

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Výukové metody užívané při vzdělávání žáků cizinců na základních školách

Mgr. Zuzana Seifertová

Závěrečná práce
2018

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

ZADÁNÍ

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Jméno a příjmení studenta: Zuzana Seifertová
titul: Mgr. název absolvované VŠ: Univerzita Pardubice
rok ukončení VŠ: 2017 rok zahájení DPS: 2016

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: **psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie.**

Téma práce: Výukové metody užívané při vzdělávání žáků cizinců na základních školách.

Obsah práce:

V teoretické části se závěrečná práce souhrnně věnuje inkluzi ve smyslu začlenění žáka cizince do běžné výuky a také interkulturní komunikaci. Práce se mimo jiné bude věnovat bariérám, které při tomto edukačním procesu mohou vzniknout. V další kapitole této práce budou popsány metody a způsoby práce, které pedagogové pro vzdělávání žáků cizinců mohou využívat. Cílem teoretické části práce bude poskytnout informace o možnostech vzdělávání dětí cizinců na českých základních školách.

Cílem empirické části je pomocí kvalitativního šetření zjistit specifika práce pedagogů se žáky cizinci, kteří mají odlišný mateřský jazyk. Výzkum bude proveden formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří vyučují nebo již vyučovali žáky cizince.

Základní literatura

- 1) KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
- 2) RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-.
- 3) TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- 4) PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-885-6.
- 5) LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

6) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
Termín odevzdání práce: 15. června

Vedoucí práce: PhDr. Marcela Ehlová Ph.D.

Podpis vedoucího 

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.

v Pardubicích dne: 23. 10. 2017 Podpis studující(ho): 

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 13. 06. 2018

Zuzana Seifertová

ANOTACE

Tématem této diplomové práce jsou souhrnné informace o problematice výuky žáků cizinců na základních školách. Teoretická část definuje základní pojmy o možnosti vzdělávání cizinců, konkrétněji pak o metodách, které vyučující při práci se žáky užívají. Věnuje se problematice osob s odlišným mateřským jazykem a dále také inkluzi. Praktická část seznamuje s kvalitativním výzkumem, který se zabýval zjištěním, jaké výukové metody užívají učitelé při vzdělávání žáků cizinců.

KLÍČOVÁ SLOVA

Žák cizinec, inkluze, osoba s odlišným mateřským jazykem, bilingvismus, vzdělávání

TITLE

Teaching methods used in the education of pupils of foreigners in elementary schools

ANNOTATION

This diploma thesis deals with the issue of teaching pupils of foreigners at elementary schools. The theoretical part defines the basic concepts of the possibilities of education of foreigners, more specifically the methods that teachers use when working with pupils. It deals with the issue of people with a different mother tongue and also with inclusion. The practical part introduces qualitative research, which deals with the determination of what teaching methods are used by teachers in the education of pupils of foreigners.

KEYWORDS

pupils of foreigners, inclusion, a person with a different mother tongue, bilingualism, education

Obsah

Úvod.....	8
1 Cizinci na základní škole	9
1.1 Migrace	9
1.2. Typy možných pobytů cizinců v České republice	10
1.2.1 Krátkodobý pobyt	10
1.2.2 Dlouhodobý pobyt	11
1.2.3 Trvalý pobyt.....	11
1.2.4 Azyl.....	12
1.3 Právní ukotvení školní docházky cizinců	12
1.4 Statistika cizinců na základních školách.....	14
2 Osoba s odlišným mateřským jazykem	16
2.1 Bilingvismus	16
2.2 Interkulturní komunikace.....	19
3 Inkluze	21
3.1 Inkluzivní pedagogika.....	23
3.2 Asistent pedagoga	24
3.3 Argumenty proti inkluzi.....	24
4 Metody práce se žáky cizinci na základních školách	26
4.1 Profesní příprava pedagogů	26
4.2 Přijímání žáků cizinců do škol.....	26
4.3 Individuální vzdělávací plán	27
4.4 Možnosti jazykové přípravy	28
4.5 Průběh vzdělávání a možné bariéry žáků cizinců	29
4.6 Příklady z konkrétních předmětů	30

5 Výzkumná část.....	32
5.1 Výzkumné otázky	32
5.2 Etické otázky výzkumu.....	33
5.3 Cíle výzkumu	34
5.4 Výzkumný soubor a jeho výběr	34
5.5 Průběh výzkumu	36
6 Zpracování získaných dat	40
6.1 Analýza rozhovorů.....	41
5.2 Shrnutí.....	50
Závěr	53
Použité zdroje:	55
Přílohy.....	58
Příloha 1. Emailová zpráva pro ředitele škol.....	58

Úvod

Téma vzdělávání žáků cizinců na základních školách jsem zvolila, protože mne zajímalo, jakým způsobem mohou pedagogové vzdělávat jedince, kteří nerozumí českému jazyku. Jelikož jsem nepředpokládala, že všichni učitelé žáků cizinců ovládají několik světových jazyků, tato problematika pro mne byla velmi neznámá. Z důvodu této neznalosti jsem si vypůjčila tematickou literaturu a začala přemýšlet o vhodných metodách vzdělávání, které by při práci se žáky cizinci mohly být užitečné.

Myslím si, že vzdělávat žáky bez znalosti jazyka výuky, je velmi složité a pro některé nezavěšené pedagogy vlastně nepochopitelné. Veškeré metodické příručky a možné pomůcky, které byly vytvořeny právě pro tyto pedagogy, jsou velkou pomocí. Spousta z nich si takovéto různé pomůcky často vytváří sama, i toto je důvod, proč mne téma vzdělávání cizinců nadchlo a nepřestává mne zajímat. Dle mého jsou pedagogové, kteří sami vytváří pomůcku pro konkrétního žáka neskutečně kreativní a hlavně profesionální, jelikož jim záleží na těchto žácích, žácích cizincích.

Teoretická část této práce je rozdělena do čtyř hlavních kapitol, které obsahují další podkapitoly. V první kapitole bude čtenář seznámen s možnými důvody migrace cizinců do České republiky. Dále tato kapitola seznamuje s možnými typy pobytů cizinců na území ČR a představuje statistiku, ve které jsou uvedeny počty žáků cizinců. V druhé kapitole je definována osoba s odlišným mateřským jazykem a prostor je zde věnován také pojmu bilingvismus. Ve třetí kapitole je shrnuta inkluze, se zaměřením na žáka cizince, je zde také popsána například pracovní náplň asistenta pedagoga. Poslední čtvrtá kapitola seznamuje s informacemi ohledně vzdělávání žáků cizinců, jako jsou například profesní příprava učitelů nebo možné bariéry, které mohou při vzdělávání těchto žáků nastat.

Cílem výzkumné části je pomocí kvalitativního šetření zjistit specifika práce pedagogů se žáky – cizinci, kteří mají odlišný mateřský jazyk. Tato práce může být přínosem například pro pedagogy, kteří očekávají příchod žáka cizince do své třídy a zatím neměli možnost se setkat s žádnými metodickými příručkami.

1 Cizinci na základní škole

Tato kapitola se věnuje migraci a možnostmi vzdělávání žáků cizinců na základních školách. Nejprve zde bude věnován prostor migraci a s ní související možnosti vstupu cizinců do republiky. Budou zde představeny statistické údaje o žácích cizincích a legislativa umožňující jejich základní vzdělávání.

1.1 Migrace

Migraci v současné době chápeme jako pohyb lidí po světě se záměrem usadit s v té oblasti, kde je možné nalézt perspektivní zaměstnání nebo lepší životní podmínky. Jedinec, který opouští svou zemi, je nazýván emigrantem a přicházející jedinec do země je brán jako imigrant. Migrace je velmi aktuálním tématem již řadu let, konkrétně na našem kontinentu jsou vlny migrantů mířících za perspektivami Evropy značné. Jelikož do budoucna může jedinců, hledajících lepší životní standard přibývat, je nutné, aby se tímto jevem zabývalo více odborníků, ať už sociologů, politiků, ekonomů a také pedagogů.

Česká republika má nyní rostoucí ekonomiku a nízkou nezaměstnanost, také z těchto důvodů může být pro cizince lákavou cílovou zemí. Cizinci však v tomto státě musí svůj pobyt legálně nahlásit a žádat o možnost setrvání zde na určité období.

Hlavním orgánem, zodpovědným za oblast migrace v České republice je Odbor azylové a migrační politiky spadající pod Ministerstvo vnitra. Činnost tohoto odboru vychází ze Strategie migrační politiky ČR schválené v roce 2015. Tato strategie definuje zásady, cíle a nástroje, kterými posiluje pozitivní aspekty migrace a potírá či snižuje ty negativní. Výsledkem migrační politiky České republiky jsou tyto body:

- přijímat legální migranty
- integrace cizinců
- aktivně provádět vnější dimenzi migračních politik (chápano jako pomoc státům, ze kterých imigranti přichází)
- přístup k mezinárodní ochraně nebo návrat do zemí původu (MVCR, 2018, online).

1.2. Typy možných pobytů cizinců v České republice

Každý cizinec vstupuje na území České republiky s určitým úmyslem, tyto záměry jsou v republice podmíněny přesnými postupy a jsou zabezpečeny legislativou. V této práci bude prostor věnován především pobytům občanů třetích zemí a azylantů.

Pravidla pro příchod a setrvání cizinců na území České republiky upravuje zákon o pobytu cizinců č. 326/1999 Sb. Tento zákon rozlišuje podmínky pro vstup a pobyt na území ČR pro osoby ze zemí EU a osoby ze třetích zemí. Osoby přicházející ze zemí EU mají po státech Evropské Unie volný pohyb. Pro pobyt za účelem cestování, práce apod. stačí obyvateli zemí EU občanský průkaz nebo cestovní pas a na území jiného státu spadajícího do Evropské Unie se smí zdržovat nejdéle tři měsíce. Jedinci přicházející ze třetích zemí mohou v České republice žádat o přechodný či trvalý pobyt. Občanem třetí země je občan státu, který není členem EU a není zároveň občanem Islandu, Lichtenštejnska, Norska a Švýcarska. Do této skupiny dále nezařazujeme cizince, jejichž rodinný příslušník je občanem Evropské unie, pobyt těchto cizinců se řídí zvláštními pravidly (Víznerová, 2011).

Přechodný pobyt dále rozdělujeme na krátkodobý vízový či bezvízový a dlouhodobý pobyt a dlouhodobé vízum.

1.2.1 Krátkodobý pobyt

Jako krátkodobý pobyt cizinců je brán takový pobyt, kdy osoba pobývá na území České republiky maximálně 90 dnů, v rámci 180 dní. Cizinec tedy po setrvání v ČR po dobu 90 dnů může po vycestování na dobu 180 dnů mimo ČR opět krátkodobého pobytu využít. Počátek pobytu je počítán od doby vstupní kontroly a ukončen je pak výstupní kontrolou, osoba je tak povinna opustit hranice státu nejpozději devadesátý den pobytu. Krátkodobý pobyt je dále rozdělen na bezvízový a vízový přístup. Vízovou povinnost mají ti občané státu, se kterým nemá Česká republika podepsanou bilaterální smlouvu. Pokud cizinec pocházející ze státu s podepsanou bilaterální smlouvou chce i při krátkodobém pobytu na území ČR pracovat, musí předem podat žádost o vízum. O vízum při krátkodobém i dlouhodobém pobytu je třeba žádat zastupitelský úřad v České republice státu, jehož je žadatel občanem. Důležitou součástí formuláře žádosti o vízum, je účel cesty, žadatel může vybírat z různých možností jako je studium, zaměstnání nebo například podnikání. Za osoby mladší 15 let podává žádost zákonný zástupce (Pítrová, 2016).

1.2.2 Dlouhodobý pobyt

Dlouhodobým pobytem se rozumí pobyt v České republice, který je delší než 90 dní. Tento pobyt je využíván častěji cizinci pocházejícími z třetích zemí. Účelem tohoto pobytu může být pouze zaměstnanecká karta, která od roku 2012 nahrazuje účel zaměstnání, dále studium, podnikání, výzkum, případně sloučení rodin. O dlouhodobý pobyt je nutné žádat u zastupitelského úřadu České republiky v zemi původu cizince. Pokud cizinec v České republice již je a je zde legálně na jiný typ pobytu, podává svou žádost na cizinecké policii spadající do místa jeho bydliště. Dlouhodobý pobyt se cizinci uděluje obvykle na jeden rok a poté se přezkoumává účel pobytu, může být však udělen i na delší časový úsek. Rozdíl mezi dlouhodobým pobytem a dlouhodobým vízem spočívá v maximální době pobytu. Na dlouhodobé vízum může cizinec v ČR za účely sezónního zaměstnání, studia, výzkumu apod. pobývat maximálně půl roku s možností prodloužení o dalších šest měsíců. (Čižinský, 2012).

1.2.3 Trvalý pobyt

„Povolení k trvalému pobytu se na žádost vydá cizinci, který ke dni podání žádosti pobývá na území nepřetržitě po dobu nejméně 5 let. Žádost o povolení k trvalému pobytu se podává na zastupitelském úřadu, pokud není dále stanoveno jinak“ (326/1999 Sb. §68).

Cizinec může o povolení k trvalému pobytu požádat po pětiletém pobytu na území ČR na základě víza k pobytu nad 90 dnů a na základě povolení k dlouhodobému pobytu, nebo na základě dokladu vydaného k pobytu na území podle zvláštního právního předpisu, pokud se na cizince tento zvláštní předpis již nevztahuje. Tímto pobytem na území podle zvláštního právního předpisu je pobyt na základě uděleného azylu, doplňkové ochrany či dočasné ochrany (326/1999 Sb.).

Čižinský (2012) ve své knize uvádí, že cizinci mohou žádat o trvalý pobyt poté, co již pět let v České republice žijí na základě dlouhodobého víza, dlouhodobého pobytu nebo azylu. Žádost musí cizinec podat osobně na pracovišti Ministerstva vnitra. Cizinec k žádosti předkládá své aktuální fotografie, cestovní pas, doklad o pravidelném příjmu, doklad o ubytování, výpis z rejstříku trestů a také doklad prokazující znalost českého jazyka. Za osobu mladší 18 let podává žádost zákonný zástupce. Povolení trvalého pobytu se vydává na dobu deseti let s možností jeho prodloužení. Pakliže občan žije v České republice na povolení trvalého pobytu 5 let má možnost po této době žádat o české občanství k čemuž je třeba dalších splnění

podmínek, mezi které patří např. trvalý pobyt po dobu 5 let, splnění znalostního testu z českého jazyka a celkově předpokládaná integrace do české společnosti (Čížinský 2012).

1.2.4 Azyl

Cizinec, který z nějakého důvodu požádá v České republice o azyl, musí o tomto úmyslu vydat prohlášení. To je možné učinit na hraničním přechodu, v přijímacím středisku, v záchytných zařízeních pro cizince nebo ve zdravotnickém zařízení v průběhu hospitalizace. Cizinec má povinnost dostavit se do 24 hodin od prohlášení do přijímacího střediska, kde podá žádost o azyl. Výjimkou jsou pouze případy, kdy je nutná pro cizince hospitalizace nebo je cizinec ve věznici, v takových situacích přichází pracovník Ministerstva vnitra k tomuto jedinci a umožní mu podat žádost o azyl. Policie provede v přijímacím středisku s cizincem identifikační úkony. Cizinec policii odevzdává svůj cestovní doklad, musí si nechat sejmout otisky prstů a nechat se vyfotografovat, cizinec se musí v přijímacím středisku nechat prohlédnout zdravotnickým personálem. Ministerstvo vnitra v žádosti o azyl zjišťuje faktografické údaje o cizinci i jeho rodině, ale nejdůležitějším kritériem je důvod, který cizince vedl k odchodu z jeho země. Řízení musí být vedeno v jazyce cizince nebo v takovém jazyce, kterému je žadatel o azyl schopen porozumět. Po provedení všech úkonů může být cca po dvou týdnech žadatel přemístěn do pobytového centra, kde vyčkává do vyjádření ministerstva ohledně udělení azylu. Pobyt v centru pro žadatele o azyl je hrazen státem společně se stravou. Je zde zařízen bezplatný kurz českého jazyka. Po udělení azylu má cizinec možnost opustit zařízení a svobodně se rozhodnout na své náklady žít dle svého uvážení. Také může využít integračního azylového střediska, které slouží k přechodnému ubytování cizinců, kterým byl udělen azyl (Chmelíčková, 2016).

1.3 Právní ukotvení školní docházky cizinců

S rodinami, které do České republiky přicházejí za účelem hledání práce a tak i lepšího ekonomického postavení, přicházejí také jejich potomci. Na situace příchodu většího množství školou povinných cizinců česká legislativa pamatuje a je tak velmi dobře ošetřena hned několika dokumenty.

Za zastřešující dokument, který ošetřuje vzdělávání cizinců na základních školách, považují Školský zákon. § 20 v osmi odstavcích stanovuje, jaká práva, cizinec ve vzdělávacím systému má.

Paragraf 20 školského zákona za žáky cizince považuje

1. Děti občanů ze států Evropské unie a dále občanů Norska, Islandu, Švýcarska a Lichtenštejnska. Tyto děti mají, dle možnosti spolupráce se zemí původu, nárok na podporu výuky jejich mateřského jazyka a kultury jejich země.
2. Děti cizinců, kterým byla udělena mezinárodní ochrana, tedy azyl. Těmto dětem škola zajišťuje jazykovou přípravu, která je velmi potřebná pro jejich úspěšné začlenění do českého vzdělávacího procesu.
3. Děti cizinců přicházejících ze třetích zemí a zároveň nespádajících do kategorie cizinců azylantů (561/2004 Sb.).

Školský zákon pamatuje také na povinnost školní docházky u všech školou povinných dětí žijících na území České republiky legálně delší dobu než 90 dní. „*Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany*“ (561/2004 Sb. §36). Tyto osoby musí při zahájení vzdělávání prokázat, že pobývají na území České republiky oprávněně. Tato charakteristika vzdělávání žáků platila do roku 2007, kdy byl přijat zákon č. 343/2007 Sb., který upravuje školský zákon a mění tak podmínky vzdělávání cizinců v rámci povinné školní docházky. Tento zákon mění to, že by měl žák prokázat svůj legální pobyt v České republice před zahájením vzdělávání, jelikož v souvislosti s tímto zákonem může být na základních školách vzděláván i v České republice nelegálně žijící žák cizinec (343/2007 Sb.). V § 14 se můžeme dočíst, že na základní škole lze zřídit třídu se vzděláváním v jazyce národnostní menšiny, pokud se ke vzdělávání přihlásí alespoň deset osob. V § 16 Školského zákona se praví, že osobou se speciálními vzdělávacími potřebami je míněna také osoba pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, což může znamenat také jedince pocházejícího z rodiny s odlišným mateřským jazykem, azylanta nebo účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky. Tito žáci mají dle tohoto zákona nárok na vzdělávání, jeho obsah, formy a metody odpovídající jejich vzdělávacím potřebám (561/2004 Sb.).

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

V Rámcovém vzdělávacím programu je problematika vzdělávání žáků – cizinců ošetřena v kapitole Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž cizinci, jako jedinci sociálně znevýhodnění patří. Dlouhodobým cílem školy je integrace těchto žáků a také ochrana jejich vlastní kultury.

RVP sděluje, že se škola může setkat s různými integračními procesy u těchto žáků a největším problémem zde je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Rámcový program doporučuje zabezpečení určitých podmínek během integrace žáka.

- Individuální nebo skupinovou péči
- Přípravné třídy
- Pomoc asistenta
- Menší počet žáků ve třídě
- Specifické materiály a učebnice (Kropáčová, 2006)

V České republice je hned několik dalších dokumentů, které zabezpečují práci a metodiku se žáky cizinci. Mezi tyto dokumenty můžeme zařadit Vyhlášku 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kterou se mění Vyhláška 147/2011 Sb.; Bílá kniha a také Konceptce integrace cizinců.

1.4 Statistika cizinců na základních školách

Ve školním roce 2016/2017 navštěvovalo základní školy 20 237 cizinců. Z těchto dětí jich 6549 pocházelo ze států Evropské unie, 268 žáků bylo žadateli o azyl a 13 420 žáků pocházelo ze zemí třetího světa. Největší část dětí pocházela ze států Ukrajina, Vietnam a Slovensko. Ze statistik je patrné, že počet cizinců na základních školách se nikterak prudce nezvýšil, ale spíše pozvolna přibýval. Oproti roku 2012 však na ZŠ přibylo téměř 4000 žáků cizinců a jejich počty každým rokem stoupají. Nejpočetněji jsou žáci – cizinci zastoupeni na základních školách v Praze a Středočeském kraji. Školy získávají finance na integraci cizinců z rozvojových projektů, tyto finance se každoročně na jednoho žáka zvyšují a školy tak mají více možností, co nejlépe cizince integrovat (MŠMT, 2018, online). Školy mohou podat na ministerstvo školství žádost o příspěvek na žáka s odlišným mateřským jazykem, pokud je již žákem školy. Žádosti škol se podávají tedy až poté, co škola fakticky má žáka cizince ve své škole, avšak na přidělení příspěvku čeká mnohdy až deset měsíců, což školám může znesnadnit integraci žáka do školy.

V této kapitole byl prostor věnován především ucelením si představ, jakým způsobem narůstá počet cizinců v České republice respektive na základních školách v České republice. V podkapitole věnující se druhům pobytů cizinců především přicházejících ze třetích zemí byly popsány čtyři typy legálního pobytu a to krátkodobý do 90 dnů, kdy však děti cizinci nemají povinnost základní školní docházky, dále dlouhodobý pobyt, trvalý pobyt a žádost o udělení mezinárodní ochrany tedy azylu. Byly zde také popsány základní legislativní dokumenty, které ošetřují průběh, právo a povinnosti cizinců procházejících základním vzdělávacím procesem.

2 Osoba s odlišným mateřským jazykem

V mnoha informačních oblastech je možné pozorovat pojem žák cizinec, stejný pojem, jaký nese tato práce. Žák cizinec je chápán jako dítě přicházející do české základní školy jako osoba s jiným občanstvím než tím českým. To, že je dítě z odlišné země, může být bráno jako sociální znevýhodnění, jelikož toto dítě nemusí mít například povědomí o českých realitách. Problematictější, a tím, co je pro dítě spíše sociálním znevýhodněním je absence znalosti českého jazyka, se kterým se ve škole dítě setká a nebude mu nikterak rozumět. Také z tohoto důvodu byl zaveden výstižnější pojem a to žák s odlišným mateřským jazykem, pro něhož je čeština až druhým jazykem. Termín dítě cizinec může být zavádějící, jelikož osoba, která nedisponuje znalostí českého jazyka, přesto může být občanem České republiky. Zde je vhodné připomenout možnosti dětí občanů České republiky, dlouhodobě žijící v zahraničí nebo rodiny s českým občanstvím hovořící jiným jazykem.

V publikaci *Dítě – cizinec v české škole* rozděluje Marie Hádková děti do tří skupin dle podobnosti cizího jazyka s mateřským a délkou pobytu v prostředí s jiným a cizím jazykem před nástupem na základní školu.

1. Děti, které mají český jazykový základ z předškolního vzdělávacího zařízení, nebo které měly možnost vyrůstat vedle vychovatelky, která hovořila českým jazykem. V rodině těchto dětí se však stále mluví jejich mateřským jazykem. Často bývá toto patrné u vietnamských, romských nebo čínských dětí.
2. Děti, které mimo svůj rodný jazyk ovládají ještě jiný cizí jazyk, který však není čeština.
3. Děti, které ovládají pouze svůj mateřský jazyk (Šindelářová, 2013, online).

2.1 Bilingvismus

Jako řada jiných pojmů nemá ani bilingvismus dosud všeobecně uznanou jednotnou definici. Význam se tedy liší podle zaujetí jednotlivých autorů, jejichž výzkum se mohl lišit sociálními a kulturními podmínkami.

Než přistoupíme k definování bilingvismu, je velmi důležité je rozlišit na jeho dvě základní formy a to bilingvismus individuální a bilingvismus společenský. Pokud hovoříme o společenském bilingvismu, jedná se o záležitost regionů či jednotlivých států, kdy se na jednom území vyskytují oblasti, kde jednotliví obyvatelé hovoří a užívají hned několik odlišných jazyků, v takovýchto státech jsou například dva uznané úřední jazyky. Dobrým příkladem

společenského bilingvismu je Švýcarsko, kdy na daném území vedle sebe můžeme slyšet několik jazyků a obyvatelé jimi pravidelně hovoří. V České republice mohou být příkladem například obyvatelé pohraničních měst a vesnic, kteří také mohou být společensky bilingvní. Společenský bilingvismus je označován pojmem *diglosie*, což znamená výskyt dvou jazyků na jednom geografickém území (Kropáčová, 2006). Tato kapitola práce se bude věnovat spíše žákům s individuálním bilingvismem, tedy žákům, kteří hovoří a užívají ještě jiný jazyk než český.

V pedagogickém slovníku Jana Průchy, Eliškovy Walterové a Jiřího Mareše je bilingvismus definován takto „*Bilingvismu je obecně schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka. Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těch teritoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se proto také vyučují ve školách*“ (Průcha, 2013, s. 25).

Ve sborníku VIII. Konference České asociace pedagogického výzkumu pořádané v roce 2000 v Liberci přispívatel Kamiš definuje bilingvismus následujícím způsobem: „*Bilingvizmus lze definičně vymezit jako aktivní užívání dvou (přirozených) jazyků (zpravidla mateřtiny a jednoho jazyka cizího) společností (např. češtiny a slovenštiny v ČR) nebo jednotlivcem (např. Čechem mluvícím na Slovensku slovensky nebo Slovákem mluvícím v Čechách, na Moravě nebo ve Slezsku česky). Jedná se tedy o aktivní dvojjazykovost či dvojjazyčnost prostředí (např. Československá republika) a jedinců, žijících a komunikujících v něm (tj. Čechů a Slováků komunikujících podle potřeby vedle své mateřtiny i jazykem cizím, tj. národním i státním jazykem druhého národa) a i jedinců z národnostních skupin obyvatelstva ČR komunikujících svou mateřtinou a i cizím jazykem, pro nějž jim je čeština*“ (Kamiš, 2000, s. 338).

Podstatně stručnější a dle mého nejsrozumitelnější definice je ta ze slovníku cizích slov od Klimeše, který bilingvizmus definuje jako „*...dvojjazyčnost, tj. dokonalé užívání dvou jazyků, zpravidla mateřského jazyka a jazyka cizího, takže cizí může za určitých okolností rovnocenně nahradit jazyk mateřský*“ (Klimeš, 2005, s. 66).

V souvislosti s bilingvními žáky je nutné zde uvést i možné problémy, které u bilingvních jedinců mohou nastat, právě z důvodu užívání dvou jazyků. Velmi významný problém bývá často dvojjazyčnost, o které ve své publikaci píše Jitka Kropáčová. V souvislosti s bilingvními žáky může nastat velký problém ve vzdělávání a také každodenním

životě dítěte, když se nenaučí ani jeden z ovládaných jazyků dobře. Velmi často k této problematice dochází u dětí emigrantů nebo dětí cizinců v určité zemi. Tyto děti nemají často možnost dlouhodobě pobývat s lidmi hovořícími jejich původním jazykem a děti ani nejsou nikterak motivovány k řádnému osvojení jazyka. Důležité pro osvojení jazyka totiž je, aby všechny osoby, které s dítětem za účelem osvojení jazyka hovoří, mluvili stejnou jazykovou úrovní a nejlépe pokud jsou rodilými mluvčími. Pokud si dítě neosvojí ani jeden z jazyků na úrovni rodilého mluvčího bývá jeho slovní zásoba velmi omezená a může mít problémy s výslovností. Příčinami může být také to, že v rodině se nemluví důsledně jedním jazykem a dítěti tak vzniká v hlavě směsice jazyků. Pokud rodič dítěte hovoří každý jiným jazykem, dítě se nemusí naučit v jazycích rozlišovat a zde nastane také problém Kropáčová, J. 2006).

. Jednoznačně říci, zda je bilingvismus výhodou pro jedince či nikoli, nelze. Názory jedinců bývají vždy subjektivní a tak lze nalézt osoby, které vidí v této dovednosti výhody i ty, které vidí nevýhody.

Výhody bilingvismu:

- Děti, které ve dvoujazyčném prostředí vyrůstají, si snáze osvojí oba jazyky, kdežto ostatní jedinci si musí druhý jazyk s námahou osvojovat během školní docházky. Bilingvní jedinec se navíc i dalším jazykům učí velmi snadno.
- Osvojení si více jazyků je prokazatelně přínosné při růstu inteligence a kognitivních funkcí.
- U těchto dětí byla zjištěna strukturovaná inteligence, flexibilnější myšlení a zvýšená kreativita.
- Tyto děti si lépe uvědomují různé odlišnosti v životě člověka v jeho sociálních oblastech a pronikají snáze do širšího počtu kultur a mají tak i možnost vést rozmanitější kulturní život.

Nevýhody bilingvismu:

- U dětí mohou nastat problémy spojené s jazykovým vývojem jako například omezená slovní zásoba, neobvyklý slovosled, chyby v pravopise, vyjadřování nebo například koktavost.
- U bilingvního dítěte vzniká pravděpodobnost míchání jazyků, které může vést k tomu, že dítě daný jazyk přestane úplně používat.
- Neporozumění jazyku nebo jeho špatné osvojení, může vést k problémům při komunikaci a tím může mít dítě narušené mezilidské vztahy. Mohou pak ztratit zájem o zlepšení se v jazyce.
- Bilingvní děti se mohou stát terčem posměchu ostatních dětí a mohou být vystavovány předsudkům ze strany společnosti, tím že nemají vlastní jednotný jazyk (Kropáčová, 2006).

2.2 Interkulturní komunikace

Lidská komunikace provází lidstvo od jeho prvopočátků. Vždy mezi lidmi docházelo ke komunikaci a také k jejich kontaktu v rámci etnik i národů. Již od dávných dob se jednotlivé etické skupiny odlišovaly od sebe nejen jazykem, ale především vlastní kulturou a svým specifickým chováním. Důležitost interkulturní komunikace, tedy komunikace, které jsou účastníky příslušníci odlišných kultur, v současné době spolu s otevřením hranic a postupnou migrací narůstá. V českých textech se lze mimo termínu interkulturní komunikace setkat ještě s jeho synonymním pojmem a to s mezikulturní komunikací.

Ani v případě definování pojmu interkulturní komunikace autoři nejsou v jeho vymezení jednotní. Termín interkulturní komunikace vhodně vymežil J. Průcha (2010) jako „*označující procesy interakce a sdělování probíhající v různých typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifičností jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů*“ (Průcha J., 2010, s. 16).

Podobným směrem se při definování vydala Eva Janebová ve své publikaci Interkulturní komunikace ve škole, která ji pojímá takto: „*Interkulturní komunikace jako vědní obor se snaží popsat komunikaci mezi lidmi v souvislosti s jejich kulturou. Aktéři komunikace jsou*

představiteli konkrétní kultury, a tudíž jsou jejich zprávy ovlivněny kulturou, stejně jako jejich cíle a celý proces komunikace“ (Janebová, 2009, s. 6).

Ve spojitosti s komunikací různých kultur Průcha (2010) upozorňuje, že nesprávně interpretovaná interkulturní komunikace, může vést k nepochopení sdělení jedné nebo obou stran, což může vést k osobním, nebo v horším případě k národním konfliktům, které mohou vyvolat i válečné střety.

Hofstede (2007) uvádí, že k osvojení si interkulturní komunikace je zapotřebí několika fází, po kterých bychom jí měli ovládat bez zbytečných nedorozumění.

Uvědomění – zde je třeba zapřemýšlet a chápat, že každý člověk je rozdílný a je vybaven určitými mentálními procesy a funkcemi. Tyto funkce se odvíjejí od způsobů, kterými byl konkrétní jedinec vychováván.

Znalosti – pokud chce být jedinec schopen kvalitní a podnětné komunikace s odlišnými kulturami, je nutné, aby o nich měl nějaké povědomí. Není potřeba se seznamovat se všemi historickými reáliemi dané kultury, avšak o kulturní symboly, hrdiny a rituály, bychom se měli zajímat, ačkoli jejich hodnoty nikdy sdílet nebudeme.

Dovednosti – lze chápat stejně jako dovednost dobré komunikace. Je třeba jistých znalostí a hlavně praxe, aby byl jedinec v této disciplíně dobrý. Jde především o to rozeznat danou kulturu a přijmout její specifika (Hofstede, 2007).

3 Inkluze

V minulém školním roce 2016/2017 bylo na českých základních školách vedeno cca 20 000 žáků cizinců, z nichž více než 13 000 žáků pocházelo ze zemí třetího světa. Jelikož se těchto žáků týká povinná školní docházka, je nutné, aby již před příchodem cizinců byly školy a hlavně vyučující připraveni na hladký a příjemný proces včlenění žáků do školy i třídy.

Pro správné chápání pojmu inkluze je třeba rozlišit také pojmu, integrace. Pojem integrace byl součástí sociálního procesu začleňování znevýhodněné osoby do společnosti. Integrovaná osoba byla ta, která se se svým znevýhodněním vyrovnala a takto žila a spolupracovala s ostatními jedinci v jednotném celku, kteří nemuseli mít znevýhodnění žádné. Během integrace znevýhodněné osoby do hlavního vzdělávacího proudu se přistupuje k žákovi tak, že má být zařazen mezi žáky bez znevýhodnění a vykonávat stejné vzdělávací aktivity jako ostatní. Žák je brán a hodnocen stejným způsobem, jako ostatní jedinci, s přihlédnutím k jeho znevýhodnění. Ve třídě je brán důraz na vzájemné porozumění a akceptaci mezi žákem se znevýhodněním a žákem bez zjevného znevýhodnění (Vítková a kol, 2004). Je třeba vnímat rozdílnost pojmu integrace a inkluze, zjednodušeně lze říci, že integrační přístup začlenění dítěte do hlavního vzdělávacího proudu je především na jeho snaze co nejvíce se přizpůsobit podmínkám školy. Oproti tomu inkluzivní přístup lze chápat tak, že škola dělá vše proto, aby se dítě co nejlépe začlenilo mezi ostatní jedince. Tannenbergerová (2016) ohledně tohoto tématu hovoří takto *„Základem spravedlivého systému vzdělávání je rovný přístup všech jednotlivců k základnímu vzdělání. V současných podmínkách bychom chtěli tento požadavek vyjádřit jako přístup všech dětí do běžných základních škol. Každý by měl na této úrovni vzdělávání dosáhnout stejných či podobných výsledků, které můžeme charakterizovat souborem dovedností a kompetencí, které jsou pro každého natolik zásadní, aby mohl být úspěšný ve společnosti i na trhu práce“* (Tannenbergerová, 2016).

Inkluzivní přístup ve vzdělání apeluje na zařazení všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu tak, aby nebyli jedinci rozdělováni na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich. Úkolem škol v inkluzivním přístupu je uspořádat školu způsobem, který umožní všem žákům vyučování a vzdělávání bez ohledu na jejich rozdílnost a s respektem vůči jejich potřebám (Květoňová - Švecová, 2012).

Hájková a Strnadová ve své knize Inkluzivní vzdělávání uvádějí různé techniky zavádění inkluzivních opatření do škol. Již nyní máme informace z praxe škol, která opatření

znemožňují dobrý start inkluzivní školy. Autorky knihy také sdělují, že vytvořit z běžné školy, školu inkluzivní není práce na rok, ale soustavné stále se opakující zavádění změn. Příklady neúspěšně prováděné inkluze:

- *Nedostatečná osvěta a informovanost těch, kteří jsou do školní praxe bezprostředně zapojení.*
- *Postupy k dosažení fungující inkluze jsou buď příliš ambiciózní, nebo příliš limitované.*
- *Změny jsou realizované příliš rychle nebo příliš pomalu, ukazuje se opadávající zájem o změny.*
- *Zdroje k zabezpečení inkluze nejsou dostatečné nebo nejsou dostatečně využity.*
- *Do procesu nejsou zapojeny klíčové osoby ve škole.*
- *Rodiče nejsou školou přijímáni jako partneři.*
- *Vedení školy nepodněcuje podřízené k dosažení vyšších cílů.*
- *Škola funguje odtrženě od sítě inkluzivně orientovaných škol (Hájková, L, 2010).*

Pokud by inkluzivně vzdělávající školy přijaly opatření pro vzdělávání cizince nebo jinak sociálně znevýhodněné žáky, musí dodržovat zásady vycházející právě z neúspěšných pokusů. Pokud se tedy škola snaží o inkluzi, je nutné mít v kolektivu pedagogů jednotně smýšlející osoby, které se budou dále informovat a prohlubovat své znalosti v oblasti inkluze. Vedení školy si dále musí uvědomit, že lze konat jen taková opatření, která jsou realizovatelná a podnikat je v takovém časovém horizontu, aby zúčastnění během této doby nepřišli o zájem a motivaci k inkluzi. Škola si také musí přesně zjistit jednotlivé zdroje financování pro inkluzivní opatření a navrhnout vhodný rozpočet. Pedagogové inkluzivní školy, musí spolupracovat s rodiči žáků jako s partnery a musí navázat spolupráci s ostatními inkluzivními školami, ze kterých se budou inspirovat a mohou si tak pomáhat za účelem kvalitního vzdělání.

MŠMT ve školském zákoně zabezpečuje školám, které vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které řadíme žáky z odlišného kulturního prostředí tedy cizince, podpůrná opatření. „*Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů*

neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (564/2004 Sb.).

„Metaforicky lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou jak ho postupně dosáhnout. Inkluze představuje cílový stav, který daleko přesahuje tradované pojetí integrace. Taková radikální změna nemůže být jednorázovou záležitostí, jak si představují někteří politici. Její realizace v materiální sféře koreluje s výškou efektivně vynaložených prostředků a v duchovní sféře s akceptací „jinakosti“ jako „ekvivalentnosti“. I doporučení Rady Evropy z roku 2013 konstatuje, že úplná implementace principů inkluzivní edukace ve většině zemí ještě není dovršena. Momentálně situaci u nás lze charakterizovat jako etapu na cestě od integrace k inkluzi“ (Lechta, 2016).

3.1 Inkluzivní pedagogika

Inkluzivní pedagogika má ze své podstaty zabezpečovat to, že škola je a bude pro všechny, myšleno žáky s rozdílnými a individuálními charakteristikami. Cílem tohoto vzdělávacího směru je tedy možnost vyučovat a vzdělávat každé dítě bez rozdílu ve školách hlavního vzdělávacího proudu. S tím souvisí nutnost zajistit rovné podmínky pro každé dítě. Inkluzivní pedagogika je dlouhodobým projektem, díky kterému musí být změněny organizační, strukturální a také vzdělávací metody, které zabezpečí naplnění individuálních vzdělávacích potřeb každého dítěte (Poláková, 2013).

Pokud školy chtějí zavést inkluzivní pedagogiku, je třeba, aby změnily dosavadní způsoby vzdělávání svých žáků, případně je přizpůsobily natolik, aby bylo opravdu možné přijmout všechny žáky, pro které by jinak bylo nemožné se vzdělávat se žáky bez omezení společně. Krom přizpůsobení pomůcek a metod vzdělávání je třeba zamýšlet se například nad technickým uzpůsobením míst, kde vzdělávací proces probíhá.

V inkluzivní pedagogice by již nemělo docházet k selekci žáků se speciálními potřebami v jednotlivých třídách, ale nemělo by se jednat ani o malou skupinku žáků vytvořenou v jedné třídě. Ze žáků by se měla stát jednotná skupina, ve které bude vzdělávání přínosné pro všechny bez ohledu na omezení. Umožňuje totiž zohlednění potřeb každého žáka a zároveň bere v úvahu individualitu, kterou musí vyučování zabezpečovat (Hájková, Strnadová, 2010).

3.2 Asistent pedagoga

Asistenta pedagoga lze chápat jako pravou ruku učitele, jelikož pomáhá integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým žáci cizinci dozajista patří, do třídy. Tento pojem je ukotven ve školském zákoně, kde je taktéž vymezeno nutné vzdělání asistentů a náplň jejich práce.

Průcha (2009) ve své knize sděluje, že asistent pedagoga je „*pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka*“ (Průcha, 2009, s. 424).

Na asistenty pedagogů, v případě asistentů pracujících se žáky cizinci, dvojjazyčných asistentů pedagogů, je nahlíženo jako na velmi účinné podpůrné opatření. Školy v současné době mohou ze svého rozpočtu vydat finanční prostředky na přijetí dvojjazyčného asistenta pedagoga, který by ve třídě se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami – tedy cizinci, působil. Právě díky asistentům je snazší a rychlejší možnost začlenění žáka cizince do prostředí školy a hlavně třídy. Úkolem asistenta pedagoga při práci se žákem cizincem je kromě edukace žáka jednou z povinností také pomoc s adaptací na prostředí české školy, pomoc účastnit se dění s ostatními žáky ve škole i třídě a v neposlední řadě také velmi důležitá spolupráce s rodinou žáka cizince.

3.3 Argumenty proti inkluzi

Ve společnosti i mezi odborníky můžeme slyšet argumenty, které sdělují, že inkluze není vhodná ve všech případech. Ráda bych zde uvedla dva nejčastější argumenty proti inkluzi, které školy v této spojitosti uvádějí.

- Školy nemají peníze na inkluzivní vzdělávání

Tímto argumentem si dle mého názoru školy pouze zavírají dveře, před možností získat žáky se zájmem o vzdělání, které mají nějaké specifické potřeby. Existuje řada podpůrných opatření, popsaných v předchozím textu, které mohou školám pomoci, při vzdělávání znevýhodněných žáků a finanční prostředky jsou pro ně zabezpečeny jak z dotací Kraje, tak ze spousty projektů ať soukromých nebo veřejných například z Evropských fondů.

- Školy nebyly na inkluzi soustavně připravovány

Inkluzivní vzdělávání začalo být plošně zaváděno do praxe v roce 2016. Od té doby vzniká stále větší množství různých pomůcek a tipů pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a existují poradenská centra, která mohou školám případné dotazy, rady a návrhy poskytnout. Dle mého názoru jde v tomto případě o strach, že pedagogové v souvislosti se vzděláváním žáků se specifickými potřebami nějakým způsobem pochybí a nebudou si vědět rady. Myslím si, že se pro tyto pedagogy naopak otevírají možnosti, jak novými a vynalézavými prostředky předat své znalosti žákům a nechat žáky, kteří nemají žádná omezení nahlédnout do situací, se kterými se ti žáci s omezením denně potýkají. Zajímavé pro pedagogy v tomto případě může být i možnost mírně přenechat na žácích, jakým způsobem se zapojí do pomoci žákům se vzdělávacím omezením.

4 Metody práce se žáky cizinci na základních školách

Tato kapitola popisuje celkový průběh zařazení žáka cizince do hlavního vzdělávacího proudu v českých základních školách. Nejprve bych se zde ráda věnovala profesní přípravě učitelů, kteří během své praxe mohou pracovat právě se žáky cizinci a je tedy nutné, aby prošli určitou přípravou na tuto pro některé novou zkušenost. Prostor zde bude věnován taktéž přijímáním žáků cizinců do škol, posléze možnostmi jazykové přípravy těchto žáků.

4.1 Profesní příprava pedagogů

Každé povolání má svá specifika a u pedagogů je velmi nutné osvojit si vhodné metody vzdělávání žáků proto, aby je mohly co nejefektivněji ve své práci použít a také, aby vybrali vhodnou metodu přímo pro konkrétního žáka. V takovýchto případech se jedná většinou o inkluzivní pedagogiku, kdy učitel vybírá výukové metody takové, které zajistí konkrétnímu žákovi tu nejlepší možnost osvojení si učiva. Proto, aby žák cizinec měl kvalitního pedagoga, je třeba, aby se na příchod žáka cizince tento vyučující řádně připravil. Radostný (2011) ve své publikaci uvádí, že pro vyučujícího může být značně stresující, pokud je informován, že se v jeho třídě bude nově vzdělávat žák cizinec, který nemá plně osvojený český jazyk, případně má základní znalost, která není pro běžnou formu vzdělávání v českém jazyce dostačující. Pro vyučujícího bude snazší, pokud žák cizinec nastoupí do prvního ročníku společně s českými žáky a takřka všichni si budou osvojovat základy českého jazyka. Situace však může být i taková, že žákem bude dospívající jedinec bez jakékoli znalosti češtiny. V obou těchto případech je na učiteli, aby o svém novém žákovi zjistil, co možná nejvíce informací, týkajících se především věku, národnosti, jazykové úrovně nejen české, ale také ostatních osvojených jazyků a také například koníčků. Dalším krokem učitele je informovat se o kultuře a zvyklostech země, ze které cizinec pochází. Na tuto problematiku vyučující nemusí být sám, ale je možnost kontaktovat organizaci, která se zabývá například integrací cizinců, která může učitele seznámit se specifiky cizince a může se rovněž dozvědět, že konkrétní žák s touto organizací možná spolupracuje (Radostný, 2011).

4.2 Přijímání žáků cizinců do škol

Tak jako v případě českých žáků i žáci cizinci se před příchodem na základní školu musí přihlásit. Zákonní zástupci žáka podávají žádost o umístění a vzdělávání do té školy, pod kterou dle trvalého bydliště spadají. Je samozřejmé, že si rodiče mohou vybrat soukromou školu, za kterou si zaplatí, případně školu, která není jejich spádovou školou, avšak nemají záruku, že

bude dítě přijato. Ve spádové základní škole by mělo být dítě přijato navzdory tomu, že škola například nemá vytvořenou metodiku pro vzdělávání cizinců nebo tamní pedagogové nemají se vzděláváním cizinců zkušenosti. Tyto důvody, jak uvádí Kostecká (2013) nejsou argumentem k nepřijetí žáka do vzdělávacího systému školy. Spádová škola žáka cizince jej může odmítnout pouze v případě, že má plně obsazenou kapacitu žáků, což také musí doložit. Pokud rodiče žáka podají žádost o přijetí do školy, je na řediteli, aby sjednal schůzku, na které bude přítomen žák, rodiče, ředitel školy, třídní učitel a učitel českého jazyka. Na této schůzce se většinou rozhoduje, do jaké třídy bude žák zařazen. Mimo zařazení dítěte do třídy se zde probírá individuální plán, který se pravidelně opět s přítomností rodičů žáka probírá a vyhodnocuje.

Zákon č. 343/2007 Sb. hovoří o tom, že pro přijetí žáka do základního vzdělávání, není nutné dokládat potvrzení o legalitě pobytu na území České republiky (343/2007 Sb.). Kostecká (2013) uvádí, že ačkoli zákon nepožaduje vědět, zda je žák základní školy na území České republiky legálně či nikoli, mnoho škol toto nerespektuje a ukládá rodičům povinnost doložit tento doklad pro přijetí žáka. Dále se také bez zákonného ukotvení, ředitelé škol od zákonných zástupců dítěte dožadují výpisu zdravotního stavu přijímaného žáka, a také často chtějí od rodičů vědět, jak dlouho hodlají na území České republiky pobývat (Kostecká, 2013).

Radostný (2011) uvádí, že určení, do které třídy bude žák zařazen, nepodléhá žádnému legislativnímu dokumentu, ale školy se nejčastěji rozhodují, dle věku žáka. Praxe dokázala, že pro dítě není vhodné volit nižší ročník zařazení, než ten, do kterého věkově dítě spadá, ačkoli například nedisponuje absolutně žádnou znalostí českého jazyka.

4.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán se sestavuje pro potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo těm žákům, kteří z nějakého důvodu potřebují odlišné zacházení při vzdělávání, mezi tyto žáky řadíme i žáky cizince. Tento plán je vytvářen třídním učitelem žáka, který může na sestavení plánu spolupracovat například s odborníky z řad zaměstnanců organizací pro integraci cizinců.

Součástí individuálního vzdělávacího plánu jsou údaje o obsahu výuky a také průběhu a způsobu poskytování individuální pedagogické péče, které budou při vzdělávání žáka cizince v konkrétní škole užívány. Obsahem tohoto plánu, jsou také cíle vzdělávání žáka cizince,

časové a obsahové rozvržení učiva, pedagogické postupy i například způsoby, kterými bude žák cizince hodnocen. V případě, že vyučující žáka cizince vyhodnotí, že je třeba zařadit do výuky asistenta pedagoga po potřeby práce s konkrétním žákem, také se to zapíše do tohoto plánu (Čadilová, Žampachová, 2016).

4.4 Možnosti jazykové přípravy

Každá škola vzdělávající cizince, by těmto žákům měla poskytnout takovou podporu, aby žák mohl plně rozvinout své schopnosti, dovednosti a studijní předpoklady. Pro tyto účely by měly školy zřizovat a zajišťovat jakékoli aktivity, pro osvojení českého jazyka žáky cizinci.

Přípravné třídy základních škol

Od školního roku 2017/2018 měli rodiče možnost požádat o zařazení dítěte do přípravné třídy, pokud se předpokládá, že zařazením do přípravného ročníku základní školy, se vyrovná jeho vývoj a po tomto roce bude snáze zařaditelný do vzdělávání společně se žáky bez specifických vzdělávacích potřeb. Pokud tedy má žák cizinec nastoupit do prvního ročníku základní školy, mohou jeho zákonní zástupci požádat o možnost zařazení do přípravné třídy, kde si bude v průběhu jednoho roku osvojoval český jazyk. Do přípravné třídy lze přijmout jen děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, a kterým byl udělen odklad školní docházky (Kostecká, 2013).

Odpolední výuka

Pro žáky, pocházející ze zemí třetího světa nebo azylanty, kmenové školy samy zařizují doučování českého jazyka. Může se tak jednat o odpolední kroužky českého jazyka, které bude vést třídní učitel žáků, problematické v této aktivitě je fakt, že po celodenním vyučování, které probíhá, pro žáky cizince v cizím jazyce, může být další výuka poměrně únavná. Školy se tak stále častěji uchylují k vytvoření volitelného předmětu čeština jako druhý jazyk, který však může být otevřen pouze v případě, že se na něj přihlásí nejméně sedm žáků z celé třídy. Pokud žák cizinec přichází do školy v průběhu roku, lze mu v individuálním plánu poskytnout možnost výměny hodin českého jazyka právě za předmět čeština jako druhý jazyk (Radostný 2011).

Vyrovňovací třídy

Vyrovňovací třídy nejsou ošetřeny legislativně, ale jsou dobrou volbou pro školy, ve kterých se má vzdělávat větší skupina cizinců, jejichž jazyk je natolik odlišný od jazyka českého, že by tito žáci neporozuměli základním pokynům. Smyslem těchto tříd je poskytnout žákům alespoň základní jazykovou přípravu, která cizincům pomůže, co nejrychleji se začlenit do třídy odpovídající jejich věku a zajistit jim tak kvalitní přístup ke vzdělání (Hádková, 2013).

4.5 Průběh vzdělávání a možné bariéry žáků cizinců

V předchozích kapitolách bylo sděleno, jakým způsobem se žák cizinec přijímá do školského zařízení. Jaké má možnosti osvojování českého jazyka a také bylo uvedeno jaké možnosti pro přípravu na práci se žákem cizincem má jeho vyučující. V poslední kapitole bude uvedeno, jakým způsobem je řešena prvotní aklimatizace žáka do školy a také způsob práce pedagoga s tímto žákem společně s hodnocením žáka.

Třídní učitel nově přichozího žáka, by se měl snažit, co možná nejvíce ulehčit žákovi jeho začlenění a orientaci v budově školy. Učitel by měl žákovi zabezpečit možnost jednoho či více kontaktních žáků ve třídě, kteří by mohli být jakýmsi průvodcem po škole. Tohoto žáka by se mohl kdykoli, na cokoli nově přichozí cizinec zeptat. Vhodné pro žáky cizince v začátcích také je, aby předměty, které jsou ve škole, byly popsány. Malá nálepka, kde bude název věci, jako tabule židle stůl, pro začátek postačí. Je vhodné zapojovat žáka do aktivit třídy dle jeho vlastního uvážení, některé aktivity mu mohou přijít přitažlivé a některé přímo zvláštní v souvislosti s jeho kulturními odlišnostmi. Radostný (2011) dále v souvislosti s přístupem ke vzdělávání žáků cizinců sděluje, že pokud žák ze začátku nerozumí českému jazyku, je naprosto zbytečné, aby se vzdělával v různých předmětech či blocích ve stejné míře jako ostatní žáci. Pro tyto žáky by měl být stanoven individuální plán, který obsahuje základní údaje o žákovi (jméno, datum narození, jazykové dovednosti nebo rodinnou situaci žáka), pedagogickou diagnostiku (školní historii v zemi původu, jazykovou diagnostiku – začátečník, mírně pokročilý, nerozumí vůbec), konkrétní náplň v jednotlivých předmětech, pedagogické postupy (pracovní sešity, gestikulace, skupinová práce), organizace výuky (přesně stanovený rozvrh, výuka společně se třídou, soukromá lekce atd.), pomůcky (slovníky, učebnice, internet), způsob hodnocení žáka (slovní nebo klasifikační stupeň).

Při osvojování základů českého jazyka se předpokládá, že žák nebude rozumět podstatě vzdělávání, proto se přistupuje k tomu, že si žák snaží během výuky osvojit slovíčka související

s probíranou látkou v konkrétním předmětu a vede si sám svůj speciální slovníček pojmů z těchto předmětů. Žák si poté význam slovíček vyhledává ve slovníku nebo na internetu a k těmto slovíčkům si přiřazuje významy a souvislosti. Vyučující si speciálně pro tohoto žáka připravuje pracovní sešity, které mu mohou pomoci například obrázkovou metodou lépe se vyznat v probíraném tématu.

Mezi největší bariéry ve vzdělávání žáků cizinců jistě patří nepochopení českému jazyku. V předchozích kapitolách bylo popsáno, jaké mají cizinci možnosti osvojování si českého jazyka a taktéž způsob výuky do doby získání základní znalosti jazyka. Někteří cizinci mohou narazit na problematiku nepochopení vzdělávacího systému v České republice. V současné době lze ale už na internetových stránkách nebo v mnoha organizacích zjistit informace, které budou jedinci vysvětleny kvalifikovanými osobami. Bariérou ve vzdělávání cizinců, může být také sociokulturní odlišnost, která může být předpokladem pro pozdější šikanu nebo vyčlenění z kolektivu žáků. Kvalifikovaný pedagog by však měl udělat určité kroky proto, aby k ničemu takovému nedocházelo. Je nutno žákům představit nového společníka a sdělit jim o jeho kultuře a jazyku vše důležité a udělat z nového žáka osobu, která bude pro ostatní nějakým způsobem atraktivní (Radostný, 2011).

4.6 Příklady z konkrétních předmětů

Český jazyk - v Českém jazyce může vyučující do výuky zařazovat různé literární ukázky, které obsahují informace o české a příslušné cizí kultuře. Lze sehrávat scénky a rozhovory, ve kterých se žáci mohou zaměřit na kulturní rozdíly v neverbální komunikaci.

Informatika – v souvislosti s internetovým vyhledáváním, lze žákům zadat úkol, aby vyhledali informace o kultuře žáka cizince a žák cizinec o kultuře české a poté je prezentoval ostatním. Je třeba dbát na to, aby žáci vyhledávali informace z relevantních zdrojů, jelikož na různých serverech lze dohledat pravdivě se tvářící dezinformace.

Matematika – vyučující může zapojit kulturní odlišnosti například do slovních úloh nebo může vymýšlet různé příklady, jejichž výsledkem mohou být české či zahraniční reálie.

Pracovní výchova – v případě pracovní výchovy, lze uskutečnit například ochutnávku pokrmů ze země žáka cizince, který by je mohl představit a s ostatními žáky může o zajímavostech jídla jeho národa diskutovat.

Hudební výchova – podobně jako u pracovní výchovy lze v hudební výchově žáky zaúkolovat vyhledáním populární hudby jejich země. Čeští žáci mohou svému spolužákovi z ciziny představit populární hudbu z Čech a stejným způsobem může žák cizinec nechat své spolužáky poslechnout hudbu pocházející z jeho země (Hrdlička, 2009).

5 Výzkumná část

V praktické části této práce bude čtenářům umožněno nahlédnout do problematiky vzdělávání žáků cizinců na českých základních školách. Téma vzdělávání dětí cizinců je v současné době velmi aktuální téma, proto se praktická část věnuje mimo hlavní téma, také zjištěním důvodu příchodu těchto žáků do České republiky, zjištěním, jakým způsobem byli tito jedinci přijati do kolektivu české třídy a také odhalením progresu při osvojení českého jazyka. Tato práce se celkově zaměřuje na zjištění metod, které pedagogové užívají při vzdělávání a práci se žáky cizinci.

Výzkum této závěrečné práce byl realizován především kvalitativně orientovanou strategií. Metodu kvalitativního výzkumu jsem zvolila z důvodu celkového hlubšího porozumění danému tématu a jedním z důvodů také byl fakt, že jsem chtěla poznat osobnost pedagoga vzdělávajícího žáky cizince a možnost vyslechnout si některé příběhy se vzděláváním cizinců spojené.

5.1 Výzkumné otázky

Pro dobře realizovaný výzkumný projekt je třeba vhodně zvolit výzkumné otázky. Hendl ve své publikaci hovoří takto „*V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat*“ (Hendl, 2008, s. 48). Základní výzkumná otázka byla stanovena tak, aby vedla ke zjištění, jakým způsobem pracuje pedagog se žáky cizinci na základních školách. Dílčí výzkumné otázky směřovaly k nastínění situace žáků cizinců v českých školách a zjištění skutečností, které tyto žáky během povinné školní docházky provázejí.

Hlavní výzkumná otázka: *Jaké výukové metody užívají pedagogové při vzdělávání žáků cizinců?*

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jaké jsou důvody příchodu rodiny žáků cizinců do České republiky?*
- 2) Jak se školy připravovaly na přijetí žáků cizinců?*
- 3) Jakým způsobem bylo dítě začleněno do třídního kolektivu?*
- 4) Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi školou a rodinou žáka?*
- 5) Jaký je progres osvojení si českého jazyka a školních znalostí?*

5.2 Etické otázky výzkumu

Výzkumník svou prací přináší nový pohled na zkoumanou věc, případně může nalézt nové poznatky a teorie, které se budou moci v praxi využít. Může tak pomoci nahlédnout na problematiku zkoumaných věcí z jiného úhlu a pomoci tak svým výzkumem dalším jedincům pracujícím v podobné oblasti. Například Akademie věd ČR v etickém kodexu výzkumníků sděluje. *„Vzdělání, výzkum a inovace jsou základními pilíři rozvoje současné společnosti. Důvěra ve vědu je založena na důvěře v poctivost výzkumných pracovníků při získávání nových výsledků. Výsledky i jejich výklad si může ověřit vědecká obec, ne však veřejnost, které jsou nové poznatky především určeny. Aby věda zůstala hodnověrná, je nezbytné, aby se výzkumní pracovníci ve své práci řídili základními mravními principy, zejména poctivostí a čestností“* (AVČR, online). Pro potřeby této práce se spokojíme se základními etickými otázkami výzkumníka.

1. Soukromí a důvěrnost

Pro osoby v mém výzkumném souboru nemusí být lehké svěřovat se do výzkumu, jelikož by mohly prozradit nějaké interní záležitosti, které by se neměly ve školách dít. S ohledem k tématu práce, může být důležité zachovat anonymitu pro případ, že by některé osoby cítili potřebu pedagogy či žáky cizince nějakým způsobem kontaktovat.

2. Poučený souhlas

V případě všech respondentek jsem získala jejich souhlas, k tomu že odpovědi, které od nich získám, mohu využít pro účely výzkumu závěrečné práce.

3. Emoční bezpečí

Během rozhovorů s respondentkami jsem se snažila vnést do prostoru bezpečí a ujistila jsem je, že žádná z odpovědí, které mi na otázky dají, není špatně. Respondentky se tak nemusely bát rozpovídat se na různá témata, jak zábavná, tak i vážná.

4. Princip řádného citování a odkazování

Jako výzkumník se nesmím dopustit plagiátorství. Vždy, když ve své práci cituji jiného autora, řádně uvádím odkaz na informační zdroj. Pokud přebírám od jiného autora jeho myšlenku, vyjádřím jí bez jakéhokoli zkreslení.

5. Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu

Všechny respondentky tohoto výzkumu byly informovány o tom, že mohou obdržet výsledky výzkumu, které z této práce vyvodím (Hendl, J., 2016).

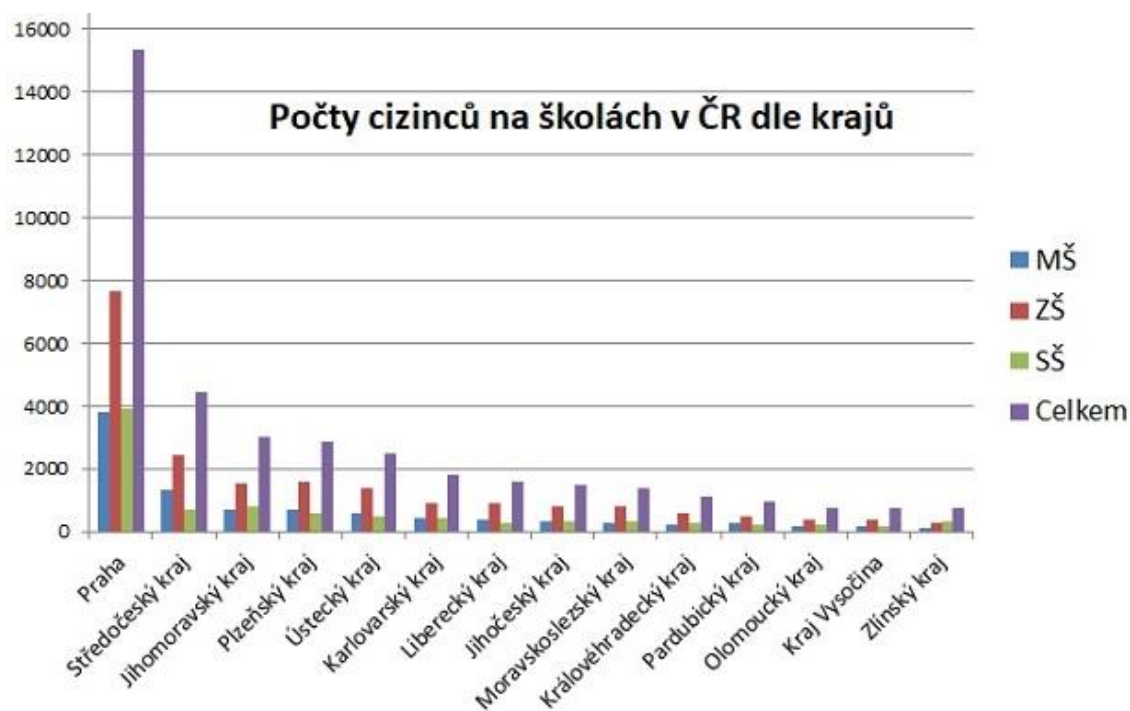
5.3 Cíle výzkumu

Cílem této práce je objasnit jakým způsobem jsou vzdělávání žáci cizinci na českých základních školách a jaké vzdělávací metody užívají pedagogové při práci s těmito dětmi. Tento cíl jsem zvolila, jelikož Českou republiku si za svou cílovou zemi volí stále více migrantů a zvyšují se zde tak počty žáků s odlišným mateřským jazykem školou povinných. Práce se současně zaměřuje na odkrytí důvodů příchodu rodin žáků do České republiky a vztahové roviny rodina žáka a škola.

5.4 Výzkumný soubor a jeho výběr

Výzkumný soubor byl tedy vybrán metodou záměrného výběru. Tato metoda byla vybrána, jelikož mi umožnila zařadit do výzkumného souboru pouze ty respondenty, kteří splňují požadavky pro možnost získání relevantních výsledků při plnění cílů práce. Jelikož cílem této práce je zjistit, jakým způsobem jsou vzdělávání cizinci, bylo nutné záměrným výběrem získat soubor respondentů s určitými charakteristikami. Respondentem se mohl stát pedagog, který má přímou zkušenost se vzděláváním žáků cizinců na českých základních školách.

Zpočátku výběru mého výzkumného vzorku jsem si musela jasně definovat, jaké charakteristiky musí mít respondenti, se kterými budu dělat rozhovory. Tyto charakteristiky jsem si následně určila pouze dvě a to nutnost být pedagogem na základní škole a mít praktickou zkušenost se vzděláváním žáků cizinců alespoň 6 měsíců. Důvodu výběru charakteristiky alespoň 6 měsíců byl z důvodu, aby mi mohli pedagogové sdělit, jaký progres v osvojení českého jazyka u svých žáků vnímají. Jelikož ve svém okolí nemám žádné vyučující, kteří by mi mohli metodou sněhové koule poskytnout respondenty do výzkumu, rozhodla jsem se oslovit ředitele, v jejichž školách se s vysokou pravděpodobností vyskytují žáci cizinců. Pravděpodobnost jsem určila dle statistických údajů vyhledaných na stránkách českého statistického úřadu.



Zdroj: (MŠMT, 2018, online)

Tato tabulka vyznačuje počty cizinců na školách v České republice. Můžeme tedy vidět, že na základních školách je nejpočetnějším krajem ve výskytu cizinců Praha a poté Středočeský kraj. Jelikož jsou pro mě tyto dva kraje dobře dostupné, začala jsem s vyhledáváním vhodných škol právě tam. Nejprve jsem se podívala na několik náhodných internetových stránek škol a přečetla si jejich školní vzdělávací program, pokud se v něm objevilo vzdělávání cizinců, zařadila jsem školu do seznamu obepisovaných institucí. Takto jsem vybrala osm škol z Prahy a sedm ze Středočeského kraje, email, kterým jsem obepisovala ředitele škol je v příloze této práce.

Bohužel jsem se ani v jednom případě nesečkala s reakcí na svůj email, proto jsem se rozhodla výzkumný soubor nalézt jinou strategií. Rozhodla jsem se zeptat ve svém okolí, zda někdo nezná školy nebo pedagogy, kteří by byli svolní k účasti na výzkumu. Dostala jsem tip na vyučující z veřejné školy v Praze, která souhlasila, že mi poskytne rozhovor a dá mi kontakty na další školu, ve které jsou vyučováni žáci cizinci. V tomto případě bylo využito metody sněhové koule, kdy mi respondentka předala kontakt na možného dalšího respondenta. Miovský o této metodě získávání kontaktů hovoří takto „Metoda sněhové koule je určena k získávání nových případů na základě procesu postupného nominování dalších osob již známými případy“ (Miovský 2003, s. 19). První respondentka ze školy v Praze byla tedy určena. Kontaktní pedagožka, od první respondentky taktéž souhlasila s rozhovorem, měla jsem tedy dvě

respondentky do svého výzkumu splňující požadované charakteristiky. Jelikož oslovování ředitelů škol s prosbou o předání kontaktů na vyučující nebylo úspěšné, rozhodla jsem se navštívit vytipované školy osobně. Z těchto pokusů vzešli další dvě respondentky, se kterými jsem vedla rozhovor přímo v jejich kabinetech.

V průběhu vyhledávání vhodných respondentů do mého výzkumu jsem oslovila patnáct ředitelek základních škol, z nichž ani jedna nereagovala na můj email. Po zkontaktování první respondentky jsem právě od ní získala do výzkumu druhou respondentku. Poslední dvě respondentky mého výzkumu jsem získala osobní návštěvou konkrétní školy a získáním kontaktu na další školy vzdělávající žáky cizince.

5.5 Průběh výzkumu

Tento výzkum započal v průběhu měsíce února letošního roku výběrem výzkumného souboru. Bohužel delší čas se mi nedařilo získat žádného respondenta, proto jsem s vyhledáváním respondentů na čas přestala a zvolila jsem jinou strategii, která byla poněkud osobitější. V této kapitole se budu věnovat charakteristice jednotlivých respondentek s ohledem na anonymitu, která jim ihned na začátku spolupráce byla slíbena, proto jsou jména respondentek v této práci změněna. Dále zde popíši průběh našeho setkání.

Respondentka 1

Paní Regině je 48 let a celý svůj profesní život cca dvacet dva let je pedagožkou, vystudovala Karlovu Univerzitu obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V současné době je třídní učitelkou žáků třetí třídy na Základní škole v Praze, které vyučuje od první třídy. Ve své třídě má chlapce z Vietnamu, který do její třídy začal docházet ve druhé polovině školního roku 2015/2016, přesněji v březnu 2016. Chlapec byl bez jakékoli znalosti českého jazyka a ani jeho rodiče český jazyk neovládali. S paní Reginou jsem se telefonicky domluvila na setkání a rozhodli jsme se, že se sejdeme přímo před její školou a rozhovor proběhne v parku, který je poblíž školy. Jelikož bylo dopoledne a počasí nebylo příliš slunečné, park nebyl lidmi nijak frekventovaný. Měly jsme tedy s respondentkou příjemné prostředí pro uskutečnění rozhovoru. Se svolením paní Reginy jsem zapnula nahrávací přístroj a začala jsem jí pokládat předpřipravené otázky. Náš rozhovor probíhal ve velmi přátelském duchu, pokládané otázky se prolínaly se zábavnými historkami, které paní Regina zažila se svou třídou a také komická nedorozumění spojená se slabší znalostí českého jazyka vietnamského žáka. Během rozhovoru mi paní Regina sdělila, že to, co jí naplňuje při práci s dětmi, je jejich nezkaženost okolním

světem a fakt, že někteří z nich jsou přímo lační po vědomostech a jsou rádi, pokud se dozví něco nového. Paní Regina bere své povolání jako poslání, které chtěla vždy vykonávat. S paní Reginou jsem dále probírala, zda cítí ze strany českých rodičů negativní postoj k žákovi cizinci. Paní Reginou vysvětlovala, že ze začátku, například na třídních schůzkách, rodiče se zájmem sledovali rodiče žáka cizince a někteří se velmi bavili tím, že prozatím nemají úplně dokonalou češtinu. Paní Regině jsem po zodpovězení všech otázek poděkovala a nabídla jí možnost zaslání výsledků výzkumu mé práce.

Respondentka 2

Na druhou respondentku do výzkumu jsem obdržela telefonní kontakt od své první účastnice výzkumu. Paní Veronika je učitelkou na základní škole v Praze a v 6. třídě vyučuje chlapce pocházejícího z Ukrajiny. Paní Veronice je 26 let a pedagogem je druhým rokem s tím, že žáka cizince učí prvním rokem. Má vystudovaný dvou obor učitelství anglického jazyka a český jazyk a literatura na Karlově Univerzitě. S paní Veronikou jsem se telefonicky domluvila na setkání v jedné kavárně v Praze, která je její oblíbená a dle jejího názoru je tam klid na možný rozhovor. Při setkání jsem paní Veronice sdělila důvod svého výzkumu, pověděly jsme si informace o školách ve, kterých působíme, já jako student a paní Veronika jako učitel. Poté, co jsme se s paní Veronikou krátce seznámily, jsme ihned započali hovor na téma žák cizinec na základní škole. Poprosila jsem paní Veroniku, zda mohu náš hovor nahrávat, mimo jiné mi s úsměvem sdělila, že by jinak netušila, jak bych si to bez nahrání dokázala zapamatovat. Paní Veronika během rozhovoru dávala najevo silné emoce spojené s rozčilením z odlišného kulturního vnímání vzdělání, v rodině žáka z Ukrajiny, kterého má možnost vyučovat. Paní Veronika mi také sdělila, že pro ni nebylo vůbec jednoduché nejprve se se žákem dorozumět, jelikož znal pouze několik základních českých slov. Na tomto žákovi bylo prý velmi vidět, že je ze změny svého bydliště velmi znepokojen, jelikož se navenek ze začátku projevoval velmi agresivně vůči ostatním žákům i svým učitelům. Dnes již paní Veronika ví jistě, že je to pouhá obrana a že tento chlapec je jinak velmi klidný a milý. Náš rozhovor vlastně nepotřeboval žádné otázky připravené na papíře, jelikož paní Veronika mi s tématem vzdělávání žáků cizinců svým povídáním, kterému jsem pečlivě naslouchala, postupně na všechny otázky, ještě než jsem jí je stačila položit, odpověděla. Paní Veronika mi nabídla, že pokud bych potřebovala ještě na nějakou otázku odpovědět, určitě si na mne udělá čas. Paní Veronice jsem slíbila zaslání výsledků výzkumu.

Respondentka 3

Třetí respondentku do výzkumu jsem sehnala osobní konfrontací se zaměstnanci jedné ze Středočeských základních škol. Jelikož jsem již delší čas nemohla sehnat respondentky do výzkumu, rozhodla jsem se navštívit konkrétní základní školu a zkusit, zda v ní náhodou není vzděláván žák cizinec. Okolo 12 hodiny jsem zazvonila na základní školu, kde jsem byla vpuštěna administrativní pracovnící do objektu. První kroky mne vedly k této zaměstnankyni, které jsem vysvětlila, za jakým účelem k nim do školy přicházím. Pracovnice školy ihned pochopila situaci a požádala mne, abych v její kanceláři vyčkala. Mezitím se telefonicky informovala učitelů ohledně žáků cizinců a odkázala mne na vyučující, která je třídní učitelkou žačky pocházející ze Sýrie. Po zazvonění na přestávku pracovnice školy vyhledala konkrétní učitelku, která se se mnou sešla. Této pedagožce jsem vysvětlila, za jakým účelem jsem jejich školu navštívila a poprosila jí o možnost odpovědět mi na otázky a poskytnout mi tak rozhovor do mého výzkumu. Paní Lucii je 34 let, na této základní škole pracuje šestým rokem a byla svolná k tomu stát se třetí respondentkou mého výzkumu. Paní Lucie mne požádala, abych s ní šla do jejího kabinetu a jelikož měla volno mezi vyučovacími hodinami, nabídla mi možnost rozhovoru ihned. Paní Lucie vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě v Hradci Králové a této profesi se věnuje osm let. Paní Lucie vyučuje v 5. třídě žákyni pocházející ze Sýrie, která neměla žádné základy českého jazyka. Do této školy přišla tato žákyně před třemi lety a je na ní vidět neuvěřitelný vývoj v řeči i v sociální oblasti. Paní Lucie o své žákyni hovoří jako o dívce, která dlouhou dobu neměla žádný zájem o jakoukoli spolupráci nebo projevy kamarádství s ostatními žáky. Nechtěla se zapojovat do komunikace, jelikož jí český jazyk nešel a vlastně na ní paní Lucie viděla i nechuť si jej osvojit. Toto chování dle jejího názoru pramenilo ze smutku, že se již zpátky nevrátí do své země a svým kamarádům. Tato žákyně spolupracuje s organizací na podporu cizinců, kde se učí českému jazyku a i ve škole má stále individuální plán a hodiny českého jazyka. V kabinetě paní Lucie jsem s jejím svolením spustila nahrávací zařízení. Pokládala jsem jednotlivé otázky, na které jsem dostávala odpovědi někdy se zamyšlením, někdy se smíchem. V souvislosti s pokládanými otázkami se mi často svěřovala s různými příběhy, které ve své praxi a své třídě zažila se žáky a také, a to především s jejich rodiči. Paní Lucii jsem sdělila, že shánět respondentky do mého výzkumu je složitější než jsem očekávala a paní Lucie mi doporučila základní školu, která vzdělává žáky cizince a pokud tam osobně půjde, ať se odkáže na ni. Paní Lucii jsem poděkovala za tuto pomoc.

Respondentka 4

Třetí respondentka mi poskytla kontakt na základní školu Středočeského kraje, o které ví, že se v ní vzdělává žák cizinec a dokonce mi i předala emailovou adresu na jeho pedagožku. Tuto pedagožku jsem oslovila emailem, vysvětlila jsem jí, kdo jsem a za jakým účelem získávám rozhovory od pedagogů na téma vzdělávání cizinců a čekala jsem, zda mi tato pedagožka odpoví. Druhý den po odeslání emailu mne tato učitelka kontaktovala zpět s tím, že mi velmi ráda pomůže a pokud budu souhlasit, mohu se dostavit přímo na základní školu, kde vyučuje. S paní Renatou jsem si domluvila termín a tohoto dne jsem jí ve škole, ve stanovený čas navštívila. Paní Renata byla velmi sympatická a pozitivně naladěná osoba, která pouze svou přítomností vyzařovala radost a předávala jí svému okolí. Paní Renatě je 29 let a na této škole je již od své promoce, tedy cca pátým rokem, své pedagogické znalosti a dovednosti si osvojovala na Masarykové Univerzitě v Brně a vystudovala obor Učitelství na prvním stupni základní školy. Paní Renata vyučuje ve třetí třídě žáka pocházejícího z Pobřeží Slonoviny v Africe. Do školy začal chodit od první třídy a v jeho českém slovníku byla základní slova barvy, zvířata a podobně. V současné době tento žák plynně hovoří česky, francouzsky a anglicky. Z kolektivu se tento chlapec dle slov paní Renaty nikdy žádným způsobem nevyčleňoval, jediným poznatelným znamením jisté odlišnosti je prý barva jeho kůže a neuvěřitelně kudrnaté vlasy. Paní Renata mne pozvala do zázemí pro učitele, ve kterém jsme spolu měly soukromí, a okamžitě mi začala vařit kávu. Během vaření kávy mi sdělila, že pokud chci, tak jí mohu začít pokládat otázky, jelikož má za dvě hodiny výuku. Paní Renatu jsem informovala o mé potřebě si rozhovor nahrát a paní Renata s tímto souhlasila. Na všechny mé dotazy odpovídala s úsměvem na rtech a bylo na ní vidět, že jí vzdělávat a učit ohromně baví. Když jsme ukončili náš rozhovor, velice jsem paní Renatě děkovala za vyčerpávající odpovědi. Poté, co jsem mířila k odchodu, mi paní Renata nabídla možnost zúčastnit se její výuky, s čímž jsem velmi ráda souhlasila. Tato hodina pro mne byla zážitkem, jelikož jsem nebyla účastnicí vyučovací hodiny, ale mohla jsem vidět, jak tato pedagožka provází své žáky v jejich dychtivosti dozvědět se více o různých věcech a tom, jak funguje svět. Během mého pozorování jsem záviděla všem dětem tuto učitelku.

6 Zpracování získaných dat

V této kapitole budou představeny techniky, které byly použity při zpracování získaných dat. Tato data byla použita k vyhodnocení a vyvození závěrů celé této práce. Data byla od respondentů získávána pomocí rozhovorů, které byly nahrávány na záznamové zařízení. Později byly tyto rozhovory metodou doslovné transkripce přepsány do písemné podoby, ze které posléze bylo možné provést analýzu dat. Z výsledků analýzy tak bylo možné odpovědět na výzkumné otázky a stanovit závěr celé práce.

Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2007) výzkumník nejprve nahrává rozhovory na záznamové zařízení, tím je hotova jedna z částí výzkumu, aby však mohl výzkumník z tohoto rozhovoru něco zjistit, je pro něho o mnoho snazší si tyto rozhovory přepsat, nežli je opakovaně poslouchat. Metoda doslovné transkripce, tedy přepsání je velmi snadná, avšak obvykle velmi časově náročná (Švaříček, Šedřová, 2007).

Po doslovné transkripci následovala při zpracování získaných dat kódování těchto dat. Jako metoda analýzy dat byla zvolena technika otevřeného kódování, kde byly vytvořeny kategorie a k nim odpovídající kódy. V přepsaných textech byly postupně jednotlivým slovům či celým větám přiděleny kódy, které byly rozděleny do kategorií dle podobnosti nebo souvislosti. Kategorie mohou být vytvořeny jednak z pokládaných otázek při rozhovoru, ale také mohou vzniknout z odpovědí respondentů. Miovský 2006 sděluje že „*Kategorie je třída pojmů, která vzniká tím, že vzájemně porovnáváme a třídíme významové jednotky a v nich obsažené pojmy a snažíme se zjistit, zda náleží jinému podobnému jevu (významové jednotky se z různých částí překrývají), nebo jinému jevu nenáleží, a tvoří tedy samostatný odlišitelný celek. Tímto způsobem jsou pojmy seskupovány do vyššího řádu – do abstraktnějšího pojmu, který nazýváme kategorie. Vlastnosti jsou znaky nebo charakteristiky náležející kategorii. Dimenze je umístění takové vlastnosti na nějaké škále*“ (Miovský, 2006, str. 228-229).

6.1 Analýza rozhovorů

Z jednotlivých kódů v rozhovorech byly vytvořeny kategorie, které jsou základem pro analýzu dat. Analýza dat je zde doplněna konkrétními výňatky z rozhovoru.

Jednotlivé kategorie:

- PŘÍPRAVY
- JAZYK
- PŘIJETÍ
- SPOLUPRÁCE
- VÝUKA

PŘÍPRAVY

Tato kategorie vznikla z kódů, které se zabývaly informacemi ohledně přípravy učitelek na příchod žáka cizince, na základní školy, ve kterých tyto pedagožky působí. Na otázku jakým způsobem tyto učitelky dostaly informaci ohledně toho, že budou mít ve třídě žáka cizince, který jim pravděpodobně nebude rozumět, odpovídali respondentky velmi podobně. Dozvěděli se příchod žáka od ředitelky školy, při soukromé konzultaci nebo formou porady, kdy se to dozvěděli všichni učitelé školy.

(REG) „Měly jsme normálně poradu a ředitelka nás obeznámila s tím, že k nám přijde žák bez znalosti českého jazyka a že se na to máme připravit. S tím souviselo i to, že jelikož neměl tenhle žáček žádné zkušenosti s češtinou, bude mít individuální rozvrh, což znamenalo, že některé hodiny mít nebude a místo nich se bude učit základům češtiny.“ **(VE)** „Přišla paní ředitelka a oznámila, že do mé třídy přibude nový žák cizinec, a že tedy budu muset výuku přizpůsobit hlavně jemu. Paní ředitelka mne požádala, abych děti ve třídě připravila na to, že je to cizinec a vysvětlila jim, jak se k němu mají chovat.“ **(LU)** „Paní ředitelka si mě zavolala k sobě do kanceláře a o velké přestávce během porady nám všem sdělila, že naši školu oslovili rodiče syrské začky, kteří by byli rádi, kdybychom vzdělávali jejich dceru právě u nás.“ **(RE)** „Normálně mi to oznámili, že to tak prostě bude. Postavili mě před hotovou věc, já jsem s tím problém jako žádný neměla, věděla jsem, že ovládá základní slova, tak mi přišlo, že to bude vlastně další žák do počtu, jen bude umět další jazyky krom češtiny. Jo, to mi totiž ještě paní ředitelka oznámila, že umí anglicky a francouzsky, tak to vlastně bylo celkem jednoduchý, se s ním nějak domluvit, angličtinu docela ovládám“.

Všechny respondentky také uvedly, že v první chvíli, co se dozvěděly, že budou mít ve třídě žáka, který nebude ovládat český jazyk, propadaly panice, jelikož to pro všechny byla první zkušenost. Reakcí paní (REG) byla představa, že se bude okamžitě muset začít učit vietnamštinu, to velmi rychle zavrhla, jelikož se dle jejích slov do dnešních dnů nenaučila ani anglicky. Oproti paní (REG) tuto situaci naprosto flegmaticky přijala respondentka (RE), která sdělila, že „*by se to prostě muselo nějak zvládnout i kdyby žák byl nevidomý a hluchý*“.

S přípravou školy na příchod žáka cizince souvisí a možnost kurzu případně školení ohledně práce pedagoga se žáky cizinci. Respondentky sdělovaly, že ani v jednom případě nevyužily žádné možnosti školení nebo kurzu, který by je na tuto novou situaci připravil.

(REG) „*Já jsem žádné školení ani nevyhledávala, nebyl na to čas, ale samozřejmě jsem si přečetla nějaké instrukce od ministerstva školství, tam to bylo všechno moc pěkné popsáno a tak nějak jsme se s kolegyněmi dohodly, jak by to šlo a ono to nějak šlo. S ředitelkou jsme se zaměřovaly na ten individuální plán a ono bylo ještě pro nás ulehčující, že tenhle žák docházel pravidelně i na soukromé hodiny a ještě do organizací, které pořádají výuku pro cizince*“. **(VE)** „*Já jsem žádné školení neabsolvovala, ale jsem si jistá, že pokud bych měla o takové školení zájem, paní ředitelka by mi ho jistě zajistila*“.

Všechny respondentky se shodují, že školení či kurz by pro ně neměl větší smysl, než to, že si sehnaly literaturu nebo přímo metodiky pro vzdělávání cizinců. Tři respondentky také hovořily o tom, že pro jejich práci bylo naprosto skvěle, že žáci využívali možnosti vzdělávání se v českém jazyce jednak v organizacích zabývajících se integrací cizinců, nebo si platili soukromé hodiny, případně k nim do rodiny docházeli dobrovolníci.

(LU) „*Měla jsem kamaráda Syřana a ten mi pomohl informovat se o jejich kultuře a získat tak přehled o jejich tradicích a také jsem si pořídila syrský slovník a naučila se pár základních pozdravů a pokynů. Škola je jinak velmi dobře připravena na příchod žáků cizinců*“. **(RE)** „*Nám paní ředitelka ani žádné nenabídla, jako samozřejmě jsem se mohla porozhlédnout, jestli nějaké školení na tohle zaměřené není, ale přišlo by mi to zbytečný, když si můžu přečíst právě nějaký metodiky nebo zajít do nějakých těch center, takže to беру tak, že se spolu při práci s tím žákem vyblbneme*“.

Zajímavé na všech respondentkách vnímám to, že z jejich odpovědí vyplívá, že se vlastně na novou práci s novým žákem, které budou muset přizpůsobit vyučovací metodu a připravovat si pomůcky, všechny velmi těšily. Žádná z respondentek si nestěžovala na možné

složitější a delší přípravy na jednotlivé hodiny. Jelikož ke vzdělávání žáků cizinců, s odlišným mateřským jazykem bylo zapotřebí určitých pomůcek či nákupu speciálních zařízení případně rekonstrukce tříd, zjišťovala jsem od respondentek, jaké jsou příspěvky na žáka cizince.

(REG) „*Tak to by byla otázka spíše pro paní ředitelku, ale spíš jsme si jako škola, zažádali o nějaký příspěvek, ze kterého byly financovány pomůcky a ty individuální hodiny tý češtiny, protože jsem ho učila třeba i mimo své hodiny*“. **(VE)** „*Za každého žáka dostává škola peníze, za tohoto žáka dostává úplně stejně, ale samozřejmě je tam možnost čerpání nějakých příspěvků*“. **(LU)** „*O fondu, ze kterého bychom mohly čerpat finance, jsem slyšela, ale tohle řeší naše ředitelka společně s účetní a s paní, co má na starosti tak nějak všechno kolem školy*“. **(RE)** „*My jsme samozřejmě, jako škola žádali o dotace a nějaký ty fondy, musela být vypsána žádost, tak jsme jí prostě sepsali, hlavně teda paní ředitelka a pak ty finance na ty pomůcky a sešity i učebnic byly*“.

Všechny respondentky tedy vědí, že jednotlivé kraje přispívají na žáky cizince stejné finance jako na žáky české. Zároveň jsou respondentky jednotné v tom, že jejich školy žádaly o dotace na pomůcky pro žáky cizince, avšak konkrétní zdroj ani název dotovaného programu nevěděly. Vyučující měly tedy možnost zakoupit si pomůcky mezi, které určitě patří vydané publikace a metodiky pro vzdělávání žáků cizinců.

(REG) „*Těch metodik je v současnosti vytvořeno mnoho, takže není problém, se tam inspirovat*“. **(VE)** „*Já používám tu doporučenou od ministerstva školství, napsala jí tuším Škodová a Šindelářová, tam je všechno, co potřebuju vědět*“. Respondentka Lucie krom studia metodiky uvádí, že inspiraci pro práci se žákem cizincem hledala v diskuzních fórech s již zkušenými pedagogy. **(LU)** „*Určitě jsem využila možnost internetu a informací třeba na stránkách inkluze.cz. Zapojila jsem se do diskusí na internetu, kde jsou soustředěni učitelé pracující se žáky cizinci, a v červnu mě čeká sraz s těmito učiteli, tak se moc těším na rady a hlavně jejich zkušenosti*“. **(RE)** „*Taky jsem si je přečetla, ale stejně je to na tom žákovi, jak se k tomu učení toho jazyka postaví, jestli chce anebo si myslí, že je do toho nucenější. Já jsem měla právě dobrý, že ten můj chlapec uměl základy nějakých slovíček a hlavně on umí tu angličtinu, takže to je vůbec jednodušší, všechno jako mu to vysvětlit a tak*“.

JAZYK

Kategorie jazyk v sobě skrývá kódy, které byly přiřazeny odpovědím, které se zabývaly příčinami příchodu rodiny žáka do České republiky, znalostí českého jazyka a progresem, který během spolupráce žáka s pedagogy respondentky vnímaly. Zajímavé bylo, že každá ze čtyř respondentek měla ve své třídě žáka pocházejícího z jiné země. Dále rodiny žáků tří respondentek přijeli do České republiky za účelem hledání lepšího zaměstnání a pouze v jednom případě žákyně jedné z respondentek byla nucena přijet do České republiky, jelikož v její rodné zemi začala válka, která její rodinu přímo ohrožovala na životě.

(REG) „Mým žákem je osmiletý Vietnavec, který přišel do Čech s rodiči, a ty tady začali pracovat. Otevřeli si večerku, ale nějak to bylo, že tady už měli nějaké další příbuzné, kteří jim dost pomáhali a stále ještě podle mě pomáhají“. **(LU)** „Má žačka pochází ze Sýrie, je jí 11 let. Přijeli do České republiky celá rodina ještě se dvěma sourozenci. Měli se v Sýrii dobře, ale kvůli válce přišli o všechno a teď se to snaží vybudovat tady v Čechách, oni ale měli dobrý to, že tady měli už příbuzné, takže na to nebyly úplně sami“. Obě respondentky uvádějí, že rodina jejich žáka měla v České republice již utvořené jisté zázemí, které bylo pro osvojení jazyka také důležitým faktorem.

(VE) „V mé třídě je chlapec pocházející z Ukrajiny, přijel sem s rodiči, kteří tu hledali zaměstnání a našli ho tady v místním závodě. Teďka je mu myslím si 12 let a přišel na začátku páté třídy a teďka už je vlastně se mnou v šesté třídě“. **(RE)** „Jeden osmiletý chlapec, pocházející z Pobřeží slonoviny. Otec potřeboval získat lepší zaměstnání, měl na to školy i vhodný kompetence, ale tam u nich by se nikam dlouhodobě neposouval, tak vzal synka a přijeli do Čech“. Tato respondentka ještě dodává, že když se dozvěděla, odkud vlastně její nový žák pochází, byla celkem zmatená, jelikož dle svých slov „já nevěděla, kde ta země vůbec leží a jakým jazykem se tam vlastně mluví“.

Ve všech případech začaly respondentky vzdělávat žáka, který neuměl český jazyk. Pouze v jednom případě byl jazyk žáka na takové úrovni, že nebylo nutné, aby měl žák individuální výuku. Bylo to také z důvodu, že tento žák nastupoval do první třídy a měl možnost se vše společně se svými žáky naučit a nemusel nic dohánět. **(RE)** „Uměl základní pozdravy, nějaká zvířata, barvy a takový ty prostě základy, on ale jak to všechno uměl dalšími řečmi, a jak byl mladounkej, tak mu to šlo prostě samo, tam nebylo třeba nějakých opatření, normálně zaplul mezi ty žáky a někteří čeští žáci jsou na tom s češtinou ještě hůře než on. To mě hrozně zaujalo, jak on dokáže přeskakovat v těch jazycích, a nikdy jsem se ho neptala, v jakém jazyce

přemýšlí“. Ostatní žáci museli započít osvojování českého jazyka od úplných začátků. **(REG)** „*On to byl náš první cizinec a vlastně vůbec tu naši řeč neovládal, to pro nás byl ze začátku celkem šok, ale nejvíce náročné je to stále pro toho našeho žáčka*“. Jedna z učitelek vnímá při osvojení čeština, jako velmi důležité to, znát alespoň nějaký jiný jazyk než svůj rodný, jelikož se lze domluvit alespoň tím, který žák ovládá málo, ale nějakým způsobem mu rozumí. **(VE)** „*Tady u toho chlapce bylo zajímavé, že on vlastně hrozně vzdoroval se tu češtinu naučit a opravdu jako se mnou bojoval a nechtěl, ale postupem času ho rozčilovalo, že ničemu nerozumí a taky si našel kamarády v té třídě, takže mu to hodně pomohlo. Problematické zrovna u tohohle konkrétního žáka bylo, že on neuměl žádný jiný jazyk krom svého rodného a té práce tam pro něj byla více, než třeba může být pro žáky, kteří přicházejí se znalostí třeba angličtiny*“.

Žádný z rodičů těchto žáků neovládá český jazyk na takové úrovni, aby mohl své dítě doučovat, ve všech případech spíše učí českému jazyku žáci své rodiče. Respondentky se svých žáků dotazovaly, jakým jazykem doma děti s rodiči hovoří. Ve dvou případech děti uvedly, že se snaží kombinovat rodný jazyk a češtinu. V případě respondentky (RE) doma žák s otcem češtinou nemluví „*on mi sdělil, že s návštěvami, které přijdou k nim domů, mluví anglicky, s kamarády česky, ale s tátou doma mluví francouzsky*“. Také v případě respondentky Veroniky její žák doma s rodiči mluví ukrajinsky **(VE)** „*Ty jeho rodiče prostě nechtějí česky mluvit, což je škoda, pro toho mého žáka*“.

Jelikož respondentky do výzkumu byly vybrány, tak aby mohly zhodnotit progres v osvojení si českého jazyka u jejich žáků, zeptala jsem se, jak vnímají pokroky svých žáků. Všechny respondentky uvedly, že jisté pokroky v osvojení si češtiny vnímaly u žáků již po cca třech měsících. Respondentky, které vyučují žáky déle než rok, vnímají ten pokrok samozřejmě výrazněji, dle všech dotazovaných však záleží na samotném žákovi, zda se jazyk chce naučit a také velmi důležitý je jeho věk. Pokud tento žák nastoupí společně s ostatními do prvního ročníku je téměř jisté, že jeho čeština bude velmi rychle na dobré úrovni, oproti žáku, který nastupuje na druhý stupeň bez jakékoli znalosti. **(REG)** „*Ty změny já mohu posoudit za asi dva roky a musím říci, že jsem překvapená, jelikož já bych se takhle rychle určitě žádný jazyk nenaučila tak dobře, jako ho nyní ovládá on*“. **(VE)** „*Já si myslím, že je to hrozně individuální, někdo to nadání učít se ten jazyk má někdo zase ne. On je ale důležitý ten moment, kdy to dítě zjistí, že nic jiného, než se ten jazyk naučit, mu nezbyde*“. **(LU)** „*No, učím ji teďka třetím rokem, takže už mluví velmi dobře. Jen má problém se skloňováním a časováním. V českém jazyce má jisté mezery, ale snaží se je dohánět. Na druhé straně však vyniká v anglickém jazyce*“. **(RE)** „*V případě tohoto chlapce byl vidět výrazný posun už během několika prvních měsíců. Ono*

v podstatě, jak nastoupil společně s těma dětma od začátku, tak to bylo úplně jednoduchý, protože můžu říci, že všichni byly na jedné lodi v začátku. No a nyní musím říci, že ovládá český jazyk, jako by se tu narodil, jen je to tichý introvert a je třeba z něho ty slůvka dostat“.

PŘIJETÍ

Tato kategorie odpovídá na výzkumnou otázku, která zjišťuje, jakým způsobem byl žák začleněn do třídního kolektivu. Respondentek jsem se tedy dotazovala, jakým způsobem připravovaly třídu na příchod žáka, který neovládá češtinu a také, jak ho kolektiv mezi sebe přijal. V případě žáků, kteří nastupovali do první třídy, to pro učitelky nebylo nikterak problematické, jelikož dle jejich slov, jsou tam všichni žáci ještě „vyjukaní“ a sami nejsou až tak průbojní, to se začíná dle respondentek rýsovat až ve vyšších ročnících. **(REG)** „*Oni to byly vlastně prvňáčci a on přišel ve druhém pololetí, ale myslím si, že děti nemají problém do svého kolektivu přijmout někoho odlišného. Já jsem si s dětmi sedla a vysvětlila jim, že budou mít nového kamaráda, který pochází z jiné země a neumí zatím česky a požádala jsem je, aby čekali spíše na jeho aktivitu a poprosila jsem několik z nich, aby mu zkoušeli být nápomocni a ono to fungovalo“.* **(RE)** „*Tak oni tam byly vlastně všichni nový a neznali se mezi sebou. To si myslím, že je hrozně důležitý a vlastně to musí být o mnoho rozdílné, než v případě, kdy do té třídy přijde žák třeba už do páté třídy, kde je vlastně ten kolektiv už vytvořený a hotový, tady prostě byl jedním z kolektivu a tak ho děti braly. Všichni se na sebe dívali se zájmem a nikoho nenapadlo sledovat, jestli je tenhle jinej nebo stejnej“.*

Nalezla jsem však odlišný způsob informování žáků o nově příchozím spolužákovi u dvou respondentek. Jedné respondentce přišlo důležité, aby žáci věděli, kdo přesně k nim přichází. **(VE)** „*Asi jsem na to šla, stejným způsobem jako bych jim představovala nového českého žáka. Jen jsem ještě dodala odkud je, kde přesně ta země leží a že tedy neumí česky, bylo teda takové zvláštní, že vlastně on ten nový žák nevěděl, co říkám o něm těm žákům“.* Naopak respondentce Lucii přišlo zbytečné žákům dlouze vysvětlovat, kdo nová žákyně, jelikož to prý sami mohou zjistit. **(LU)** „*Nechtěla jsem hned zpočátku poukázat na to, že bude pocházet z jiné kultury, proto jsem jim jednoduše řekla, že přijde nová žačka, která neumí moc česky, proto aby byly trpělivý a pomohly jí s novým začátkem“.*

Ve všech případech žáci po prvotním otkání, své nové spolužáky přijali, žádná z respondentek nevedla, že by v její třídě vnímala nějaké nepříjemnosti či snad rasismus nebo xenofobii. V prvních počátcích všechny respondentky vnímaly zájem ze strany českých žáků, avšak strach, obavy a stud u žáků cizinců. **(REG)** „*Děti byly velmi aktivní, začaly na něho*

mluvit a on sice ze začátku mlčel, ale pak si udělaly hru, kdy mu ukazovali předměty a pojmenovávaly je a on jim je zase říkal vietnamsky“. (RE) „*Když přišel, sedl si do lavice, kterou mu teda ukázal tatínek a pak si přisedl Kubík, který s ním do této doby sedí v lavici. Samozřejmě, že v té třídě vyčnívá, tím jakou má barvu kůže, ale musím říci, že jsem nikdy neměla problém ani s dětmi ani s rodiči“.* Respondentky, které vzdělávají žáka cizince od první třídy, uvádějí, že ten základ ač bez jazykových schopností mají všichni žáci v první třídě stejný, tudíž je přijetí do kolektivu u mnoho snazší. Příchod žáka do již vybudovaného kolektivu je složitější především pro nově přichozího. (VE) „*Oni už měly ten kolektiv tak nějak hotový, skupinky tam byly různé, tak jako asi všude. Poprosila jsem teda několik žáků, aby tam pro něho byli, to ze začátku moc nefungovalo, protože chlapec se stranil všech a byl, takový mrzout řekla bych. Jsem moc ráda, že ve třídě nenastala nějaká šikana nebo tak, prostě se po nějakém čase s těmi, pro něj sympatickými sblížil“.* (LU) „*Jako každý nový spolužák, byla zpočátku trochu bázlivá a spolu s ostatními se navzájem ořukávali. Nosila si z domova různé jiné svačiny a to jí sblížilo se třemi dívkami, se kterými má nyní partu“.*

SPOLUPRÁCE

Respondentky v této kategorii hovořily o spolupráci s rodinami žáků, jinými organizacemi nebo asistenty pedagoga. V případě spolupráce vyučujících se žakovými rodiči se pedagožky ve třech případech shodly na aktivitě rodičů. Pravidelně za nimi rodiče žáků cizinců dochází, a ačkoli ve většině případů nemají dostatečnou znalost českého jazyka, respondentky tuto aktivitu velmi oceňují. (RE) „*Jelikož chlapcovi rodiče neuměli česky vůbec, brávali s sebou na schůzky někoho ze známých, nebo přímo překladatele. Jeho rodiče se hodně zajímali o to, jak se zlepšuje v češtině a jestli spolupracuje a třeba teďka po těch dvou letech, je ten progres té češtiny vidět i u nich a ta spolupráce je lepší a lepší. Chodí pravidelně se ptát“.* (LU) „*Ačkoli ty její rodiče nemají příliš dobrou češtinu, opravdu se snaží neustále být se mnou v kontaktu a zajímat se. Třeba i ohledně výletů se ptají a informují a ta spolupráce je tam velmi dobře navázána. Vím třeba i to, že tito rodiče se velmi brzy po příjezdu začali zajímat o rodiče spolužáků své dcery, aby v případě potřeby mohli získat dostatečné informace“.* (RE) „*Ano, otec tohoto chlapce je velice milí, a snaží se co nejlépe začlenit a je aktivní ve spolupráce se školou, avšak doposud se nezačal učit českému jazyku, se synem doma mluví francouzsky“.* Pouze v jednom případě respondentka sděluje, že rodiče žáka cizince nemají o jeho vzdělání zájem a nikterak se neangažují v tom, jak by mohly svému synovi pomoci se školními problémy. (VE) „*O spolupráci s jeho rodiči tady nemůže být ani řeč. Ty rodiče se v podstatě*

nepotřebují naučit česky a asi tady prostě ani nechtějí fungovat v té společnosti. Našli si lidi z Ukrajiny a s nimi tráví čas, takže ta čeština tam pro ně není důležitá, to vnímám také jako fakt, proč ten můj žák tak otálel a bránil se té češtině. Jinak ta spolupráce s nimi je složitá, většinou na ty rodičáky nepřijdou a komunikujeme vlastně pouze přes žákovskou knížku a vzkazy, které posílám přes toho žáka“. Z výpovědí respondentek vyplynulo, že žádná z nich nepotřebovala navázat spolupráci s organizacemi zabývajícími se integrací cizinců do společnosti, pouze uváděly, že vědí o tom, že do těchto institucí jejich žáci dochází. V případě spolupráce s asistentem pedagoga uvedly tři respondentky, že asistenta nepotřebovaly jednak z důvodu, jak uvádí respondentka Renata (RE) „Asistenta ve třídě nemám. Vzhledem k tomu, že ve třídě je poměrně málo žáků, tak je možné výuku zvládnout. Navíc sama docela dobře mluvím anglicky, takže asistenta nebylo třeba“.

Jedna z respondentek uvádí, že s asistentem spolupracuje (VE) „Ano, jelikož je ve třídě téměř 30 žáků sama bych s tímto žákem moc individuální práce neudělala, s asistentkou si na sebe zvykli a je zajímavé, že někteří žáci ji berou také jako asistentku a pokud nestíhají, sdělí jí to a ona pomůže. Já mám tak možnost lépe pracovat také s ostatními“.

VÝUKA

Do kategorie výuka byly soustředěny kódy týkající se metody vzdělávání žáků cizinců. Zajímavé bylo, že všechny respondentky užívaly výukové metody stejné jak pro žáky cizince, tak pro žáky ovládající češtinu jako mateřský jazyk. Samozřejmě se respondentky shodovaly, že určité specifické metody a pomůcky užívají pouze individuálně právě s tímto žákem. Jedná se o častější opakování úkolu se zpětnou vazbou, zda žák pochopil, co má dělat, dále také pedagožky zmiňovaly pomůcky ve formě pracovních sešitů, slovníků nebo moderních telefonních aplikací.

(REG) „Já používám asi nejčastěji aktivizující metodu a to, že těm žákům předvádím a nechám je si všechno vyzkoušet. Pokud jde o tohoto chlapce tak na něho mluvím velmi pomalu a vždy mu zjednoduším pokyn a ujistím se, že mi rozumí. Hodně spolu mluvíme ohledně toho, čemu rozumí čemu třeba méně. Také se zaměřujeme na hraní her a u toho spolu komunikujeme, takové podobné hry jako třeba pro děti s nějakou vadou řeči, hodně se inspiroju ve speciální pedagogice“. „Máme slovníčky, ze začátku jsem připravovala různé omalovánky, pracovní sešity, ale to bylo opravdu jen ze začátku. Nyní už používáme všichni ve třídě stejně pomůcky.

Ale byla to velmi kreativní práce a všechny kolegyně mi byly oporou a vymýšleli jsme, jak bychom mu to mohly ulehčit“.

(VE) *„Klasicky probírané téma představím, sdělím co je cílem hodiny a probíráme to a žáci si zapisují poznámky. V případě chlapce z Ukrajiny je to samozřejmě stále ještě o tom, že dostává pokyny na papíře, dříve ty pokyny byly napsány, jak v Ukrajinštině, tak v češtině, stále ještě si vede vlastní slovníček, ale již má naprosto stejný rozvrh jako ostatní žáci ve třídě. Snažila jsem se s ním hovořit přes překládací aplikaci v telefonu, to bylo vlastně dost přínosné, že jsme spolu mohly komunikovat přes tyhle technologie, jinak by snad ani ruce ani nohy nestačili. Tu aplikaci má teda doposud a dost mu pomáhá spíše ale už jen při výuce, protože mezi těma dětma už nyní normálně komunikuje“. „Používám právě hodně pracovní listy, pak se také snažím, aby mu pomáhaly ostatní děti ve třídě. Překladač v telefonu mám stále u sebe a on také. V češtině má tento žák povoleno užívat slovník a také pomůcky, které jsme společně vytvořili“.*

(LU) *„Hodně aktivizuju ty žáky, nemám ráda klasické rozvržení třídy, v této třídě jsou lavice do U. Ve třídě má každý svůj polštář a velmi často sedíme na těch polštářích, abychom byly neformální a více uvolnění. Snažím se jim ukázat, že známky pro ně nemusí být prioritou, důležité pro ně je v této fázi, aby byly šťastní a bavilo je získávat nové znalosti. Svěřila se mi, že si jazyk procvičuje sledováním seriálů. Velmi se jí líbí četba knih, má ráda Pipi Dlouhou Punčochu, tu si půjčila ve školní knihovně, tam právě hodně často chodí a půjčuje si a číst jí baví, takže jak čte ty knížky, tak vlastně se seznamuje s těma slovíčkama, který si rovnou překládá“. „Tak je to asi hlavně slovník a čítanky, máme interaktivní tabuli a v případě, že něčemu nerozumí, zkouším to anglicky nebo obrázkama“.*

(RE) *„V mé třídě je pouze 12 žáků, což si myslím, že je úplně akorát pro vytvoření a možnost práce s těma dětma. Každé ráno máme posezení, kdy si povíme, co se nám předešlý den stalo a co bychom se rádi o daném tématu dozvěděli, ty témata jsou dány předem a jsou různé po třídě vylepený nebo napsaný. Zadáám úkol, co budeme dělat a nechávám naprosto na nich, kde a jak ten úkol budou dělat. Procházím mezi nimi a bavíme se o nejlepší strategii. Pokud mají úkol hotov, můžou přijít do určeného koutku a tam probíráme individuálně látku, která je zajímavá, když to zajímavá těch dětí více, tak to předávám jim všem“. „Já vytvářím pomůcky pro všechny děti stejné. Je pravda, že nemám ráda vytvořené učebnice, podle kterých bych jela výklad. Vždycky si těch učebnic projdu více a z těch vytvořím tu, kterou pak používám. Naštěstí mi paní ředitelka poskytuje stále dostatek financí na nákup pomůcek, jinak bych totiž nedělala nic jinýho, než ty pomůcky vytvářela“.*

5.2 Shrnutí

V této kapitole vyhodnotím celkově výzkum a také zodpovím výzkumné otázky.

Tento výzkum probíhal v období února – května, kdy během této doby bylo o spolupráci na výzkumu osloveno cca deset institucí a téměř dvanáct osob, z nichž respondenty se staly čtyři pedagožky. Dvě působící na základních školách v Praze a dvě ze škol ve Středočeském kraji. Mohu tak usoudit, že nejkomplicovanější na této práci bylo získat do výzkumu právě respondenty. Jelikož byl výzkum uskutečněn pouze se čtyřmi respondentkami, není možné výsledky výzkumu aplikovat na celou cílovou skupinu.

Nyní bych ráda odpověděla na výzkumné otázky, nejprve zodpovím dílčí a poté hlavní výzkumnou otázku.

Jaké jsou důvody příchodu rodiny žáků cizinců do České republiky?

Jelikož ve výzkumu byly zastoupeny pouze čtyři respondentky, které vyučují dohromady čtyři žáky cizince, nelze objektivně říci, jaké důvody rodiny žáka cizince do České republiky přivádějí. I z tohoto výzkumu však lze vyvodit, že tři rodiny odešly ze své rodné země z důvodu špatné životní situace, jelikož do České republiky přišly za účelem získání lepšího zaměstnání, které by mohlo jejich sociální situaci nějakým způsobem zlepšit. Pouze jedna z respondentek uvedla, že její žákyně cizinka přichází s rodinou do České republiky, jelikož v její zemi je válka, která tuto rodinu připravila o bydlení a zároveň zaměstnání. Ve dvou případech přišly rodiny do České republiky s vědomím, že se tu mohou obrátit své známé či dokonce rodinu pocházející ze stejné země.

Jak se školy připravovaly na přijetí žáků cizinců?

Ačkoli jsem si myslela, že ředitelé škol, budou s určitostí své pedagogy vysílat na školení či kurzy zaměřené na informace ohledně vzdělávání žáků cizinců. Ve všech čtyřech případech pedagožky žádný kurz či školení neabsolvovaly, ačkoli jedna z respondentek si je jistá, že pokud by o školení měla zájem, ředitelka školy by jí školení zajistila. Všechny respondenty také shodně uváděly, že jejich školy si podaly žádost o dotace na pomůcky, pro vzdělávání žáků cizinců. Pouze v jednom případě využívala respondentka asistenta pedagoga pro výuku žáka

cizince, ale to pouze z toho důvodu, že žák neměl absolutně žádnou znalost tohoto jazyka a neměl by tak možnost si jazyk co nejdříve osvojit.

Jakým způsobem bylo dítě začleněno do třídního kolektivu?

Ve třech případech respondentky své třídy připravovaly na nového žáka. Všechny tyto tři respondentky žákům představily cizince, hovořily o zemi, ze které přichází a sdělily jim také, jakým způsobem by se k novému žákovi měly chovat, jelikož nezná český jazyk a jak by mu mohly pomoci se lépe orientovat ve škole. Ve dvou případech byl žákovi přidělen průvodce, který však neměl takovou odezvu, jakou vyučující očekávaly. V jednom případě nemusela respondentka žákovi nového žáka představovat, jelikož tento žák společně nastoupil s ostatními žáky do první třídy, tudíž se začlenil do třídy běžným způsobem, tak jako všichni žáci nastupující do prvních ročníků. Všechny respondentky také sdělily, že ze začátku byly všichni jejich žáci cizinci vůči kolektivu ostýchaví především z důvodu neznalosti nebo špatné znalosti českého jazyka. Postupem času i s lepší osvojením jazyka respondentky uvedly, že ve všech případech integrace proběhla velmi dobře.

Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi školou a rodinou žáka?

Všechny respondentky sdělují, že spolupráce mezi školou a rodinou žáka cizince je velmi podstatná pro začlenění žáka a také z toho důvodu, že žák vidí, že integrovat se je pro něho to nejlepší. Ve třech případech si respondentky spolupráci s rodiči pochvalují, sdělují, že rodiče žáka se o své děti zajímají a pravidelně se zapojují také do dění ve škole. Ačkoli většina z rodičů ovládá český jazyk, pouze na základní úrovni, najdou se tací, kteří se snaží a nechají své děti, aby je doma doučovaly. V jednom případě měla respondentka komplikace s tím navázat s rodiči spolupráci a i po roce práce se žákem, komunikuje s jeho rodiči pouze pomocí vzkazů v žákovské knížce.

Jaký je progres osvojení si českého jazyka a školních znalostí?

Důležitými faktory pro osvojení českého jazyka je dle respondentek pro žáka především věk, ale také to, zda ovládá nějaký další jazyk než svůj mateřský. Všechny respondentky se shodují, že rozhodujícím faktorem při osvojení češtiny je to, zda se žák jazyk chce naučit. Pokud se brání tomu si jej osvojit, bude se češtině učit mnohem delší čas. Ve všech případech se respondentky setkaly s tím, že první náznaky toho, že se češtině někdy naučí, byly přibližně po třech měsících. Proto, aby žák mohl s učiteli i se žáky plnohodnotně komunikovat je dle

respondentek třeba intenzivní alespoň roční práce. Taktéž všechny vnímají velký pokrok v osvojení českého jazyka svými žáky cizinci.

Jaké výukové metody užívají pedagogové při vzdělávání žáků cizinců?

Výukové metody, které respondentky užívají při vzdělávání žáků cizinců, jsou naprosto stejné, jaké užívají pro ostatní žáky ve svých třídách. Tři respondentky tohoto výzkumu při vzdělávání užívají aktivizační výukové metody. Mezi tyto metody řadí především zadávání samostatných úkolů nebo diskuzi na určené téma s učitelem i spolužáky, které jejich žáky vedou k tomu plnohodnotně se podílet na vzdělávání sebe samých. Pouze jedna respondentka využívá ve své třídě klasickou výukovou metodu, založenou především na slovním předání látky, kterou si po zapsání do sešitů, žáci opakovaným čtením sami osvojí. Všechny respondentky se při práci se žákem cizincem ve své třídě zaměřily na zhotovení pomůcek, které jim pomohou s výukou žáka a jemu celé vzdělávání ulehčí. Respondentky vesměs hovořily především o specifických pracovních sešitech, slovnících vyrobených samotnými žáky nebo různými telefonními aplikacemi.

Závěr

Tato práce se věnuje žákům cizincům vzdělávajících se na českých základních školách. Cílem práce bylo poskytnout čtenářům informace o možnostech vzdělávání žáků cizinců na českých základních školách a také pomocí kvalitativního šetření zjistit specifika práce pedagogů se žáky cizinci, kteří mají odlišný mateřský jazyk.

Teoretická část práce seznamovala s migrací a možnými typy pobytů cizinců, dále představovala informace o žácích cizincích a také pojmu bilingvistu. Stěžejní kapitolou teoretické části byla inkluze, která se zabývala především inkluzivní pedagogikou v souvislosti se žáky cizinci nebo například představovala časté argumenty proti inkluzi, které některé školy v souvislosti s tímto jevem užívají. V poslední kapitole teoretické části práce byly uvedeny výukové metody, které užívají pedagogové se žáky cizinci. Tyto metody jsou odlišné pouze do doby, než si žák dostatečně osvojí český jazyk, aby mohl porozumět výkladu vyučujícího a zapojit se tak do běžné výuky spolu s ostatními žáky. Z poslední kapitoly je tak možno zjistit, že do osvojení českého jazyka vyučující se žákem cizincem vyplňuje pracovní sešity, které vytváří na míru. V těchto pracovních sešitech je jednodušší formou vysvětlováno téma hodiny a jsou zde napsány pokyny snáze a jasněji. Při zhotovování nějakého úkolu má žák cizinec na úkol delší čas a může používat pomůcky typu slovník, pracovní listy či různé technologické aplikace.

V praktické části této práce bylo využito kvalitativní výzkumné strategie. Pomocí metody polostrukturovaných rozhovorů a pozdější analýzy získaných dat, bylo zodpovězeno hlavní výzkumné otázky spolu s pěti dílčími otázkami. Z výzkumu vyplynulo například to, že výukové metody, které respondentky užívají při vzdělávání žáků cizinců, jsou naprosto stejné, jaké užívají pro ostatní žáky ve svých třídách. Dále že důležitými faktory pro osvojení českého jazyka je pro žáka především věk, ale také to, zda ovládá nějaký další jazyk než svůj mateřský. Rozhodujícím faktorem při osvojení češtiny je dle výzkumu to, zda se žák jazyk chce naučit.

Teoretická i praktická část vedla ke zjištění, že učitelé žáků cizinců na základních školách při jejich vzdělávání, užívají stejných výukových metod jako v případě českých žáků. Tyto klasické metody jsou spíše uvedeny ve výzkumné části v odpovědích respondentek, jelikož v teoretické části, byl prostor věnován pro méně známe metody, jako jsou tvorby slovníků či telefonní aplikace pro možnost vzdělávání cizinců. Úspěšně může fungovat právě vytváření slovníčku pojmů pro jednotlivé předměty (např. česko – vietnamský slovníček

potřebných pojmů pro předmět prvouka). To urychlí zdokonalování se v českém jazyce a zlepší porozumění probírané látce.

Použité zdroje:

Literární zdroje:

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, [2016]. ISBN 978-80-88163-39-8.

ČIŽINSKÝ, Pavel a kol. *Cizinecké právo: práva a povinnosti cizinců a jejich rodinných příslušníků při vstupu a pobytu na území ČR, jejich zaměstnávání a podnikání, zdravotní pojištění a sociální zabezpečení, řízení a provozování vozidla, přístup ke vzdělání a studiu, rodinné soužití s cizinci, mezinárodní ochrana/azyl, státní občanství*. Praha: Linde, 2012, 373 s. [ISBN 978-807-2018-871](#).

EVA JANEBOVÁ A KOL. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2009. ISBN 9788073082949.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

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

HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE, 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde. ISBN 978-80-86131-70-2

HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. V Praze: Karolinum, 2009. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 9788024615271.

CHMELÍČKOVÁ, Nataša. *Zákon o azylu*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. Praktický komentář. ISBN 978-80-7552-479-9.

KAMIŠ, K. *Uplatňování bilingvismu v českém jazyce na základní škole*. In *Sborník příspěvků z VIII. Celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU Liberec a ČAPV, 2000, s. 337-344. ISBN 80-7083-468-4.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 7. vydání. Praha : SPN, 2005. 829 s. ISBN 80 7235 272-5.

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

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

PÍTROVÁ, Lenka. *Aktuální právní aspekty migrace*. Praha: Leges, 2016. Teoretik. ISBN 978-80-7502-162-5.

POLÁKOVÁ, H. 2013. *Integrace a inkluze ve světle stěžejních právních předpisů. Integrace a inkluze ve školní praxi*. Praha: FORUM 1(1), 3-23. ISSN 2336-1212.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VÍZNEROVÁ, Hana. *Metodika nízkoprahových kurzů pro cizince: Šance - práce - integrace!*. Praha: Evropská kontaktní skupina, 2011. ISBN 978-80-904452-4-6.

Internetové zdroje:

Etický kodex výzkumných pracovníků v Akademii věd České republiky. In: *Akademie věd České republiky*[online]. Praha, 2005, 17. 8. 2005 [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: <http://www.avcr.cz/cs/o-nas/pravni-predpisy/eticky-kodex-vyzkumnych-pracovniku-v-av-cr/>

HÁDKOVÁ, Marie. *Dítě-cizinec v české škole*. In: ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, Svatava, ŠKODOVÁ. *Čeština jako cílový jazyk* [online]. 2013, s. 6. [cit. 19. května 2018]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf

Migrace. In: www.mvcr.cz: *Odbor azylové a migrační politiky* [online]. Česká republika, 2018, 2018 [cit. 2018-05-10]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/odbor-azylove-a-migracni-politiky.aspx>

Tabulky výkonové ročenky 2016/17. In: *MŠMT: STATISTICKÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-05-16]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Legislativní zdroje:

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In: . Česká republika: Parlament ČR, 1999, ročník 1999, číslo 326.

Zákon č. 564/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. In: Česká republika: Parlament ČR, 2017, ročník 2004, číslo 564

Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. a některé další zákony (novela školského zákona).

Přílohy

Příloha 1. Emailová zpráva pro ředitele škol

Dobrý den, paní ředitelko,

jmenuji se Zuzana Seifertová a jsem studentkou Doplnkového pedagogického minima na Univerzitě Pardubice. V současné době pracuji na své závěrečné práci, která nese název Výukové metody užívané při vzdělávání žáků cizinců na základních školách. Tato práce si klade za cíl poskytnout informace o možnostech vzdělávání dětí cizinců na českých základních školách. V současné chvíli hledám respondenty do výzkumu, kteří mají přímou zkušenost s výukou cizinců na základní škole delší více než 6 měsíců a byli by ochotni se mnou provést rozhovor. Ráda bych Vás tedy poprosila o předání tohoto emailu Vaším vyučujícím, kteří pracují se žáky cizinci a měli by zájem účastnit se mého výzkumu. Poté, co bude můj výzkum proveden, Vám mohu zabezpečit anonymitu a poskytnout výsledky mého výzkumného šetření. Děkuji Vám za Váš čas.

S pozdravem Zuzana Seifertová.