se zajímá o programování a prostřednictvím výuky českého jazyka by rád pochopil některé pojmy. Alexovi dle jeho slov pomáhala s výukou jazyka četba českých knih (Kát'a a Škubánek).

Samuel jako jediný z respondentů navštěvuje arménskou školu, tudíž se neustále pohybuje v různorodém prostředí. I přesto, že navštěvuje dvě školy současně, si myslí, že je čeština lehká.

Rodina a domácí prostředí

Rodina je velmi důležitým sociálním prostředím, které se podílí na vývoji dítěte. Rodiče dítěti zprostředkovávají vzor prosociálního chování, předávají mu hodnoty a většinou i pomáhají s rozvojem kladných vzorců chování. Pro děti školního věku je velmi důležitý názor rodiny na školu. Dítě přejímá názor rodičů. Pokud rodič nepřikládá škole velký význam, dítě často přejme tento typ chování.

V průběhu výzkumu jsem získala velmi zajímavý poznatek. Většina respondentů doma hovoří svým rodným jazykem. Žádný z respondentů nezmínil, že doma užívá český jazyk. Někteří respondenti uvedli, že se s rodiči učili český jazyk, ale běžně doma mluví rodným jazykem. „*V arménštině máme slova, která se do češtiny přeložit nedají.*“ říká Samuel. Alex uvedl, že tatínek umí česky, ale doma užívají spíše

ruský jazyk. Rodiče všech respondentů jsou cizinci. Jedním ze způsobů, jak se rodiče mohou zapojit do vzdělávacího procesu svého dítěte, je i zapojení se do domácí přípravy. Alex říká: „*Tatínek umí česky. Hodně se se mnou učil ve třetí třídě, teď moc ne.*“

Kamarádi a spolužáci

Vztahy ve třídách mohou být někdy vypjaté. Ale nikdy se, dle výpovědí respondentů, zatím nestalo, že by chování žáků přešlo za hranici přijatelné společenské normy chování. Převážně se dle jejich slov jednalo o dětské „pošťuchování“ a „škádlení“, které, jak naznačují, jsou pro ně přijatelnými formami interakcí.

A jak to mají děti s odlišným mateřským jazykem s kamarádstvím uvnitř třídního kolektivu či vně? Nedá se říct, že by všichni respondenti, podle jejich vyjádření, tíhli ke kamarádství s cizinci, ale také ne jenom s českými dětmi. Vlád'a se zmínil, že by se rád naučil více český jazyk. Uvádí jako nejlepšího kamaráda spolužáka Honzu, protože je z Česka. Dále dodává: „*Moc kamarádů nemám.*“ Některým žákům se dle jejich slov dostávalo od kamarádů/spolužáků pomoci. Vadim uvádí, že má ve třídě kamaráda Kryštofa, který ho podporuje. Jinou osobní zkušenost popsal Samuel, který říká: „*Někdy paní učitelka vybere někoho, aby mi pomohl.*“ Naposledy mu takto prý někdo pomohl se slovními druhy v českém jazyce. Vadimova odpověď je zcela jedinečná, co se týče otázky zapojení učitele do formování vztahů ve třídě mezi dětmi. V ostatních případech, dle odpovědí respondentů, byli žáci obvykle iniciátoři, kteří se snažili o tvoření a udržování kamarádských a třídních vztahů.

Často se v dětských výpovědích objevovalo i téma agrese, ať již agrese jako obranného prostředku či agrese s nádechem šikany. Vlád'a uvádí jednoho problémového spolužáka „*Kryštof, je zlý, pořád mlátí děti, i cizince i Čechy.*“ Co se týče jeho vztahu k tomuto spolužákovi, tak dle jeho výpovědi, spolu hovoří a snad i kamarádí? (nebylo přesně specifikováno). Vlád'a ho dokonce pozval na svoje narozeniny, ale tam ho Kryštof začal před ostatními zesměšňovat. Jeho spolužák Vadim má na Kryštofa jiný pohled. Dle jeho slov „*Nejvíce se kamarádím s Kryštofem, protože se s ním dá nejvíce pobavit.*“ Samuel popsal svou zkušenost s agresí následovně: „*Když je na mě někdo zlý, tak ho zmlátím. Musím se přece bránit.*“ Roman neuvádí, že by zažíval problémové situace se spolužáky ve škole. Ivan říká, že má třídě spolužáka, který se chová nevhodně „*Někdy mě bije a otravuje.*“ Dle jeho slov musel do řešení situace zasáhnout třídní učitel. Současně i Alex vypovídá, že zažil konfliktní situace s chlapcem

cizí národnosti. „*Pořád mě prosí o jídlo a otravuje. Někdy po mně hází věcmi. Nikdo ho nemá rád...*“ Dle Alexových slov je na něj tento spolužák hodný, jen když mu Alex dává čokoládu. Výpovědi všech tří respondentů, Vládi, Alexe i Ivana v podstatě shodují v tom, že zažili agresi mířenou proti nim. Oproti zkušenosti Alexe, který tvrdí, že nikdo ve třídě nemá rád jeho spolužáka, který všem ubližuje, je zkušenost Vládi rozdílná v tom, že Kryštof (chlapec, který je dle Vládi zlý na ostatní) je možná částí třídního kolektivu přijímán. (viz. odpověď Vadima)

Pomůcky

Využití pomůcek při výuce českého jazyka je zásadní a také velmi často uplatňované. Ale ne všichni cizinci, kteří se učí český jazyk, mají možnost či potřebu využívat tyto speciální pomůcky, jako jsou například pracovní sešity či učebnice pro cizince, obrázkové knihy, pexeso, kartičky se slovy či výukové tablety/notebooky.

Někteří žáci – cizinci, podle výpovědí v rozhovorech, nemají možnost či nechtějí využívat pomůcky k výuce češtiny. Jeden respondent, Ivan, se zmínil, že by rád užíval moderní technologie při výuce češtiny. Na otázku, zda užívá nějaké pomůcky při výuce češtiny, odpověděl: „*Ne, nikdy jsem nepoužíval (pomůcky).*“

Na druhou stranu byli i respondenti, kteří některé pomůcky využili. Roman dle svého vyjádření používá notebook v hodinách českého jazyka a vypracovává na něm úkoly, které zadá třídní učitel pro celou třídu. Vlád'a podle svých slov dostává od třídní učitelky tabulky, učebnice nebo knihy pro cizince, dokonce prý rád chodí do knihovny a vypůjčuje si české knihy. Alexovi dle jeho slov pomáhaly české knihy.

Společnost

Bronfenbrenner (1979) definoval ve své teorii ekologických systémů, že má na dětský vývoj vliv několik vrstev prostředí, ve kterých se vyskytuje. V prvním prostředí (mikrosystému) je rodina, škola, vrstevníci. Ve druhém prostředí dochází ke kontaktu mezi prostředími mikrosystému. Třetí prostředí zahrnuje sociální systém, do kterého patří pracovní podmínky rodičů nebo finanční zdroje rodiny. Následující vrstva je makrosystém a tvoří ji společenské hodnoty, normy a zákony. Vrstva makrosystému propojuje všechny předchozí vrstvy. Poslední vrstvou je chronosystém.

Negativní zkušenost s majoritní společností uvádí respondent Alex: *Jednou jsem jel na doučování a normálně se bavil s kamarády v tramvaji, pak jedna ženská řekla, že*

musím mluvit česky s kamarády. Říkala, nesmíš v Česku mluvit rusky.“ Tehdy byl dle jeho slov Alex na paní naštvaný. Roman hovořil o tom, že se mu stala nepříjemná situace, kvůli neznalosti českého jazyka, v obchodě. Když nakupoval, tak ho oslovila paní prodavačka a on nevěděl co říct. Říká, že se cítil nervózně a zmateně. Vadim se dle svých slov dostával do problémů kvůli nedostatečné znalosti jazyka, protože neznal, jak správně pojmenovat věci v češtině. *„Máma mě poslala, ať koupím brčka. Já jsem nevěděl, co to je.“*

Ostatní respondenti neuvádí žádné problematické situace, kvůli nedostatečné znalosti češtiny.

Diskuze

I. Výzkumné otázky

První výzkumná otázka se zaměřovala na vnímání žáků, jak dle nich probíhá jejich spolupráce s učitelem při výuce češtiny. Všichni z dotazovaných respondentů byli dle svých slov spokojeni s tím, jak třídní učitel organizuje výuku češtiny. Jeden z respondentů uvedl, že navštěvuje i doučování pro žáky-cizince. Zmínil se, že učitel na doučování bývá někdy zlý, s výukou češtiny je ale vše v pořádku. Část žáků navštěvovala doučování v minulosti, ať již ve škole či mimo ni. Dva respondenti zmínili, že pro ně bylo přínosné učit se český jazyk v mateřské škole. Americký psycholog Bronfenbrenner (1979) tvrdil, že na vývoj dítěte má vliv několik vrstev prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje. První vrstvou, obklopující dítě, je mikrosystém, kam spadá například rodina a škola. Co se týče vlivu školy na dítě, tak největší vliv na žáky mají třídní učitelé. Mnoho žáků, dle jejich výpovědi, chodilo na doučování k třídnímu učiteli, jeden žák dokonce uvedl, že mu třídní učitel pomáhá s přípravou na přijímací řízení na gymnázium. Vliv rodiny byl patrný u dvou respondentů, kteří zmínili, že jim rodiče pomáhali s domácí přípravou na výuku.

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na to, jaké školní materiály považují žáci – cizinci za užitečné. Část respondentů dle jejich slov nepokládala za důležité využití školních pomůcek k výuce češtiny. Český jazyk je podle sdělení některých respondentů „lehký“. Pro jednoho respondenta by dle jeho slov bylo účelné, pokud by mohl využívat počítač nebo kteroukoliv jinou moderní technologii k výuce češtiny. Dalo by se předpokládat, že je to důsledkem toho, že současná generace dětí má již

velmi rozvinutý vztah k moderním technologiím. Prakticky se již narodili do zcela modernizovaného světa, kterému vládou moderní technologie. Ten samý žák se zmínil, že nemá možnost využívat moderní technologie ve výuce českého jazyka. Jiný z respondentů zmínil lidský faktor. Komunikace s Čechy a četba knih mu dle jeho slov nejvíce pomáhaly a pomáhají s výukou českého jazyka. Za účelné k výuce češtiny považuje knihy i další respondent. Jeden z respondentů uvedl názorné pomůcky a tabulky ve třídě (slovní druhy, vyjmenovaná slova) jako účelné pomůcky k výuce českého jazyka. Jeden z žáků sdělil, že mu učitel na doučování českého jazyka poskytuje speciální učebnice a pracovní sešit.

Poslední výzkumná otázka se zaměřovala na faktory, komplikující začlenění do kolektivu třídy. Osobně bych řekla, že velkou roli hrály osobnostní rysy dětí (Co jednomu přišlo jako zábava, druhý mohl pokládat za nepříjemné chování) a rovněž konflikty uvnitř třídního kolektivu. V rozhovorech se objevily dva rozporuplné názory. Vlád'a, který chodí do třídy společně s Vadimem, má spolužáka Kryštofa (cizí národnosti). Tento spolužák dle jeho slov ubližuje ostatním dětem, a i k Vlád'ovi se jednou choval nepěkně. Podle Vadima je ale Kryštof skvělý kamarád a rád se s ním baví. Myslím si, že i díky těmto rozdílným názorům mohou uvnitř kolektivu vznikat určité konflikty. Zatímco Vlád'a dle jeho slov komunikuje raději s Čechy, Vadimův nejlepší kamarád je z Ruska. Vadim se dle jeho slov nekamarádí s Čechem Martinem, protože „*Se chová divně a mlátí ostatní.*“ Stejně tak další žák zmiňuje problematickou situaci ve své třídě. Spolužák české národnosti ho někdy fyzicky napadá. V této situaci byla dle jeho slov zapotřebí intervence třídního učitele. Celá situace se podle něj následně vyřešila.

Je patrné, že u některých respondentů se objevily neshody s žáky cizí národnosti. V rozhovorech s žáky se neobjevil aspekt užívání jazyka jako důvod k nezačlenění se do kolektivu. Myslím si, že pro většinu dětí není tak důležité, jestli se baví s cizincem či Čechem. Výpovědi dětí byly různorodé, někteří považovali za nejlepší kamarády Čechy a jiní si zase rozuměli s cizinci. Možná může hrát roli, jak dlouho již děti žijí v České republice. Děti, které jsou v České republice jen chvíli, tak mohou upřednostňovat kontakt s dětmi-cizinci, protože je to pro ně možná snazší forma komunikace.

II. Výzkumné poznatky

Z výpovědi žáků-cizinců je patrné, že má většina spíše pozitivní vztah ke škole. Objevilo se několik problematických oblastí ve výuce češtiny. Někteří cizinci označovali jako problematickou oblast učiva gramatiku a někteří uváděli problémy v pravopise. Což, jak uvádí Čechová (2017), není pro cizince, kteří jsou v počáteční fázi výuky jazyka, problematické. Co se týče užívání pomůcek, je zajímavé, že někteří respondenti zmínili, že pro ně není důležité využívat pomůcky k výuce češtiny. Někteří žáci uvedli, že pomůcky k výuce češtiny nepotřebují nebo je nechťejí. Část respondentů uvedla, že využívá k výuce notebook nebo knihy, pracovní sešity, učebnice, které jim poskytne třídní učitel nebo učitel na doučování českého jazyka. Jeden respondent vyjádřil přání užívat notebook při výuce českého jazyka, protože je běžně ve výuce nevyužívá. Spolupráce s třídním učitelem (učitelem českého jazyka) byla žáky označena za velmi vyhovující, všichni z dotazovaných dle jejich slov, byli velmi spokojeni s tím, jak vede učitel výuku českého jazyka. Tento fakt koresponduje s tím, že je role učitele ve výuce a adaptaci cizinců velmi důležitá. (Záleská, 2020)

Dalo by se předpokládat, že žáci-cizinci, jsou s výukou spokojeni právě díky tomu, že učitel dokáže nastavit příjemnou a respektující atmosféru ve výuce. Výsledkem studie Slaughter-Defoe (1996), která prováděla výzkum mezi afroamerickými žáky, je že pro žáky je nejvýznamnějším faktorem, ovlivňujícím atmosféru školy, právě vztah mezi žákem a učitelem. Jeden respondent dokonce uvedl, že by mu pomohlo, kdyby zůstal v České republice a komunikoval s Čechy. Odborník na multilingvinismus Ivo Vasiljev (Velhartická, 2015) uvádí, že děti-cizinci se nejlépe naučí jazyk v prostředí svých vrstevníků. To potvrzuje i výpověď jednoho respondenta, kterého nejlepší kamarád je z Česka. Na otázku, co by mu nejvíce pomohlo, aby se jeho znalosti z češtiny zlepšily, odpověděl: „*Více mluvit s Čechy.*“ S Čechy podle jeho slov komunikuje denně. Jeden respondent uvádí, že byl kdysi diskriminován ženou z majoritní společnosti za to, že užívá svůj rodný jazyk k mluvě (ruský jazyk). Další respondent dle jeho slov zažil nepříjemnou situaci, když nedokázal pojmenovat určité věci v češtině. Zbývající část respondentů neshledala, že by se dostali do problematické situace či konfliktu s majoritní společností kvůli nedostatečné znalosti českého jazyka.

V otázce zkoumání kamarádských a školských vztahů vyšlo najevo, že někteří respondenti se setkali s agresí. Dle jejich výpovědí se ale jednalo o pouhé „škádlení“ a

zábavu. Jeden respondent vypověděl, že užívá agresi jako formu obrany. Někteří z respondentů se setkali s agresí mířenou přímo proti nim. Zatímco v kolektivu jednoho z respondentů byl agresor, dle jeho vyjádření v průběhu rozhovoru, přijímán, druhý respondent oproti tomu tvrdil, že tento agresivní žák byl v jeho třídě neoblíbený jedinec, respektive řekl: „*Nikdo ho nemá rád.*“ Dle výpovědí některých žáků byly tyto konfliktní situace řešeny prostřednictvím třídního učitele.

III. Výzkumné limity

Mezi výzkumné limity je potřeba uvést to, že se výzkumu účastnili pouze chlapci, kteří byli vytipováni dle uvážení pedagogů a předem dohodnutých kritérií. Kritériem pro vytipování žáků byla dostatečná znalost jazyka pro porozumění a také, aby se jednalo o žáky s odlišným mateřským jazykem. Výzkumů se účastnili většinou žáci s mateřským jazykem patřící do jedné společné jazykové skupiny. Je pravděpodobné, že žáci-cizinci z Vietnamu, Číny, Slovenska, Polska aj. by mohli mít jiné zkušenosti s výukou českého jazyka.

IV. Náměty a doporučení pro praxi

Jak vyplývá z odborné literatury a rovněž výsledků výzkumu, je pro žáky-cizince důležitý vztah s učitelem. V rámci zkvalitnění výuky českého jazyka a celkově adaptace na školní prostředí je důležité udržovat kvalitní vztahy mezi žáky a učiteli. Učitelé by se měli zajímat o potřeby žáků-cizinců a projevit snahu o pochopení jejich situace. Pro mnoho cizinců není lehké opustit své domovy a přestěhovat se do nového prostředí. Učitelé by se měli snažit absolvovat průběžně nějaká školení, která jim při práci s žáky-cizinci mohou pomoci nebo se sebevzdělávat četbou odborné literatury a metodických příruček. Učitel by měl být zároveň osoba vědomá si své pozice pedagoga, empatická, vzdělaná a oproštěna od předsudků. Ivo Vasiljev uvádí, že je pro děti-cizince důležité, aby udržovali kontakt s dětmi-vrstevníky v důsledku zkvalitnění jazyka. Plně s tímto názorem souhlasím a mám stejnou zkušenost ze školství. A rovněž Vágnerová (2005) uvádí, že jednou z nejdůležitějších potřeb dětí středního školního věku je kontakt s vrstevníky. Co se týče například tématu agrese v dětské skupině, je velmi pozitivní, že se v některých případech uvedených respondenty zapojil třídní učitel do řešení konfliktů uvnitř třídního kolektivu. Myslím si, že by se do kolektivu, kde se objevují konflikty, daly zařadit i aktivity na stmelení kolektivu. Aktivity mohou sloužit jako

prevence vzniku konfliktů. Hlavní iniciativu však musí vyvinout učitel nebo i asistent pedagoga.

V. Úvahy o problematice školní inkluze

Školní inkluze je široký jev, který se dotýká mnoha oblastí. Inkluzivního vzdělávání se neúčastní jen děti se zdravotním hendikepem, nýbrž i děti sociálně znevýhodněné, děti nadané a děti pocházející z odlišných kultur, děti cizinci. Principem inkluze je, že dává šanci na vzdělání všem dětem bez rozdílů. Podle Vosmika (2018) je v inkluzi každý člověk vnímán jako individuální bytost se svými potřebami. Myšlenka inkluzivního vzdělávání je rozšířená celosvětově. Poprvé se s termínem inkluze setkáváme ve Spojených státech amerických. Inkluze byla přijatá do školských systémů. Důležitým dokumentem, který měl vliv na budování inkluzivních škol, a vůbec na zařazení inkluzivního směru do vzdělávání byla Deklarace ze Salamanky (1994).

Z podkapitoly *Formy školní integrace a inkluze* jsem měla rozporuplné pocity z toho, že inkluze není celosvětově skutečně stejná. V jedné z forem integrace/inkluze, preventivní (obracené) integrace, jsem se snažila reflektovat dva postoje, či dva rozdílné světy? V podstatě velmi podobné příběhy, ale ve výsledku stále různé. Jeden z příběhů se odehrával v Bavorsku, kde byla snaha o koexistenci a kooperaci dětí s postižením a intaktních, konkrétně se jednalo o děti se sluchovým postižením. Druhý příběh se odehrával přes půl světa dál, a to v Etiopii, mimochodem v chudším státě světa. Zprvu je patrné, že pojem preventivní integrace nabývá zcela jiného významu v Africe a jiného v Evropě. I v Addis Abebě, Etiopii byla zřízená škola pro žáky neslyšící, do níž byli přijímáni i žáci bez postižení. Na jedné straně dostaly děti bez postižení z ulice domov a šanci na vzdělání, ale na druhou stranu je celkem jasné, že takové děti by dostaly šanci jenom v takovéto škole. Copak děti v Bavorsku, které navštěvují školu v Bavorsku spolu s jedinci s postižením, neměly možnost volby? To se o dětech v Etiopii říct nedá. Mně osobně to trochu odporuje principu inkluze, který staví na předpokladu, že dítě, resp. rodič si může zvolit školu podle vlastního uvážení. Bohužel bych ale žila v utopii, pokud bych si myslela, že existují rovné příležitosti ve vzdělání všude na světě pro děti stejně. Definici preventivní (obracené) integrace můžeme stručně objasnit takto: Jedná se o způsob integrace, při které jsou do speciálních škol, přijímány děti bez postižení. Účastní se vzdělávacího procesu společně s dětmi s postižením, pomáhají jim a můžou být pro děti s postižením vzorem a naopak.

Od tématu inkluze se přesouvám k výuce českého jazyka a adaptaci žáků-cizinců. Role učitele je při adaptaci žáka na cizojazyčné prostředí nezastupitelná a velmi důležitá, jak bylo již několikrát v práci zmíněno. Učitel může být aktérem v boji s předsudky a stereotypy, zmírňovat stres žáka-cizince, poskytovat mu podporu ve výuce. Bohužel negativním aspektem je, že mnoho pedagogů není připraveno na práci s cizinci či jak je zmíněno ve studii Žáci-cizinci z východní Evropy, jsou pedagogové ovlivněni i předsudky či předpojatostí kurčitým národům. Neměla bych ani opomenout funkci asistenta pedagoga, který je také velkým pomocníkem při začleňování žáků-cizinců a orientaci v prostředí školy, výuce aj. V podstatě může asistent pedagoga poskytovat podobnou podporu jako učitel, jelikož je podle zákona, také pedagogickým pracovníkem. Mezi dalšími pomocnými aktivitami školy v integraci cizinců mohou být prázdninové kurzy nebo přípravné kurzy, které jsou vhodné spíše pro děti předškolního věku.

Závěr

Bakalářská práce je složená ze dvou základních částí, a to jsou teoretická část a výzkumná část. V teoretické části jsem zpracovala téma školní inkluze, terminologie a legislativy, školního a středního školního věku a v neposlední řadě témata národnostních menšin a výuky českého jazyka a adaptace na základní škole. Cílem celé bakalářské práce bylo zpracovat téma inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem na základní škole. V bakalářské práci jsem se snažila popsat témata, která dle mě jednoznačně patří do tematiky inkluze žáků-cizinců.

Inkluze je téma natolik široké a multidisciplinární, že není možné jej celé popsat v bakalářské práci, nýbrž jsem se přesto pokusila o vytvoření kapitol, které popisují inkluzi a její stručný historický vývoj, charakteristiku forem integrace a inkluze. Přičemž mně osobně přišla jako nejvíce zajímavá forma obrácené integrace/inkluze, jelikož jsem o ní v České republice neslyšela. Jedná se o formu integrace, při níž jsou do speciálních škol přijímáni intaktní žáci. Vyučování se účastní společně s dětmi s postižením a obě skupiny se mohou navzájem obohacovat a být vzorem jedna pro druhou. Následně jsem se zaměřila na výuku a adaptaci žáků-cizinců, ve kterých hraje důležitou roli i asistent pedagoga. Jednou z mnoha nejdůležitějších kapitol bakalářské práce je dle mě role učitele při adaptaci žáka-cizince. Učitel plní nezastupitelnou funkci,

poskytuje pomoc a podporu žákům cizincům. Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující atmosféru školy je vztah učitele a žáka.

V práci jsem popsala i základní aktivity školy na podporu výuky českého jazyka, jako je například intenzivní prázdninový kurz. Důležitá byla i kapitola o školním a středním školním věku, ve které jsou vyjádřeny pohledy několika autorů na problematiku školního a středního školního věku. V podstatě je většinová shoda v tom, že je střední školní věk obdobím klidným a nedochází v něm k větším fyzickým či jiným změnám. Stejně tak jako rodina, plní i škola v životě dítěte školního a středního školního věku zásadní funkci v předávání hodnot a norem společnosti. Škola ale může být někdy i místem, která příliš nedbá o blaho jednotlivců. Americký profesor vývojové psychologie West (2002) dokonce tvrdí, že mohou být rodiče zachránci dítěte, kteří ho před školským systémem a jeho nálepkováním ochrání. Následující a závěrečná kapitola z teoretické části pojednává o národnostních menšinách v ČR. Na začátek této kapitoly jsem vložila stručný přehled o nejpočetnějších národnostních menšinách v ČR a zároveň krátký úryvek z průzkumu ČSÚ. Součástí této kapitoly byla i specifika komunikace cizinců a většinové společnosti. Podle amerického profesora Barnlunda mohou komunikaci ovlivňovat čtyři faktory, a to jsou: hodnoty, vnímání, předsudky a komunikační cíl.

Ve výzkumné části jsem za pomoci polostrukturovaných rozhovorů získávala data od žáků-cizinců ve středním školním věku. Výzkum byl realizován na základní škole, kterou navštěvuje mnoho dětí-cizinců. Výzkumný vzorek tvořili především respondenti z Ruska a Ukrajiny, což dokládá fakt, že se jedná o nejpočetnější skupiny migrující do České republiky, a jeden žák z Arménie. Soustředila jsem se především na jejich postoje v rámci výuky českého jazyka na základní škole. Výsledné vyhodnocení shrnuji výše v kapitolách 6.8 Interpretace získaných výsledků a v diskuzi. Cílem výzkumné části práce bylo popsat postoje žáků s odlišným mateřským jazykem k výuce českého jazyka. Osobně považuji, že se mi oba cíle podařilo splnit. Žádná práce však nikdy nebude perfektní pro všechny čtenáře, ale ve své nedokonalosti může být jedinečná a možná ji i někdo shledá zajímavou. I já si myslím, že by bylo možné některé kapitoly v práci vylepšit, ale z větší části jsem spokojená.

Seznam odborné literatury, internetových a dalších zdrojů

Odborná literatura

ČECHOVÁ, Marie. *Život s češtinou: nomen omen*. Praha: Academia, 2017, 391 s. ISBN 978-80-200-2694-1.

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2014, 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. [online] Grada, 2015, [online]. 400 s. ISBN 978-80-247-9816-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015, 255 s. ISBN 978-80-262-0792-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, společně pro kvalitní vzdělávání, 2017, 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0.

KOSTELECKÁ, Yvona, Richard BRAUN, Jiří HASMAN, Kateřina MACHOVCOVÁ, Jakub PIVARČ a další. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019, 195 s. ISBN 978-80-7603-087-9.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 82 s. ISBN 978-80-261-0115-4.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

TESAŘ, Filip. *Etnické konflikty*. [online]. Praha: Portál, 2007, 251 s. ISBN 978-80-7367-097-9

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VOSMIK, Miroslav. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe, 2018, 102 s. ISBN 978-80-7496-357-5.

WEST, G. Kenneth (George Kenneth) a Ivo MÜLLER. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002, 248 s. ISBN 80-7178-684-5.

ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2020, 163 s. ISBN 978-80-210-9649-3.

Internetové zdroje

Český statistický úřad [online]. ČSÚ [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu#cr>

Český statistický úřad [online]. ČSÚ [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/legislativa-a-dokumenty-v-oblasti-migrace-a-mezinarodni-ochrany>

Český statistický úřad [online]. ČSÚ, 2022 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xj/v-roce-2022-se-pocet-cizincu-zijicich-na-vysocine-vice-nez-zdvojnasil>

Ministerstvo školství a tělovýchovy [online]. MŠMT ČR [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Ministerstvo školství a tělovýchovy [online]. MŠMT ČR [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/17378>

Ministerstvo školství a tělovýchovy [online]. MŠMT [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

Vláda České republiky [online]. Vláda ČR [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/narodnostni-mensiny---uvod-1361/#>

Vláda České republiky [online]. Vláda ČR [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/legislativa-a-dokumenty-v-oblasti-migrace-a-mezinarodni-ochrany>

Václav Hubinger, In: *Sociologická encyklopedie*. [online]. Sociologický ústav AV ČR, V.V.I., 10.11.2018 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Etnikum>

Miloslav Petrusek. In: *Sociologická encyklopedie*. [online]. Sociologický ústav AV ČR, V.V.I., 21. 9. 2020 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_multikultur%C3%AD_\(PSpol\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_multikultur%C3%AD_(PSpol))

Česká televize. [online]. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/10650-deti-armenu-v-cesku#:~:text=Nane%20Hripsime%2C%20Sevak%2C%20Vahe%20%E2%80%93%20tato%20exoticky%20zn%C4%9Bj%C3%ADc%C3%AD,tradice%2C%20p%C5%99esto%20u%C5%BE%20jsou%20to%20tak%20trochu%20%C4%8Ce%C5%A1i.>

Internetové články

JANEČKOVÁ, Tereza. *Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů*. Sociální pedagogika [online]. Zlín: Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, 2020, 8(2), 59-70 [cit. 2023-07-27]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: Research Gate, https://www.researchgate.net/publication/346865737_Zaci-cizinci_z_vychodni_Evropy_Ruska_a_Ukrajiny_Skolni_dochazka_a_spoluprace_se_skolou_perspektivou_rodicu, doi:10.7441/soced.2020.08.02.04

KOŠŤÁLOVÁ, Petra. *Vyhnanství a exil jako jeden z ústředních motivů arménské etnicity: Koncept Ghaributhjun*. Český lid [online]. Etnologický Ústav Akademie věd České republiky, v. v. i, 2014, 101(4), 403-419 [cit. 2023-08-01]. ISSN 0009-0794. Dostupné z: JSTOR, <https://www-jstor-org.ezproxy.is.cuni.cz/stable/24330305?sid=primo>

VELHARTICKÁ, Šárka. *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Pedagogická orientace [online]. Brno: Pedagogická Orientace Journal, 2015, 25(1), 141 [cit. 2023-07-26]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: ProQuest, <https://www.proquest.com/docview/1687614609/DF6066793B6F424BPQ/2?accountid=15618>

Přílohy

Příloha č. 1 – Rozhovor

1. Kolik ti je let?
2. Odkud pocházíš
3. Jakým jazykem doma hovoříš?
4. Jak dlouho žiješ v ČR?
5. Navštěvoval/a jsi zde i mateřskou školu?
6. Jakou národnost mají tví rodiče?
7. V čem si myslíš, že je český jazyk těžký? (popiš konkrétně)
8. Co je pro tebe nejtěžší na českém jazyce? (popiš konkrétně)
9. Bylo pro tebe nějaké období, kdy pro tebe byla výuka češtiny těžká? (Kdy to bylo?)
10. Na stupnici od jedné do pěti, jak si myslíš, že zvládáš český jazyk?
1- výborně, 2- velmi dobře, 3- dobře, 4- dostatečně, 5- nedostatečně

11. Co by ti konkrétně pomohlo k tomu, aby se tvoje znalosti češtiny zlepšily?
12. Co ti nejvíce pomáhalo?
13. Pomáhá ti někdo z učitelů s výukou českého jazyka?

13a. Jak ti pomáhá?
14. Docházíš na doučování českého jazyka ve škole (Pokud ne, proč ne? Jaké jsou důvody?)

14a. V čem ti pomáhá?
15. Docházíš na doučování českého jazyka mimo školu?

15a. V čem ti doučování pomáhá?
16. Je pro tebe možnost využívat nějaké pomůcky, jako například obrázkový knížky, pexesa, výukové tablety, kartičky se slovy k výuce českého jazyka ve škole?
17. Je někdo ve třídě spolužáků, kdo ti pomáhá s jazykem?
18. S kým se nejvíce kamarádíš? (národnost, pohlaví)
19. Jak ti tvůj spolužák pomáhá?

20. Kdy ti tvůj spolužák pomohl ve třídě? (Uvést situaci)

21. Je ve třídě někdo, s kým si moc nerozumíš nebo ti škodí?

21a. V čem ti například škodí? Vzpomeneš si na chvíli, kdy to pro tebe bylo nepříjemné? (vzpomenout si a uvést situaci)

22. Stává se ti někdy, že se dostaneš do problému, protože neznáš dobře český jazyk? (Uvést situaci)

23. Chtěl/a by si něco změnit na výuce českého jazyka, třeba tam něco přidat nebo ubrat?

24. Co by mohla paní učitelka dělat jinak v hodinách češtiny? (popsat)

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Název práce: Školní inkluze dětí z cizojazyčného prostředí – střední školní věk

Autor práce: Diana Skorodynska

E – mail: diana.skorodynska@seznam.cz

Jméno dítěte:

Třída:

Zákonný zástupce:

Vážení rodiče,

studuji obor Sociální pedagogika na Husitské teologické fakultě univerzity Karlovy. Obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném šetření pro mou bakalářskou práci s názvem Školní inkluze dětí z cizojazyčného prostředí – střední školní věk, jejímž cílem je zkoumat postoje žáků cizinců k výuce českého jazyka na základní škole. Výzkum bude realizován formou rozhovorů s dětmi. Z účasti na tomto výzkumném šetření pro Vás nevyplývají žádná rizika. V průběhu konání můžete Vy i Vaše dítě kdykoliv odstoupit od účasti. Během výzkumu i po něm se na mě můžete obrátit v případě jakýchkoliv dotazů. V bakalářské práci nebudou uváděná konkrétní jména, pouze věk a pohlaví dítěte. Pokud souhlasíte s rozhovory, připojte podpis, kterým svůj souhlas stvrzujete. Děkuji Vám předem za Vaši spolupráci.

Podpis zákonného zástupce:

Podpis autora bakalářské práce:

Datum:

Datum:

Příloha č. 3 – Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách

I. Žáci-cizinci v české základní škole

Za *žáky-cizince* (v pedagogické literatuře se můžeme setkat také s pojmem *žáci s odlišným mateřským jazykem*) označujeme v českém školství žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české (rodiče jsou tedy občany jiného státu než České republiky). Jedná se jak o děti, které do našeho státu právě přicestovaly nebo zde již delší dobu pobývají, tak o děti cizinců, které se v naší zemi narodily.

Osoby cizí státní příslušnosti podle české legislativy zařazujeme do tří základních kategorií/skupin cizinců podle druhů jejich pobytu, z nichž pro ně vyplývají různá práva a povinnosti na našem území. Děti-cizinci pobývající v České republice pak přejímají status cizince podle druhu pobytu svých rodičů, jenž se promítá i do oblasti jejich vzdělávání.

Začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému vyžaduje nejen znalost školského zákona (*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, který v § 20 přímo pojednává o vzdělávání cizinců), ale i základní orientaci v typech pobytových režimů, které významným způsobem ovlivňují práva i povinnosti těchto jedinců.

Podle školského zákona mají všichni cizinci přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky. K přijetí do základní školy nemusejí předkládat oprávnění k pobytu na našem území. Mají i právo na školní stravování a zájmové vzdělávání poskytované ve školském zařízení. Základní školu mohou navštěvovat nejdéle do konce školního roku, v němž dosáhnou sedmnáctého roku věku.

K začleňování dětí-cizinců do povinné školní docházky se v českých základních školách přistupuje podle toho, zda se jedná:

1. O **děti občanů ze států Evropské unie** (včetně občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska), kteří mají na rozdíl od ostatních dětí-cizinců navíc možnost navštěvovat tzv. *třídy pro jazykovou přípravu*, ve kterých probíhá bezplatná příprava na jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků (min. 70 hodin základů českého jazyka) a podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která je koordinována s běžnou výukou na našich školách.

Ministerstvo školství stanovilo prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy, jež zajišťují (včetně vyškolení pedagogických pracovníků) příslušné krajské úřady (podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy). Seznam těchto škol by měl být dostupný na webových stránkách každého krajského úřadu (jejich aktuální seznam viz např. na <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu>).

Ředitel školy má povinnost informovat rodiče žáků-cizinců o této jazykové přípravě, a to do jednoho týdne po přijetí jejich dítěte do školy. Na základě písemné žádosti zákonného

zástupce žáka-cizince musí ředitel školy, do níž je žák zapsán, do 30 dnů od podání žádosti žáka do třídy s jazykovou přípravou zařadit.

2. O **děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů** (osob, jimž byl v České republice udělen azyl), kterým základní školy zabezpečují jazykovou přípravu nezbytnou k jejich úspěšnému začlenění do výchovně vzdělávacího procesu na českých školách. Tyto děti jsou **začleněny do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (viz § 16 školského zákona), a tak mají podle tohoto ustanovení školského zákona právo na „...vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení...“. Školy si mohou přímo pro práci se žáky-azylanty požádat o asistenta pedagoga. Azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu mají podle metodického pokynu (Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl č. j. 10 149/2002-22, <http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-6>) také nárok na bezplatnou základní jazykovou přípravu, která se realizuje ve „vyrovnávacích třídách“.

3. O **děti cizinců ze třetích zemí**, které nejsou občany žádného státu Evropské unie nebo Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska a které zároveň nespádají do kategorie azylantů. Školský zákon jim umožňuje pouze bezplatnou školní docházku, zatímco možnost navštěvovat jazykovou přípravu už nemají. MŠMT na podporu této skupiny žáků-cizinců vypisuje od roku 2010 dotační programy, ovšem jsou vyhlašovány na jaře a jejich realizace je vymezena kalendářním rokem, což znamená, že nekorespondují s průběhem školního roku.

Dne 25. května 2011 vyšla s účinností od 1. 9. 2011 *vyhláška č. 147*, kterou se mění *vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, jíž se upravuje čl. I § 1 (6) takto: *Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka* (dostupné na <http://www.msmt.cz/file/16097>).

Nízkou nebo velmi často i nulovou znalost českého jazyka u žáků ze třetích zemí (většinou spojenou i s jejich sociálním znevýhodněním) je možné od 1. 9. 2011 řešit využitím speciálních pedagogických metod a postupů, poskytnutím individuální podpory těmto žákům v rámci výuky a její přípravy, využitím poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Žáci-cizinci ze třetích zemí tak mohou vytvořit společně s azylanty v české základní škole z hlediska organizace jejich výuky homogenní skupinu. Škola může na základě žádosti rodiče žáka-cizince nebo jeho zákonného zástupce a s písemným

doporučením školského poradenského pracoviště pro něj vypracovat *individuální vzdělávací plán*, který musí být v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, a s novou vyhláškou č. 147/2011 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* v návaznosti na vyhlášku č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Škola může požádat o finanční podporu na zřízení pozice *asistenta pedagoga*, kterou podle zákona 561/2004 Sb. zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu. Může být také zřízena přímo MŠMT, a to v případech, že se týká působení asistenta pedagoga v přípravných třídách. Asistent pedagoga pak pomáhá žákům při jejich adaptaci ve školním prostředí, učitelům při komunikaci se žáky, při individuální práci s nimi, odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží žáků.

II. Metodická doporučení

V metodických doporučeních, která vycházejí z *Metodického listu k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů* autorek M. Čechové a L. Zimové (Český jazyk a literatura 53, 2002/2003, s. 179–184), uvádíme v dalším textu základní postupy a nejdůležitější zásady při začleňování žáků-cizinců do výuky na základní škole:

1. Navázat spolupráci s rodiči, vést s nimi řízený rozhovor (v případě jazykové bariéry prostřednictvím tlumočnicka) a *vyžádat potřebnou dokumentaci* (vysvědčení či jiný doklad o dosaženém vzdělání), přičemž od 1. 1. 2008 není potřeba dokladat potvrzení o povolení k pobytu, *seznámit je s chodem a organizační strukturou konkrétní školy*, pravidly školní docházky (způsob omlouvání žáka z výuky, třídní schůzky apod.), event. také školským systémem u nás. Škola může využít svých webových stránek, na kterých nabídne v cizojazyčných mutacích základní informace o škole, školní družině a školní jídelně.

2. Správně zařadit žáka do vyučovacího procesu (do ročníku), a to na základě těchto faktorů: věku žáka-cizince, jeho dosavadního vzdělávání a znalosti českého jazyka.

Jako nejpříznivější pro rozvoj komunikačních předpokladů se pochopitelně jeví, jestliže se dítě z etnické minority zapojí do institucionální výchovy již v předškolním

věku nebo pomáhá-li s jeho výchovou český vychovatel (viz např. děti vietnamských podnikatelů). Nejlépe si podle našich výzkumů osvojují češtinu děti-cizinci ve věku od čtyř do šesti let, a to v *českých mateřských školách*. Metody uplatňované v předškolních zařízeních (učit se skrze činnosti, dramatizací a vykonáváním různých rolí, plněním úkolů ve skupině a jejich prezentováním ostatním) doporučujeme využívat co nejvíce i se žáky-cizinci mladšího školního věku na 1. stupni ZŠ. Až dvouletý odklad povinné školní docházky zařazením do české mateřské školy pak nejen umožní nejmenším dětem-cizincům rychleji zvládnout základy českého jazyka a adaptovat se do českého prostředí, ale i velmi ulehčí práci učitelům základních škol při začleňování těchto dětí do primárního vzdělávání.

Za vhodné řešení považujeme také zařazení žáka-cizince do *přípravných tříd*, jež jsou podle zákona 561/2004 Sb. zřizovány při základních školách a jsou určeny dětem, kterým byl udělen odklad školní docházky, výjimečně i dětem pětiletým, a to na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny se souhlasem rodičů a ředitele školy. Přípravné třídy spadají do systému předškolního vzdělávání, řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jejich cílem je připravit děti se sociokulturním znevýhodněním k začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Na konci docházky do přípravné třídy učitel vypracuje zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte, která vymezuje speciální vzdělávací potřeby a případně také doporučení pro individuální vzdělávací plán. Tato zpráva je předána zákonnému zástupci dítěte a škole, kam dítě nastoupí k plnění povinné školní docházky.

Žáci-cizinci mladšího školního věku (do 9 let) mívají sice s přechodem na komunikaci v češtině ve škole potíže, poměrně brzy však tyto potíže mizí. Největší komunikační bariéry dané zejména neznalostí češtiny při vstupu do školy mívají podle očekávání žáci staršího školního věku, tedy na 2. stupni ZŠ. U nich je třeba zhruba dvouletého pobytu v českém prostředí, aby komunikovali vcelku bez potíží.

Z výsledků mnoha výzkumů vyplývá, že problémy při začleňování cizinců do výuky v českých základních školách jsou dány několika faktory:

a) Jedním z nich je *délka pobytu cizince v českém prostředí, než začne navštěvovat českou školu*. Při výuce českému jazyku žáků jiné národnosti, než české záleží také na tom, zda jde o národnostní menšinu žijící na území ČR trvale (např. Slováci, Romové, Poláci, Němci), nebo zda jde o cizince přicházející do ČR z nejrůznějších důvodů v posledním desetiletí (především Rusové, Ukrajinci, Rumuni, Vietnamci, Číňané, Mongolové). Do jisté míry svébytnou skupinu tvoří děti z českých rodin repatriovaných z Kazachstánu a Rumunska, neboť mnohé z nich umějí částečně česky, protože alespoň někdo z rodiny se česky domluví.

b) Významnou roli hraje i *mateřský jazyk dítěte*. Nejmenší komunikační bariéry jsou u dětí s mateřským jazykem slovenským. Bezproblémově se zařazují také děti, jejichž mateřštinou je některý z jazyků slovanských, nebo děti, které sice jsou původu neslovanského, ale některý slovanský jazyk ovládají, např. ruštinu nebo srbštinu, pokud ovšem chtějí tímto jazykem komunikovat. Při větším počtu žáků-cizinců ve škole je vhodné je rozdělit alespoň do dvou skupin, a to na Slováky a Neslováky.

c) Dalším faktorem, který ovlivňuje integraci žáka-cizince do českého vzdělávacího systému, je *motivace dítěte k učení se*. Rodiny s pozitivním vztahem ke vzdělání, které mají v úmyslu pobývat v České republice dlouhodobě, volí mnohdy pro své děti soukromé placené doučování, zajišťují jim české opatrovatelky (např. čínští a vietnamští podnikatelé), zajímají se o jejich vzdělávání v české škole, navazují společenské a pracovní kontakty s příslušníky majoritní populace.

d) Při začleňování žáků-cizinců staršího školního věku je důležitá i *znalost komunikačního kódu společného žákovi a učiteli*, neboť se ukazuje, že v současných podmínkách je dobré, když učitel ovládá angličtinu a ruštinu. Počáteční komunikace se pak může odehrávat právě v těchto jazycích.

e) Adaptaci žáků-cizinců na komunikaci v češtině ztěžuje nejen neznalost vyučovacího jazyka, ale mnohdy i *odlišný kulturní vzorec chování* a také *jiný školský systém*, z něhož žáci přicházejí (pokud vůbec do nějaké školy začali chodit).

f) Ke správnému zařazení žáka-cizince do konkrétního ročníku je však zapotřebí vycházet z předem stanovených *jazykových a komunikačních kritérií*, jež by odpovídala požadovanému stupni ovládnutí češtiny jako cizího jazyka. Sestavení jazykových a komunikačních kritérií je velmi obtížné. (Kritérii rozumíme souhrn všech jazykových a komunikačních kompetencí, kterých by měl žák-cizinec nabýt, aby mohl být zařazen do příslušného ročníku.)

Na našich školách se vychází ze znalosti češtiny a od ní se odvíjí výuka zahrnující i intuitivní přístup k některým jevům jazyka mateřského (na tom jsou založeny učebnice češtiny). Rovněž výuka cizích jazyků na základní škole se opírá většinou o znalosti českého jazyka jako jazyka mateřského (na tom jsou založeny hlavně cizojazyčné učebnice od českých autorů), stejně jako v literárních hodinách učitel počítá u českých žáků s konkrétní čtenářskou zkušeností zahrnující určitý soubor čtenářských zážitků z české literatury a nerespektuje literárně kulturní zázemí cizince.

Specifická situace při začleňování žáků-cizinců vyžaduje odlišné strategie zejména na počátku školní docházky. Předpokládá se, že zejména činností učitele českého jazyka a pod vlivem českého komunikačního prostředí ve škole i mimo ni se budou rozdíly mezi žáky v multikulturní třídě stírat.

Konečné zařazení do konkrétní třídy je obvykle dáno kombinací výše uvedených faktorů. Školy by se především měly vyvarovat mechanického zařazování žáků podle věku a neměly by zařazovat žáka automaticky do ročníku podle ročníku absolvovaného v zemi, odkud přichází, nýbrž se zřetelem ke stupni ovládnutí českého jazyka. V příznivém případě žák může postupovat do vyššího ročníku rychleji než jeho čeští (mladší) spolužáci a přibližovat se tak věkově vrstevníkům. Velké rozdíly ve věku žáka-cizince a zbytku třídy jsou však také nežádoucí a přinášejí problémy sociálního charakteru, proto nedoporučujeme vyšší věkový rozdíl než dvouletý.

3. Běžnou **výuku** v multikulturní třídě je pak třeba **organizovat speciálním způsobem**, který v sobě spojuje metody běžně užívané v plně organizované škole s metodami uplatňovanými ve výuce s dětmi s poruchami učení či ve škole málotřídní. Typické formy a metody používané v málotřídní škole je však třeba pro výuku češtiny (bez rozdílu stupně ZŠ) tvořivě adaptovat. Výchozí podmínky a předpoklady pro výuku v jazykově smíšené třídě se totiž obvykle po určitou dobu výrazně liší od těch, které dosavadní pedagogika a didaktika popisovala v souvislosti s výukou ve škole málotřídní nebo v běžné třídě školy plně organizované.

Učitel sice pracuje v zásadě se dvěma skupinami žáků, které se však výrazně liší svým vztahem k češtině jako komunikačnímu prostředku každodenní komunikace. Zejména pokud žák-cizinec nastoupí do základní školy později (tedy nikoli v 1. ročníku), buduje a rozvíjí jeho učitel češtiny i takové jazykové a komunikační kompetence, jež často odpovídají komunikační úrovni českých žáků v ročnících nižších, a někdy dokonce i dětí předškolního věku. Zároveň však s nimi probírá společně s ostatními žáky (a to výběrově) učivo toho ročníku, do něhož byl žák-cizinec zařazen. V konkrétní praxi to znamená zorganizovat výuku v hodině tak, aby každá z těchto dvou skupin pracovala jak s učitelem, tak i samostatně, ale i společně, aby žádná nebyla diskriminována a aby byly naplněny výchovně vzdělávací cíle dané pro příslušný ročník ZŠ podle ŠVP.

4. **Nekumulovat v jedné třídě** (pokud se nejedná o třídu pro jazykovou přípravu, vyrovnávací či přípravnou) **vyšší počet cizinců**. Jako maximální počet se jeví 3–4 v jedné třídě, aby se žáci snadněji zapojili do společenství českých žáků. Jde však o skutečně maximální počet, ideální je, pokud cizinec zůstane ve třídním kolektivu sám a spolupracuje s „mentorem“. Mentorem může být jak úspěšný český spolužák, tak i spolužák cizí národnosti, který v české škole pobývá již delší dobu a češtinu dobře ovládá.

5. **Integrovat cizince do kolektivu třídy a školy, zabránit jejich společenské izolaci**. V tomto směru je třeba soustředit se na to, aby cizinci neseseděli spolu (nebo vzadu ve třídě, neboť často vytvářejí ve třídách „enklávy“ mimo přímý dosah učitele), aby byli průběžně zapojováni do výuky, do života třídy a školy (v tomto směru musí být učitel připraven na hodinu tak, aby se vhodným způsobem – v rozsahu předpokládaných vědomostí – průběžně obracel na žáka-cizince, dával mu adekvátní úkoly přímo související s probíhající výukou a hodnotil jeho výstupy). Je vhodné zapojovat cizince i do mimoškolní činnosti (zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiná činnost), kde může prokázat své vlohy i bez aktivní znalosti jazyka a kde seznámení se s češtinou probíhá neinstanční formou.

6. **Vybízet žáky-cizince ke kooperaci s českými žáky**. Osvědčuje se patronát českého žáka, resp. českých žáků, nad imigrantem při školní i mimoškolní činnosti. Výběru patronů je třeba věnovat mimořádnou pozornost, nemělo by jít automaticky o žáka s nejlepším prospěchem, spíše o žáka se schopností vcítit se do pozice spolužáka-cizince a ochotného spolupracovat s ním nad rámec výuky.

7. **Seznámit se se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly** mezi zahraničním a českým žákem a pozitivně jich využít (blíže viz např. možnost pro učitele zúčastnit se e-learningového kurzu *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* na <http://sociocultur.ujep.cz/>).

8. Připravit třídu na přijetí cizince, vhodně seznámit žáky s kulturními a sociálními odlišnostmi prostředí, z něhož nový žák přichází; přenést v tomto směru část iniciativy na žáka.

Přítomnost cizince v třídním kolektivu s sebou přináší nejen své výhody, ale i rizika. Cizinec může obohatit výuku v rámci třídy o multikulturní aspekty. V tomto směru představuje přítomnost žáka-cizince vhodný „nástroj“ *multikulturní výchovy* (cizinec může svým spolužákům zprostředkovat poznání jiné kultury, které je zároveň může přimět uvědomit si vlastní kulturní zakotvení). Současně skutečnost, že český žák přichází každodenně do styku s cizincem, u něj vyvolává pocit samozřejmosti určitých odlišností a sama o sobě může působit jako prevence formování předsudků vůči cizincům.

Účast cizince v českém vzdělávacím procesu však může vyvolat *výskyt určitých sociopatologických jevů* (projevy xenofobie, diskriminace, šikana apod.). Učitel by měl proto ve třídě vytvořit klima příznivé pro přijetí cizince. Kromě již dříve zmíněných opatření, která by ještě před příchodem žáka do třídy měla působit na jeho budoucí spolužáky (seznámení českých žáků s předpokládanými odlišnostmi v chování cizince apod.), by učitel měl systematicky u svých žáků rozvíjet smysl pro toleranci, pro chápání kulturních specifik, předcházet vzniku předsudků a zažitých stereotypů vůči cizincům, které žáci mohou přebírat ze svého okolí, učit je řešit případné konflikty nenásilnou formou atd.

Učitel by se měl pokusit vhodným způsobem přiblížit českým žákům náročnost situace, v níž se cizinec přicházející do jazykově a sociokulturně odlišného prostředí nachází. Rozvoji respektu k odlišnostem a prevenci případných rizik spojených s přítomností cizince v třídním kolektivu se může učitel věnovat v rámci Multikulturní výchovy a Osobnostní a sociální výchovy.

9. Podporovat toleranci ze strany žáků a učitelů ke specifickým rysům a jevům, které souvisejí s náročností situace, v níž se cizinec v důsledku malé nebo žádné znalosti českého jazyka a zdejších poměrů a zvyklostí nachází. Jistá neobratnost žáka-cizince ve vyjadřování a v chápání učiva pramení mimo jiné ze skutečnosti, že vzdělávací proces je pro něj veden v cizím jazyce. Je třeba české žáky upozornit na to, že mnozí působí stejně neobratně, když se vyjadřují v cizím jazyce.

10. Dát žáku-cizinci příležitost k pozitivní prezentaci, např. kulturními hodnotami svého etnika (písň, tanec, zvyky, další specifika apod.), dát mu prostor pro rozvoj jeho tvořivosti a nadání, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v prvouce, zeměpise, dějepise, vlastivědě, občanské výchově aj. Tato prezentace vede nejen k růstu sebevědomí žáka-cizince, ale obohatí i české žáky. Při výuce jsou předpoklady k tomu, aby žák-cizinec představil českým spolužákům svůj mateřský jazyk, řečové/komunikační zvyklosti a zemi, odkud pochází, předvedl některé projevy spojené s tamními obyčejí apod. V maximální míře využívat nejen individuální přístup k žáku-cizinci, ale i kooperativní učení, projektové vyučování, integrovanou tematickou výuku apod.

11. **Prohloubit si znalosti typologie jazyků** a získat základní informace o mateřském jazyce cizinců a těchto znalostí využívat při jejich výuce (dostupné např. v e-learningovém kurzu *Specifika výuky češtiny pro žáky-cizince* na www.rvp.cz).

12. V ideálním případě by měl učitel **zvládnout minimální základ školní komunikace** se žákem, i když nezná jeho mateřský jazyk (např. základní slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí – *třída, jídelna, tělocvična, žák, žákyně, učitel, učitelka, ředitel, ředitelka, sešit, učebnice, tužka, tabule, lavice, jít, psát, číst, říci, zeptat se, odpovědět* apod.), resp. osvojit si tyto a obdobné výrazy v jazyce žákovi známém (viz např. *Překladové slovníčky základních pojmů učiva ZŠ* autorů M. Turbové, V. Lendělové, P. Müllerové, T. Thi Phuong Mai, M. Janečka, B. Hrobařové a M. Šulisty, *SPN*, 2002, tedy soubor šesti slovníčků pro český jazyk a literaturu, fyziku, humanitní předměty, chemii, matematiku, přírodopis, jež obsahují základní pojmy v ukrajinštině, ruštině, vietnamštině a angličtině).

13. **Pracovat s názornými pomůckami**, zejména obrazovými, které jsou k dispozici pro výuku cizím jazykům (např. angličtině, němčině), dále s obrazovými encyklopediemi, fotografiemi, vlastními zvukovými nahrávkami, časopisy pro děti a mládež atd. Využívat ve výuce mj. pomůcek, které jsou k dispozici pro výuku handicapovaných žáků, pro dyslektiky, dysgrafiky apod., a zkušeností speciálních pedagogů, logopedů apod.

14. **Přístupovat k výuce českému jazyku jako k výuce cizímu jazyku** (z pozice cizince) a využívat dostupných učebnic, cvičebnic a dalších materiálů pro výuku žáků-cizinců češtině (blíže viz např. na www.inkluzivniskola.cz, www.rvp.cz nebo www.meta-os.cz). Podle složení skupiny může výuka probíhat buď přímou metodou (u jazykově smíšené skupiny žáků), nebo metodou gramaticko-komunikační (u žáků původu slovanského či u žáků se znalostí slovanských jazyků, obvykle ruštiny). Za výše uvedených okolností musí učitel upravit pro skupinu žáků-cizinců mimo jiné také svůj postup výuky.

15. **Vhodně motivovat žáky-cizince při výuce českého jazyka**, chválit je za sebemenší pokrok. Zároveň je nezbytné, aby učitelé kladli na žáky-cizince, kteří již plně komunikují v češtině, stejné požadavky, jaké kladou na jejich české spolužáky.

16. **Navázat spolupráci se školními poradenskými pracovišti (ŠPP), pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) a nestátními neziskovými organizacemi (NNO)**. Na některých školách jsou zřizována školní poradenská pracoviště, která slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a učitele.

Služby v *ŠPP* zajišťuje školní psycholog nebo školní speciální pedagog, výchovný poradce (kariérový poradce), školní metodik prevence a asistent speciálního pedagoga. Tyto služby koordinuje školní psycholog nebo speciální pedagog, který se společně s ostatními odbornými pracovníky, s třídními učiteli a vedením škol podílí na

zkvalitňování sociálního klimatu ve školách, posiluje průběžnou a dlouhodobou péči o neprospívající děti, řeší problémy spojené se školní docházkou apod.

PPP je zakotvena ve vyhlášce 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství, a to žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, jejich rodičům, učitelům, zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů atd. Uskutečňuje se buď ambulantně na jejím vlastním pracovišti, nebo docházením zaměstnanců *PPP* do škol.

NNO (např. *Poradna pro integraci, Organizace pro pomoc uprchlíkům, Sdružení občanů zabývajících se emigranty, Poradna pro uprchlíky, Český helsinský výbor, Centrum pro integraci cizinců, Centrum pro otázky migrace*) nabízejí uprchlíkům, azylantům a cizincům s různým statutem pobytu poradenskou činnost z oblasti sociální, právní a psychologické, asistenci při jednání s institucemi, pomoc při hledání zaměstnání apod. Ačkoli jsou tyto organizace zaměřeny zejména na mimoškolní problematiku, mohou se na ni obrátit jak učitelé s žádostí o spolupráci, tak i rodiče žáků-cizinců.

Meta je sdružení směřující svou činnost k mladým migrantům a jejich vzdělávání (blíže viz na www.meta-os.cz) a nabízí i služby pro učitele, výukové materiály a metodickou podporu.

Inkluzivní škola (viz na <http://www.inkluzivniskola.cz/>) je informační portál sdružení *Meta* zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému a nabízí zajímavá témata jako pro žáky, tak jejich učitele.

17. Při klasifikaci žáků-cizinců postupuje škola v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb., § 20 a dle metodického pokynu MŠMT ČR č. j. 21 836/2000-11. Při jejich hodnocení z předmětu Český jazyk a literatura by se mělo přihlídnout k dosažené úrovni znalosti českého jazyka. Závažné nedostatky v osvojených vědomostech z tohoto předmětu se považují za objektivní příčinu, pro kterou nemusejí být žáci-cizinci v průběhu prvního roku docházky ve škole v České republice z tohoto předmětu klasifikováni. Aby však mohli postoupit do vyššího ročníku, musejí být na konci školního roku klasifikováni i z předmětu Český jazyk a literatura, stejně jako žáci českého původu. Doporučujeme hodnotit je slovním vyjádřením.

Žák slovenské národnosti má právo při výuce používat slovenštinu s výjimkou vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura.