



# Společné vzdělávání v základní škole v České republice se zaměřením na žáky-cizince

## Diplomová práce

*Studijní program:*

M7503 Učitelství pro základní školy

*Studijní obor:*

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Autor práce:*

**Martina Matějková**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Simona Kíryková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





## Zadání diplomové práce

# Společné vzdělávání v základní škole v České republice se zaměřením na žáky-cizince

*Jméno a příjmení:* **Martina Matějková**  
*Osobní číslo:* P14000509  
*Studijní program:* M7503 Učitelství pro základní školy  
*Studijní obor:* Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
*Zadávající katedra:* Katedra primárního vzdělávání  
*Akademický rok:* **2017/2018**

### Zásady pro vypracování:

Cíl diplomové práce: Teoreticky vymezit problematiku vzdělávání žáků-cizinců v základní škole v České republice a na základě výzkumu popsat úroveň připravenosti učitelů základních škol k inkluzi těchto žáků. Vytvořit soubor doporučení pro přijetí a práci s žáky-cizinci v základní škole pro dvě vybrané etnické skupiny žijící na Teplicku.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Studium literatury a odborných zdrojů, šetření v terénu, dotazník pro učitele, zpracování souboru doporučení.

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ, P. Náměty pro multikulturní výchovu. Poznáváme jiné národy. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-7367-238-6  
BARTOŇOVÁ, M; VÍTKOVÁ, M. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-3971-X.  
HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.  
KROPÁČOVÁ, J. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele. Univerzita Palackého v Olomouci, 2008  
LECHTA, V. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. Praha: Meta, 2011. ISBN: 978-80-254-9175-1  
RADOSTNÝ, L. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. 1. vyd., 2011

*Vedoucí práce:*

PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

30. listopadu 2017

*Předpokládaný termín odevzdání:*

1. května 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2017

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

12. května 2020

Martina Matějková

## **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala PhDr. Simoně Kírykové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za vedení, zájem, připomínky, čas, který mi věnovala a hlavně za její vřelý přístup. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří si našli čas na vyplnění dotazníku. A na závěr děkuji celé mé rodině za podporu během dlouhých let mého studia, zejména mé matce.

## **Anotace**

Cílem teoretické části mé diplomové práce je zmapovat problematiku vzdělávání žáků cizinců na 1. stupni základní školy; zmapovat legislativní podmínky inkluzivního vzdělávání, předpoklady pro začlenění žáka cizince do skupiny spolužáků a připravenost pedagogických pracovníků pro vzdělávání žáků cizinců. Chtěla bych zjistit, s jakými aktuálními problémy se současná základní škola a učitelé potýkají při zařazování žáků cizinců do populace česky mluvících dětí a jak jsou odstraňovány překážky, které by jednotlivým dětem mohly bránit vzdělávat se společně. Závěrem bych ráda uvedla doporučení pro další praxi a sborník aktivit pro dvě nejpočetnější etnické skupiny žáků cizinců vzdělávajících se v Teplicích v Čechách.

Úkolem výzkumné části je zjistit, jaké jsou současné podmínky pro začleňování žáků cizinců do vzdělávacího procesu v základní škole a na základě výzkumu popsat úroveň připravenosti učitelů základních škol k inkluzi těchto žáků.

## **Klíčová slova**

žák cizinec, integrace, inkluze, minorita, interkulturní vzdělávání, profesní kompetence učitele.

## **Annotation**

The aim of the theoretical part of my diploma thesis is to map the issue of education of foreign pupils at the 1st stage of primary school; to map the legislative conditions of inclusive education, preconditions for the integration of a foreign pupil into a group of classmates and the readiness of pedagogical staff for the education of foreign pupils. I would like to find out what current problems the current primary school and teachers face when classifying foreign pupils into the population of Czech-speaking children and how obstacles that could prevent individual children from learning together are being removed. In conclusion, I would like to present recommendations for further practice and a collection of activities for the two most numerous ethnic groups of foreign pupils studying in Teplice in the Czech Republic.

The task of the research part is to find out what are the current conditions for the integration of foreign pupils into the educational process in primary school and based on the research to describe the level of readiness of primary school teachers for the inclusion of these pupils.

## **Key words**

pupil foreigner, integration, inclusion, minority, intercultural education, professional competences of teacher.

## Obsah

### ÚVOD

### TEORETICKÁ ČÁST

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Inkluze .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1.1 Vymezení pojmu integrace .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1.2 Vymezení pojmu inkluze.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>1.3 Inkluze v mezinárodních dokumentech.....</b>                              | <b>17</b> |
| <b>1.4 Prvky inkluze .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>1.5 Pojetí inkluze.....</b>   | <b>19</b> |
| <b>2. Žák cizinec.....</b>   | <b>22</b> |
| <b>2.1 Žák cizinec ze země původu Ukrajina .....</b>                             | <b>22</b> |
| 2.1.1 Migrace ukrajinských občanů do ČR .....                                    | 23        |
| 2.1.2 Sociokulturní charakteristika Ukrajinců.....                               | 23        |
| 2.1.3 Ukrajinská rodina .....  | 24        |
| 2.1.4 Vzdělávání ukrajinské menšiny .....  | 24        |
| <b>2.2 Žák cizinec ze země původu Vietnam .....</b>                              | <b>25</b> |
| 2.2.1 Migrace ukrajinských občanů do ČR .....                                    | 25        |
| 2.2.2 Sociokulturní charakteristika Vietnamců .....                              | 26        |
| 2.2.3 Vietnamská rodina .....  | 27        |
| 2.2.4 Vzdělávání vietnamské menšiny .....  | 27        |
| <b>3. Systém vzdělávání žáků cizinců v základní škole v České republice.....</b> | <b>30</b> |
| <b>3.1 Zákony upravující práva a povinnosti cizinců žijících v ČR.....</b>       | <b>30</b> |
| <b>3.2 Legislativní rámec vzdělávání cizinců .....</b>                           | <b>31</b> |
| 3.2.1 Novela školského zákona .....  | 33        |
| 3.2.1.1 Podpůrná opatření.....   | 34        |
| 3.2.1.2 Zařazení žáků cizinců do stupňů podpůrných opatření .....                | 34        |
| <b>3.3 Inkluzivní vzdělávání .....</b>   | <b>35</b> |
| 3.3.1 Systém kurikulárních dokumentů v inkluzivním vzdělávání .....              | 36        |
| 3.3.2 Úkoly inkluzivního vzdělávání školy .....                                  | 37        |
| <b>3.4 Inkluzivní škola.....</b>   | <b>38</b> |
| 3.4.1 Dimenze inkluzivní školy.....  | 38        |
| 3.4.2 Příprava inkluzivních podmínek výuky.....                                  | 40        |



|   |           |
|---|-----------|
| 3.4.2.1 Příprava informací v cizích jazycích pro rodiče .....       | 40        |
| 3.4.2.2 Příjímací pohovor .....                                     | 41        |
| 3.4.2.3 Příprava prostředí .....                                    | 42        |
| 3.4.2.4 Koordinátor inkluze .....                                   | 42        |
| 3.4.2.5 Příprava třídního kolektivu .....                           | 42        |
| 3.4.3 Začleňování žáka cizince do ročníku .....                     | 43        |
| 3.4.3.1 Věk dítěte .....  | 43        |
| 3.4.3.2 Dosavadní vzdělání dítěte .....                             | 43        |
| 3.4.3.3 Znalost českého jazyka .....                                | 44        |
| 3.4.4 Hodnocení žáků cizinců .....                                  | 44        |
| 3.4.5 Podpora školy napomáhající inkluzi .....                      | 45        |
| 3.4.6 Profesní příprava učitele z hlediska výuky žáka cizince ..... | 48        |
| 3.4.6.1 Pregraduální vzdělávání učitele .....                       | 49        |
| 3.4.6.2 Postgraduální vzdělávání učitele .....                      | 49        |
| 3.4.7 Profesní kompetence inkluzivního pedagoga .....               | 50        |
| <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b>   |           |
| <b>4. Cíle práce, stanovení dílčích úkolů .....</b>                 | <b>54</b> |
| 4. 1 Výzkumné otázky .....  | 54        |
| <b>5. Metodika šetření .....</b>                                    | <b>55</b> |
| 5. 1 Charakteristika souboru respondentů .....                      | 55        |
| 5. 2 Metoda dotazníku, popis vlastního průzkumu .....               | 55        |
| <b>6. Interpretace výsledků průzkumu .....</b>                      | <b>57</b> |
| <b>7. Shrnutí, závěry šetření .....</b>                             | <b>79</b> |
| <b>ZÁVĚR .....</b>  | <b>82</b> |
| <b>Seznam použitých zdrojů .....</b>                                | <b>84</b> |
| <b>Seznam příloh .....</b>  | <b>88</b> |
| <b>Příloha</b>  |           |

## Seznam grafů

**Graf 1:** Počty žáků cizinců v základních školách v ČR

**Graf 2:** Úsudek o vlastní pregraduální přípravě pro oblast edukace žáků cizinců

**Graf 3:** Účast na akreditovaných kurzech, seminářích s problematikou vzdělávání žáků cizinců

**Graf 4:** Spokojenost s kvalitou vzdělávacích kurzů

**Graf 5:** Četnost využívání informačních portálů pro učitele k vzdělávání žáků cizinců

**Graf 6:** Formy samostudia k prohlubování inkluzivních profesních kompetencí učitelů

**Graf 7:** Potřeba podpory zkvalitňování výuky ze strany odborného pracoviště

**Graf 8:** Podporu pro zkvalitňování výuky žáků cizinců ze strany některého odborného pracoviště

**Graf 9:** Četnost respondentů vyučujících žáky cizince

**Graf 10:** Zastoupení žáků cizinců vzdělávaných respondenty

**Graf 11:** Míra znalosti učitelů sociokulturního prostředí vyučovaných žáků cizinců

**Graf 12:** Míra znalosti učitelů školského systému vyučovaných žáků cizinců

**Graf 13:** Četnost využívání vizuální podpory pro usnadnění porozumění žáka cizince

**Graf 14:** Četnost přizpůsobování obsahu výuky jazykovým schopnostem žáka cizince

**Graf 15:** Četnost využívání alternativních aktivit přizpůsobených aktuálním jazykovým možnostem žáka cizince

**Graf 16:** Četnost výměny zkušeností při vzdělávání žáků cizinců

**Graf 17:** Četnost vytváření zdrojů na podporu učení žáka cizince

**Graf 18:** Četnost dovednosti učitelů sestavit plán či dlouhodobější strategii pro vyučování heterogenní třídy žáků

**Graf 19:** Četnost dovednosti učitelů sestavit plán individuálního postupu vzdělávání žáků cizinců

**Graf 20:** Vyjádření respondentů k potřebě změny ve svých vzdělávacích postupech

## **Seznam tabulek**

**Tab. 1:** Rozdíl mezi pojetími integrace a inkluze

**Tab. 2:** Vztahy mezi pojmy segregace, integrace a inkluze

**Tab. 3:** Délka pedagogické praxe respondentů

**Tab. 4:** Četnost zastoupení v oblastech požadované podpory

**Tab. 5:** Míra znalosti učitelů sociokulturního prostředí vyučovaných žáků cizinců

**Tab. 6:** Míra znalosti učitelů školského systému vyučovaných žáků cizinců

**Tab. 7:** Míra využití on-line překladače ve výuce žáka cizince

**Tab. 8:** Četnost využívání alternativních aktivit přizpůsobených aktuálním jazykovým možnostem žáka cizince

## Úvod

Motto:

*„Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem..., nespasí nás ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. To všechno jsou jenom prostředky. Je tedy osobnost i hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nezreformovali. Soustředíme proto hlavní pozornost na vytváření učitelských osobností.“*

(J. Uher in Průcha 1994, s. 1)

V posledních desetiletích se výrazně změnilo sociokulturní prostředí většiny okolních zemí včetně České republiky. Ta se otevřela světu a stala se stabilní ekonomickou a politickou zemí, a proto je přitažlivá pro obyvatele z cizích zemí.

Do České republiky nepřicházejí pouze dospělí lidé. Se svými rodiči sem přicházejí i děti. Děti cizinci ve školním věku. Ty zde musí neprodleně zahájit povinnou školní docházku. K nárokům na aklimatizaci v nové společnosti se přidávají studijní nároky a nutnost vytvořit si nové vazby ve třídním kolektivu, a to v prostředí, které je zaměřeno na znalosti a výkon, který je neustále hodnocen, poměřován s jinými a srovnáván nejen s vrstevníky ve třídě, ale i s celonárodním průměrem, či dokonce mezinárodně (Jarkovská, aj. 2015, s. 227).

Z výše uvedeného vyplývá, že škola hraje v inkluzivním procesu žáka cizince, ale i jeho rodičů naprosto zásadní roli, jelikož se v mnoha ohledech stává první institucí cílové země, s níž se dítě a spolu s ním i jeho rodiče musejí seznámit. Je místem adaptace a nástrojem sociální mobility, často prvním prostředím tzv. kulturního šoku a místem prvních pocitů kulturního konfliktu. Ve škole se dítě učí novou kulturu, což má rozhodující význam pro jeho další život, pro soužití nejen s touto kulturou, ale především s jejími nositeli - s cílovou společností. Pobyt v české škole představuje přitom pro dítě cizince vysokou zátěž, a to zejména kvůli deficitu komunikační kompetence v češtině a kvůli odlišnostem kulturním (Hádková 2008, s. 96).

Výše zmíněná situace, početné zastoupení žáku cizinců v základních školách v Teplicích v Čechách (dále jen Teplice) a rozhovor s učitelem 1. stupně základní školy vzdělávajícího ve své třídě žáka s vietnamskou státní příslušností se stal výchozím momentem a současně motivací výběru tématu naší diplomové práce. Zmíněný učitel při vzájemné výměně poznatků o vedení třídy, kde se vyskytuje žák cizinec, neměl sebemenší povědomí, jak s tímto žákem pracovat. Prohlásil: „...nevím si s ním rady, vůbec mu nerozumím a nikdo mi k tomu nic neřekl!“ Zajímalo nás proto, v jaké míře jsou v současné době, kdy začlenění žáků cizinců probíhá v plném proudu, ostatní učitelé v Teplicích na inkluzivní vzdělávání připraveni.

Jako cíl naší diplomové práce jsme si proto stanovili prozkoumat problematiku vzdělávání dětí cizinců na 1. stupni základní školy; zmapovat legislativní podmínky inkluzivního vzdělávání, předpoklady pro začlenění žáka cizince do skupiny dětí a připravenost učitelů pro vzdělávání těchto žáků. Chtěli bychom zjistit, s jakými aktuálními problémy se současná základní škola a učitelé potýkají při zařazování žáků cizinců do populace česky mluvících dětí a jak jsou odstraňovány překážky, které by jednotlivým dětem mohly bránit vzdělávat se společně. Závěrem bychom rádi uvedli příklady postupů, ve kterých by byly prezentovány doporučení pro další práci.

Úkolem výzkumné části je zjistit, jaké jsou současné podmínky pro začleňování žáků cizinců do vzdělávacího procesu v základní škole a na základě výzkumu popsat úroveň připravenosti učitelů základních škol k inkluzi těchto žáků.

Jelikož vidíme vzdělávání žáků cizinců jako fenomén současného školství, chtěli bychom naším průzkumem přispět ke zmapování připravenosti učitelů ke vzdělávání žáků cizinců v základních školách v Teplicích.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Inkluze

Pochopit inkluzi znamená porozumět vztahu mezi integrací, integrativním vzděláváním a inkluzí.

#### 1.1 Vymezení pojmu integrace

V souvislosti se zabezpečením vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu se nejprve začal objevovat pojem integrace. Jeho vymezení lze aktuálně najít ve směrnici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení z roku 2002, která však pouze uvádí integraci individuální a skupinovou. Integrační pojetí respektuje odlišnosti skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a skupiny intaktních dětí, ale hlavní snahou je zařadit nebo spojit dvě vzdělávacími potřebami odlišné skupiny v rámci výchovy a vzdělávání a poskytnout potřebnou speciálně pedagogickou podporu tam, kde je jí zapotřebí (Havel 2013, s. 13).

Integrace je pojem, který se ve světě začal objevovat od 60. let 20. století; pojetí inkluze o dvě desetiletí později. V České republice se oba pojmy začaly výrazněji prosazovat až v 90. letech. Přes jejich relativně dlouhou historii je jejich vymezení do dneška nejednotné (Vaňurová, 2009, s. 58).

Integraci lze chápat jako postup zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání a do běžných škol. Uplatňují se různé formy od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáků do běžné školní třídy.

Integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům (příloha 1). Je ale nutné konstatovat, jak bylo výše uvedeno, že pojem integrace je charakteristický pro šedesátá léta 20. století. Pro diskusi o inkluzivním vzdělávání jsou typická devadesátá léta 20. století a zejména počátek 21. století (Bartoňová 2015, s. 54).

Dle Jesenského je možné pojem integrace obecně definovat jako zařazení, začlenění části, dílu či určité skupiny do celku. V případě osob se speciálními potřebami se pak jedná o začlenění těchto osob do intaktní společnosti.

Jesenský rozlišuje dva přístupy k integraci - **asimilační a koadaptační**:

**asimilační integrace:**

- integrace je hlavně problémem minority,
- integrace vyjadřuje vztah nadřazení a podřazení,
  - hodnotový systém majority je ten správný,
- integrace představuje ztotožnění se minority s identitou majority,
- hlavní způsob postupu je bezvýhradné přijetí,
- psaných i nepsaných norem existence majoritní společnosti (asimilace),
- hlavní forma řešení je začlenění minorit do institucí majorit,

**koadaptační integrace:**

- integrace je společným problémem majority i minority,
- integrace je vztahem partnerství,
- integrace je nová hodnota vytvořená jak z hodnot minority, tak z hodnot majority,
- hlavní způsob postupu v integraci je koadaptace,
- začlenění minorit do institucí majorit není jediná forma integrace.

K integraci můžeme přistupovat dvojím způsobem. V širším významu se jedná o integraci jedinců se speciálními potřebami do společnosti, v užším významu pak pouze o integraci v nějaké specifické oblasti života (např. školní integrace). Z pohledu společenského je důležitá integrace v širším významu, tedy integrace osob se speciálními potřebami do společnosti, kterou však z hlediska další práce můžeme rozdělit na integraci:

- školní - oblast výchovy a vzdělávání,
- pracovní - pracovní uplatnění,
- sociální - celkový status jedince ve společnosti.

Na základě posouzení těchto dílčích složek pak můžeme určit celkovou míru integrace daného jedince a současně objevit oblasti, ve kterých bude jedinec potřebovat specifickou míru podpory (Jesenský, aj. 1997, s. 33).

## **1.2 Vymezení pojmu inkluze**

Základní filozofické souvislosti integrace představuje nové chápání začlenění postiženého člověka do společnosti, tedy inkluze. Základem tohoto pojetí je poznání, že

lidská společnost se skládá z více či méně odlišných jedinců. Vytvářejí různorodou, přesto společnou jednotu respektující individuální rozdíly.

V současné době inkluzi chápeme spíše jako začlenění či zapojení. Zapojit se znamená učit se společně s ostatními, sdílet a zažívat proces učení ve spolupráci s nimi. K tomuto chápání inkluze se připojuje i Havel, který vnímá inkluzi jako: „*proces směřující ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny při respektování jejich odlišností a rozdílných potřeb, schopností, vlastností, učebních očekávání žáků a celé komunity, odmítající jakékoliv formy diskriminace*“ (Havel 2013, s. 14).

Spilková in Šmelová vysvětluje pojem inkluze jako vzdělávání pro žáky i pro společnost jako celek. Dává jí klíčový význam při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a věří v lepší přístupy společnosti. Podle autorky znamená inkluzivní přístup: „*spravedlivý, rovný postoj ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu a bez předčasné selekce a segregace*“ (Šmelová 2017, s. 24).

Hájková, Strnadová charakterizuje inkluzi jako: „*uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních vzdělávacích potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáků*“ (Hájková, Strnadová 2010, s. 71).

Výše uvedená vymezení se v pohledu na inkluzi shodují. Vidí inkluzi jako začleňování všech zúčastněných aktérů za stejných podmínek, ve svém vymezení nerozdělují žáky do skupin dle potřeb, ale vidí skupinu dětí s různými potřebami, které potřebují individuální přístupy.

Stejného názoru je i Abramová, která rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že při integraci stále ještě vnímáme rozdíly a usilujeme o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno (tabulka 1). Naproti tomu inkluzi ve vztahu ke škole chápe jako koncept vycházející z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vyučování podle svých schopností a úrovně. Všichni žáci prožívají a uvědomují si společenství, v němž má každý jedinec své bezpečné místo a díky tomu se mohou všichni výuky účastnit.

Podobně jako Abramová, tak i Krög poukazuje na rozdíl mezi oběma pojetími a zdůrazňuje, jako výše zmínění autoři, že inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadaní, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.). Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti,



inkluze znamená spolurozhodování a spoluutváření pro všechny lidi bez výjimky. Inkluze zahrnuje vizi společnosti, jejíž všichni členové se přirozeně mohou účastnit všech oblastí a v níž jsou zohledněny potřeby všech jejích členů (Anderliková 2014, s. 44).

Poslední autor, kterého pro ucelený současný pohled na inkluzi citujeme, je Potměšil. Ten říká, že inkluze je stav, který nevyžaduje předem žádné vyčlenění, aby poté mohlo dojít k začleňování. Znamená automatické začlenění či bytí součástí určité skupiny, komunity, společnosti. (Potměšil 2010, s. 15)

Všichni výše zmínění autoři vidí inkluzi jako společný život jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v naší společnosti bez sociálního vyloučení – exkluze.

Sociální vyloučení má své kořeny v 70. letech ve Francii, kdy byl poprvé použit pro specifickou situaci určitých skupin obyvatel žijících na okraji společnosti, kteří byli odříznuti od pracovních příležitostí a zároveň od záchranné sítě státní sociální pomoci. V souvislosti s osobami s postižením se jedná o jejich vylučování ze společenského života či z hlavního vzdělávacího proudu. Sociální vyloučení - exkluzi tedy můžeme definovat (při vědomí různých způsobů užívání tohoto pojmu) jako proces, kterým jsou jednotlivci i celé skupiny osob zbavovány přístupu ke zdrojům nezbytným pro zapojení se do sociálních, ekonomických a politických aktivit společnosti jako celku. Proces sociálního vyloučení je primárně důsledkem chudoby a nízkých příjmů, přispívají k němu však také další faktory, jako je diskriminace, nízké vzdělání či špatné životní podmínky. Sociálně vyloučení jsou odříznuti od institucí a služeb, sociálních sítí a vzdělávacích příležitostí.

Projevem exkluze je například dlouhodobá nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, život v prostorově vyloučených částech obcí (ghettech), nízká kvalifikace, špatný zdravotní stav, rozpad rodin či ztráta sebeúcty. Jako adaptace na podmínky sociálního vyloučení se často vytváří specifické hodnoty a normy, mezi něž patří například důraz na přítomnost, neschopnost plánovat do budoucna, pocity beznaděje a bezmocnosti či přesvědčení, že člověk nemůže ovlivnit vlastní sociální situaci. Výsledkem dlouhodobé exkluze může být segregace (příloha 2).

Z výše uvedeného vyplývá, že inkluze se již nezaměřuje na vzdělávací nebo výchovné problémy jednotlivých žáků, resp. na rozsah jinakosti, ale na společnost, skupinu, třídu, na strukturu systému, ve kterém se mají vzdělávací podmínky

organizovat především společně. Účast znamená se společně učit s ostatními a pracovat s nimi při společném procesu učení (Havel 2013, s. 15).

Inkluzivní vzdělávání se nedotýká pouze žáků či studentu s postižením, ale zahrnuje všechny jedince s odlišnostmi jazykovými, náboženskými kulturními a definuje je jako děti, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Současná škola má tedy vytvářet prostor pro rovné vzdělávací příležitosti

Pojem inkluze se objevil v politické diskusi v Evropě poprvé v 90. letech minulého století v kontextu vzdělávací politiky Salamanského usnesení. Na světové konferenci pořádané organizací UNESCO a španělskou vládou roku 1994 v Salamance na téma „Pedagogika pro speciální potřeby“ a cílem „Vzdělání pro všechny“ podepsaly vlády 92 zemí rezoluci, ve které propagovaly a stanovily si za cíl zásadní politickou a pedagogickou změnu ve vývoji inkluzivní pedagogiky, tzn. pedagogiky a školy pro všechny děti (Mühlpachr 2014, s. 13).

### **1.3 Inkluze v mezinárodních dokumentech**

Své pevné místo v mezinárodních úmluvách a prohlášeních získávala myšlenka inkluzivního vzdělávání postupně, přes půl století. V současné době je však integrální součástí všech deklarací zákonů týkajících se vzdělávání v zemích Evropské unie. Jedním ze základních dokumentů je Všeobecná deklarace lidských práv, přijata Valným shromážděním OSN v roce 1948 V článku se 26 praví: Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.

Právo na vzdělání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a snaha o zabránění segregací jsou podrobněji rozpracovány v Úmluvě OSN o právech dítěte, přijaté v New Yorku roku 1989, a také ve Světové deklaraci vzdělání pro všechny, přijaté v Jorntienu v roce 1990.

Úmluva OSN o právech dítěte v článku 2 zavazuje k zabezpečení stanovených práv všem dětem a jako první dokument konkrétně zmiňuje také děti s postižením (bez ohledu na tělesnou a duševní způsobilost) a děti různého sociálního původu. V článku 6 potom stanovuje povinnost „zabezpečit v největší možné míře zachování života a rozvoj dítěte (OSN, 1989).

Světová deklarace vzdělání pro všechny vznikla na základě analýzy stavu základního vzdělávání po celém světě. Analýza ukázala znepokojující fakta, a sice že 100 milionů dětí nemá přístup k základnímu vzdělání, a některé marginalizované skupiny, mj. také osoby s postižením, jsou ve velmi vysokém riziku vyloučení z jakékoli formy vzdělávání. Deklarace v článku 3 uvádí: „*Zvláštní pozornost vyžadují vzdělávací potřeby postižených osob. Kroky musí být učiněny tak, aby všem kategoriím postižených lidí byl poskytnut stejný přístup ke vzdělávání, který musí být nedílnou součástí jeho systému*“ (Bartoňová 2015, s. 55).

Vize formulovaná ve Světové deklaraci vzdělání pro všechny byla potvrzena o deset let později na Světovém fóru o vzdělávání v Dakaru. Dakarský akční plán upozornil na fakt, že nebezpečí vyčleňování znevýhodněných osob ze života společnosti stále existuje. Za svůj cíl si stanovil přístup k základnímu vzdělání pro všechny do roku 2015 (UNESCO, 2000).

V reakci na závěry dakarského fóra vznikl v rámci aktivit UNESCO v roce 2001 projekt Vlajková loď vzdělání pro všechny a práva osob s postižením: inkluzivní směr. Projekt je výsledkem spolupráce řady vládních i nevládních organizací zabývajících se vzděláváním a inkluzí (EENET, 2001). Jeho cílem je monitorování a podpora naplňování cílů formulovaných na Světovém fóru v Dakaru, zejména podpora vzdělávání všech dětí bez rozdílu a inkluze dětí s postižením.

Rádi bychom upozornili na dokument Prohlášení OSN o právech osob s postižením (2006), který potvrzuje inkluzivní vzdělávání jako právo každého jedince. V článku 24 stanovuje, že osoby s postižením mají právo na inkluzivní, kvalitní a bezplatné primární a sekundární vzdělání ve stejné míře jako ostatní členové jejich komunity. Státy se dále zavazují, že žáci s postižením nebudou vyloučeni z žádného stupně vzdělávání (včetně celoživotního) na základě postižení a budou mít přístup ke vzdělání v místě svého bydliště.

#### **1.4 Prvky inkluze**

Na inkluzi tedy nahlížíme jako na vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol takovým způsobem, kdy jim jsou pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvořeny a vytvářeny podmínky, které v maximální míře podporují jejich rozvoj ve

všech oblastech kvalit života žáka (zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje).

Havel poukazuje na konceptualizaci<sup>1</sup> inkluze, kdy našly uplatnění zejména následující čtyři klíčové prvky:

1. Inkluze je proces - je tedy nutné na ni pohlížet jako na neustálé hledání dokonalejší reakce na rozmanitost. Jde o to, naučit se tolerovat rozdíly a poučit se z nich. Ty se pak budou jevit spíše pozitivně jako stimul povzbuzující učení u dětí i dospělých.
2. Inkluze se zabývá identifikací a odstraňováním bariér - v důsledku toho je její součástí shromažďování, pořádání a vyhodnocování informací z mnoha různých zdrojů za účelem příštích zlepšení v politice i v praxi. Ke stimulaci kreativity a k řešení problémů se využívají nejrůznější fakta.
3. Inkluze znamená účast a výkon všech studentů - přičemž účast se vztahuje ke kvalitě jejich prožitků ve škole, proto musí zahrnovat pohled žáků samotných; výkon pak zahrnuje výsledky učení v průběhu probírání kurikula, nikoliv jen výsledky testů či zkoušek.
4. Inkluze klade důraz především na ty skupiny žáků, které by mohly být ohroženy marginalizací<sup>2</sup>, vyloučením nebo nedostatečnými výsledky – to představuje morální zodpovědnost za to, že statisticky nejrizikovější skupiny budou monitorovány a v případě potřeby budou podniknuty kroky k zajištění jejich docházky, účasti a výkonu v rámci vzdělávacího systému (Havel 2013, s. 15, 16).

## 1.5 Pojetí inkluze

Výzkumný tým M. Ainscow a M. Cés (2006) přichází s pěti typy pojetí inkluze:

1. Inkluze, při níž je hlavní důraz kladen na hendikep a speciální vzdělávací potřeby. Inkluze se zde primárně týká vzdělávání dětí s postižením, respektive jejich začlenění do škol hlavního vzdělávacího proudu. Většina pozornosti pak zaměřena na integrované žáky a přehlíží se pozitivní či negativní dopad inkluze na ostatní studenty. Podpora je chápána jako pomoc ve zvyšování schopnosti

---

<sup>1</sup> Konceptualizace - fáze výzkumné činnosti, ve které jsou definovány pojmy (Jandourek 2001, s. 128).

<sup>2</sup> Marginalizace - odsouvání jedinců, skupin, sociálních skupin nebo společností do situace bytí na okraji, do méně významného postavení (Jandourek 2001, s. 149).

škol přijímat různorodost a pracovat s ní. Takové pojetí inkluze dominuje ve většině zemí.

2. Inkluze jako odpověď na exkluzi. Inkluze je, kromě speciálních vzdělávacích potřeb, spojována ve většině zemí implicitně také se špatným chováním. Toho se však mnoho škol obává. Pokud jsou osloveni se žádostí o přijetí takového žáka, často jej pak odmítají. Hlavní smysl inkluze však spočívá v maximální snaze omezit podíl exkluze v daném spektru společnosti na minimum.
3. Inkluze jako odpověď na skutečnost, že všechny skupiny jsou citlivé k exkluzi. Inkluze zde spočívá v překonávání diskriminace a znevýhodnění ve vztahu k určitým skupinám citlivým k různým formám exkluze. V některých zemích je tato širší perspektiva spojována s termíny sociální inkluze, resp. exkluze (příloha B, tab. 2). Pokud tyto termíny budeme používat v kontextu vzdělávání, máme tendenci odkazovat ke skupinám, jež mají z nějakého důvodu potíže s pravidelnou docházkou do školy, nebo také v úzkém spojení s dětmi, které jsou ohrožené vyloučením ze školy kvůli svému nevhodnému chování.
4. Inkluze jako podpora myšlenky „školy pro všechny“. Inkluze se zde vztahuje k vývoji veřejných škol pro všechny neboli škol všeobecných (tzv. komprehenzivních). Těžiště spočívá ve vytváření rovných přístupů k učení a vyučování.
5. Inkluze jako vzdělávání pro všechny. Toto pojetí inkluze je stále častějším námětem mezinárodních debat. Hnutí EFA (Education for All) bylo založeno v roce 1990 kolem politických institucí participujících na vzdělávání po celém světě. Hlavním cílem je sjednotit primární vzdělávání a masivně zmírnit negramotnost - primární i sekundární (Havel 2013, s. 16, 17).

Na rozdíl od výše citovaného Havla, Šmelové, Hájkové, Strnadové, Abramové, Kröga a Potměšila, představují Ainscow a Cés pojetí inkluze v širším úhlu pohledu.

## **Shrnutí**

V posledních desetiletích prochází společnost, a tedy i vzdělávání řadou změn, při kterých jsou skloňovány pojmy integrace a v současné době zejména inkluze. Tyto dva pojmy jsou některými autory považovány za doplňující se, řada autorů je však rozlišuje s odkazem na jejich odlišná východiska. Zatímco integrace si kládla za cíl změnu

školského systému, hlavní oblastí zájmu inkluze je kvalita vzdělávání a zkušeností, které žáci získají. Inkluzivní vzdělávání v pojetí současných autorů překračuje hranice formálního vzdělávání. Cílem je vytvoření společnosti, která umí bojovat s diskriminací, pozitivně vnímat odlišnost a vytvořit podmínky pro kvalitní vzdělávání.

## 2. Žák cizinec

Stále větší globalizace a volnější pohyb pracovních sil v posledních desetiletích jsou novými jevy, které znovu posilují přiložený bilingvismus u nás. Na jedné straně stoupá počet jazykově smíšených manželství nebo partnerství, a tedy i bilingvních rodin, a na straně druhé si při pracovním pobytu rodiny v zahraničí její členové osvojují i jazyk vnějšího prostředí.

Do českých škol chodí přibližně 2 % žáků [poznámka autora-aktuálně dle ČSÚ 2,6%, 2019], pro které se čeština stává druhým jazykem. Přestože neexistují přesná statistická čísla, většina z nich přichází do školy s malou nebo žádnou znalostí češtiny. Tyto děti pocházejí z velice rozdílných poměrů. Jedná se o děti a žáky nově přicházející ze zahraničí, děti cizinců, které v ČR vyrostli, ale doma hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. Patří sem také děti s dvojitým občanstvím nebo děti z bilingvního prostředí (Inkluzivní škola 2017).

Pojem bilingvní lze doslovně přeložit jako dvojjazyčný, tj. užívání dvou jazyků, a to mateřského a cizího. Bilingvní vzdělávání se zpravidla realizuje plně nebo částečně v cizím jazyce, přičemž je kladen důraz na rozvoj cizího, ale i mateřského jazyka. Bilingvní vzdělávání může v nejširším slova smyslu znamenat používání dvou jazyků ve škole nebo jiném vzdělávacím kontextu (Metodický portál RVP 2011).

V České republice se ve školním roce 2018/19 vzdělávalo na všech typech škol 90 434 cizinců. Celkový počet všech žáků a studentů činil 2 037 774 (včetně občanů ČR), cizinci tedy tvořili 4,44 % z nich. Mateřskou školu navštěvovalo 11 343 cizinců, což odpovídá 3,1 % z celkového počtu dětí. Do základní školy docházelo 24 026 cizinců, což odpovídá 2,6 % z celkového počtu dětí. Střední školu navštěvovalo 9 305 cizinců, což odpovídá 2,2 % z celkového počtu studentů. Vysokou školu studovalo 44 846 cizinců, tedy 15,5 % z celkového počtu studentů.

Nejpočetnější zastoupení žáků cizinců je ze země původu (procentní počet z celkového počtu cizinců na MŠ, ZŠ, SŠ) Ukrajina (31 %), Vietnam (24 %), Slovensko (23 %), Rusko (9 %), Bulharsko (2,7 %), Mongolsko (2,7 %), Moldavsko (1,7 %) atd. (Jiroutová 2019).

### 2.1 Žák cizinec ze země původu Ukrajina

Příchod nových žáků cizinců do školy vyvolává řadu otázek o jejich dosavadním vzdělání, množství učiva, jež zvládli a na jaké úrovni, o předmětech, které se vyučují ve

škole, kterou navštěvovali. V čem se vzdělávací systém v zemi původu těchto žáků liší od toho našeho. Pro učitele, pro jejich kvalitní výuku, je užitečné mít povědomí o zemích původu nově příchozích žáků, o jejich mentalitě, systému školství, zvycích, tradicích.

### **2.1.1 Migrace ukrajinských občanů do ČR**

Po pádu železné opony se otevřely nejen západní ale i východní hranice a Československo se stalo poměrně atraktivní zemí pro imigranty, především z bývalého Sovětského svazu. Převládající špatná ekonomická situace Ukrajiny, geografická blízkost a poměrně malé jazykové i kulturní bariéry jsou hlavními příčinami toho, že v současné době Ukrajinci reprezentují nejpočetnější skupinu ekonomických migrantů v ČR, přičemž dočasná pracovní migrace Ukrajinců směřujících do České republiky již několik let postupně začíná mít charakter trvalé imigrace. Ukrajinci nejsou většinou přímo nuceni utíkat z mateřské země. Jejich hlavní motivací je zlepšení ekonomických podmínek nebo potřeba našetřit si na bydlení či studium dětí (Inkluzivní škola 2020).

Jelikož neumějí jazyk, nemohou využít kvalifikaci nebo vzdělání, kterého dosáhli v rodné zemi. Většina těchto pracovníků má vyšší vzdělání, než je pro pozice, na kterých pracují, nutné. Není výjimkou, že se manuální práci věnují i vysokoškolsky vzdělaní lidé. V současné době se uznávání vzdělání zlepšuje a pracovníci se mohou uplatnit i v kvalifikovaných oborech. Nastupují například na volná pracovní místa ve zdravotnictví, kde nahrazují zdravotnický personál, který odešel za prací do jiné země (Tollarová, aj. 2013, s. 90).

Ačkoli, jak bylo výše uvedeno, hlavním motivem jejich odchodu z domova byly tíživé ekonomické podmínky, drtivá většina pracovníků z Ukrajiny u nás nehodlá zůstat natrvalo. Podle odborníků to souvisí s tím, že fenomén ukrajinské imigrace do naší země má zatím krátkou historii.

### **2.1.2 Sociokulturní charakteristika Ukrajinců**

Současná kultura Ukrajiny vyrůstá z křesťanských tradic, především z pravoslaví, ale také z řeckého katolictví, židovství i islámu. Charakteristickým rysem Ukrajiny je multikulturalita. V průběhu historie ukrajinská kultura absorbovala prvky všech kultur, s nimiž se setkala. Jedná se zejména o kulturu tureckou, židovskou, polskou, německou, rumunskou, maďarskou, bulharskou, řeckou a především běloruskou a ruskou. Ruský



vliv je v ukrajinské kultuře trvale a silně přítomný, ačkoliv ne vždy to mělo pozitivní dopad. Již od 19. století a následně i v éře SSSR, probíhaly snahy o rusifikaci Ukrajiny, tj. potlačení ukrajinské kultury a jazyka (Inkluzivní škola 2020).

Kulturní hodnoty a normy na Ukrajině se zásadním způsobem neliší od hodnot a norem české společnosti. Obecně je mezi Ukrajinci vyšší míra religiozity a národní hrdosti. V České republice Ukrajinci nedůvěřují státním i nestátním institucím, jedinou organizací, ke které chovají důvěru, je právě řeckokatolická a pravoslavná církev.

Základní hodnotový systém tradiční ukrajinské skupiny v České republice nevykazuje zásadní odlišnost od našeho hodnotového systému. Obecně vyšší je míra religiozity<sup>3</sup> a národní hrdosti reprezentované některými osobnostmi, díly a událostmi ukrajinských politických i literárních dějin (Šišková 2001, s. 87).

### **2.1.3 Ukrajinská rodina**

Ukrajinská rodina je tradičně patriarchální, muž je považován za hlavu rodiny, má rozhodující slovo a je jeho povinnosti rodinu materiálně zabezpečit. Snaha o zabezpečení rodiny je také jedním z hlavních důvodů, proč řada ukrajinských mužů odjíždí pracovat do zahraničí. Žena má na starosti každodenní domácnost, většinou je také zaměstnaná a řídí finanční záležitosti rodiny. Starším členům rodiny je prokazována úcta, jejich děti mají povinnost starat se o ně ve stáří.

Ukrajinská společnost je výrazně maskulinní, muži si zakládají na své důstojnosti a projevech úcty vůči své osobě. Pro muže může být obtížné jednat s ženou - úřednicí, která rozhodne o jeho osudu (Bodnárová, aj. 2009, s. 91).

Zvláštním rysem ukrajinské rodiny je dodnes výjimečná role matky ve výchově dětí a při řešení rodinných problémů. Mezi charakteristické vlastnosti Ukrajinců patří pohostinnost, emocionalita, pořádnost, zdvořilost, vysoká úroveň sexuální morálky, udržování dlouholetých přátelství a úzké vztahy rodičů s dětmi.

### **2.1.4 Vzdělávání ukrajinské menšiny**

Zděděným úspěchem sovětské politiky všeobecného přístupu k vzdělávání je téměř stoprocentní míra gramotnosti v postsovětských státech. Na Ukrajině dnes činí 99,4 % a je tak jednou z nejvyšších na světě. Povinné primární a sekundární vzdělání

---

<sup>3</sup> Religiozita - náboženské postoje zastávané jednotlivci i skupinami (Jandourek 2001, s. 203).

začíná v 6. roce věku dítěte a trvá 9 let: základní trvá čtyři roky, střední sekundární pět let.

Základní škola poskytuje především všeobecné vzdělání. První stupeň základní školy, jak bylo výše uvedeno - primární vzdělání - trvá čtyři roky (1. - 4. třída) a začíná ve věku šesti nebo sedmi let. Druhý stupeň základní školy - sekundární vzdělání - navazuje na primární a pokračuje 5. - 9. třídou.

Po ukončení 9. třídy je splněna povinná školní docházka. Hlavními složkami kurikula jsou stát a škola. Státní složka zajišťuje potřebnou úroveň a množství vědomostí pro všechny žáky. Skládá se z výuky: jazyků (mateřský, státní, cizí a literatura), matematiky, základních principů informací, společenských předmětů (historie, právo), zeměpisu, přírodních věd (fyzika, chemie, biologie), řemesel, tělocviku a uměleckých předmětů. Školní složka zajišťuje povinné a volitelné předměty. Snaží se podchytit individuální dovednosti žáků. Každá škola pracuje na základě schváleného kurikula, které je v souladu se vzdělávacími plány ministerstva. V prvních dvou letech základní školy jsou žáci hodnoceni ústně. Počínaje třetí třídou jsou žáci hodnoceni v tzv. čtyřnámkovém systému (výborně, dobře, dostatečně a nedostatečně). Každý školní rok je ukončen zkouškou a podmínky postoupení do další třídy jsou určovány pedagogickým sborem školy. Na konci devátého ročníku jsou studenti zkoušeni ze čtyř předmětů. Ti, kdo uspějí, obdrží vysvědčení o absolvování základní školy.

V české základní škole se neprojevují u ukrajinských žáků žádné výrazné odlišnosti. Se svými českými spolužáky ve třídě nemají žádné potíže. Velmi rychle splývají s novým prostředím, i když nadále pocítují svou příslušnost k rodné zemi s jejími zvyky a tradicemi (Šindelářová, Škodová 2012, 38).

## **2.2 Žák cizinec ze země původu Vietnam**

### **2.2.1 Migrace vietnamských občanů do ČR**

Do ČR přišlo několik vln vietnamské migrace. V souvislosti s dobou příchodu vznikají postupně tři odlišné skupiny. První vlna vietnamských občanů do ČR započala v 50. letech 20. století. V tomto období navázala tehdejší Československá republika diplomatické vztahy s Vietnamskou demokratickou republikou. Již od této doby k nám ročně přicházeli desítky vietnamských studentů za účelem získání kvalitního vzdělání, s

přesně stanoveným studijním plánem. Dále zde pobývali i vietnamští praktikanti a učnové, aby se vzdělávali v oborech jako strojírenství, lehký průmysl a doprava.

Nově přicházeli Vietnamci do České republiky v 90. letech 20. století a na ně dále navázala po roce 2000 třetí vlna migrantů. Vietnamci přicházeli již většinou z jiných důvodů než za studiem a odbornou praxí., jak tomu bylo v první vlně jejich příchodu v letech padesátých 20. století. Bez ohledu na své předchozí vzdělání se živí především obchodní činností v podmínkách našeho tržního hospodářství. S nimi přicházejí také jejich děti, rodiny, příbuzní a zařazují se do vietnamské komunity.

### **2.2.2 Sociokulturní charakteristika Vietnamců**

Snad nejvýraznějším rysem vietnamské komunity u nás je její uzavřenost. Ta je dána několika příčinami. První z nich vychází z velké odlišnosti kultury, ze které k nám Vietnamci přijíždějí (Šišková 2001, s. 105).

Vzhledem k bohaté kulturní historii Vietnamu a vlivu mnohých duchovních a filozofických proudů v sobě vietnamské tradice a svátky často spojují projevy několika náboženství a vlivy různých civilizací, jimž byla tato země vzhledem k své zeměpisné poloze vystavena. Kromě tří základních duchovních systémů, které formovaly vietnamskou kulturu: konfucianismu, taoismu a buddhismu, ovlivnily vietnamské tradice i proudy jako hinduismus, islám, křesťanství a v moderní historii mnohé evropsko-americké filozofie a politické nauky.

Duchovní život Vietnamců je prostoupen vírou v nadpřirozený svět, která vzešla z dávného animismu<sup>4</sup>. Přestože pro Evropana může být víra v nadpřirozené bytosti (jako jsou různí ochránci domácnosti, vesnice, půdy apod.) těžko pochopitelná a uvěřitelná, charakterizuje život většiny Vietnamců; nezáleží na jejich věku či společenské třídě. Zároveň příslušnost k náboženství podle našeho vidění světa, např. k buddhismu nebo křesťanství neodporuje této prastaré víře v nadpřirozený svět (Černík, 2007, s. 56). Rozdílnost kultury vietnamské a kultury české je příčinou kulturního šoku<sup>5</sup>, který Vietnamci po příjezdu k nám prožívají. Tuto silnou reakci na cizí kulturní prostředí není možné zmírnit bez vzájemného intenzivního styku příslušníků obou etnik.

---

<sup>4</sup> Animizmus - víra, že v lidském těle jsou dvě složky, z nichž jedna je aktivní během noci a druhá během dne. Lidé se pokoušeli tímto pojetím vysvětlit smrt, sny nebo rituální extázi (Jandourek 2001, s. 26).

<sup>5</sup> Kulturní šok - psychický a sociální otřes způsobený překvapivým, nečekaným nebo neuvěřitelným zjištěním, které bylo vyvoláno bezprostředním kontaktem jednotlivce, sociální skupiny nebo celé společnosti s cizí, neznámou, dosud neinteriorizovanou kulturou

Dalším faktorem, který upevnil uzavřenost komunity, je institut „zástupce“. Oficiálně s vietnamskými pracujícími přijížděli tzv. tlumočníci nebo organizátoři, kteří měli na starost vyřizování veškerých problémů komunity na našich úřadech. Ani oficiální jednání tedy neprobíhalo v přímé interakci Vietnamců a Čechů, nýbrž jen prostřednictvím několika vietnamských zástupců. V neposlední řadě jsou to jazykové nedostatky, pramenící mimo jiné z nedostatečné organizace jazykové přípravy, které prohlubují uzavřenost vietnamské komunity. Vedle jazykové bariéry, která ovlivňuje zejména Vietnamce, kteří do ČR přišli ve starším věku, je tu ještě silně propojený rodinný život (Šišková 2001, s. 105).

### **2.2.3 Vietnamská rodina**

Vietnamci tedy nejsou primárně uzavřeni vůči okolní společnosti: žijí rodinným pospolitým životem stejně jako mnoho českých rodin a tento rodinný život není jejich reakcí na život v cizím prostředí, ale je to přirozené chování Vietnamců, kteří se takto chovají, ať žijí kdekoli, neboť jsou k tomu přísně vychováni.

Vietnamskou rodinu lze charakterizovat několika typickými základními vlastnostmi: poslušnost dětí, pevný řád uvnitř rodiny, široká solidarita s blízkými i vzdálenými příbuznými, vzájemná pomoc v rámci široké rodiny. Tyto principy dodržují - i když v oslabenější podobě - i rodiny, kde generace dětí odešla z Vietnamu v útlém věku nebo se narodila v zahraničí. Rodinné vztahy jsou velmi těsné i mezi vzdálenějším příbuzenstvím. Rodina je pro ně silnou životní hodnotou. Rodičům, učitelům, starším sourozencům se musí prokazovat úcta. Na druhou stranu mají starší povinnost starat se o „níže“ postavené. Pro rodiče je hlavním životním cílem, aby se jejich děti měly lépe než oni sami. Klíčem k této lepší budoucnosti je pro ně dobré vzdělání, pro které často do ČR přijeli (Tollarová 2013, s. 86).

### **2.2.4 Vzdělávání Vietnamské menšiny**

Vedle rodiny má pro Vietnamce vysokou hodnotu vzdělání. Vzdělávání ve vietnamských školách je založeno na memorování a jednostranném naslouchání. Důležitou součástí vzdělávání je i morální výchova, výchova k humanismu, sebevzdělávání. Důraz je kladen i na vlastenectví a zodpovědnost za rodinu.

Děti mají díky vzdělávání své stigma cizince překonat, přičemž prostředkem k tomuto překonání je dosažení exkluzivistické pozice ve vzdělávacím systému a následně na trhu práce a spolu s ním také zachování vietnamství. Čelí tak ambivalentnímu požadavku pro začlenění do české společnosti (překonání diverzity navenek) a udržení vědomí odlišnosti (zachování diverzity vzhledem k sobě samému). Mnozí rodiče pak chápou jako dočasný a definovaný cíl zajistit začlenění svých dětí na úkor vlastního života.

Hlavním zdrojem motivace ke vzdělávání, kterou mají vietnamské děti, je výsledkem mezigenerační povinnosti dětí vůči rodičům, a to ve dvou ohledech. Jednak je to povinnost vytvářená skrze migrační zkušenost rodičů, kdy děti zkoušejí nutnost naplnit oběť rodičů, již přinesli svým přesunem domoviny do cizího prostředí ČR. A jednak je to nutnost naplnit vzdělanostní aspirace samotných rodičů, kteří je nemohli realizovat. Děti vědí, co pro ně rodiče udělali, to samotné je motivuje k dosažení nejlepších výsledků (Jarkovská 2015, s. 131).

Z výše uvedeného je zřetelné, jak velký důraz je kladen na vzdělání. Důležité je ovšem zmínit, že menší důraz se klade na to, aby děti poznávaly své nové české prostředí. Pro pedagoga je pak těžší s dítětem otevřeně pracovat, realizovat nejen vzdělávací, ale také výchovnou stránku vyučování. Je dobře jakékoli problémy s rodiči poprvé řešit s jistým časovým náskokem, abychom stačili navázat, důvěryhodnější vztah, abychom předešli nedorozumění a zabránili vytvoření špatné pověsti o nás.

## **Shrnutí**

Výše uvedená data o národnostních menšinách, jejichž občané a jejich děti v základních školách mají v České republice nejpočetnější zastoupení, obsahují údaje o mentalitě, sociokulturním zázemí a další informace pro vytvoření základní představy o zemích, ze kterých žáci cizinci pocházejí.

Usídlování imigrantů v České republice je spjato se vzděláváním. Kromě dospělých imigrantů, kteří se učí jazyk naší země a osvojují si potřebné znalosti, jde především o vzdělávání jejich dětí. Ty se začleňují do škol společně s žáky české populace. Pro učitele tak vyvstává povinnost vyučovat děti přistěhovalců pocházejících z takových etnických skupin a odlišných kultur, s jakými se většinou nikdy předtím neselekali.

Jelikož přibývá škol, v nichž se vzdělávají větší či menší počty dětí z rodin cizinců, musí se učitelé s novou situací vypořádávat. Následně se tudíž budeme věnovat problematice vzdělávání žáků cizinců.

### **3. Systém vzdělávání žáků cizinců v základní škole v České republice**

#### **3.1 Zákony upravující práva a povinnosti cizinců žijících v ČR**

Po otevření hranic po pádu tzv. železné opony se Česká republika stala tranzitní zemí pro velké množství migrujícího obyvatelstva, ať už prchajícího před válečnými konflikty například z bývalé Jugoslávie, nebo hledající lepší životní podmínky v západní Evropě. V devadesátých letech tedy Českou republikou procházely vlny migrantů směrem na západ. Postupem času a především po vstupu ČR do EU se ale i Česká republika stala cílovou zemí, tzn., že se zde chce mnoho migrantů trvale usadit.

Základní práva (vyjádřena v platné legislativě) jsou zaručena všem, a to bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry, náboženství, politického či jiného smýšlení, národního či sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Náleží občanům, ale i cizincům.

#### **Legislativní rámec pro cizince v ČR z hlediska zákona tvoří:**

- mezinárodní úmluvy podle čl. 10 Ústavy ČR (Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, Úmluva o právech dítěte, Úmluva o uprchlících atd.),
- Listina základních práv a svobod - evropská legislativa (nařízení a směrnice),
- Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky, ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů.

#### **Práva a povinnosti cizinců se liší dle druhu pobytu na tři základní kategorie:**

**Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci;** občanem EU je každý, kdo je občanem členského státu EU. Občanství Unie však nenahrazuje, nýbrž doplňuje státní příslušnost členského státu. Občané EU zde pobývají buď na základě práva volného pohybu osob, nebo na základě zvláštního pobytového povolení. Rodinní příslušníci občana EU jsou ti cizinci, kteří jsou ve vztahu k občanovi EU v zákonem stanoveném rodinném či obdobném poměru. Rodinní příslušníci občana EU jsou především cizinci ze třetích zemí, tedy např. občané Ruska, Chorvatska či Spojených států amerických,

anebo osoby bez státní příslušnosti. Skrze svou rodinnou vazbu se tito cizinci ze třetích zemí dostávají do právního režimu občanů Evropské unie.

**Cizinci ze třetích zemí** jsou ty osoby, které nemají ani občanství ČR ani občanství EU (tedy nejsou občany žádného státu EU) ani občanství žádného ze států Evropského hospodářského prostoru (Lichtenštejnsko, Norsko, Island a Švýcarsko). Ne všichni cizinci, kteří nemají státní občanství členského státu EU, jsou skutečně řazeni do skupiny cizinců ze třetích zemí. Mnoho cizinců, kteří mají občanství třetích zemí, např. Ukrajiny, USA či Turecka, jsou totiž rodinnými příslušníky občanů EU, a cizinecké právo je tak řadí k občanům EU.

**Žadatelé o mezinárodní ochranu** - každý, kdo je v zemi původu pronásledován, může po příchodu do České republiky požádat o mezinárodní ochranu, která je udělena buď formou azylu, nebo doplňkové ochrany (Inkluzivní škola 2020).

### 3.2 Legislativní rámec vzdělávání cizinců

Transformaci v tradičním konceptu vzdělávání formuluje záměr deklarovaný v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001). Potřebné změny se týkají jak fyzického přístupu ke vzdělávání (architektonická úprava budov včetně úpravy interiéru, vybavení škol aktivizačními pomůckami apod.), tak kvalitativních změn pedagogických a organizačních. Ve snaze podpořit tyto záměry vydalo MŠMT ČR v roce 2010 dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, v němž si klade za cíl zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému na všech stupních a typech škol a zajistit tak inkluzivní opatření vedoucí k ukončení segregace ve vzdělávání. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné inkluzi žáků se speciálními potřebami do společenských aktivit a vzdělávání (Havel 2013, s. 11).

Právo na vzdělání je v České republice zaručeno všem dětem, tedy nejen českým občanům, ale i cizím státním příslušníkům. Ty lze rozdělit do dvou základních kategorií. Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci, kteří tvoří první skupinu, mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky (§20 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o kategorii cizinců, kteří jsou občané EU, včetně občanů



států Evropského hospodářského prostoru (Lichtenštejnsko, Norsko, Island a Švýcarsko). Jde i o jejich rodinné příslušníky. Ti mohou původně pocházet z tzv. třetích zemí (Kanada, Ukrajina či Austrálie), nebo jsou to osoby bez státní příslušnosti.

Ostatní cizinci, respektive cizinci ze třetích zemí patří do druhé skupiny. Stejně jako občané EU a ČR mají přístup k základnímu vzdělání, včetně vzdělání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky (Kendíková 2012, s. 75). Tyto osoby se podle §20 odst. 3 školského zákona stávají dětmi, žáky nebo studenty dané školy či školského zařízení za podmínek stanovených školským zákonem (tedy za stejných podmínek jako občané ČR a EU), pokud řediteli školy či školského zařízení nejpozději při zahájení vzdělávání či poskytování služeb prokážou oprávněnost svého pobytu na území České republiky.

Školský zákon také ukládá krajským úřadům zajistit cizincům bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání. Jde o výuku českého jazyka, jež má být přizpůsobena potřebám těchto žáků (§20 odst. 5a školského zákona). Stejně tak má být ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporována výuka mateřského jazyka a kultury země jeho původu, což by mělo být koordinováno s běžnou výukou v základní škole (§ 20 odst. 5b školského zákona).

Bezplatná jazyková příprava českého jazyka je v souladu s legislativou (§20 odst. 5 písm. a), odst. 6 školského zákona) určena pro cizince občany EU a jejich rodinné příslušníky a ostatní cizince (Kendíková 2012, s. 76). Bezplatnou výuku upravuje prováděcí předpis, kterým je vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Podle této právní normy určuje krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli škol konkrétní školy, v nichž bude bezplatná jazyková příprava pro cizince probíhat. Krajskému úřadu se zde zároveň ukládá povinnost zveřejnit seznam těchto škol na území daného kraje způsobem umožňujícím dálkový přístup, tedy na svých webových stránkách. Konkrétní třídu pro jazykovou přípravu pak zřizuje ředitel určené školy.

Žák cizinec může být do třídy pro jazykovou přípravu zařazen kdykoli během období školního vyučování. Dojde k tomu na základě žádosti jeho zákonného zástupce podané řediteli dané školy, a to do 30 dnů od podání žádosti. Ve třídě pro jazykovou přípravu se vzdělává nejvýše 10 žáků. Jedinci zařazení do této třídy nejsou žáky školy, v níž je tato třída zřízena (mají svoji tzv. kmenovou základní školu). Celková délka

jazykové přípravy je nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 měsíců po sobě jdoucího školního vyučování.

Znevýhodnění žáků cizinců pro nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. V rámci poslední novelizace obou zmiňovaných předpisů byli žáci s odlišným mateřským jazykem zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to konkrétně, jak bylo výše zmíněno jako znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (Bartoňová 2015, s. 57).

### **3.2.1 Novela školského zákona**

Novelizovaný školský zákon spolu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, přináší od září 2016 důležité změny pro všechny děti a žáky, kteří potřebují podporu při výuce. Patří mezi ně také děti a žáci cizinci.

Jak bylo výše uvedeno, nově se děti a žáci definují z hlediska potřebnosti podpory. Dle školského zákona se: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která blíže charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nároková podpůrná opatření patří i děti a žáci s nedostatečnou znalostí nebo bez dostatečné znalosti vyučovacího jazyka.

### **3.2.1.1 Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření (dále PO) spočívají dle § 16, odst. 2 školského zákona v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) 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,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka,
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2).

Zákon vyjmenovává podpůrná opatření, která jsou po doporučení školského poradenského zařízení nároková. Jsou upřesněna s ohledem na stupeň PO v příloze vyhlášky. Hovoříme o tzv. systému 5 stupňů podpůrných opatření. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení (dále ŠPZ), od druhého stupně výš musí mít škola doporučení ŠPZ.

### **3.2.1.2 Zařazení žáků cizinců do stupňů podpůrných opatření**

V 1. stupni PO se nacházejí děti a žáci s pokročilou úrovní vyučovacího jazyka, kteří potřebují podporu především v jazykovém rozvoji v rámci jednotlivých předmětů a oborů. PO prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení. Jazyk je třeba rozvíjet po dobu minimálně 5 let, ve většině případů ještě déle.

Do 2. stupně PO jsou zařazováni děti a žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (odpovídá úrovni znalosti českého jazyka B1-B2, dle SERR), což vyžaduje individuální přístup ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v organizaci a metodách

výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případně využití individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP). Nárok mají např. na 3 hod. ČDJ týdně, nejvýše 120 hod. ročně na ZŠ a SŠ, úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice, aj.

Ve 3. stupni PO jsou začleněni děti a žáci s neznalostí vyučovacího jazyka (český jazyk A0-A2), což vyžaduje znatelné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání, úpravě ŠVP, v hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci, v odůvodněných případech pak také úpravy obsahů vzdělávání. Nárok mají např. na 3 hod. ČDJ týdně, nejvýše 200 hod. ročně na ZŠ a SŠ, úpravu obsahů vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky, aj.

Podpora ve 4. a 5. stupni se žáků cizinců týká pouze v případě, že se neznalost vyučovacího jazyka kombinuje např. se zdravotním postižením.

Povinností školy je poskytovat zákonným zástupcům informace o možnostech nově nastavené podpory. Role zákonných zástupců je v novém systému velmi důležitá, protože aktuálně nastavené stupně podpory 2-5 probíhají pouze na základě vyjádření a doporučení ŠPZ a se souhlasem zákonných zástupců (Inkluzivní škola 2016).

### **3.3 Inkluzivní vzdělávání**

Pro úspěšný rozvoj žáků cizinců, jak bylo výše zmíněno zařazených do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími, se jeví ideální inkluzivní vzdělávání, které vytváří prostor pro realizaci principu rovnosti vzdělávacích příležitostí, respektuje odlišnosti žáků, jak etnické, jazykové, náboženské či fyzické včetně speciálních vzdělávacích potřeb. Škola s inkluzivním vzděláváním je jedním z prostředků, kterým lze oponovat diskriminačním postojům, je cestou k vytváření otevřených komunit a podporuje efektivní vzdělávání dětí menšinové<sup>6</sup> populace. Sleduje zároveň získávání dovedností v oblasti komunikace a kooperace se spolužáky, kteří nemají potřebu speciální podpory, činnostní situace ve škole se stávají jedním ze stěžejních podnětů pro sociální učení. Při inkluzivním vzděláváním je možno se ve vyučovacím procesu orientovat na potřeby žáka,

---

<sup>6</sup> Menšina- skupina s menším počtem členů, než má v téže společnosti skupina většinová (Jandourek 2001, s. 154).

dokázat pracovat s žákem k jeho spokojenosti. To umožňuje využívat alternativních metod pro celkový rozvoj žáka, který je ohrožen znevýhodněnými sociokulturními podmínkami (Brtnová Čepičková 2006).

### **3.3.1 Systém kurikulárních dokumentů v inkluzivním vzdělávání**

Primární vzdělávání žáků je realizováno v základních školách, do kterých postupně pronikly myšlenky autonomie v oblasti právní, ekonomické i pedagogické. Pedagogická autonomie byla konkrétně podpořena zákonným vymezením tzv. dvoustupňového kurikula. Kurikulum na národní úrovni představuje v oblasti základního vzdělávání Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který je závazným a také výchozím dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (dále ŠVP ZV), jimiž se školy mohou profilovat podle svých specifických podmínek, vizí a záměrů.

RVP ZV je tedy koncipován tak, aby výuka ve škole nebyla zaměřena pouze na osvojování vědomostí, ale zaměřuje se hlavně na rozvoj dovedností, na vlastní aktivní činnost žáků a na to, aby žáci uměli získané vědomosti uplatnit v běžných životních situacích. To vše má být rozvíjeno v prostředí, které je tomu reálnému co nejvíce podobné. Ve společnosti, v němž se vyskytuje celá škála individualit, které se od sebe navzájem mohou učit a společně se učí spolupracovat a vycházet, tedy ve společnosti, které podporuje inkluzi.

Tato koncepce ve spojení s důrazem na diverzifikaci škol umožnila na jedné straně selektivnost v rámci základního vzdělávání, kdy v běžných školách začaly vznikat třídy s rozšířenou výukou koncentrovanou na jistou oblast vzdělávání (jazyků, matematiky, výpočetní techniky, sportovních tříd, tříd pro nadané atp.), na druhé straně mnohé školy pochopily, že jde spíše o vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání všech žáků ve své komunitě, a začaly se otevřeně svou filozofií hlásit k myšlence školy pro všechny.

K tomu je potřebné doplnit vzdělávací obsah ŠVP ZV specifickými materiály o historii, kultuře a tradicích národností žáků cizinců vzdělávajících se v základní škole. Dlouhodobým cílem školy musí být inkluze žáků z odlišného kulturního prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. Proto je nezbytné, aby škola při přípravě ŠVP ZV vnímala jinou národnost, etnicitu či

hodnotovou orientaci všech svých žáků a v rámci možností pružně reagovala na jejich kulturní rozdíly. Škola by měla využívat postupy a způsoby organizace výuky odpovídající žákům, jejich učebním stylům, vycházet ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých etnik, národů a kultur. Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním navrhuje RVP ZV zabezpečit následující podmínky, některé z nich však na základě našich zkušeností nepokládáme v místních podmínkách za dosti dobře realizovatelné, ať už z personálních či finančních důvodů:

- individuální nebo skupinovou péči,
- přípravné třídy,
- pomoc asistenta pedagoga,
- menší počet žáků ve třídě,
- odpovídající metody a formy práce,
- specifické učebnice a materiály,
- pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu,
- spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem - etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky (Havel 2013, s. 19 - 20).

### **3.3.2 Úkoly inkluzivního vzdělávání**

Z hlediska naplnění požadavků, které s sebou do českého školského systému popsane změny a jejich legislativní ukotvení přinesly, lze definovat pět oblastí úkolů, jež stojí před institucemi vzdělávajícími pedagogy a před bohemisty zaměřujícími se na češtinu v roli cizího a druhého jazyka:

- připravit učitele pro výuku a výchovu v jazykově a kulturně nejednotném kolektivu žáků,
- připravit učitele k výuce češtiny pro žáky cizince, která má těmto žákům zajistit možnost komplexního rozvoje osobnosti, dalšího vzdělání v češtině a pozdějšího úspěšného uplatnění na českém trhu práce,
- stanovit minimální jazykové předpoklady (minimální úroveň znalosti češtiny) pro úspěšné zapojení žáka cizince do výukového dialogu v jednotlivých ročnících základní a ve všech vzdělávacích oblastech, jak je definuje RVP ZV,
- vytvořit diagnostické postupy mapující úroveň znalosti češtiny tak, aby byl zřetelný aktuální rozsah všech řečových dovedností žáka cizince,

- vytvořit vhodné studijní opory (výukové materiály) zaměřené speciálně na co nejrychlejší a nejefektivnější vybudování požadované komunikační kompetence žáka cizince tak, aby se mohlo co nejdříve účastnit komunikace při společné činnosti v odpovídající věkové skupině česky komunikujících žáků (Brtnová Čepičková 2006, s. 97).

### **3.4 Inkluzivní škola**

V posledních deseti letech se výrazně proměnil profil žáků navštěvujících základní školy. Díky zvyšujícímu se počtu cizinců žijících a pracujících v České republice lze pozorovat rozrůstající se skupinu žáků cizinců, kteří navštěvují českou školu, ale pro něž není čeština mateřským jazykem a kteří ve své rodině nekomunikují česky. Nejde přitom o nikterak přechodný jev. Škola hraje v procesu vzdělávání žáka cizince, ale i jeho rodičů zásadní roli, protože se v mnoha ohledech stává první institucí cílové země, s níž se dítě a spolu s ním i jeho rodiče musejí seznámit. Ve škole se dítě učí novou kulturu, což má rozhodující význam pro jeho další život, pro soužití nejen s touto kulturou, ale především s jejími nositeli - s cílovou společností. Pobyt v české škole představuje pro žáka cizince vysokou zátěž, a to zejména kvůli deficitu komunikační kompetence v češtině a odlišnostem.

Jít do školy pro žáka cizince znamená opustit svoji zónu komfortu, kterou představuje rodina a její zázemí, kde všechno zná, kde se bezproblémově dorozumí a kde se cítí bezpečně. Zóna učení, kterou škola je, by měla být zónou, kde se nacházejí nové podněty, které mají žáka zaujmout a vyburcovat k výkonu. U žáků cizinců však může přemíra nového a neznámého v součinnosti s nedostatečnou znalostí vzdělávacího jazyka stresovat. Dítě zpravidla právě díky pocitu bezpečí v osobní zóně komfortu, kterou je mu rodina, nerozumí důvodům k emigraci a necítí změnu prostředí jako výzvu a šanci ke zlepšení své životní pozice, jak je tomu u dospělých emigrantů (Brtnová Čepičková 2006, s. 97).

#### **3.4.1 Dimenze inkluzivní školy**

Dle Janíka aj. rozvoj inkluzivního vzdělávání ve školách ovlivňují čtyři vzájemně propojené oblasti:

### **Dimenze - Kultura**

Tato dimenze se odráží zejména v postojích, očekáváních a hodnotách pedagogických pracovníků, a tím zásadně ovlivňuje celkový úspěch inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní politika školy vypovídá o tom, jakým způsobem škola reálně „funguje“ a zda myšlenka inkluze nechybí v žádném aspektu školního plánování. Pod dimenzí Kultura nalezneme postoje, hodnoty a očekávání pedagogických pracovníků, dále pak ukotvení a prezentaci inkluzivního smýšlení jak ven, tak dovnitř školy. Jedná se zejména o stěžejní dokumenty a materiály školy „o škole“, její prezentaci pro veřejnost a sdílení s pracovníky a klienty školy. Zjednodušeně řečeno inkluzivní škola a její pracovníci mají zvnitřněné hodnoty a principy inkluze a tento fakt umí prezentovat i veřejnosti v dané oblasti.

### **Dimenze – Podmínky**

V této dimenzi se jedná převážně o podmínky v souvislosti s organizačním, materiálním a personálním (pedagogický a další odborný, jako např. psychologický, personál) zajištěním chodu inkluzivní školy. Aby mohl být inkluzivní edukační proces úspěšný, je třeba přizpůsobit prostředí školy heterogennímu složení dětí

### **Dimenze - Praxe**

Školní inkluze potřebuje pedagogiku, ve které si všechny děti a žáci spolu hrají, učí se a pracují každý na svém stupni vývoje, podle svých aktuálních možností v oblastech vnímání, myšlení a jednání orientací na další stupeň svého vývoje. Úkolem inkluzivní pedagogiky je nalézt obecně platné zákonitosti lidského vývoje a učení a poukázat na podmínky podporující tento vývoj v rámci heterogenní skupiny, který umožňuje rozvoj potenciálu, který je dán každému člověku. Úlohou inkluzivní didaktiky je ukázat, jak je možné tyto podmínky uskutečnit v inkluzivní škole na úrovni plánování, procesu a reflexe vyučování. Metody inkluzivní výuky vyplývají v první řadě z akceptování heterogenity každé skupiny žáků jako přirozené vlastnosti žakovského kolektivu. Vnitřní diferenciací představuje metodický základ inkluzivní výuky. Realizace společné výuky je na základě diferencovaných učebních metod možná bez omezení a na pozadí společné práce všech žáků představuje základní princip inkluzivního vyučování.



## **Dimenze - Relace**

V inkluzivní škole je třeba všechny účastníky směřovat k tomu, aby byli schopni a ochotni svobodně přijímat rozhodnutí a také jejich následky. Pro inkluzivní školu je nezbytné, aby kultivovala vztahy a komunikaci směrem k vzájemné důvěře, otevřenosti a svobodě. Základními aktéry jsou: vedení školy, pedagogičtí pracovníci a ostatní zaměstnanci školy, rodiče, žáci a širší komunita kolem školy (Janík 2013, s. 20).

### **3.4.2 Příprava inkluzivních podmínek výuky**

Jak bylo výše řečeno, přijímání žáků cizinců do českých škol probíhá ve shodě s platnou legislativou administrativně stejně jako u českých žáků. Cizinci se musejí vyrovnávat s mnoha specifickými obtížemi. Mezi ty hlavní a pro oblast vzdělávání nejdůležitější patří především jiný mateřský jazyk, nejruznější kulturní odlišnosti, rozdílný vzdělávací systém či omezený přístup k informacím.

Z uvedených důvodů je velmi důležité, aby byly české školy na příchod a vzdělávání žáků cizinců připraveny. Dobrá příprava oběma stranám ulehčí vzájemnou komunikaci a pomůže překlenout množství problémů. Ty mohou nastat už ve chvíli, kdy zákonní zástupci dítěte školu poprvé navštíví, aby domluvili přijetí dítěte do školy.

#### **3.4.2.1 Příprava informací v cizích jazycích pro rodiče**

Jak se může škola na přijetí žáka cizince připravit? Za důležité je považována příprava písemných materiálů v cizích světových jazycích (angličtina, němčina, francouzština, ruština a další jazyky podle zkušeností a potřeby konkrétní školy).

Mělo by se jednat zejména o obecné informace:

- o českém vzdělávacím systému,
- informační materiál o škole, zaměřený zejména na organizaci výuky (objevit by se zde měla délka vyučování, přestávky, stravování, školní družina, akce pořádané školou apod.) a komunikaci mezi školou a rodinou (systém omlouvání žáků z výuky, kontakty na vyučující, termíny třídních schůzek a konzultací apod.),
- charakteristika jednotlivých vyučovacích předmětů a seznam pomůcek potřebných k výuce (učebnice, sešity, výtvarné potřeby, cvičební úbor atd.),
- školní řád a klasifikační řád nebo jeho výtah z těchto dokumentů.

### 3.4.2.2 Přijímací pohovor

Za velmi důležitý činitel procesu přípravy inkluzivních podmínek výuky lze označit přijímací pohovor. Ten by se měl uskutečnit v určitou dobu před nástupem dítěte do školy. Přijímací pohovor je klíčový pro další komunikaci mezi školou a rodinou daného žáka, proto je dobré se na něj náležitě připravit. Vedení školy by si mělo uvědomit, jaké informace a jakou formou zákonným zástupcům předá a jaké si má od nich vyžádat.

Považujeme za vhodné, aby se přijímacího pohovoru zúčastnil nejen ředitel školy nebo jeho pověřený zástupce, ale také výchovný poradce či v ideálním případě člověk, který na škole koordinuje vzdělávání žáků cizinců.

V rámci přijímacího pohovoru je třeba získat takové informace, které pomohou škole a dítěti, případně jeho rodině, překlenout komunikační bariéru a s ní spojené obtíže. Jedná se o:

- informace o jménu či přezdívce dítěte (jak se jméno vyslovuje, na jaké oslovení je dítě zvyklé apod.),
- informace o původu a rodinném zázemí (země původu, popř. etnická příslušnost, úplnost rodiny, případné traumatické zážitky),
- informace o jazykovém povědomí a vzdělání dítěte (které jazyky ovládá, jakým jazykem se komunikuje v rodině, do jaké míry dítě umí či neumí česky atd.),
- informace o dosavadním vzdělávání dítěte (studijní úspěchy či obtíže, chování ve škole, úspěchy v soutěžích, srovnání vzdělávacího plánu, podle něhož se dotyčný žák vzdělával, se školním vzdělávacím programem konkrétní školy a s rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy),
- informace o zdravotním stavu a zájmech dítěte,
- další informace (náboženství, zvyky; stravovací návyky apod.).

Kromě výše uvedených informací se doporučuje, aby si škola a rodina žáka cizince na přijímacím pohovoru dohodla, jakým způsobem budou nadále komunikovat, aby vše probíhalo co možná nejlépe. Dále je doporučováno vyřešit administrativní náležitosti. To znamená pomoci zákonným zástupcům sepsat či vyplnit žádost o přijetí do školy a informovat je o způsobu a formě vyřízení této žádosti.

Při přípravě na příchod žáka cizince musíme mít na zřeteli skutečnost, že zákonní zástupci žáků cizinců, kteří žádají o přijetí svého dítěte do základní školy, nemusejí prokazovat legalitu pobytu dotyčného dítěte na území České republiky. Základní školy

nemají právo posuzovat oprávněnost či neoprávněnost jejich pobytu na našem území a nemají také povinnost nelegální migranty hlásit cizinecké policii či jiným úřadům (Kendíková 2012, s. 86).

### **3.4.2.3 Příprava prostředí**

Vytvoření podnětného a přátelského prostředí je důležitým okamžikem pro příchod žáka cizince. Pro jeho snadnější orientaci v prostředí školy označíme důležitá místa ve škole obrázkovými symboly nebo mezinárodně používanými výrazy.

Je dobré mít k dispozici dostatečné množství pomůcek usnadňujících dorozumívání (obrázky; slovníky, knihy). Při výuce věnujeme pozornost událostem a osobnostem z dějin dané země a respektujeme kulturní zvyklosti a svátky.

### **3.4.2.4 Koordinátor inkluze**

Učitelé, kteří ve vybrané třídě budou vyučovat, by měli dostat před příchodem žáka cizince informace o zemi původu, studijních zkušenostech a jazykových znalostech žáka.

Ve škole, kde studuje více žáků cizinců, ale i tam, kde se s výukou takových dětí začíná, je dobré vybrat osobu - koordinátora, která se bude těmto dětem více věnovat. Bude jim pomáhat s případnými problémy, poskytovat informace a spolupracovat s jejich rodinami. Může se jednat o samostatnou funkci, nebo výkonem těchto činností může ředitel školy pověřit například učitele češtiny pro cizince, který je s těmito žáky v častém kontaktu, výchovného poradce, metodika prevenci či některého ze svých zástupců.

### **3.4.2.5 Příprava třídního kolektivu na příchod spolužáka cizince**

Abychom se vyhnuly mnohým problémům, vybereme, pokud je to možné, pro žáka cizince vstřícný a kamarádský třídní kolektiv a připravíme žáky konkrétní třídy na příchod spolužáka cizince. Danou skupinu seznámíme s faktem, že někdo takový přijde do jejich třídy. V ideálním případě pohovoříme o jeho zemi, tamních zvyklostech, upozorníme na možné kulturní odlišnosti a naopak zdůrazníme styčné body a podporujeme smysl pro spolupráci a empatii.

Za velmi důležité považujeme výběr „patrona“ z dané třídy, kdy zvolíme dva či více spolužáků, kteří se dotyčného v prvních dnech ujmou a pomohou mu zorientovat se ve škole a v mnoha různých ohledech.

### **3.4.3 Začleňování žáka cizince do ročníku**

Pokud žák cizinec přichází z jiné české školy, zařazení do ročníku je dáno ukončeným ročníkem na předchozí škole. Jestliže žák cizinec přichází ze zahraničí, při zařazování žáka cizince do ročníku se ředitel školy řídí výše zmíněným školským zákonem. Rozhodování, do kterého ročníku konkrétního žáka cizince zařadit, bývá velmi složité. Ředitel školy musí posuzovat mnoho faktorů. Za klíčové činitele lze pokládat věk daného dítěte, počet ročníků, které žák již při vzdělávání absolvoval a míra znalostí českého jazyka (Kendíková 2012, s. 88).

#### **3.4.3.1 Věk dítěte**

V praxi se ukazuje, že i přes neznalost češtiny není dobré volit ročník neodpovídající věku žáka. Mezi výrazně mladšími spolužáky se žák většinou necítí dobře. Žák může být frustrován problémy s komunikací, a další frustrace v podobě interakce s dětmi na jiné vývojové úrovni by mohla vést buď k pasivitě, nebo naopak k dominantnímu až agresivnímu chování a dalším problémům. Umístění žáků cizinců mezi žáky stejného věku je klíčové pro jejich rychlé začlenění a pokroky v osvojování učiva a dovedností.

#### **3.4.3.2 Dosavadní vzdělání dítěte**

Pokud vzdělávací dokumentace dítěte ani jeho znalosti a dovednosti neodpovídají ročníku, kam věkově patří, je doporučováno zařazení maximálně o 1 rok níže, přestože školský zákon umožňuje zařadit žáka až o 2 roky níže. Ani nedostatečné, přerušené či jinak zkrácené předchozí vzdělání by nemělo být impulsem pro zařazení žáka o ročníky níže. Je to z důvodu jeho socializace s vrstevníky, inkluzi do třídního kolektivu, a tím i podpoře žákovy motivace k učení. Žák musí mít možnost dokončit základní vzdělání do 17 let. Školský zákon (§ 55) ukládá, aby žák splnil povinnou školní docházku do 17 let věku (tj. poslední rok školní docházky může zahájit nejpozději v 17 letech tak, aby ji dokončil nejpozději v 18 letech).

### **3.4.3.3 Znalost českého jazyka**

Jako důležitý faktor při rozhodování o zařazení dítěte do určitého ročníku se jeví jazyková bariéra, respektive míra znalosti českého jazyka. Jazyková nedostatečnost může být zpočátku překážkou v plnění školního vzdělávacího programu, a to především ve vyšších ročnících. Ale ani úplná neznalost češtiny by neměla způsobit umístění do nižších ročníků. Výzkumy v zahraničí prokázaly, že odpovídající vědomostní nároky a věkově odpovídající kurikulum jsou pro žáky cizince pro jejich rychlou inkluzi rozhodující.

Pokud je jedinou překážkou pro plnohodnotné zapojení dítěte do výuky jeho jazyková bariéra a nemá další přidružený problém, v praxi se nejvíce osvědčuje zařadit takové dítě do ročníku podle jeho věku a poskytnout mu vhodnou podporu – tj. zajistit dostatečnou intenzitu výuky českého jazyka a podporu ve výuce ze strany učitelů jednotlivých předmětů, individuální vzdělávací plán, doučování či asistenta pedagoga. Naopak, pokud je dítě zařazeno o několik ročníků níže a podporu nemá, většinou se stejně nedovede zapojit do výuky, neprospívá, česky se nenaučí a nejsou ojedinělé ani případy, kdy takové dítě na konci školního roku propadne a musí opakovat ročník. Takové situace se pak negativně podepisují na psychosociálním vývoji dětí, vedou patologickým projevům chování a zhoršují celkové vztahy a klima ve třídě (Inkluzivní škola 2017).

### **3.4.4 Hodnocení žáků cizinců**

Hodnocení má multidisciplinární charakter. Cílem hodnocení je pedagogická diagnostika žáka, ve které slabé stránky a nedostatky žáka nestojí v popředí. Je třeba zaměřit se na takové hodnocení, které poskytne žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím kterého získá informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybuje. Hodnocení a klasifikace slouží jako zdroj zpětnovazebných informací pro osoby a instituce ve vzdělávacím systému.

Hodnocení nemá být zaměřeno na srovnávání žáka s jeho spolužáky, ale má se soustředit na individuální pokrok každého žáka, na hodnocení plnění předem daných požadavků. Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu. Hodnocení poskytuje žákovi pravdivý obraz o tom, s jakým úspěchem se mu daří dosahovat dílčích očekávaných výstupů, které vedou ke klíčovým kompetencím. Vychází z posouzení

míry dosažených očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Hodnocení a klasifikaci žáků, kteří plní povinnou školní docházku, se věnují příslušné právní předpisy. Kromě § 51-53 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů se jedná především o §§ 14, 15 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

Hodnocením žáků cizinců se podrobněji zabývá § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Uvádí se v ní: „*Při hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon*“ (Vyhláška č. 48/2005 Sb., §15, odst. 2).

Hodnocení žáků cizinců souvisí ze způsobem hodnocení, které škola používá. Většina českých základních škol používá tradiční pětistupňovou klasifikační škálu. Školský zákon, konkrétně § 51 odst. 2, však připouští i další možnosti. Píše se v něm: „*Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 51, odst. 2).

Ředitelům škol, které vzdělávají žáky cizince, lze doporučit slovní, aby využili uvedené možnosti a zasadili se o to, aby žáci cizinci navštěvující danou školu, mohli být hodnoceni slovně. Výrazně se tak snižuje riziko nehodnocení nebo propadnutí daného žáka. Slovní hodnocení navíc může působit motivačně, protože se v něm popisují nejen neznalosti a nedostatky žáka, ale i jeho pokroky a dosažené, byť dílčí úspěchy.

### **3.4.5 Podpora školy napomáhající inkluzi**

Jak již bylo výše uvedeno, žáci cizinci mohou být dle §16 odst. 1 školského zákona, s ohledem na diverzitu kulturního prostředí, považováni za žáky znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Je tudíž třeba hledat účinné nástroje, jak jim co nejefektivněji pomoci.

Za užitečný nástroj, jak pomoci žákům cizincům ve výuce, je možno označit stanovení vzdělávacího cíle a strategie. Toto lze stanovit v **plánu pedagogické podpory**. Touto formou se dají vyřešit mnohé problémy. Stanoví se v něm vzdělávací cíle a metody, které zohledňují výukové tempo a možnosti konkrétního žáka. Jeho vytvoření by měla předcházet zevrubná analýza znalostí, dovedností, schopností a možností konkrétního žáka. Právě na tomto základě lze stanovit určité cíle, metody a prostředky vzdělávání, stejně jako specifikovat potřebné a podpůrné pomůcky. Tyto dokumenty je možné kdykoli doplňovat, obměňovat či jinak revidovat v závislosti na aktuální situaci daného žáka.

Pokud podpůrná opatření stanovená v plánu pedagogické podpory nejsou dostatečná, může škola žáka cizince poslat do školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, či speciálně pedagogické centrum). Odborní pracovníci pak mohou posoudit stav vzdělávacích potřeb žáka a na základě vyšetření v doporučení škole určit další podpůrná opatření. Ta vesměs spočívají v dalších hodinách jazykové podpory nebo návrhu konkrétních pomůcek. V některých případech může být takovému žákovi doporučena podpora asistenta pedagoga.

Jednou z nejučinnějších forem pomoci je využití dalšího pracovníka; zřízení funkce **asistenta pedagoga**, či **školního asistenta**, který má na starost pomoc žákům cizincům. Toto řešení se uplatní zejména ve školách, kde se vzdělává více žáků cizinců, zejména jsou-li stejné národnosti. V tomto případě je ideální, ovládá-li asistent nejen český jazyk, ale také jazyk žáků, respektive skupiny žáků.

**Asistent pedagoga** je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných a vyrovnávacích opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce učitele při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami uvádí také Strategie vzdělávání 2020.

Funkci asistenta pedagoga do třídy, ve které se vzdělává žák cizinec, lze zřídit v souladu s § 16 odst. 9 a 10 školského zákona. Školy a školská zařízení mohou v současnosti zřizovat pozice asistentů pedagoga na základě dvou odlišných postupů.

První varianta je zřízení pozice asistenta pedagoga coby podpůrného opatření ve vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato varianta se týká téměř všech asistentů pracujících v běžných mateřských, základních a středních

školách. Podmínkou pro zřízení pozice je v tomto případě doporučení školského poradenského zařízení - pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra a písemný souhlas zákonného zástupce žáka. V systému podpůrných opatření škola dostává od státu dotaci na plat asistenta pedagoga. Výše dotace závisí na výši pracovního úvazku asistenta a také na tom, zda má jít o asistenta ve vyšší úrovni (s maturitou) nebo nižší úrovni (bez maturity). V letech 2016 až 2019 mohly dotace na plat asistentů pedagoga v systému podpůrných opatření čerpat i speciální školy. Od roku 2020 už speciální školy zřizovat pozice asistentů v systému podpůrných opatření nemohou (výjimku mají jen některé speciální střední školy, kde tato forma asistentů pedagoga i nadále fungovat může).

Druhou variantou je zřízení pozice asistenta pedagoga coby standardního zaměstnance školy, placeného z běžného školního rozpočtu. Tato varianta byla i v minulosti častější ve speciálních školách, a od roku 2020 je pro speciální školy (s výjimkou některých speciálních středních škol) jedinou možností, jak asistenty pedagoga zaměstnávat. Na rozdíl od první uvedené varianty, v tomto případě není pro zaměstnání asistenta pedagoga nutné ani doporučení z poradenského zařízení, ani souhlas zákonného zástupce žáka. Většina speciálních škol dostává od počátku roku 2020 na tyto asistenty pedagoga finanční prostředky ve stejném režimu, jako dostávají peníze na platy učitelů. Množství peněz od státu - a tím i množství zaměstnaných asistentů - je závislé na typu speciální školy, počtu žáků ve třídách a rozsahu výuky. Asistenta pedagoga jako standardního zaměstnance školy, mimo systém podpůrných opatření, může zaměstnat i škola hlavního vzdělávacího proudu, V takovém případě ale škola na asistenta nedostane od státu žádné peníze navíc, předpokládá se, že asistent bude zaplacen z běžného školního rozpočtu...na což téměř žádná škola nemá prostředky, proto se tato varianta v praxi příliš neuplatňuje (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů 2020).

Asistent pedagoga může pomoci žákům cizincům překonávat mnohé problémy. Jedná se především o podporu při zdolávání jazykové bariéry, orientaci v novém prostředí, vysvětlování nejrůznějších zvyků a rituálů. Pomáhá překonávat sociální, kulturní a další odlišnosti. Stará se o dostatečnou informovanost. Může také fungovat jako prostředník mezi školou a rodinou.

Velice prospěšný může být asistent pedagoga také z hlediska školy. Už z názvu této funkce vyplývá, že tento pracovník pomáhá učitelům. Hlavní náplní jeho činnosti



by měl být dozor a kontrola nad úkoly, které pedagog žákům cizincům zadal. Pomáhá také během společných aktivit. Velice prospěšný může být také v rámci akcí mimo budovu školy. Vždy je však třeba mít na paměti, že za kvalitu a obsah výuky zodpovídá učitel a asistent by měl přijmout roli prostředníka a pomocníka

V rámci své práce asistent pedagoga pracující s žáky cizinci vyrovnává sociální a kulturní rozdíly mezi jednotlivými žáky. Tímto způsobem může velmi dobře ovlivňovat klima vdané třídy a v širokém kontextu v celé škole. Napomáhá tak také procesu inkluze žáka cizince do běžných tříd základních škol (Kendíková 2012, s. 94-95).

Pozice **školního asistenta** není definována legislativně (není pojmenována v zákonech ani ve vyhláškách), řídí se ale podle projektových výzev ministerstva školství. Jedná se zejména o projekty - Školní asistent v projektech OP VVV a Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání, programové období 2014 – 2020.

Podle těchto projektů je profese školního asistenta zřizována za účelem podpory dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem (zejména v důsledku nedostatečné podpory vzdělávání ze strany rodiny, dlouhodobě špatného prospěchu, nízké motivace nebo kázeňských přestupků) a dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pro odlišení od asistentů pedagoga je důležité zdůraznit, že školní asistenti nejsou pedagogičtí pracovníci (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů 2013).

Vzdělává-li se ve škole více žáků s odlišným mateřským jazykem, je přínosné zřídit funkci **koordinátora pro žáky cizince**. Do této pozice by měl být jmenován pedagog s určitými osobnostními i kvalifikačními předpoklady. Jde zejména o schopnost empatie a kvalitní jazykové znalosti. Tento koordinátor pak pomáhá žákům s odlišným mateřským jazykem nejen v procesu adaptace, ale i v dalších fázích vzdělávacího procesu. Může také zprostředkovávat komunikaci mezi školou a rodinou (Plischke 2008, s. 20).

Podporu v nejširším slova smyslu však potřebují všichni, kteří jsou v procesu vzdělávání žáků cizinců zainteresováni, tedy žáci, rodiče i učitelé.

### 3.4.6 Profesionální příprava učitele z hlediska výuky žáka cizince

Příprava učitele 1. stupně základní a získávání patřičných kompetencí a dovedností k výuce žáků se sociálním znevýhodněním uskutečňuje jednak formou pregraduální přípravy učitele a jednak formou postgraduální přípravy.

### 3.4.6.1 Pregraduální vzdělávání učitele

Ve studijních programech pedagogických fakult je zaběhnuta disciplína věnovaná romské problematice, ale problematika vzdělávání žáků cizinců zatím čeká na začlenění do jednotlivých disciplín. Budeme-li vycházet z požadavků vytvářet a nabízet rovné příležitosti všem kulturním minoritám, poskytovat vzdělání dětem s odlišnou kulturou, je třeba kromě celospolečenského působení na širokou veřejnost, odborně připravovat budoucí učitele na práci s dětmi odlišných národností (Brtnová Čepičková 2006, s. 65).

### 3.4.6.2 Postgraduální vzdělávání učitele

Postgraduální vzdělávání učitele probíhá jednak prostřednictvím **dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** a jednak formou **samostudia** učitele.

**Další vzdělávání pedagogických pracovníků** pro práci s žáky cizinci se uskutečňuje formou seminářů, kurzů, na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných vzdělávacích institucích na základě akreditace udělené ministerstvem. Obsahem těchto seminářů inkluze žáků cizinců do školního prostředí. Učitelé se zde seznamují s právním rámcem vzdělávání žáků cizinců, postavením žáka ve skupině jazykově homogenní třídy, dopadem vstupu do třídy na psychiku dítěte, s problematikou žáků cizinců v českém základním vzdělávání, jejich výukou českého jazyka, spolupráci s rodiči a způsobem překonávání jazykových bariér. Organizátoři, či lektori těchto seminářů poskytují učitelům materiály, metodická doporučení a praktické návody, jak konkrétně s žáky cizinci pracovat.

Efektivní systém přípravy učitelů pro edukaci žáků cizinců představuje významný motivační faktor a nepřímo tak pomáhá v utváření pozitivní atmosféry ve své heterogenní třídě i v celé škole.

**Samostudium** učitele je nedílnou součástí jeho profesionální růstu a zdokonalování v jakémkoliv oboru, tedy i v oblasti vzdělávání žáků cizinců. Nové pedagogické trendy, techniky vzdělávání, aktuální metodická literatura, webové portály poskytující profesní podporu učitelů, jsou zdrojem sebevzdělávání učitele. Pro učitele, který usiluje o získávání kvalitních inkluzivních kompetencí, je sebevzdělávání v oblasti výuky žáků cizinců důležitou složkou jeho profesního růstu.

Pedagogicko-psychologické vzdělávání budující **inkluzivní kompetence učitele** pro výuku v jazykově, sociálně a kulturně rozrůzněných třídních kolektivech systémech,

zahrnuje připravenost učitele k vzdělávání žáka cizince.

Státní i nestátní organizace a knižní nakladatelství vydaly řadu tematických publikací a materiálů s náměty ke vzdělávání žáků cizinců. Tiskoviny lze většinou v rámci sebevzdělávání zdarma stáhnout v PDF, objednat tištěné, vyzvednout či zakoupit. Tato literatura je vhodná pro všechny pedagogické pracovníky, kteří se při své práci s žáky cizinci setkávají. Je určena jak pro ty školy, které se začleňováním teprve začínají, tak pro ty, které již mají určité zkušenosti, ale chtěly by vzdělávání těchto žáků systematizovat.

### 3.4.7 Profesionální kompetence inkluzivního pedagoga

Inkluzivní pojetí školy a vzdělávání nepřipouští jiný než nevylučující přístup učitele k dětem, které učí. Většina učitelů primární školy už z podstaty práce takto k dětem přistupuje, i když na to nebyli specificky připravováni a ve filozofii přípravného vzdělávání učitelů primární školy bývá tato problematika začleněna spíše implicitně.

Role učitelů v inkluzivní škole se změnila. Být inkluzivní učitel znamená být průvodcem učení, být iniciátorem a moderátorem individuálních učebních procesů a tvůrcem pedagogických situací. Role inkluzivního učitele je určena čtyřmi podstatnými úkoly:

- reflexí vlastního sebepojetí (vlastní zkušenost) a profesionálního sebepojetí (postoj k dětem, nárokům povolání a daným skutečnostem),
- analýzou školy (jak chápe školu učitelský sbor, jaké jsou naše vztahy, jak prožíváme hierarchii školy),
- analýzou tzv. sociálních, pracovních a učebních činností (nejedná se o přizpůsobení chování, ale o zodpovědné chování subjektů, tedy nechovat se tak, jak se očekává, jde o společné přiblížení se ideálnímu chování, které jsme definovali při společné reflexi.),
- analýzou dalších podmínek učebních situací (učební prostředí, psychofyzické podmínky atd.).

Nejdůležitější kompetencí inkluzivního pedagoga je **kompetence k vyučování a výchově**. Jde o schopnost smysluplně rozhodovat a jednat v rozmanitých a jedinečných situacích a následně tyto okolnosti adekvátně reflektovat (Havel 2013, s. 23 - 24).

K nutným předpokladům učitele žáka cizince v ZŠ patří **interkulturní kompetence**. Kladou na pedagoga několik základních požadavků:

- schopnost stanovit výchovně-vzdělávací cíl výuky a konkrétní vyučovací hodiny tak, aby odpovídal předpokladům a požadavkům jeho žáků cizinců, a to s ohledem na jejich předchozí sociokulturní zkušenosti a znalosti, základní škola by měla dovést žáka cizince na úroveň takové komunikační a sociokulturní kompetence, jež by mu nebránila v postupu do vyučovacího procesu na druhém stupni základní škol,
- schopnost zvolit vhodnou metodu, jež se bude jevit jako nejúčinnější pro dosažení cílů interkulturní kompetence, a to s přihlédnutím k potřebám žáků cizinců v ZŠ,
- znalost školského systému země, odkud žák cizinec přichází, odlišný vzdělávací systém v České republice může působit potíže pro žáky a jejich rodiče,
- schopnost zvládnout roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy, jež předpokládá nejen pedagogické, psychologické a řídicí dovednosti pro práci s žáky mladšího školního věku, ale i základní sociokulturní informace a schopnost je prezentovat, interkulturní postoje a dovednosti apod.,
- sociokulturní znalosti a interkulturní způsobilost umožní učiteli odhalit některé další rozdíly, k nimž je zapotřebí ve výuce přihlížet, uvědomění si odlišností pomůže pedagogovi pochopit obtíže, s kterými se žáci cizinci mohou při interkulturní komunikaci v ZŠ setkat,
- volit individuální přístup k žákům cizincům podle sociokulturního prostředí, z kterého pocházejí, současně i rozlišovat jejich individuální vlastnosti kognitivní, afektivní a lingvální povahy a brát je na zřeteli při stanovení obtížnosti konkrétních úloh, obdobně jako schopnost volit vhodné texty, ať již autentické či specificky upravené nebo vytvořené pro konkrétní jazykovou výuku, i pro jednotlivého žáka cizince, předpokládané pedagogovy znalosti o dané oblasti včetně rozdílů sociokulturních umožní, aby žák cizinec např. textu lépe porozuměl,
- volit obtížnost úlohy zaměřené na sociokulturní znalosti a zkušenosti je ovlivněna například motivací, zájmem žáka, jeho ochotou vést dialog, prezentovat svůj vlastní kulturní postoj, ochotou převzít roli „zprostředkovatele kultury“ mezi jeho vlastní a cizí kulturou apod.

Ovládnutí interkulturního minima, poznání a znalost společných jevů, ale i kontrastů a rozdílů v jednotlivých jazykových rovinách spojených s informacemi o

kulturních a společenských realitách může výrazně přispět nejen k rychlejší inkluzi žáků cizinců do základního vzdělávání a jejich úspěšnější komunikaci ve vyučovacím jazyce, ale i k odhalení nedostatků ve vzájemné komunikaci, jež mnohdy vedou k neporozumění a nepochopení (Šindelářová 2012, s. 42 - 43).

Za důležitou kompetenci u inkluzivního učitele se považuje **kompetence komunikativní**. Obecný požadavek na komunikativnost v mezilidských vztazích je u učitele primární školy zvýrazněn vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými pracuje. Důležitá je také úroveň mluveného projevu neboť učitel má významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvnickým vzorem, protože je ve třídě většinou jediným učitelem, není možné jeho případný negativní vliv kompenzovat působením jiných učitelů - odtud tedy onen zvýšený důraz na kompetence učitele v oblasti sociální komunikace.

Specifické nároky jsou na inkluzivního učitele kladeny v oblasti komunikace s rodiči, neboť vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev, vzdělanostních úrovní a v neposlední řadě i s rodiči žáků cizinců v multikulturním prostředí školy.

Multikulturní klima inkluzivní školy vyžaduje od učitele, aby disponoval **multikulturními kompetencemi**. Multikulturní kompetence ovlivňuje složku afektivní. Lze očekávat, že učitelé, kteří nemají tendenci respektovat odlišné kultury a neuvědomují si nutnost kooperace mezi kulturními skupinami nebo ji odmítají, budou vykazovat nižší míru multikulturních komunikačních dovedností. Míra multikulturního vědomí také přímo souvisí s mírou multikulturní aktivity.

Multikulturní kompetenci jako soubor znalostí a dovedností, které nám umožňují efektivní a nekonfliktní komunikaci v multikulturní společnosti, představují dovednost adekvátně reagovat při komunikaci s menšinami, volit vhodné postupy, jednat konstruktivně a nekonfliktně. Patří sem jak verbální, tak i neverbální komunikační projevy při kontaktu s kulturně odlišnými skupinami (Hladík 2014, s. 92).

Učitelé vystupují v jakési dvojroli. Měli by ovládnout multikulturní kompetence na té úrovni, že se sami dokážou orientovat v multikulturní realitě společnosti, ale také oni sami mají dopomáhat žákům k osvojování těchto kompetencí.

Jak bylo výše zmíněno, učitel vystupuje v souvislosti s ovládnutím multikulturních kompetencí ve dvojí roli. Může se zde hovořit o dvou fázích. V první fázi je budoucí učitel v roli objektu, kdy je sám vzděláván. Zde si osvojuje takové

znalosti a dovednosti, které mu umožní nejen orientaci v multikulturní společnosti, ale také si osvojí didaktické postupy, jež využije v praxi pro výuku multikulturní výchovy. V druhé fázi již učitel vystupuje v roli subjektu, který řídí proces osvojování multikulturních kompetencí žáky.

## **Shrnutí**

Chceme-li zapojit do výuky všechny žáky bez výjimky, to znamená společně vzdělávat nejen žáky cizince a žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, ale i další žáky, jako například žáky mimořádně nadané, či žáky s poruchami učení, žáky se sociálním znevýhodněním nebo žáky s postižením, směřujeme k **inkluzivnímu vzdělávání** a vytváříme **inkluzivní školu**. Inkluzivní škola vzdělává všechny žáky společně a poskytuje každému jednotlivci individuální přístup dle jeho individuálních potřeb, které průběžně vyhodnocuje. To minimalizuje možnost vyčlenění z výuky i z kolektivu a boří možné sociální i vzdělávací bariéry.

Inkluzivní vzdělávání může fungovat pouze v případě, kdy škola vytvoří konkrétní opatření podpory pro žáky i pro pedagogické pracovníky. Taková škola, která dokáže naplnit potřeby všech dětí i pedagogů a hledat pozitivní přínos každého žáka, který přichází, je pak ideálním místem pro formování kvalitních interpersonálních vztahů a celkový rozvoj všech (žáků i učitelů), (Inkluzivní škola 2020).

Inkluzivní vzdělávání přenáší odpovědnost za vytváření podmínek vhodných pro inkluzi ze specializovaných profesí především na učitele. Systém vzdělávání, prostředí a kompetence učitelů musí být takové, aby dokázaly poskytnout optimální podmínky pro uspokojení individuálních potřeb a podporovaly maximální rozvoj všech žáků.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4. Cíle práce, stanovení dílčích úkolů**

Teoretické vymezení problematiky vzdělávání žáků cizinců ukázalo na rozvíjející se trend inkluzivního vzdělávání v České republice. Směřování k naplňování podstaty inkluze znamená společné vzdělávání majoritních žáků s žáky cizinci za přítomnosti veškerých podpor, které vyrovnávají a přiměřeně odpovídají na vzdělávací potřeby těchto žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu, což je to velká výzva pro naše učitele<sup>7</sup>. Pokud pedagogové pojmu vzdělávání žáků cizinců z tohoto hlediska, bude přínosnější pro všechny žáky.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jaké jsou současné podmínky pro začleňování žáků cizinců do základních škol v Teplicích z hlediska vybavenosti učitelů a na základě průzkumu popsat úroveň připravenosti učitelů základních škol k inkluzi těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu.

#### **4.1 Výzkumné otázky**

Pro naplnění cílů empirické části jsme stanovili následující výzkumné otázky.

1. Jaká je dle vyjádření učitelů 1. stupně základní školy jejich teoretická a praktická příprava v rámci pregraduálního a postgraduálního vzdělávání žáků cizinců?
2. Jaké jsou zkušenosti pedagogů ze své inkluzivně orientované pedagogické praxe?
3. Jaké jsou dovednosti učitelů při využívání podpůrných aktivit ve své inkluzivně orientované pedagogické praxi?
4. Co by pedagogové v rámci sebereflexe změnili ve svém inkluzivním vzdělávání?

---

<sup>7</sup> Učitelé – pro potřeby naší diplomové práce budeme používat dle terminologie školského zákona pojem učitel/učitelé.

## **5. Metodika šetření**

Vlastní šetření proběhlo v úvodu roku 2020 na deseti záměrně vybraných základních školách hlavního vzdělávacího proudu v Teplicích v Čechách. Všeobecně lze konstatovat, že oslovené základní školy se ve svých ŠVP ZV otevřeně prezentují jako školy pro všechny žáky a převážně jako instituce nabízející kvalitní zázemí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž i žákům cizincům.

### **5.1 Charakteristika souboru respondentů**

Cílovou skupinu našeho průzkumu tvořili učitelé prvního stupně základních škol. Tento vzorek tvořil 43 učitelů uvedených základních škol. Výzkumné šetření jsme prostorově omezili na okres Teplice v Čechách. Výběr výzkumného vzorku byl tudíž založen na záměrném výběru, k němuž jsme přistoupili s ohledem na ochotu vzdělávacích institucí, jejich učitelů. Do výběru konkrétních respondentů však již zasahováno nebylo. Genderové kritérium nebylo pro výběr našeho vzorku směrodatné.

Soubor respondentů byl rozdělen do čtyř skupin dle délky praxe.

#### **Skupiny učitelů dle délky pedagogické praxe**

**Skupina 1:** 4 učitelé základních škol s délkou pedagogické praxe 0 – 5 let  
(9 % z celkového souboru)

**Skupina 2:** 8 učitelé základních škol s délkou pedagogické praxe 6 – 10 let  
(19 % z celkového souboru)

**Skupina 3:** 15 učitelé základních škol s délkou pedagogické praxe 11 – 20 let  
(35 % z celkového souboru)

**Skupina 4:** 16 učitelé základních škol s délkou pedagogické praxe 21 a více let  
(37 % z celkového souboru)

### **5.2 Metoda dotazníku, popis vlastního průzkumu**

Ke sběru dat jsme zvolili techniku dotazníku, který jsme navrhli v souladu s našimi výzkumnými otázkami. Při jeho konstrukci jsme zejména čerpali z informací získaných studiem literatury, jež byla zaměřená na metodologii výzkumu.

V rámci přípravné fáze průzkumu, která měla prověřit srozumitelnost námi navrženého dotazníku, jsme provedli předvýzkum na vybrané základní škole. Po



vyplnění dotazníků bylo metodou rozhovoru s respondenty zjištěno mínění dotazovaných o tom, zda nebylo pro ně obtížné odpovídat na dotazník, jaké otázky byly nesrozumitelné, jaké by měly být vynechány, či doplněny. Všechny připomínky byly zaznamenávány a vyhodnocovány. Na základě tohoto předvýzkumu byl dotazník pro větší srozumitelnost upravený.

Vypracovaný anonymní dotazník (příloha 3), jehož cílem bylo zjistit připravenost učitelů prvního stupně základní školy pro edukaci žáků cizinců, byl po vzájemné domluvě elektronicky rozeslán vedení školy a následně řízením školy přeposlán učitelům 1. stupně.

Dotazník obsahoval celkem 22 otázek, z toho 21 otázky uzavřené a 3 otázky otevřené. Dotazník nebyl valorizován. Položky dotazníku jsme rozdělili do pěti oblastí, jejichž dílčí prvky na sebe vzájemně působí, prolínají se, vyznačují se vzájemnou interakcí. Jde o tyto oblasti: identifikační - délka pedagogické praxe učitelů, teorie a praxe v pregraduální a postgraduální přípravě učitele, zkušenosti a dovednosti učitele ze své inkluzivně orientované učitelské praxe, vliv profesního prostředí a sebereflexe učitelů, které v kontextu průzkumu považujeme za nosné ukazatele pedagoga k edukaci žáků cizinců

Přistoupili jsme proto k fázi vlastního průzkumu

#### **Položky dotazníku byly rozděleny do pěti tematických celků:**

- 1. část dotazníku:** údaje o respondentech (délka pedagogické praxe) - (položka č. 1),
- 2. část dotazníku:** teoretická a praktická příprava učitelů v rámci pregraduálního a postgraduálního vzdělávání - (položka č. 2 – 9),
- 3. část dotazníku:** zkušenosti pedagogů ze své inkluzivně orientované pedagogické praxe - (položka č. 10 – 13),
- 4. část dotazníku:** dovednosti učitelů při využívání podpůrných aktivit ve své inkluzivně orientované pedagogické praxi - (položka č. 14 – 19),
- 5. část dotazníku:** sebereflexe učitelů - (položka č. 20 – 22).

Údaje získané z vyplněných dotazníků byly vloženy do MICROSOFT EXEL tabulek. Tyto tabulky jsme si předem připravili pro potřeby našeho průzkumu. Zpracované údaje jsme v případě uzavřených otázek komentovali v procentech, v případě otevřených otázek jsme uváděli četnost odpovědí. Následně jsme v kapitole č. 6 dílčí výsledky průzkumu slovně a graficky interpretovali.

## 6. Interpretace výsledků průzkumu

### 1. část dotazníku: údaje o respondentech

#### **Položka č. 1: Délka pedagogické praxe**

Soubor respondentů tvořili 43 učitelé základních škol s pedagogickou praxí od 1 do 21 a více roku. V souboru převažovali učitelé základních škol 4. skupiny s 21 a víceletou praxí. Tito učitelé tvořili 37% z celkového výzkumného vzorku (tabulka 3).

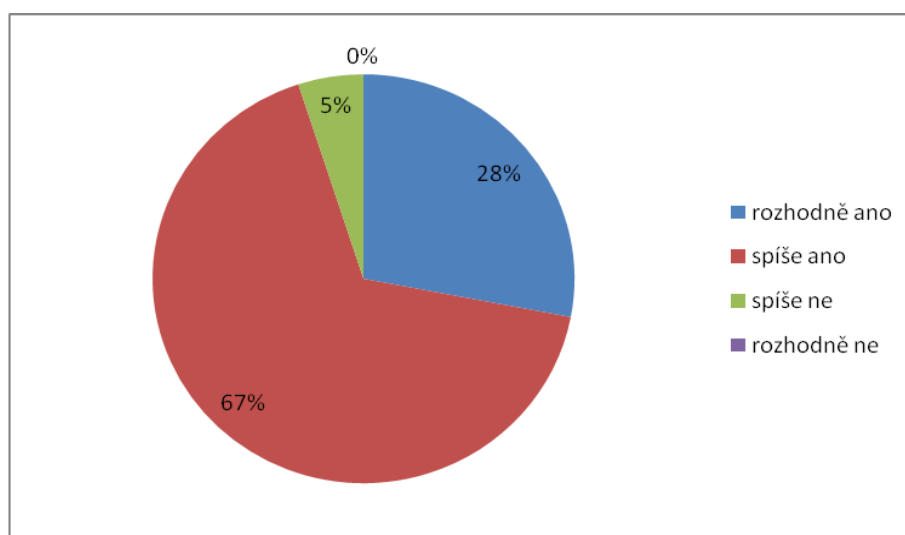
**Tab. 3:** Délka pedagogické praxe respondentů

| <b>Délka pedagogické praxe</b> | <b>N</b>  | <b>%</b>    |
|--------------------------------|-----------|-------------|
| 0 – 5 let                      | 4         | 9%          |
| 6 – 10 let                     | 8         | 19%         |
| 11 – 20 let                    | 15        | 35%         |
| 21 a více let                  | 16        | 37%         |
| <b>celkem</b>                  | <b>43</b> | <b>100%</b> |

## 2. část dotazníku: teoretická a praktická příprava učitelů v rámci pregraduálního a postgraduálního vzdělávání

### **Položka č. 2: Považujete cílenou přípravu budoucích učitelů na vzdělávání žáků cizinců za nezbytnou?**

Vyhodnocení položky č. 2 ukázalo, že 12 (28%) učitelů považuje cílenou přípravu budoucích učitelů na vzdělávání žáků cizinců za rozhodně nezbytnou, 29 (67%) respondentů uvedlo odpověď spíše ano a 2 (5%) učitelé dali přednost odpovědi spíše ne. Formulace rozhodně ne zde nebyla označena. Z uvedeného vyplývá, že většina dotazovaných učitelů si uvědomuje potřebu osvojit si teoretické koncepce z některých vědních disciplín a vybavit se didaktickými dovednostmi speciálně k edukaci žáků cizinců (graf č. 1).

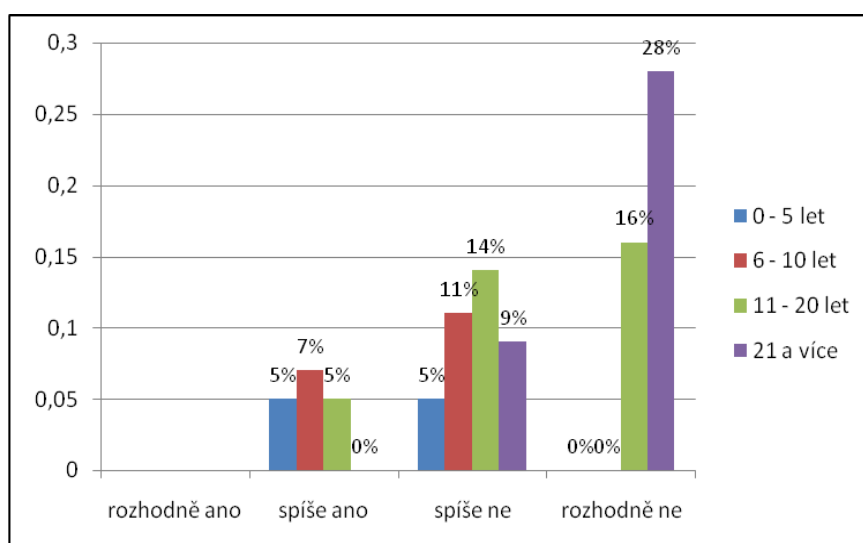


**Graf 1:** Požadavek cílené přípravy budoucích učitelů na vzdělávání žáků cizinců

### **Položka č. 3: Byla Vaše příprava během vysokoškolského studia pro vzdělávání žáků cizinců dostatečná?**

V současné době je otázce inkluzivního vzdělávání věnována značná pozornost, a tím také problematice vzdělávání a odborné přípravě učitelů na tuto skutečnost. Tato by se měla týkat nejen příslušných znalostí a dovedností, ale také hodnotového systému a postojů pedagoga. Odborná příprava pedagogů a její aktuální vývoj jsou reflektovány v

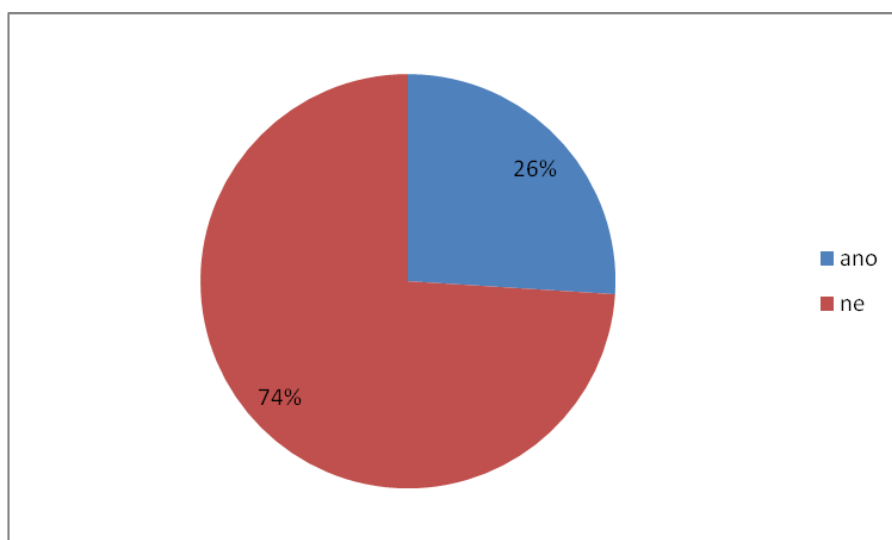
rámci projektu TE4I (Teacher Education for Inclusion; Vzdělávání učitelů k inkluzi), a to na mezinárodní úrovni (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011). Tento projekt byl zahájen v roce 2009 s cílem poukázat na úroveň připravenosti pedagogů na inkluzivní vzdělávání a roli pregraduální přípravy pedagogických pracovníků. Na projektu se podílelo 25 zemí (zapojeni byli pedagogové bez zaměření na speciální pedagogiku, speciální pedagogové, stejně jako političtí činitelé odpovědní za oblast vzdělávání). Ze závěrů tříletého projektu vyplývá, že pokud mají pedagogové úspěšně pracovat s rozmanitým spektrem žáků a přirozeně respektovat individualitu každého z nich; pokud mají být kompetentní v hledání a aplikaci optimálních metod a forem práce k všestrannému rozvoji každého žáka, je třeba dále rozvíjet systém pregraduální přípravy jich samotných. Jako hlavní oblasti vyžadující pozornost byl mj. označen systém pregraduální i postgraduální přípravy pedagogů, včetně zaškolování, mentoringu a dalšího profesního rozvoje. V našem průzkumu cílenou pregraduální přípravu budoucích učitelů na vzdělávání žáků cizinců označilo 44% respondentů jako rozhodně nedostatečnou. Tito dotazovaní spadají dle délky praxe do 3. skupiny (11 – 20 let praxe) a 4. skupiny (21 a více let praxe). Jako spíše neuspokojivou ji shledává 39% dotazovaných, z nichž 23% učitelů dle délky praxe spadají do 3. a 4. skupiny a 16% do skupiny 1. a 2. Naopak jako dostatečnou výbavu pro výuku v inkluzivním prostředí vnímají respondenti v 17%, kdy 12% je dle délky praxe zastoupeno v 1. a 2. skupině a 5% ve skupině 3. Zástupci 4. skupiny se k tomuto názoru nepřiklonili (graf č. 2).



**Graf 2:** Úsudek o vlastní pregraduální přípravě pro oblast edukace žáků cizinců

**Položka č. 4: Účastnil/a jste se akreditovaného kurzu, semináře, jehož cílem bylo zlepšit přípravu učitele na práci s žáky cizinci?**

Aby se učitelé stali aktéry proměny školy v kontextu vzdělávání žáků cizinců, je důležitá jejich příprava na tyto proměny, jejich přesvědčování o významu a smyslu této proměny a vzdělávací podpora při zvládnutí a realizaci této změny. Profesní rozvoj učitelů nelze proto zúžit pouze na pregraduální vzdělávání. Jelikož všechny složky profesního rozvoje jsou propojeny, vzájemně se doplňují či podmiňují, musí se zaměřit i na vzdělávání v průběhu své pedagogické praxe. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce s žáky cizinci nebo s žáky s odlišným mateřským jazykem absolvovalo 26% dotazovaných učitelů, tedy pouze necelá třetina (graf č. 3).

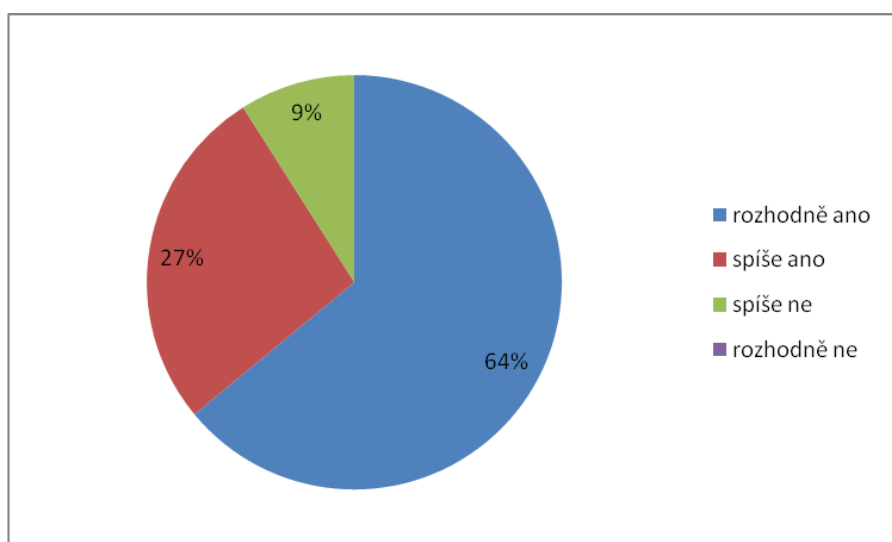


**Graf 3:** Účast na akreditovaných kurzech, seminářích s problematikou vzdělávání žáků cizinců

**Položka č. 5: Pokud ano, můžete uvést, zda pro Vás bylo toto vzdělávání přínosné?**

I když se v rámci dalšího vzdělávání respondenti s problematikou vzdělávání žáků cizince seznamovali v malém zastoupení (11 dotazovaných), přesto kvalitu vzdělávacích akcí hodnotili rozhodně jako přínosnou v reprezentaci 7 učitelů (64% z celkového počtu 11 zúčastněných), 3 (27%) dotazovaní byli spíše spokojeni a 1 (9%) respondent uvedl spíše nespokojenost kvalitou navštívené vzdělávací akce. Celkově lze tedy zkonstatovat, že úroveň vzdělávacích akcí, či seminářů má z pohledu absolventů

vysokou úroveň. Nabízí se proto otázka, za předpokladu, že si učitelé navzájem předávají poznatky z těchto kurzů, proč se těchto vzdělávání neúčastní více pedagogů. Jelikož jsme prováděli průzkum u institucí poskytujících akreditované kurzy na téma vzdělávání žáků cizinců a zjistili jsme, že toto vzdělávání stejně jako v minulých letech, tak i v současnosti probíhá, lze jenom doporučit pedagogickým pracovníkům větší míru aktivity v této oblasti (graf č. 4).

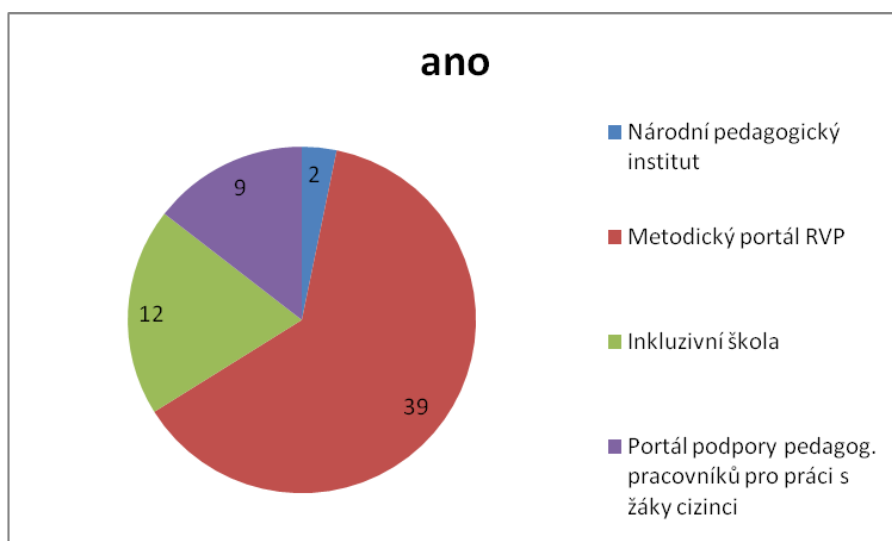


**Graf 4:** Spokojenost s kvalitou vzdělávacích kurzů

**Položka č. 6: Znáte a užíváte jako zdroj informací k vzdělávání žáků cizinců portály pro pedagogy:**

Jelikož v tomto dotazu mohli respondenti označit současně několik odpovědí, analýzu získaných dat jsme provedli v jednotkách, nikoliv v %. Web provozovaný Národním pedagogickým institutem ČR lze poskytuje podpůrné materiály pro práci se žáky cizinci, zdroje pro on-line výuku a také přehled organizací, které poskytují zdarma doučování žákům s odlišným mateřským jazykem. Dále jsou zde již zpracované překlady nejdůležitějších informací týkající se současného stavu pro rodiče žáků cizinců v 11 jazycích, jež jsou průběžně doplňovány a aktualizovány a mohou podstatně zkvalitnit připravenost učitelů pro vzdělávání žáků cizinců. Zmíněný web uvedli jako zdroj a podporu svého inkluzivního vzdělávání 2 učitelé. Nízký počet respondentů může vycházet ze skutečnosti, že činnost NPI ČR byla zahájena k 1. 1. 2020. V současné době

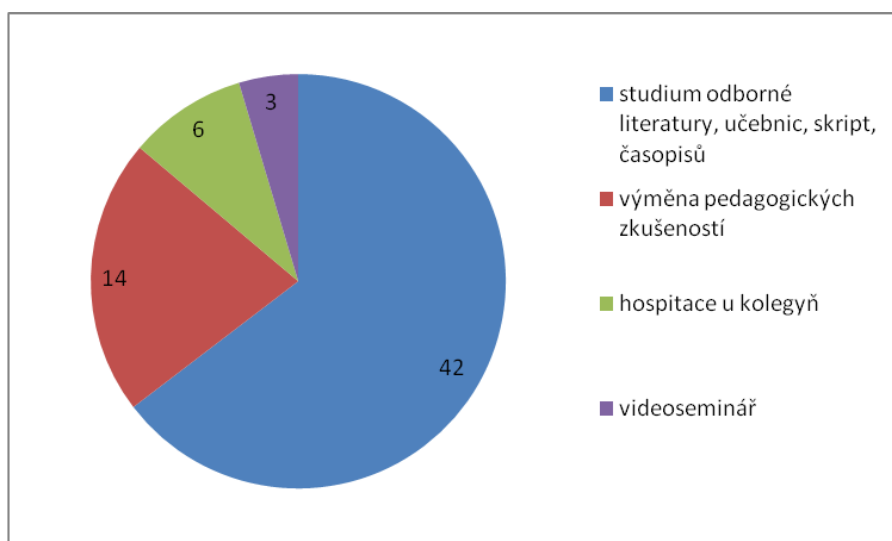
pro pedagogickou veřejnost nejznámější, tudíž i nejnavštěvovanější je Metodický portál RVP.CZ, který vznikl jako hlavní metodická podpora učitelů a k podpoře zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách. Jeho smyslem bylo vytvořit prostředí, ve kterém se budou moci učitelé navzájem inspirovat a informovat o svých zkušenostech. V našem průzkumu označilo 39 respondentů zkušenost se jmenovaným portálem. Oproti tomu informační portál Inkluzivní škola zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému je využíván pouze 12 respondenty. Portál Inkluzivní škola spravuje Společnost pro příležitosti mladých migrantů META o.p.s. Tato společnost podporuje rodiny s migrační zkušeností v rovném přístupu ke vzdělávání a začlenění do české společnosti. Pedagogům a školám nabízí metodickou podporu a poradenství při řešení specifických potřeb dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Vytváří metodické a výukové materiály a pořádá akreditované semináře, jež by mohli respondenti využít ve větší míře, než bylo výše zmíněno. Portál podpory pedagogických pracovníků pro práci s žáky cizinci se zabývá začleňováním žáků cizinců do českého školství. Je určen učitelům, kteří se věnují inkluzi žáků cizinců běžného vzdělávacího proudu. Naše šetření ukázalo na fakt, že tento portál využívá 9 oslovených pedagogů (graf č. 5).



**Graf 5:** Četnost využívání informačních portálů pro učitele k vzdělávání žáků cizinců

**Položka č. 7: Jaké jiné zdroje používáte k prohlubování svých inkluzivních profesních kompetencí pro vzdělávání žáků cizinců, jež nebyly výše zmíněné?**

Samostudium může být profesionální nebo osobní povahy a sleduje příslušné cíle, například zvyšování odborných dovedností a urychlení kariérního růstu nebo získávání nových znalostí a dovedností a rozšiřování osobního výhledu. Pro potřeby našeho průzkumu jsme analyzovali zdroje, používané k prohlubování svých inkluzivních profesních kompetencí pro vzdělávání žáků cizinců respondenti, jež nebyly výše zmíněné. V nejvyšším zastoupení bylo uvedeno v četnosti 42 respondentů, což tvoří téměř celý výzkumný vzorek, studium odborné literatury, učebnic skript a časopisů, jako další formu samostudia uvedlo 14 respondentů výměnu pedagogických zkušeností. Hospitace u kolegyň jako způsob sebevzdělávání napsalo 6 učitelů. Analýzou získaných údajů jsme zjistili, že respondenti ke svému profesnímu růstu využívají i informační technologie. Formu videosemináře z důvodu časové výhody uvedli 3 oslovení pedagogové (graf č. 6).

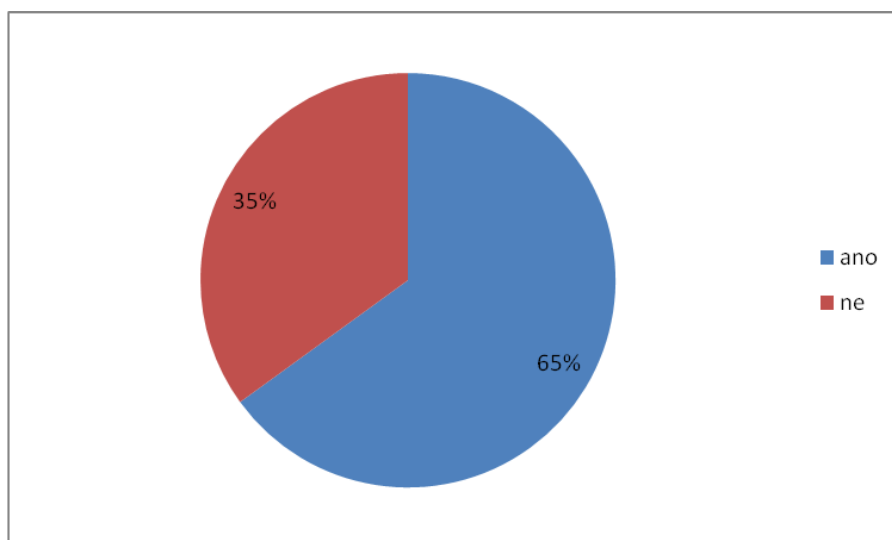


**Graf 6:** Formy samostudia k prohlubování inkluzivních profesních kompetencí učitelů



**Položka č. 8: Uvítala byste podporu pro zkvalitňování výuky žáků cizinců ze strany některého odborného pracoviště (např. besedy, projektové dny, apod.)?**

Metodická spolupráce odborných pracovišť a pedagogických pracovníků je založená na soustavné kooperaci školských poradenských zařízení, metodických kabinetů, metodiků nebo předmětových sdružení, jež je převážně realizováno na školní úrovni. Odtud vyvstává potřeba více než poloviny (65%) dotazujících k podpoře pro zkvalitňování výuky žáků cizinců ze strany některého odborného pracoviště (graf č. 7).



**Graf 7:** Potřeba podpory zkvalitňování výuky ze strany odborného pracoviště

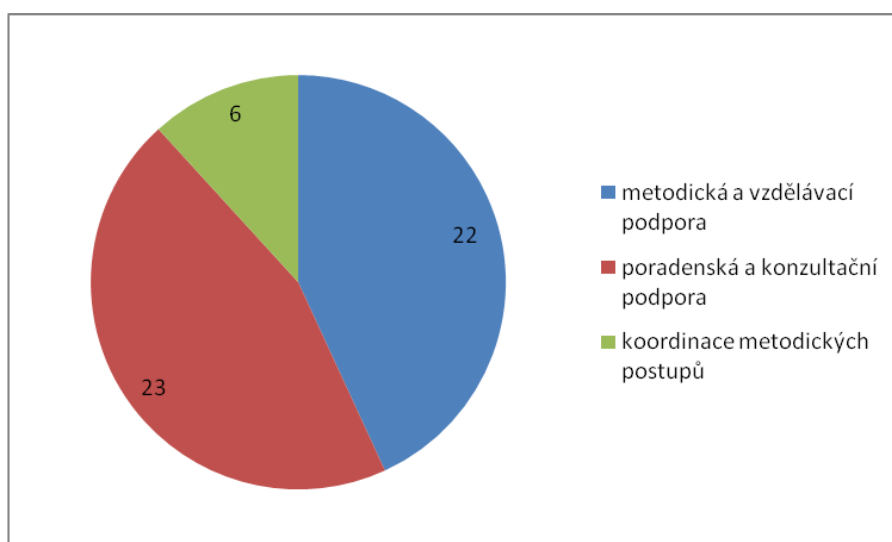
**Položka č. 9: Pokud byste uvítala podporu pro zkvalitňování výuky žáků cizinců ze strany některého odborného pracoviště (např. besedy, projektové dny, apod.), jakou?**

Analýzou získaných dat jsme vytvořili tři oblasti požadované podpory z řad učitelů pro zkvalitňování výuky žáků cizinců ze strany odborných pracovišť (tabulka 4).

**Tab. 4:** Četnost zastoupení v oblastech požadované podpory

| oblasti požadované podpory       | N  |
|----------------------------------|----|
| metodická a vzdělávací podpora   | 22 |
| poradenská a konzultační podpora | 23 |
| koordinace metodických postupů   | 6  |

Jelikož v této položce mohli respondenti otevřeně vyjádřit potřebu současně několika požadavků, rozbor získaných dat jsme interpretovali v jednotkách, nikoliv v %. Metodickou a vzdělávací pomoc požadovalo 22 respondentů. Vezmeme-li v potaz absenci v účasti na vzdělávacích seminářích (položka 4) 32 respondentů, což představovalo 74% z celkového zkoumaného vzorku, jejichž obsahem je převážně metodika a vzdělávání žáků cizinců, nabízí se otázka, proč se tito respondenti neúčastnili nabízených vzdělávacích seminářů. Odpovědí může být skutečnost, že tito neměli povědomí o konaných kurzech. Ovšem na druhé straně lze prohlásit, že pokud si učitel uvědomuje nedostatečnost v určitých oblastech profesních kompetencí, měl by v rámci zkvalitnění vzdělávacího procesu hledat východiska – hledat nápravu – mít potřebu se aktivně vzdělávat, hledat, nečekat. Poradenskou a konzultační činnost vyžadovalo 23 dotazovaných, oproti tomu koordinaci metodických postupů pouze 6 učitelů (graf č. 8).

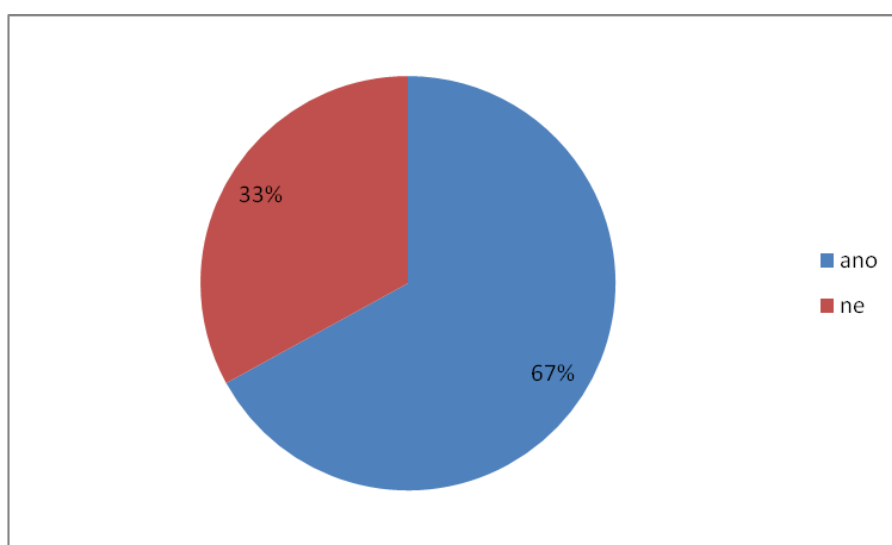


**Graf 8:** Podporu pro zkvalitňování výuky žáků cizinců ze strany některého odborného pracoviště

### 3. část dotazníku: zkušenosti pedagogů ze své inkluzivně orientované pedagogické praxe

#### **Položka č. 10: Vyučoval jste žáka cizince?**

Vzrůstající počet žáků cizinců v českých školách klade požadavky na učitele vyučovat děti migrantů pocházejících z takových etnických skupin a odlišných kultur, s jakými se většinou nikdy předtím nesetkali. Rozbor získaných údajů ukázal, že více než polovina námi oslovených učitelů - 29 (67%), má se vzděláváním žáků cizinců zkušenosti. Ostatní respondenti zatím praxi s edukací dětí jiných národností nemají (graf č. 9).

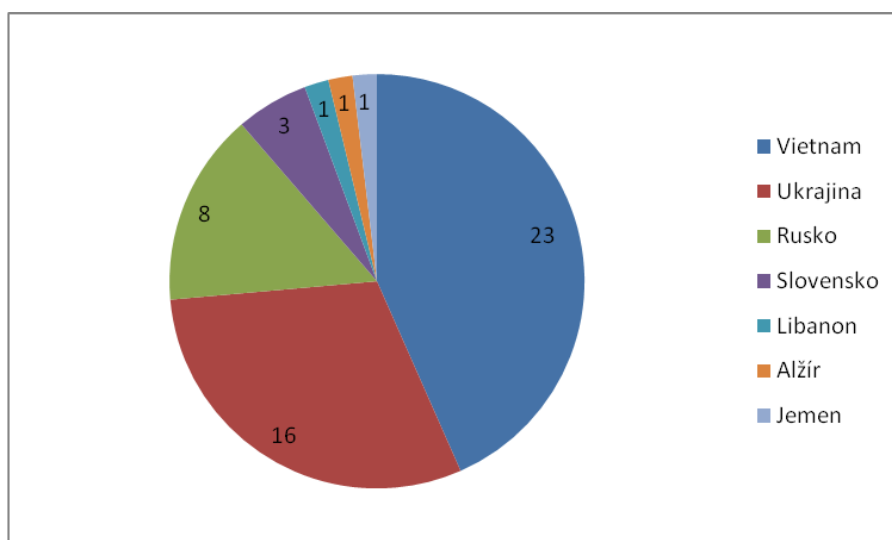


**Graf 9:** Četnost respondentů vyučujících žáky cizince

**Položka č. 11: Pokud jste vyučoval žáka cizince, uveďte národnost, případně národnosti žáků cizinců?**

[pozn. pro větší srozumitelnost - v této položce vycházíme ze souboru 29 učitelů mající praxi s výukou žáka cizince]

Zaměříme-li se na vzdělávání žáků jednotlivých zemí, které dotazovaní učitelé v Teplicích vyučovali, pak nejvíce žáků cizinců pochází z Vietnamu (23), z Ukrajiny (16) a z Ruska (8). Jako další byli uvedeni ze Slovenska (3), Libanonu (1), Alžíru (1) a z Jemenu (1). Z těchto údajů je patrné, že žáci vietnamské a ukrajinské národnosti jsou výrazně zastoupeni mezi cizinci, s nimiž mají dotazovaní učitelé vzdělávací zkušenosti (graf 12). Tato zjištění korespondují se statistickými údaji poskytnutými na základě našeho požadavku MŠMT, odborem statistiky a rozvoje v březnu 2020 (příloha 5, graf č. 10).



**Graf 10:** Zastoupení žáků cizinců vzdělávaných respondenty

**Položka č. 12: Pokud jste vyučoval žáka cizince, znáte sociokulturní prostředí, ze kterého žák/žáci cizinec/i pocházel/i?**

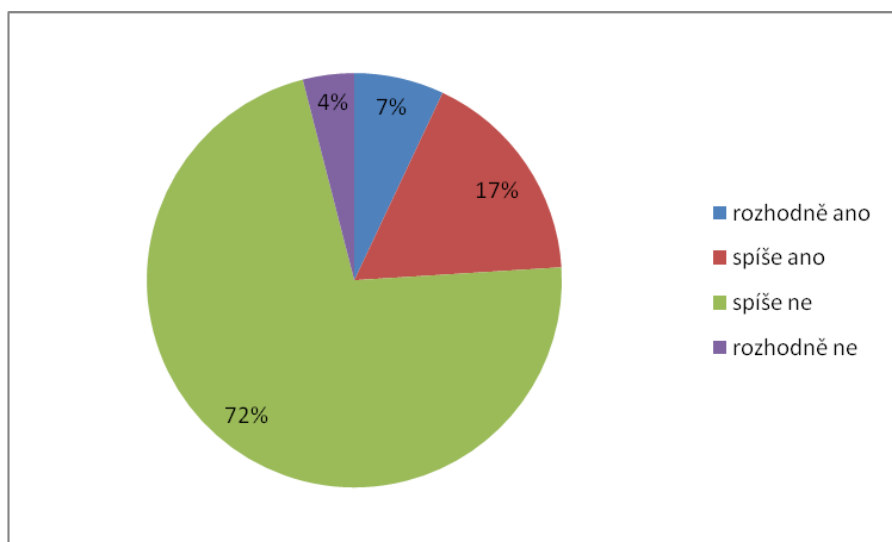
[pozn. pro větší srozumitelnost - v této položce vycházíme ze souboru 29 učitelů mající praxi s výukou žáka cizince]

Seznámení se učitelé se základními informacemi o sociokulturním prostředí vyučovaného žáka cizince, jeho zemi původu a okolnostech emigrace, umožňuje optimální podporu při začleňování dítěte do české školy. Analýzou získaných údajů

jsme zjistili, že 4 % dotazovaných, kteří uvedli, že žáky cizince vyučovali, sociokulturní prostředí vyučovaného rozhodně neznají a téměř tři čtvrtiny respondentů (72%) rozličnou kulturu spíše neznají. Pouze 17% učitelů rozdílné etnické prostředí spíše zná a 7%, tedy 2 respondenti jsou s rozličným sociokulturním prostředím rozhodně seznámeni. Úlohou pedagoga je prostřednictvím základních znalostí kulturních odlišností budovat pozitivní postoje svých žáků, které by vedly k vzájemnému porozumění, přesto rozbor odpovědí ukázal na malou informovanost dotazovaných o kultuře země původu vyučovaných žáků cizinců, nevybavenost interkulturními kompetencemi dotazovaných učitelů (tabulka 5, graf č. 11).

**Tab. 5:** Míra znalosti učitelů sociokulturního prostředí vyučovaných žáků cizinců

| Odpověď       | N         | %           |
|---------------|-----------|-------------|
| rozhodně ano  | 2         | 7%          |
| spíše ano     | 5         | 17%         |
| spíše ne      | 21        | 72%         |
| rozhodně ne   | 1         | 4%          |
| <b>celkem</b> | <b>29</b> | <b>100%</b> |



**Graf 11:** Míra znalosti učitelů sociokulturního prostředí vyučovaných žáků cizinců

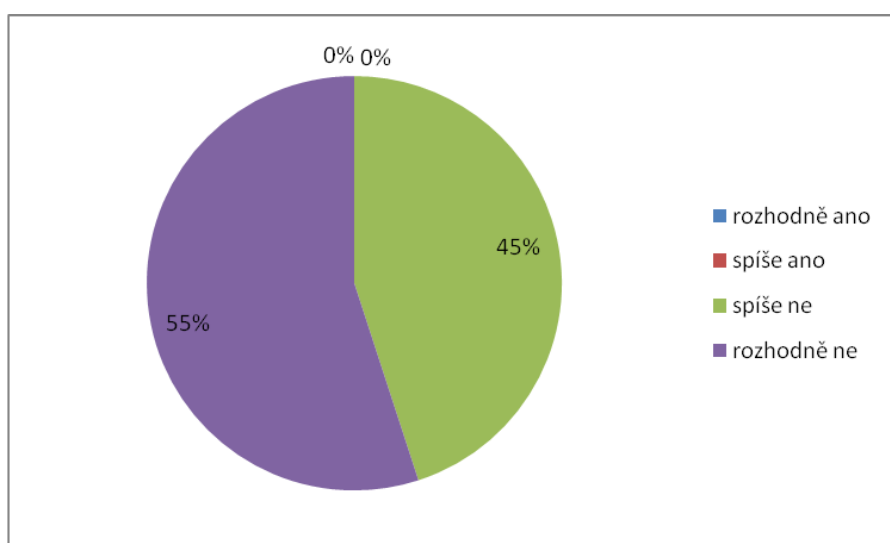
**Položka č. 13: Pokud jste vyučoval žáka cizince, znáte školský systém, eventuálně školské systémy, ze kterého žák/žáci cizinec/i pocházel/i?**

[pozn. pro větší srozumitelnost - v této položce vycházíme ze souboru 29 učitelů mající praxi s výukou žáka cizince]

Příchod nových žáků ze zahraničí, kteří jsou již zapojeni do základního vzdělávání v zemi svého původu, vyvolává řadu otázek o průběhu dosavadního vzdělání žáka, množství a úrovni osvojeného učiva, o vyučovaných předmětech navštěvované školy. Jelikož více než polovina (55%) dotazovaných školský systém vyučovaného žáka cizince rozhodně nezná a 45% respondentů spíše nezná, lze usoudit, že význam informací o školském systému země původu těchto žáků nevnímají jako důležité (tabulka 6, graf č. 12).

**Tab. 6:** Míra znalosti učitelů školského systému vyučovaných žáků cizinců

| Odpověď       | N         | %           |
|---------------|-----------|-------------|
| rozhodně ano  | 0         | 0%          |
| spíše ano     | 0         | 0%          |
| spíše ne      | 13        | 45%         |
| rozhodně ne   | 16        | 55%         |
| <b>celkem</b> | <b>29</b> | <b>100%</b> |



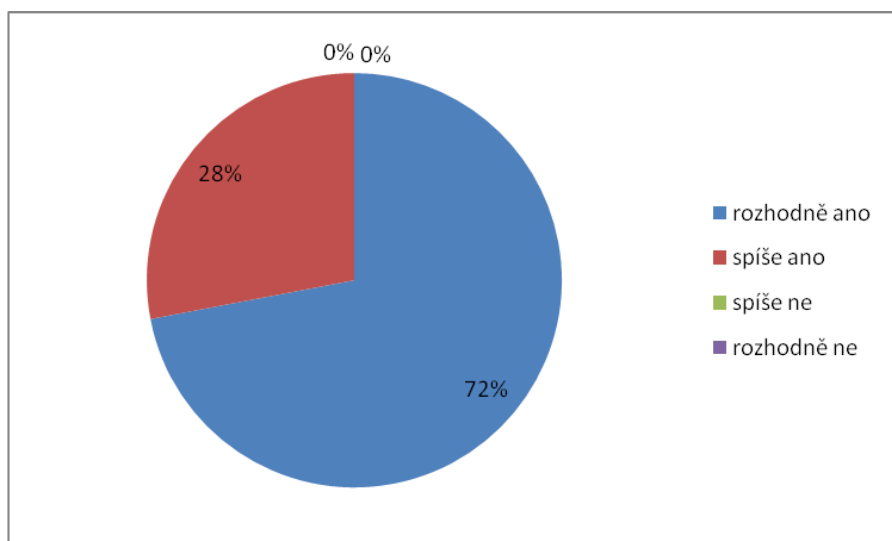
**Graf 12:** Míra znalosti učitelů školského systému vyučovaných žáků cizinců

#### 4. část dotazníku: Dovednosti učitelů při využívání podpůrných aktivit ve své inkluzivně orientované pedagogické praxi

##### **Položka č. 14: Pokud jste vyučoval žáka cizince, využíváte při edukaci žáků cizinců vizuální podporu usnadňující porozumění (obrázky, schémata, modely, videa apod.)?**

[pozn. pro větší srozumitelnost - v této položce vycházíme ze souboru 29 učitelů mající praxi s výukou žáka cizince]

První a nejvýraznější obtíže při vstupu žáka cizince do české způsobuje odlišnost mateřského jazyka a z něho vyplývající počáteční nedorozumění a neporozumění. Odlišný jazyk je pro vyučovací proces největší bariérou. Z toho vyplývá potřeba ve zvýšené míře pracovat s názornými pomůckami, zejména obrazovými, které jsou k dispozici pro výuku cizím jazykům (např. angličtině, němčině), dále s obrazovými encyklopediemi, fotografiemi, vlastními zvukovými nahrávkami, časopisy pro děti a mládež atd. Využívání této vizuální podpory usnadňující porozumění žáků cizinců uvedlo 72% respondentů, označili možnost odpovědi rozhodně ano a 28% dotazovaných, kteří se přiklonili k odpovědi spíše ano (graf č. 13).



**Graf 13:** Četnost využívání vizuální podpory pro usnadnění porozumění žáka cizince

**Položka č. 15: Pokud jste vyučoval žáka cizince, umožňujete žákům ve výuce on-line překladače apod.?**

[pozn. pro větší srozumitelnost - v této položce vycházíme ze souboru 29 učitelů mající praxi s výukou žáka cizince]

Význam vizualizace pro lepší porozumění vyučujícímu jazyku, jak bylo výše uvedeno, je nesporný. Ovšem základními pomůckami zůstávají slovníky. Automatické vybavení základní řadou dobrých slovníků podle přehledu zastoupení cizinců v českých školách, a to nejen podle nejčastějšího, ale i výrazně menšinového zastoupení, je nezbytné. Jelikož úroveň vybavenosti těmito slovníky ve školách je různá, zaměřili jsme se v otázce 15 na průzkum využívání on-line slovníků. Východiskem pro náš dotaz byla skutečnost, že téměř všechny (ne-li veškeré) školy v současné době disponují již digitálními technologiemi (počítače, notebooky, tablety). On-line překladač je ideální pomůcka v případě, kdy chcete rychle porozumět cizímu textu, obzvláště pak v jazyce, který umíte málo anebo vůbec. Je to rozhodně rychlejší, než hledat každé slovo ve slovníku. Jelikož předpokládáme, že by učitelům tato forma interakce se žákem cizincem usnadnila práci, překvapil nás výsledek analýzy získaných údajů. Zjistili jsme, že pouze 21% dotazovaných pro snazší zapojení žáka cizince do výuky on-line překladač používá. Naproti tomu více jak tři čtvrtiny respondentů podpory on-line překladače nevyužívá (tabulka 7).

**Tab. 7: Míra využití on-line překladače ve výuce žáka cizince**

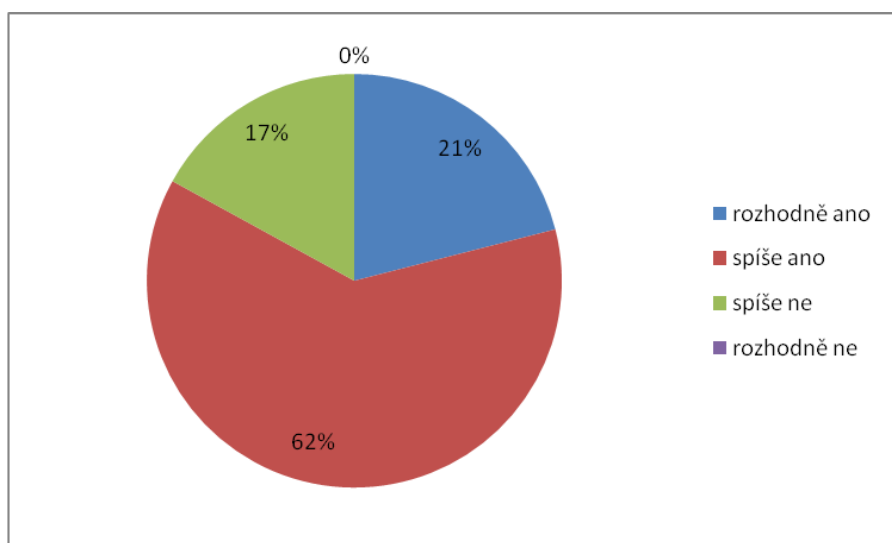
| <b>Odpověď</b> | <b>N</b>  | <b>%</b>    |
|----------------|-----------|-------------|
| ano            | 6         | 21%         |
| ne             | 23        | 79%         |
| <b>celkem</b>  | <b>29</b> | <b>100%</b> |



**Položka č. 16: Pokud jste vyučoval žáka cizince, přizpůsobujete v případě potřeby obsah výuky jazykovým možnostem žáka (využívání např. zjednodušených a kratších textů, přizpůsobování pracovních listů apod.)?**

[pozn. pro větší srozumitelnost - v této položce vycházíme ze souboru 29 učitelů mající praxi s výukou žáka cizince]

Pedagogové, kteří jsou zvyklí aktivně zapojovat žáky do výuky, diferencovat úkoly a cíle a pravidelně monitorovat pokroky žáků, většinou při zapojování žáků cizinců do výučování nemají přílišné obtíže. Z výpovědí dotazovaných učitelů založených na přímé pracovní zkušenosti je zřejmé, že více jak polovina respondentů (62%) úkoly jazykovým možnostem žáka spíše přizpůsobují, 21%, tedy necelá čtvrtina dotazovaných uvedla, že rozhodně modifikují obsah jazykovým schopnostem žáka cizince. Formu Individuální potřeby žáků cizinců z okruhu adaptace obsahu výuky z jazykové oblasti spíše nenaplnují 17% respondentů (graf č. 14).



**Graf 14:** Četnost přizpůsobování obsahu výuky jazykovým schopnostem žáka cizince

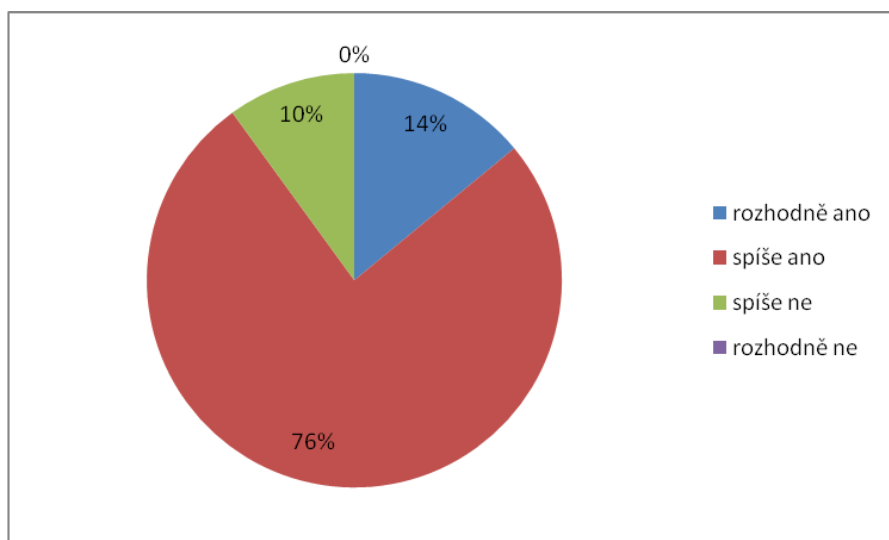
**Položka č. 17: Pokud jste vyučoval žáka cizince, máte v případě potřeby připravenou alternativní aktivitu přizpůsobenou momentálním jazykovým možnostem žáka cizince?**

[pozn. pro větší srozumitelnost - v této položce vycházíme ze souboru 29 učitelů mající praxi s výukou žáka cizince]

Individuální vzdělávací potřeby žáků cizinců by měly naplňovat i konkrétní aktivity, na kterých žáci pracují. Ty by měly být přizpůsobeny jak aktuálním jazykovým možnostem žáka cizince, tak i jeho poznatkům a potřebě je rozvíjet. Oslovení učitelé, dle našeho výzkumu, přizpůsobují úkoly jazykovým možnostem žáka v necelé čtvrtině (14%) zkoumaného vzorku, když označili odpověď rozhodně ano, k alternativě spíše ano se přiklonily více než dvě čtvrtiny respondentů (76%), připravenou alternativní aktivitu přizpůsobenou momentálním jazykovým možnostem žáka cizince spíše nevyužívá 10% dotazovaných učitelů (tabulka 8, graf č. 15).

**Tab. 8:** Četnost využívání alternativních aktivit přizpůsobených aktuálním jazykovým možnostem žáka cizince

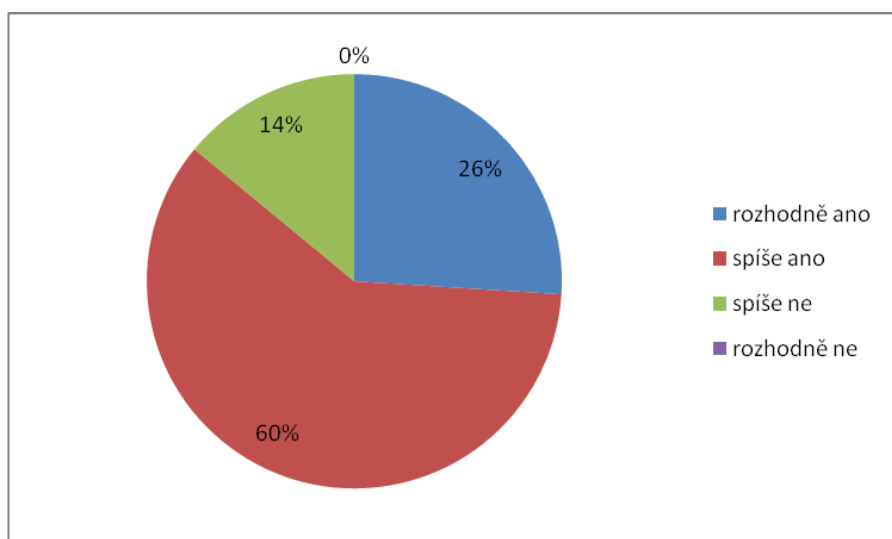
| Odpoověď      | N         | %           |
|---------------|-----------|-------------|
| rozhodně ano  | 4         | 14%         |
| spíše ano     | 22        | 76%         |
| spíše ne      | 3         | 10%         |
| rozhodně ne   | 0         | 0%          |
| <b>celkem</b> | <b>29</b> | <b>100%</b> |



**Graf 15:** Četnost využívání alternativních aktivit přizpůsobených aktuálním jazykovým možnostem žáka cizince

**Položka 18: Vyměňují si s Vámi s ostatní pedagogové školy informace o zkušenostech získaných při vzdělávání žáků cizinců?**

Základní způsobilostí učitele v inkluzivním vzdělávání by měla být jeho schopnost kooperovat s kolegy pedagogy i s nepedagogickými pracovníky školy a dovednost s nimi spolupracovat v týmu. Vzájemná výměna zkušeností získávaných při vzdělávání žáků cizinců je přínosem nejen pro žáky, ale především pro učitele samotné. Této do jisté míry formy sebevzdělávání pedagogů skutečně využívá více než polovina respondentů (60%), spíše inklinaci ke spolupráci s kolegy uvedla čtvrtina respondentů (26%), zaměřit na spolupráci by se mělo ostatních 14% oslovených učitelů, kteří kooperaci s kolegy spíše neuplatňují (graf č. 16).

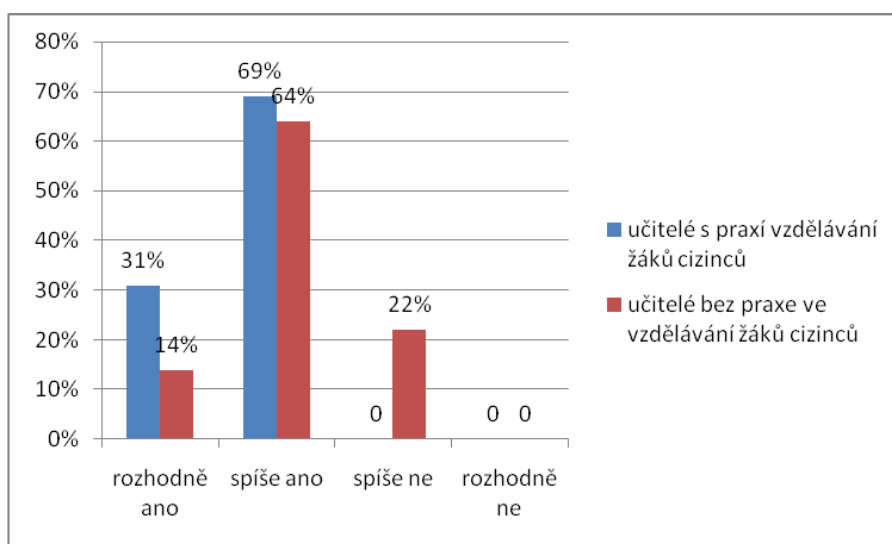


**Graf 16:** Četnost výměny zkušeností při vzdělávání žáků cizinců

**Položka č. 19: Vytváříte zdroje (obrázky, schémata, modely, videa apod.) na podporu učení a zapojení žáků cizinců do edukace ve spolupráci s ostatními kolegy?**

Jak bylo v teoretické části popsáno, inkluze žáka cizince musí být organizována v různých rovinách. Jádrem je však učitelský tým, který se musí vyrovnat se vzrůstající různorodostí vzdělávacích potřeb žáků cizinců v jejich škole a třídě. Měl by vytvářet takové podmínky pro edukaci, aby v optimální míře vyhovovaly všem žákům. K tomu bezesporu přispívá i pedagogická spolupráce při vytváření vizuální pomoci na podporu

vzdělávání, které se rozhodně účastní většina respondentů. V rámci dotazu č. 19 jsme vzorek šetřených pedagogů rozdělili do dvou skupin, a to na soubor učitelů, kteří již vzdělávali žáky cizince a na uskupení respondentů bez praxe vzdělávání žáků cizinců (položka 10). Takto jsme učinili proto, jelikož nás zajímalo, zda se podpory edukace žáků cizinců účastní i ti pedagogové, kteří doposud nemají zkušenosti se vzděláváním žáků cizí státní příslušnosti. Analýza získaných údajů nám ukázala, že více jak čtvrtina (31%) učitelů s praxí ve vzdělávání žáků cizinců je skutečně – rozhodně nápomocna při vytváření zdrojů na podporu vzdělávání žáků cizinců a téměř tři čtvrtiny (69%) jsou v tomto směru spíše nápomocny. Skupina pedagogů, kteří doposud neměli možnost vzdělávat žáky cizince, ukázala snahu se do procesu tvorby podpůrných opatření (tvoření vzdělávacích materiálů) začlenit, když se dle respondentů 14% těchto sledovaných rozhodně do procesu podpory edukace zapojilo a 64% dotazovaných více méně. Více jak čtvrtina se v tomto procesu neangažuje. Srovnáme-li údaje dvou výše uvedených skupin, pozitivně reflektujeme zapojení skupiny učitelů bez praxe ve vzdělávání žáků cizinců. I když, se tito doposud s žáky cizinci ve své praxi nesetkali, přesto určitou měrou účasti přispívají ke zkvalitnění výuky žáků cizinců (graf 17).

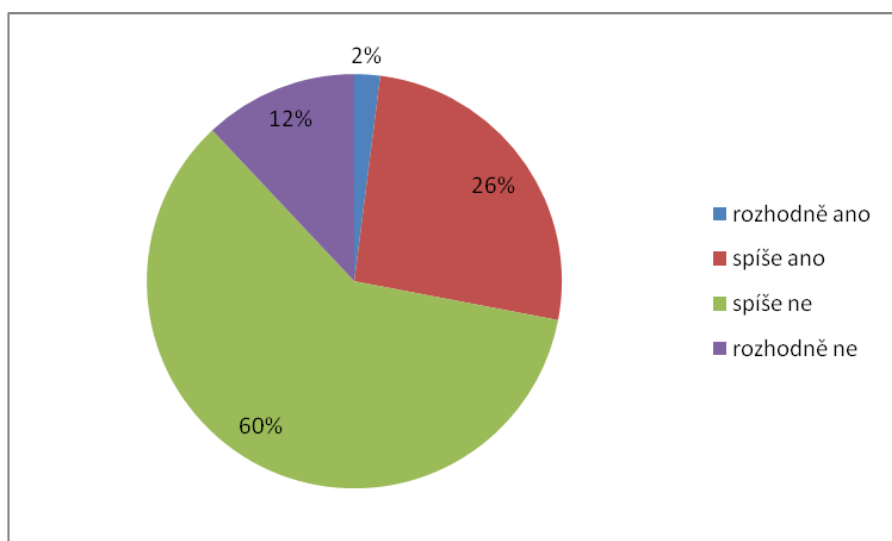


**Graf 17:** Četnost vytváření zdrojů na podporu učení žáka cizince

## 5. část dotazníku: sebereflexe učitelů

### **Položka č. 20: Umím připravit plán či dlouhodobější strategii pro vyučování heterogenní třídy žáků.**

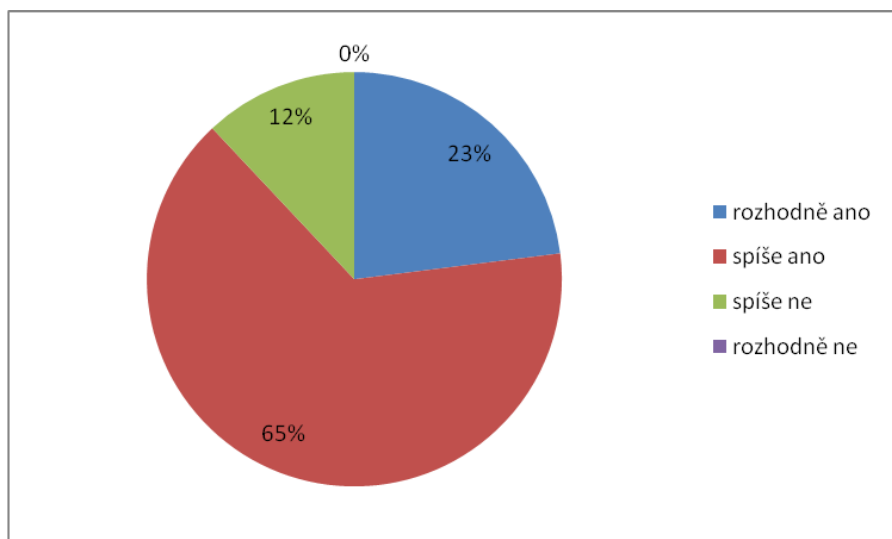
Příprava dlouhodobého plánu či strategie pro vyučování v heterogenní třídě představuje chápání individuálního přístupu k žákům jako získávání informací o výsledcích každého žáka, jejich vyhodnocování a volbu dalších postupů a následné ověřování jejich účinnosti. Zpracovávání těchto poznatků provádí učitel ve své třídě v průběhu prvních týdnů působení. Nejprve musí diagnostikovat potřeby třídního kolektivu a následně může přistoupit v tvorbě dlouhodobého plánu inkluzivního vzdělávání pro další období. Dovedností připravit vlastní strategii si je rozhodně jisto 2% dotazovaných. Jedna čtvrtina (26%) víceméně umí dlouhodobější strategii připravit. Více jak polovina (60%) spíše nedokáže dlouhodobý vzdělávací plán sestavit a 12% respondentů rozhodně neumí vyučování v heterogenní třídě dlouhodobě plánovat.



**Graf 18:** Četnost dovednosti učitelů sestavit plán či dlouhodobější strategii pro vyučování heterogenní třídy žáků

**Položka č. 21: Ovládám sestavit plán individuálního postupu vzdělávání žáků cizinců ve vyučování.**

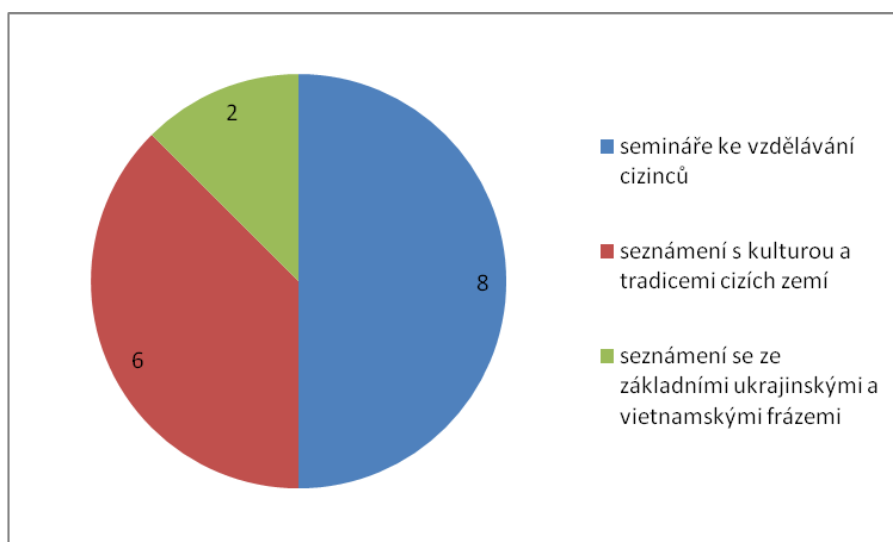
Před vyučovací hodinou by si měl učitel uvědomit, co, proč a jakým způsobem chce učit, což mu usnadní práci, protože ví, co bude učit a kam to směřuje. Po hodině mu následně plán slouží k sebehodnocení a zhodnocení hodiny a může být zdrojem informací pro jiného učitele. Tuto možnost sebereflexe rozhodně využívá 2% respondentů, jedna čtvrtina dotazovaných tvorbu individualizovaného plánu spíše preferuje, ovšem více jak polovina (60%) spíše plán individuálního postupu vzdělávání žáků cizinců ve vyučování neovládá a 12% rozhodně neumí přizpůsobit podmínky výuky a učení možnostem heterogenní třídy (graf 19).



**Graf 19:** Četnost dovednosti učitelů sestavit plán individuálního postupu vzdělávání žáků cizinců

**Položka č. 22: Co budete muset, dle Vašich zkušeností, změnit ve svých příštích vzdělávacích postupech v souvislosti edukací žáků cizinců?**

Odpověďmi na otevřenou otázku respondenti ukázali částečnou reflexi svých současných inkluzivních kompetencí. V následujícím období by se chtělo 8 respondentů zúčastnit seminářů s tématem vzdělávání žáků cizinců. Jelikož rozbor údajů v položce č. 5 představil dotazované jako jedince s malou účastí na vzdělávacích kurzech (jedna čtvrtina zúčastněných), přesto potřeba dalšího vzdělávání je nízká. 6 respondentů dále uvedlo jako prostředek změny seznámení s tradicemi a kulturou cizích zemí, což vidíme jako další možnost rozvíjení sociokulturních kompetencí učitelů; zájem o seznámení se se základními ukrajinskými a vietnamskými frázemi projeví 2 učitelé. Jiné požadavky na změnu svých příštích vzdělávacích postupů v souvislosti s edukací žáků cizinců oslovení neprojevili. Úroveň budoucí inkluzivní praxe učitele je velmi důležitá k poznání sebe sama v procesu průběžné odborné přípravy. Cílem profesní reflexe učitele by mělo být promýšlení důsledků svého pedagogického jednání a následné přizpůsobení se aktuální situaci ku prospěchu všech zúčastněných ve vyučovacím procesu, to bylo záměrem závěrečného dotazu směrem k respondentům – zamyslet se nad svou aktuální připraveností pro vzdělávání žáka cizince (graf 20).



**Graf 20:** Vyjádření respondentů k potřebě změny ve svých vzdělávacích postupech

## 7. Shrnutí, závěry šetření

Řešení výzkumné otázky č. 1: Jaká je dle vyjádření učitelů 1. stupně základní školy jejich teoretická a praktická příprava v rámci pregraduálního a postgraduálního vzdělávání žáků cizinců? Východiskem pro řešení výzkumné otázky č. 1 byly odpovědi respondentů v položkách dotazníku pro učitele číslo 2 – 9.

Celkově lze shrnout, že ač většina učitelů považuje vysokoškolskou přípravu na vzdělávání žáků cizinců za nezbytnou, dle názorů pedagogů nejsou v rámci pregraduální přípravy systematicky připravováni.

I když je postgraduální příprava záležitostí především vlastní aktivity učitele, sám ji ovlivňuje; účast na seminářích, kurzech, využívání informačních portálů ke vzdělávání žáků cizinců, samostudiem, přesto dle našich zjištění se učitelé s problematikou vzdělávání žáků cizinců seznamují pouze v malém podílu. V tomto smyslu se ztotožňujeme s názorem, že učitel je profesně i osobně zodpovědný za prohlubování svých profesních kompetencí k práci s žáky z různorodého kulturního prostředí, jelikož učitel, který se dále nevzdělává, nemůže být úspěšným a kvalitním pedagogem.

Řešení výzkumné otázky č. 2: Jaké jsou zkušenosti pedagogů ze své inkluzivně orientované pedagogické praxe? Východiskem pro řešení výzkumné otázky č. 2 byly odpovědi respondentů v položkách dotazníku pro učitele číslo 10 – 13.

Jak bylo výše uvedeno, hledání odpovědí na výzkumnou otázku č. 1 odhalilo rezervu spočívající v teoretických znalostech učitelů, kteří často nemají dostatečnou snahu se v této oblasti dále vzdělávat, což se projevilo zkušenostními rozdíly mezi respondenty se vzděláváním žáků cizinců. Přestože 67% dotazovaných má zkušenosti s edukací žáků národnostních menšin, povědomí o sociokulturním prostředí a základních znalostech školského systému chybí většině z nich. Myslíme si, že učitelé by měli disponovat alespoň základními znalostmi odlišných kulturních prostředí žáků imigrantů a jejich školství. Východisko ke zlepšení spatřujeme v hledání nových cest respondentů k vlastní motivaci ke vzdělávání sebe sama.

Řešení výzkumné otázky č. 3: Jaké jsou dovednosti učitelů při využívání podpůrných aktivit ve své inkluzivně orientované pedagogické praxe?

Východiskem pro řešení výzkumné otázky č. 3 byly odpovědi respondentů v položkách dotazníku pro učitele číslo 14 – 19.



Předpokládanou vybavenost učitelů v oblasti znalostní jsme řešili výše. Tato vědní oblast v součinnosti s okruhem dovedností, se označuje termínem interkulturní kompetence. A právě interkulturní dovednosti se při řešení výzkumné otázky č. 3 ukázaly jako silná stránka u více než poloviny respondentů; zejména pak forma vizualizace učiva a přizpůsobení obsahu jazykovým schopnostem žáka, oproti tomu využívání digitálních formou on-line překladačů více jak polovina respondentů nevyužívá. Právě tuto formu rychlé podpory bychom učitelům doporučovali k flexibilnějšímu vzdělávání a komunikaci s žákem cizincem.

Řešení výzkumné otázky č. 4: Co by pedagogové v rámci sebereflexe změnili ve svém inkluzivním vzdělávání? Východiskem pro řešení výzkumné otázky č. 4 byly odpovědi respondentů v položkách dotazníku pro učitele číslo 20 – 22.

Řešení 4. výzkumné otázky nám odhalilo dovednost více než tři čtvrtě dotazovaných učitelů sestavit plán individuálního postupu vzdělávání žáků cizinců, oproti tomu vytváření dlouhodobých strategií pro vyučování heterogenní třídy žáků nezvládá více než tři čtvrtě respondentů. Zkvalitnění v této oblasti vy mohli respondenti dosáhnout spoluprací se školskými poradenskými institucemi. Kooperace by mohla probíhat např. formou metodické podpory, či praktickým vedením z řad pracovníků zmíněných poradenských zařízení.

Pedagogické sebereflexi je možné se naučit již v průběhu přípravného vzdělávání na vysoké škole. Pokud se učitelé v rámci pregraduálního vzdělávání s touto okruhem přípravy nesetkají, tak by měl být program řízené reflexe součástí vzdělávání postgraduálního.

## **Doporučení pro další praxi**

Při sestavování „Doporučení pro další praxi jsme“ jsme vycházeli ze závěrů našeho šetření.

### **1) Vytvoření základu poznatkového východiska pro učitele formou časově nenáročného samostudia (záměrně jsme vybrali podporu, která je časově nenáročná a lehce dostupná)**

- využijte virtuálních přednášek, které probíhají díky přenosu zvuku a obrazu, kdy účastníci nezaujímají frontální uspořádání, ale nachází se v různých místech, odkud je možné připojit se pomocí počítače a internetu do virtuálního prostředí,
- vzdělávejte se prostřednictvím webových seminářů probíhajících prostřednictvím počítače s připojením na internet,
- učte se prostřednictvím mobile learningu neboli m-learningu, který se začal rozvíjet současně s nástupem chytrých telefonů a mobilních aplikací,
- prohlubujte znalosti o problematice vzdělávání žáků cizinců formou videosemináře či záznamu semináře, tento typ vhodný zejména kvůli časové flexibilitě, kdy pedagog není vázán na reálný čas zahájení vzdělávací akce, může si video libovolně pozastavovat dle vlastních preferencí a časových možností,
- školte se prostřednictvím elektronických zdrojů, jsou dostupné v podobě, audionahrávek, videí, schémat nebo například výukových programů či aplikací.

### **2) Podpora sociokulturního povědomí o národnostních menšinách**

- využijte vyprávění dětí cizinců ve třídě nebo ve škole, požádejte jejich rodiče o spolupráci - možná budete překvapeni jejich vstřícným přístupem a konečným výsledkem projektového dne,
- navštivte kulturní středisko cizí země, kde probíhají výstavy, besedy, filmová představení,
- návštěva veřejně přístupných kulturních akcí pořádaných společností určité menšiny, které je obvykle pořádají,
- navštivte klubová kina, kde bývají zařazeny filmové týdny zaměřené na určitou zemi,
- mnoho zajímavých informací lze nalézt na webových stránkách, které umožňují rychlou orientaci a kontakt
- využití sborníku s aktivitami s ohledem na vzdělávání žáků cizinců ze země původu Ukajina a Vietnam (příloha 4).

## **Závěr**

Diplomovou práci jsme rozčlenily na část teoretickou a empirickou. Teoretická část vymezuje problematiku vzdělávání žáků cizinců, porovnává pojmy integrace a inkluze z pohledu více autorů a představuje vzdělávání žáka cizince na 1. stupni základní školy běžného vzdělávacího proudu v České republice. Blíže prezentuje dvě nejpočetněji zastoupené skupiny žáků cizinců vzdělávajících se v Teplicích v Čechách; žáky ze země původu Ukrajina a Vietnam.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo zmapovat oblasti vzdělávání žáků cizinců na 1. stupni základní školy; zjistit, jaké jsou legislativní podmínky inkluzivního vzdělávání, předpoklady pro začlenění žáka cizince do skupiny spolužáků a připravenost pedagogických pracovníků pro vzdělávání dětí cizinců. Snažili jsme se zjistit, s jakými aktuálními problémy se současná základní škola a učitelé potýkají při zařazování žáků cizinců do populace česky mluvících dětí a jak jsou odstraňovány překážky, které by jednotlivým dětem mohly bránit vzdělávat se společně.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jaké jsou současné podmínky pro začleňování žáků cizinců do vzdělávacího procesu v základní škole z hlediska vybavenosti učitele a na základě průzkumu popsat úroveň připravenosti učitelů základních škol k inkluzi těchto žáků. Pro naplnění cílů empirické části jsme stanovily výzkumné otázky, které jsme tematicky rozčlenili ve strukturovaném dotazníku pro učitele 1. stupně základních škol.

Debatou o výsledcích průzkumu jsme ověřovali naplnění výzkumných otázek stanovených v empirické části. Na základě odpovědí na výzkumné otázky, jsme jako výstup z našeho šetření, vytvořili soubor doporučení pro další inkluzivní praxi učitelů. Učitel je totiž před zahájením profesní dráhy postavený před realitu, že bude vzdělávat žáky v heterogenních třídách a z rozdílného sociokulturního prostředí. Což je velice důležité východisko pro jeho další práci. Proto bychom chtěli tímto souborem podpořit náročnou práci inkluzivních učitelů.

Pokud se ovšem pedagog potřebou dále se vzdělávat neztotožňuje, nepřispějí k rozvoji jeho profesních kompetencí žádné podpůrné materiály, vzdělávací kurzy, či jiné formy dalšího vzdělávání. Profesní připravenost pedagoga je totiž výsledkem kooperace vlastní snahy a kvalitní pregraduální přípravy učitelů. Obojí se musí doplňovat. Není proto možné, vymlouvat se na nekvalitní vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů v oblasti vzdělávání žáků cizinců, či jak zaznělo v úvodu diplomové

práce, vymlouvat se na to, že učitel nikdo nesdělil: „... jak to má s žákem cizincem dělat.“ Učitel zaujímá primární pozici ve vztahu k rozvoji žáka, který může mnohé pozitivně ovlivnit, jestliže chce, zná a umí.

## Seznam použitých zdrojů

### Monografie

ANDERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi. 1. vyd.* Praha: Triton. ISBN 978-80-7387756-1.

BARTOŇOVÁ, M., aj., 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, M., aj., 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6632-8.

BARTOŇOVÁ, M., aj., 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 1. vyd.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.

BODNÁROVÁ, D., 2009. *Multi kulti: Menšiny v ČR. 1. vyd.* Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje. ISBN 978-80-254-5583-8.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I., ed., 2006. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí.* Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-7044-851-2.

CÍLKOVÁ, aj., 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu. 1. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-60-7367-238-6.

ČERNÍK, J., aj., 2007. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace. 1. vyd.* Jinočany: H & H. ISBN 80-7319-055-9.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu. 1. vyd.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HÁDKOVÁ, M., 2008. Čeština v roli jazyka školního vzdělávání dětí-cizinců. In: BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I., ed. *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry. 1. vyd.* Ústí nad Labem: PF UJEP, s. 96. ISBN 978-80-7414-035-8.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání. 1. vyd.* Praha: Gtada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, J., 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky. 1. vyd.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6392-2.

HLADÍK, J., 2014. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. 1. vyd.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-426-2.

JANÍK, J., aj., 2013. *Školní vzdělávání: od podpínek k výsledkům. 1. vyd.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6677-9.

- JANÍK, J., 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
- JANDOUREK, J., 2001. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-555-0.
- JARKOVSKÁ, L., aj., 2015. *Etická rozmanitost ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.
- JESENSKÝ, J., ed. 1998. *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J., 1994. *Reformu dělá učitel*. 1. vyd. Praha: IKARUS. ISBN 80-901660-0-8.
- KENDÍKOVÁ, J., 2012. *Česká škola a žáci ze zahraničí*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-87553-62-6.
- KENDÍKOVÁ, J., 2018. *Rok I. Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-90-9.
- KOCOUREK, J., 2002. *Poznáváme svět dětí z Vietnamu*. 1. vyd. Plzeň: Foto & Tisk Znamenaný. ISBN 80-902017-9-2.
- MORGENSTERNOVÁ, M. aj., 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-678-3.
- MÜHLPACHR, P., 2014. Paradigma inkluzivního vzdělávání a pracovního uplatnění v sociálních souvislostech. In: KALEJDA, M., eds. *Inkluzivní vzdělávání primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 13. ISBN 978-80-7464-692-8.
- PLISCHKE, J., 2008. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. ISBN 978-50-244-2162-9.
- POTMĚŠIL, M., aj., 2010. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5184-3.
- POTMĚŠIL, M., aj., 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5366-8.
- SKOPALOVÁ, J., JANIŠ, K., 2017. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji*. 1. vyd. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-235-5.

SPILKOVÁ, V., aj., 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

ŠÍŠKOVÁ, T., aj., 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

ŠMELOVÁ, E., aj., 2017. *Společenské aspekty inkluze*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4911-1.

TOLLAROVÁ, B., 2013. *Jsme lidé jedné země*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0376-6.

VAĎUROVÁ, H., 2009. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, M., aj. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. 1. vyd. Brno: Paido, s. 58. ISBN 978-80-7315-189-8.

### **Webové stránky**

*Inkluzivní škola: Kulturní profily států*. [online]. Aktualizováno 15. 1. 2020 [vid. 2020-05-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kulturni-profil-y-0>.

*Inkluzivní škola: Úvod do tématu*. [online]. Aktualizováno 11. 9. 2017 [vid. 2020-05-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uvod-do-tematu>.

*Docplayer : Integrace a inkluze*. [online]. [vid. 2020-05-24]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/25341747-Integrace-inkluze.html>.

JIROUTOVÁ, M., 2011. *Inkluzivní škola: Počty cizinců na školách*. [online]. Aktualizováno 2. 8 2019 [vid. 2020-05-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uvod-do-tematu>.

*Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. Aktualizováno 16. 2. 2011 [vid. 2020-05-24]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%03%bd\\_lexikon/B/Bilingvn%03%ad\\_vzd%0c4%9bl%03%a1v%03%a1n%03%ad](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%03%bd_lexikon/B/Bilingvn%03%ad_vzd%0c4%9bl%03%a1v%03%a1n%03%ad).

*Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. [vid. 2020-05-24]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/skolni-asistent>.

*Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. [vid. 2020-05-24]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/zrizeni-mista>.

ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S., 2012. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 5. 6. 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>.

BLAŽKOVÁ, M., 2012. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*. [online]. 6. 6. 2020. Dostupné z: <https://docplayer.cz/8022199-Zaverecna-prace-dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-rndr-marcela-blazkova-nazev-prace-autor.html>.

Český statistický úřad [online]. [vid. 2020-05-24]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/91605941/290027190401.pdf/615d7e3e-2af3-4f4d-8613-4fe8e69df145?version=1.0>.

MALÁ, Z., *Čeština pro cizince: Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince*. [online]. Dostupné z : <http://cestinaprocizince.wbs.cz/Publikace---ukazky-a-prednosti.html>

*Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [vid. 6. 6. 2020]. Dostupné z : <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1861/barevny-zivot-v-multikulturalnim-svete.html/>

## **Zákony**

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2020, částka 190, s. 10262 – 10324 [vid 2020-05-24]. Dostupné z: [https://www.epravo.cz/\\_dataPublic/sbirky/archiv/sb190-04.pdf](https://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb190-04.pdf).

## **Vyhlášky**

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2020, částka 190, s. 10262 – 10324 [vid 2020-05-24].



## **Seznam příloh**

**Příloha 1:** Rozdíl mezi pojetími integrace a inkluze

**Příloha 2:** Vztahy mezi pojmy segregace, integrace a inkluze

**Příloha 3:** Dotazník pro respondenty

**Příloha 4:** Děti, žáci a studenti podle státního občanství zastoupení v jednotlivých stupních vzdělávání

**Příloha 5:** Počet žáků vzdělávajících se na 1. stupni ZŠ v oboru Základní škola (7901C01) podle státního občanství tak, jak školy v okrese Teplice vykazaly k 30. 9. 2019

**Příloha 6:** Sborník aktivit pro dvě nejpočetnější etnické skupiny žáků cizinců vzdělávajících se v Teplicích v Čechách

## Příloha

### Příloha 1

**Tab. 1:** Rozdíl mezi pojetími integrace a inkluze (Anderlikova 2014, s. 45-47)

| <b>Integrace</b>   | <b>Inkluze</b>   |
|--|--|
| Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“.  | Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.  |
| Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.   | Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.  |
| Vychází ze dvou skupin: postižení a nepostižení, tzn. ve školském zařízení a škole- děti s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb.   | Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.  |
| Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli dosud vyčleněni.  | Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítá s ní.   |
| Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle potřeby, například podle pohlaví, odpovídající normám, nadání, sportovci, postižení, mluvící jiným jazykem atd., a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/smějí účastnit nebo mají zvláštní program. | Hledá možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech. |
| Znamená nalézt způsob jak se připojit ke společnosti.  | Očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společenství.  |
| Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.   | Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.   |
| Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.   | Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.   |
| <b>Vzdělávání</b>  | <b>Vzdělávání</b>  |
| Za účelem školní integrace vznikla pedagogika integrace; která se soustředí na procesy a účinky společného hraní, soužití, učení a práce.  | O inkluzivní pedagogice se mnohostranně diskutuje a odvážní a angažovaní učitelé se jí snaží uvádět do praxe.  |
| <b>Jak se provádí</b>  | <b>Jak se provádí</b>  |
| Do třídy se přijímá až 5 integrovaných dětí (praxe v Německu - pozn. překladatele). Každé z těchto dětí má různě dlouhou adaptační dobu.   | Děti jsou začleňovány do svých spádových škol.   |
| Třídní učitel zodpovídá za vyučování. Z nejrůznějších důvodů se výuka integrovaných žáků deleguje na pomocné síly; asistenty.  | Třídní učitel zodpovídá za vyučování, asistenti pomáhají podle potřeby všem žákům.   |
| Učitel je podporován odborníky z pedagogické poradny.  | Do vyučování přímo nezasahuje žádný další specialista.   |
| Odborník z pedagogické poradny přichází  | Žádné rušení zvnějšku.   |

|   |  |
|---|--|
| <p>během vyučování a bere si integrované dítě (někdy si dítě může přibrat kamaráda) ke zvláštní práci Krátké vyrušení ze skupinové práce zvnějšku způsobuje; že integrovanému dítěti (a jeho kamarádovi) v tu chvíli uniká, co se zatím děje ve skupině. Nové vyrušení skupiny při návratu integrovaného dítěte (a jeho kamaráda).</p> <p>Problém integrovaného dítěte (a jeho kamaráda) navázat na započatou práci ve skupině, protože ta mezitím pracovala na něčem jiném.</p> <p>Ze stejných důvodů má skupina problém okamžitě pokračovat v práci s integrovaným dítětem.</p> |  |
| <p>Ideální by byla následná výměna zkušeností mezi učitelem a odborníkem, k níž z časových důvodů často nedochází. Žádná opakování důležitých témat ze strany odborníka, která by upevnila učební efekt.</p>  | <p>Konzultace s dalšími odborníky probíhá mimo dobu výuky.</p>   |
| <p>Očekává se spolupráce rodičů při vypracovávání domácích úloh.</p>  | <p>Očekává se spolupráce rodičů při rozmyšlení, které domácí úlohy by měly smysl.</p>                                      |
| <p><b>Mimoškolní kontakty</b></p>   | <p><b>Mimoškolní kontakty</b></p>  |
| <p>Závisí zpravidla na možnostech rodičů přepravovat děti na místo určení, protože spolužáci často bydlí daleko.</p>  | <p>Díky tomu, že všichni bydlí ve stejné oblasti, jsou kontakty ve volném čase možné.</p>                                  |
| <p>„Jinakost“ je v sousedství rodiny obzvláště nápadná, pokud se rodina chová odlišně než ostatní</p>   | <p>Normální život pokračuje i mimo školu.</p>  |
| <p><b>Finanční důsledky</b></p>   | <p><b>Finanční důsledky</b></p>  |
| <p>Převahu školními autobusy nebo dopravu jednotlivců hradí stát.</p>   | <p>Pokud dítě nemůže do školy chodit samo, dopravují ho rodiče.</p>  |
| <p>Škola pobírá příspěvky na děti, pro něž daná škola není spádová.</p>   | <p>Chodí-li dítě do spádové školy, není škole vyplácen žádný speciální příspěvek.</p>                                      |
| <p>Asistent podle potřeby.</p>  | <p>Asistent podle potřeby.</p>   |
| <p>Úhrada za speciální služby, odborné síly apod.</p>   | <p>Rodiče ve spolupráci s pedagogy a ostatními odborníky rozhodují o další podpoře dětí a hledají možnosti financování</p> |
| <p>Stavební úpravy (např. bezbariérový přístup pro vozíčkáře) podle potřeby.</p>  | <p>Stavební úpravy (např. bezbariérový přístup pro vozíčkáře) podle potřeby.</p>   |

## Příloha 2

**Tab. 2:** Vztahy mezi pojmy segregace, integrace a inkluze (Integrace a inkluze 2010)

| SEGREGACE  | INTEGRACE                                       | INKLUZE   |
|--|---|---|
| klade důraz na   | klade důraz na                                  | klade důraz na  |
| Službu postiženým  | Potřeby lidí postižením                         | Práva postižených lidí  |
| Labelling osob s postižením  | Snaha změnit osoby s postižením                 | Snaha změnit školy/organizace/instituce   |
| Speciální/zvláštní přístup   | Běžný přístup                                   | Rovnost - každý přijímá podporu, kterou potřebuje k rozvoji a naplnění svého potenciálu |
| Postižení je problém, který by měl být odstraněn (na specializovaném pracovišti) | Postižení je problém, který by měl být napraven | Každý je přínosný   |
| Služba je dostupná v segregovaném prostředí                                      | Přínos integrace pro jedince s postižením       | Přínos pro každého, každý je součástí společnosti                                       |
| Profesionálové/odborníci   | Profesionálové/odborníci                        | Legislativní opatření, přátelé a podpora  |
| Speciální terapie  | Techniky  | Přínos prožitku každodenního života   |
| Kategorizace a vyčlenění   | Naučená bezmocnost                              | Asertivita  |
| Konkurence mezi lidmi s postižením   | Odborné intervence/přístupy                     | Transformace mezilidských vztahů  |
| Důraz na vstupní opatření  | Důraz na proces                                 | Důraz na výsledek; mít cíl  |
| Speciální obsah vzdělávání   | Upravený obsah vzdělávání                       | Běžný vzdělávací obsah  |
| Integrace pro „některé“  | Integrace může být                              | Inkluze musí být prosazena  |

|              |             |  |
|--------------|-------------|--|
| není žádoucí | realizována |  |
|--------------|-------------|--|

### Příloha 3

#### *Dotazník pro respondenty*

Vážené kolegyně, v současné době studuji V. ročník magisterského studia – obor: Učitelství pro 1. stupeň pro ZŠ na Technické univerzitě v Liberci. V rámci své diplomové práce se zabývám problematikou vzdělávání žáků cizinců na 1. stupni základní školy v České republice. Dovoluji si Vás proto oslovit s žádostí o vyplnění přiloženého dotazníku, který je anonymní. Odpovídající odpovědi, prosím, označte, případně slovně doplňte. Získaná data budou statisticky zpracována pro účely mého studia.

Velice děkuji za ochotu a spolupráci.

Martina Matějková

- 1. Délka pedagogické praxe**  1 - 5 le  6 - 10 let  11 - 20 let  21 - a více
- 2. Považujete cílenou přípravu budoucích učitelů na vzdělávání žáků cizinců za nezbytnou?**  
 rozhodně ano  spíše ano  spíše ne  rozhodně ne
- 3. Byla Vaše příprava během vysokoškolského studia pro vzdělávání žáků cizinců dostatečná?**  
 rozhodně ano  spíše ano  spíše ne  rozhodně ne
- 4. Účastnil/a jste se akreditovaného kurzu, semináře, jehož cílem bylo zlepšit přípravu učitele na práci s žáky cizinci?**  
 ano  ne
- 5. Pokud ano, můžete uvést, zda pro Vás bylo toto vzdělávání přínosné?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**6. Znáte a užíváte jako zdroj informací k vzdělávání žáků cizinců Portál pro pedagogy:**

**Inkluzivní škola**

ano     ne

**Služba pro pedagogy/Meta**

ano     ne

**Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince**

ano     ne

**7. Jaké jiné zdroje používáte k prohlubování svých inkluzivních profesních kompetencí pro vzdělávání žáků cizinců, jež nebyly výše zmíněné?**

---

---

---

**8. Uvítala byste podporu pro zkvalitňování výuky žáků cizinců ze strany některého odborného pracoviště (např. besedy, projektové dny, apod.)?**

ano                       ne

**9. Pokud ano, jakou:**

---

---

---

**10. Vyučoval/a jste žáka cizince?**

ano                       ne

**11. Pokud ano, uveďte národnost, případně národnosti žáků cizinců:**

---

---

---

**12. Pokud ano, znáte sociokulturní prostředí, ze kterého žák/žáci cizinec/i pocházel/i?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**13. Pokud ano, znáte školský systém, eventuálně školské systémy, ze kterého žák/žáci cizinec/i pocházel/i?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**14. Pokud ano, využíváte při edukaci žáků cizinců vizuální podporu usnadňující porozumění (obrázky, schémata, modely, videa apod.)?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**15. Pokud ano, umožňujete žákům ve výuce on-line překladače apod.?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**16. Pokud ano, přizpůsobujete v případě potřeby obsah výuky jazykovým možnostem žáka (využívání např. zjednodušených a kratších textů, přizpůsobování pracovních listů apod.)?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**17. Pokud ano, máte v případě potřeby připravenou alternativní aktivitu přizpůsobenou momentálním jazykovým možnostem žáka cizince?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**18. Pokud ano, vyměňují si s Vámi s ostatní pedagogové školy informace o zkušenostech získaných při vzdělávání žáků cizinců?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**19. Pokud ano, vytváříte zdroje (obrázky, schémata, modely, videa apod.) na podporu učení a zapojení žáků cizinců do edukace ve spolupráci s ostatními kolegy?**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**V rámci sebereflexe, prosím, označte míru následujících výroků.**

**20. Umím připravit plán či dlouhodobější strategii pro vyučování heterogenní třídy žáků.**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**21. Ovládám sestavit plán individuálního postupu vzdělávání žáků cizinců ve vyučování.**

rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

**22. Jakou bych mohl učinit změnu pro svou kvalitnější připravenost pro vzdělávání žáků cizinců**

---

---

---

## Příloha 4

Děti, žáci a studenti podle státního občanství zastoupení v jednotlivých stupních vzdělávání (Český statistický úřad 2020)

**T41 Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2018/19**

*Children, pupils, and students at nursery schools, basic, secondary, and higher professional schools, and conservatoires by citizenship in the 2018/2019 school year*

Pramen: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Source: Ministry of Education, Youth, and Sports

| Státní občanství<br><i>Citizenship</i>                           | Mateřské školy<br><i>Nursery schools</i> |                                      | Základní školy<br><i>Basic schools</i> |                                      | Střední školy<br><i>Secondary schools</i> |                                      | Konzervatoře<br><i>Conservatoires</i> |                                      | Vyšší odborné školy<br><i>Higher professional schools</i> |                                      |
|--|--|--------------------------------------|--|--------------------------------------|---|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
|  | děti<br><i>Children</i>                  | % z cizinců<br><i>Foreigners (%)</i> | žáci<br><i>Pupils</i>                  | % z cizinců<br><i>Foreigners (%)</i> | žáci<br><i>Pupils</i>                     | % z cizinců<br><i>Foreigners (%)</i> | žáci<br><i>Pupils</i>                 | % z cizinců<br><i>Foreigners (%)</i> | studenti<br><i>Students</i>                               | % z cizinců<br><i>Foreigners (%)</i> |
| <b>Celkem / Total</b>  | <b>363 776</b>                           | <b>x</b>                             | <b>940 928</b>                         | <b>x</b>                             | <b>420 782</b>                            | <b>x</b>                             | <b>3 778</b>                          | <b>x</b>                             | <b>18 411</b>   | <b>x</b>                             |
| <b>Česká republika<br/><i>Czech Republic</i></b>                 | <b>352 433</b>                           | <b>x</b>                             | <b>916 902</b>                         | <b>x</b>                             | <b>411 477</b>                            | <b>x</b>                             | <b>3 569</b>                          | <b>x</b>                             | <b>17 706</b>   | <b>x</b>                             |
| <b>Cizinci celkem<br/><i>Foreigners, total</i></b>               | <b>11 343</b>                            | <b>100,0</b>                         | <b>24 026</b>                          | <b>100,0</b>                         | <b>9 305</b>                              | <b>100,0</b>                         | <b>209</b>                            | <b>100,0</b>                         | <b>705</b>  | <b>100,0</b>                         |
| <b>Celkem EU 28<br/><i>EU28, total</i></b>                       | <b>3 351</b>                             | <b>29,5</b>                          | <b>7 803</b>                           | <b>32,5</b>                          | <b>2 537</b>                              | <b>27,3</b>                          | <b>88</b>                             | <b>42,1</b>                          | <b>299</b>  | <b>42,4</b>                          |
| <b>Ostatní evropské země<br/><i>Other European countries</i></b> | <b>3 834</b>                             | <b>33,8</b>                          | <b>9 290</b>                           | <b>38,7</b>                          | <b>4 229</b>                              | <b>45,4</b>                          | <b>91</b>                             | <b>43,5</b>                          | <b>289</b>  | <b>41,0</b>                          |
| <b>Ostatní země<br/><i>Other countries</i></b>                   | <b>4 158</b>                             | <b>36,7</b>                          | <b>6 933</b>                           | <b>28,9</b>                          | <b>2 539</b>                              | <b>27,3</b>                          | <b>30</b>                             | <b>14,4</b>                          | <b>117</b>  | <b>16,6</b>                          |
| <b>s trvalým pobytem<br/><i>With permanent residence</i></b>     | <b>10 568</b>                            | <b>93,2</b>                          | <b>18 415</b>                          | <b>76,6</b>                          | <b>7 021</b>                              | <b>75,5</b>                          | <b>54</b>                             | <b>25,8</b>                          | <b>197</b>  | <b>27,9</b>                          |
| <b>azylanti / Refugees</b>                                       | <b>86</b>                                | <b>0,8</b>                           | <b>299</b>                             | <b>1,2</b>                           | <b>79</b>                                 | <b>0,8</b>                           | <b>-</b>                              | <b>x</b>                             | <b>2</b>  | <b>0,3</b>                           |
| <b>Vybrané země<br/><i>Selected countries</i></b>                | <b>10 832</b>                            | <b>95,5</b>                          | <b>23 078</b>                          | <b>96,1</b>                          | <b>8 939</b>                              | <b>96,1</b>                          | <b>201</b>                            | <b>96,2</b>                          | <b>692</b>  | <b>98,2</b>                          |
| Ukrajina   | 2 677                                    | 23,6                                 | 6 619                                  | 27,5                                 | 2 795                                     | 30,0                                 | 35                                    | 16,7                                 | 157   | 22,3                                 |
| Slovensko  | 2 053                                    | 18,1                                 | 5 181                                  | 21,6                                 | 1 825                                     | 19,6                                 | 68                                    | 32,5                                 | 284   | 40,3                                 |
| Vietnam  | 2 963                                    | 26,1                                 | 4 631                                  | 19,3                                 | 1 663                                     | 17,9                                 | 3                                     | 1,4                                  | 35  | 5,0                                  |
| Rusko  | 732                                      | 6,5                                  | 1 583                                  | 6,6                                  | 1 029                                     | 11,1                                 | 46                                    | 22,0                                 | 105   | 14,9                                 |
| Bulharsko  | 282                                      | 2,5                                  | 676                                    | 2,8                                  | 148                                       | 1,6                                  | 1                                     | 0,5                                  | 2   | 0,3                                  |
| Mongolsko  | 366                                      | 3,2                                  | 515                                    | 2,1                                  | 156                                       | 1,7                                  | 3                                     | 1,4                                  | 3   | 0,4                                  |
| Rumunsko   | 281                                      | 2,5                                  | 507                                    | 2,1                                  | 99  | 1,1                                  | 1                                     | 0,5                                  | 2   | 0,3                                  |
| Moldavsko  | 164                                      | 1,4                                  | 445                                    | 1,9                                  | 138                                       | 1,5                                  | 1                                     | 0,5                                  | 2   | 0,3                                  |
| Polsko   | 196                                      | 1,7                                  | 418                                    | 1,7                                  | 115                                       | 1,2                                  | 3                                     | 1,4                                  | 5   | 0,7                                  |
| Čína   | 154                                      | 1,4                                  | 403                                    | 1,7                                  | 113                                       | 1,2                                  | 2                                     | 1,0                                  | -   | x                                    |
| Maďarsko   | 106                                      | 0,9                                  | 266                                    | 1,1                                  | 62  | 0,7                                  | 4                                     | 1,9                                  | 3   | 0,4                                  |
| Bělorusko  | 81                                       | 0,7                                  | 213                                    | 0,9                                  | 106                                       | 1,1                                  | 5                                     | 2,4                                  | 20  | 2,8                                  |
| Kazachstán   | 58                                       | 0,5                                  | 186                                    | 0,8                                  | 145                                       | 1,6                                  | 5                                     | 2,4                                  | 55  | 7,8                                  |
| Srbsko   | 40                                       | 0,4                                  | 128                                    | 0,5                                  | 65  | 0,7                                  | 1                                     | 0,5                                  | 2   | 0,3                                  |
| Německo  | 63                                       | 0,6                                  | 123                                    | 0,5                                  | 86  | 0,9                                  | 2                                     | 1,0                                  | 1   | 0,1                                  |
| Arménie  | 45                                       | 0,4                                  | 116                                    | 0,5                                  | 38  | 0,4                                  | -                                     | x                                    | -   | x                                    |
| Velká Británie   | 61                                       | 0,5                                  | 115                                    | 0,5                                  | 18  | 0,2                                  | -                                     | x                                    | -   | x                                    |
| Itálie   | 60                                       | 0,5                                  | 97                                     | 0,4                                  | 34  | 0,4                                  | 4                                     | 1,9                                  | 1   | 0,1                                  |
| Chorvatsko   | 35                                       | 0,3                                  | 93                                     | 0,4                                  | 35  | 0,4                                  | 1                                     | 0,5                                  | 1   | 0,1                                  |
| Spojené státy  | 93                                       | 0,8                                  | 93                                     | 0,4                                  | 47  | 0,5                                  | 2                                     | 1,0                                  | -   | x                                    |
| Severní Makedonie  | 38                                       | 0,3                                  | 87                                     | 0,4                                  | 29  | 0,3                                  | -                                     | x                                    | 1   | 0,1                                  |
| Uzbekistán   | 50                                       | 0,4                                  | 83                                     | 0,3                                  | 27  | 0,3                                  | 1                                     | 0,5                                  | 5   | 0,7                                  |
| Sýrie  | 31                                       | 0,3                                  | 80                                     | 0,3                                  | 23  | 0,2                                  | -                                     | x                                    | 3   | 0,4                                  |
| Kosovo   | 32                                       | 0,3                                  | 72                                     | 0,3                                  | 23  | 0,2                                  | -                                     | x                                    | -   | x                                    |
| Ázerbájdžán  | 22                                       | 0,2                                  | 71                                     | 0,3                                  | 23  | 0,2                                  | 1                                     | 0,5                                  | 4   | 0,6                                  |
| Korejská republika   | 49                                       | 0,4                                  | 62                                     | 0,3                                  | 26  | 0,3                                  | 8                                     | 3,8                                  | -   | x                                    |
| Bosna a Hercegovina  | 14                                       | 0,1                                  | 60                                     | 0,2                                  | 18  | 0,2                                  | -                                     | x                                    | 1   | 0,1                                  |
| Indie  | 48                                       | 0,4                                  | 55                                     | 0,2                                  | 10  | 0,1                                  | -                                     | x                                    | -   | x                                    |
| Turecko  | 23                                       | 0,2                                  | 54                                     | 0,2                                  | 21  | 0,2                                  | 3                                     | 1,4                                  | -   | x                                    |
| Nizozemsko   | 15                                       | 0,1                                  | 46                                     | 0,2                                  | 22  | 0,2                                  | 1                                     | 0,5                                  | -   | x                                    |



## Příloha 5

Počet žáků vzdělávajících se na 1. stupni ZŠ v oboru Základní škola (7901C01) podle státního občanství tak, jak školy v okrese Teplice vykázaly k 30. 9. 2019 (MŠMT, odbor statistiky, a rozvoje 2020)

| Stát kód   | Stát název  | Počet žáků<br>na 1. stupni ZŠ<br>(obor 7901C01) |
|------------|---|---|
| 000        | Zatím nezjištěno                                    | 1   |
| 012        | Alžírská demokratická a lidová republika            | 2   |
| 036        | Australské společenství                             | 1   |
| 070        | Bosna a Hercegovina                                 | 3   |
| 100        | Bulharská republika                                 | 2   |
| 112        | Běloruská republika                                 | 2   |
| 156        | Čínská lidová republika                             | 1   |
| 191        | Chorvatská republika                                | 1   |
| 203        | Česká republika                                     | 6359  |
| 268        | Gruzie  | 1   |
| 276        | Spolková republika Německo                          | 2   |
| 364        | Íránská islámská republika                          | 1   |
| 368        | Irácká republika                                    | 1   |
| 417        | Kyrgyzská republika                                 | 2   |
| 422        | Libanonská republika                                | 4   |
| 428        | Lotyšská republika                                  | 1   |
| 434        | Libyjský stát                                       | 2   |
| 496        | Mongolsko   | 5   |
| 498        | Moldavská republika                                 | 3   |
| 578        | Norské království                                   | 1   |
| 586        | Pákistánská islámská republika                      | 2   |
| 616        | Polská republika                                    | 1   |
| 643        | Ruská federace                                      | 29  |
| 703        | Slovenská republika                                 | 40  |
| <b>704</b> | <b>Vietnamská socialistická republika</b>           | <b>57</b>                                       |
| 706        | Somálská federativní republika                      | 1   |
| 760        | Syrská arabská republika                            | 3   |
| <b>804</b> | <b>Ukrajina</b>                                     | <b>37</b>                                       |
| 826        | Spojené království Velké Británie a Severního Irska | 2   |
| 887        | Jemenská republika                                  | 4   |

## Příloha 6

### Sborník aktivit pro dvě nejpočetnější etnické skupiny žáků cizinců vzdělávajících se v Teplicích v Čechách

#### Ukrajina

##### 1. Navázání spolupráce s rodiči

Cíl: navázání dobré spolupráce s rodiči dětí – cizinců

*Ochutnávka národního jídla, recepty*

**Pomůcky:** prkénko, nůž, struhadlo, mísa, misky, talířky, lžičky.

Složitější jídla obvykle nemůžeme připravit na místě. Zapojíme do aktivity rodiče, zvláště když máme ve třídě ukrajinské děti. Požádáme je, aby přišli na besedu do třídy. Maminky možná rády přinesou ochutnat nějakou místní národní specialitu, kterou připraví předem doma, a zároveň poprosíme o recept na přípravu jídla.

Děti samy připraví šťávu, plátky chleba nebo večky, nakrájí kousky ovoce a zeleniny. Přinesou si misky a lžice nebo můžeme použít jednorázové papírové nádoby.

Stolování bývá velmi oblíbené, děti také velmi rády připravují a ochutnávají různé dobroty.

Po ochutnávce všem vysvětlíme, z čeho a jak se jídlo připravuje, a nadiktujeme recept.

Děti ho zapíšou na list papíru, potom si k němu nakreslí obrázek jídla a vybarví ho.

(Cílková, aj. 2007, s. 25)

## **2. Zařazení žáka do vyučovacího procesu dramatizací**

Cíl: přiblížení kultury národa pohádkou/příběhem

### *Dramatizace příběhu*

Nikola Šuhaj loupežník- pověst

Pověst o nezranitelném zbojníku převyprávěl spisovatel Ivan Olbracht v příběhu Nikola Šuhaj loupežník. V Koločavě žije Nikola ve vyprávění místních lidí a bude žít stále. Turisté sem často zajíždějí a pověst podporuje turistický ruch.

Nikola Šuhaj pocházel z Koločavy na podkarpatské Rusi, ze zapadlého horského kraje. Byl to vojenský zběh, který uprchl z uherského pluku během první světové války. Šla o něm pověst, že je nezranitelný, že se ho žádná kulka nedotkne. Prý ho očarovala jedna čarodějnice za to, že se oženil s její ošklivou dcerou. Nikola neukrýval v lesích jako zbojník, což nebylo v té době v tomto kraji neobvyklé. Pomáhali mu jeho přátelé, navštěvovali ho a nosili mu do lesů jídlo, i když se ho trochu báli. K Nikolovi se přidal mladší bratr Jura. Společně přepadali a okrádali bohaté kupce a pomáhali chudým. Nikola se zamiloval do vesnické dívky Eržiky, se kterou se také oženil. Občas za ní tajně přicházel do vesnice. Jeho přátelé a rodina kvůli Nikolovu loupežnictví trpěli. Četníci je zatýkali, vyslýchal a časté prohlídky sužovaly vesnici pronásledování nevedlo k úspěchu, naopak v přestřelkách umírali četníci, Nikola vždy záhadně unikl. Na jeho dopadení byla nakonec vypsána vysoká odměna. Jeho bývalí kamarádi, kteří se báli jeho síly a záhadnosti, se nechali zlákat penězi a rozhodli se ho zabít. Vylákali ho na louku ke společnému hodování. Právě když Nikola jedl, zabili ho ranou sekyry do hlavy. Zpráva o smrti loupežníka Nikoly Šuhaje se roznesla po širokém okolí. Nikdo se však nikdy nedozvěděl, kdo byli skuteční vrazi Nikoly, a odměna zůstala nevyplacena.

### *Dramatizace příběhu o zbojnicích*

Zdramatizovaný příběh o zbojnicích využije různé improvizované potyčky, jiskření – šarvátky jsou oblíbené nejen mezi kluky-.

Děti se rozdělí do role: Nikola Šuhaj, zbojníci – jeho kamarádi, Eržika, chudí vesničané, bohatí kupci-. Oblečou si jednoduché oblečení, které si samy připraví.

Rekvizity: sekyry a velké nože vyrobené z tvrdého papíru.

Námět: Bohatí kupci jedou krajinou a v lese na ně číhají zbojníci. Zastoupí jim cestu, okradou je o náklad, případně je “pobijí“. Pak utečou a jdou do vesnice, kde obdarují chudé vesničany. Poté se vrátí do lesa, kde čekají na další bohaté kupce.

(Cílková, aj. 2007, s. 20 – 21)

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

Jak se co řekne ukrajinsky

Cíl: seznámit ostatní spolužáky se základními frázemi ukrajinského jazyka

Na Ukrajině se mluví ukrajinsky a rusky (na východě). Původním jazykem byla staroslověnština, která se dodnes používá v liturgii pravoslavného náboženství. Ukrajinská abeceda se nazývá azbuka (liší se trochu od ruské azbuky).

dobrý den dobryj deň

ahoj pryvit

nashledanou do pobačenňa

ano tak

ne ní

děkuji d'akuju

prosím prošu, bud' laska

chléb chlib

jablko jabluko

mléko moloko

Co? Ščo?

Kdo? Chto?

Dej pozor! Uvaha!

Jak se jmenuješ? Jak tebe zvaty?

hnenují se... Mene zvaty...

Čo je to? Ščo ce?

Jak se máte" Jak požyvajeto?

(Cílková, aj. 2007, s. 27)

### *Vlajka*

Cíl: výtvarné ztvárnění vlajky mé země

Postup: Vytvoříme vlaječku (poměr stran bývá 2:3). Žák si vyhledá barevnou předlohu nebo ji dětem přinese ukázat v encyklopedii.

Pomůcky: čtvrtka, barevné papíry, vodové barvy, tempery, izolepa, nůžky.

Vlajka má dva stejně široké vodorovné pruhy: světle modrý nahoře a zlatavě žlutý dole.

Vlajku vybarvíme, nebo použijeme barevné papíry, které slepíme izolepou či nalepíme na čtvrtku.

Hotovou vlajku si vystavíme na viditelné místo.

(Cílková, aj. 2007, s. 18)

## **4. Dát žáku – cizinci příležitost k pozitivní prezentaci svého etnika**

### *Hudební ukázka*

Cíl: navození nálady, upoutání pozornosti na další nadcházející aktivitu

Pomůcky: interaktivní tabule s bedýnkami

Postup: Pustíme nahrávku ukázky ukrajinské hudby Etnošansony ze Slovenska a Ukrajiny, hudební úprava Aleš Mrázek, skupina Czaldy-Waldy quartet – Black Point 2005.

(Cílková, aj. 2007, s. 18)

## **5. Práce s názornými pomůckami, zejména obrazovými**

### *Domino*

Cíl: procvičení významu sloves

Pomůcky: Nakopírované a nastříhané karty domina, jeden set pro každou skupinu hráčů.

Postup: Učitel ukáže karty domina, princip hry asi studenti znají, učitel jen předvede, že sobě patří vždy obrázek a tvar slovesa. Potom si dvojice nebo malé skupinky rozdají karty, jeden z hráčů vynese první kartu a pokračuje jeho soused. Vyhrává ten, kdo jako první nemá žádné karty.

|   |                 |  |                                |
|---|-----------------|--|--------------------------------|
|    | <b>nakupuje</b> |    | <b>dívá se<br/>na televizi</b> |
|    | <b>tancuje</b>  |    | <b>vaří</b>                    |
|    | <b>uklízí</b>   |    | <b>píše</b>                    |
|    | <b>hraje</b>    |    | <b>čte</b>                     |
|   | <b>spí</b>      |   | <b>nakupuje</b>                |
|  | <b>vstává</b>   |  | <b>pracuje</b>                 |
|  | <b>píše</b>     |  | <b>uklízí</b>                  |

(Malá, Čeština pro cizince)

## Vietnam

### 1. Navázání spolupráce s rodiči

Rodičovské setkání na téma Moje rodina, náš domov a mé povinnosti doma

Cíl: seznámit ostatní žáky s naší rodinou

Pomůcky: fotografie, pastelky, tempery, štětce, noviny, papíry, lepidlo, nůžky, barevné látky

Postup: Nejprve se každý žák s rodičem představí ostatním a poví o sobě základní informace, tedy kde bydlí, s kým bydlí, zda bydlí v domě, či v bytě, na vesnici, nebo ve městě atp. Takto se mezi sebou prostřídají všichni žáci. Poté si pomocí výtvarných pomůcek „postaví“ svůj dům, ve kterém žijí. Mohou si ho dozdobit podle svých představ. Jakmile budou všichni s prací hotoví, seznámí ostatní žáky se svým dokončeným dílem. A protože nebydlí v domě sami, tak ostatním představí i ostatní členy rodiny. Mohou si vybrat ze dvou možností - buď si přinesou fotografie, nebo členy rodiny nakreslí na papír. Ostatním žákům o nich poví, seznámí je s jejich zájmy, prací atd. Nakonec se žáci prostřídají a předvedou pantomimou své povinnosti, které musí doma vykonávat a plnit.

(Metodický portál RVP, 2008)

### 2. Podporovat toleranci ze strany žáků

Cíl: vcítit se do pozice spolužáka-cizince

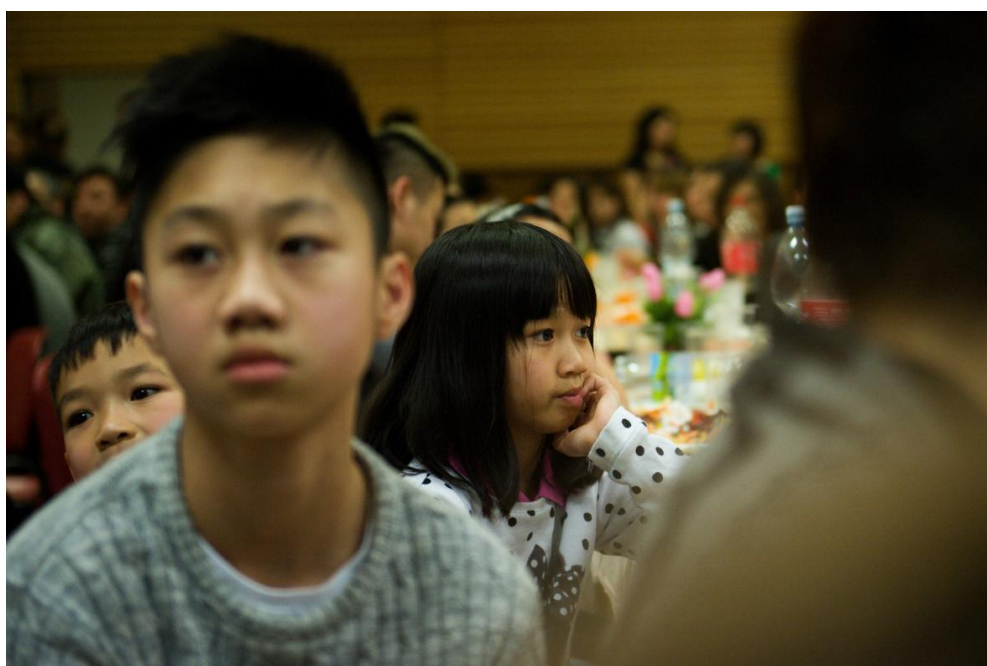
Všeobecný rozhovor s žáky (učitel se ptá):

1. Co si představíte pod pojmem rasismus? Slyšeli jste už někdy o rasismu?
2. Setkali jste se někdy s rasistou? Proč si myslíte, že jím byl?
3. Myslíte si, že jsme každý stejný, nebo se něčím odlišujeme?
4. Setkali jste se někdy/někde s někým jiného etnického původu? Co jste si o něm/ní poprvé mysleli?

5. Kamarádíte se s někým, kdo je jiného etnického původu? Pokud ano, co se vám na něm líbí?
6. Chtěli byste navštívit zemi, odkud váš kamarád/kamarádka pochází?
7. Proti jaké menšině je podle vás rasismus nejčastěji směřován a proč?

Nakreslete na papír, cokoliv vás napadne po tomto rozhovoru o rasismu. Můžete vyjádřit barvami své pocity, nakreslit konkrétního člověka jiného etnického původu, nebo nás obohatit o nějaké charakteristické znaky země, kterou jste již navštívili. Po ukončení vaší práce si uděláme společně její rozbor ke konkrétním výtvorům.

Podívej se na tento obrázek dětí a napiš na papír, jak se podle tebe děti na obrázcích cítí. Jsou smutné, nebo naopak veselé? Čeho si všimneš na první pohled? Chtěl/a bys jim pomoci? Jak?



Fotka dostupná na webu (ČT 24)

Úvaha: „Jak bych se cítil/a, kdybych byl/a Vietnamec. Ovlivnilo by to nějak můj život?  
Úvaha pro žáky ukrajinského či vietnamského původu: „Jak se cítím jako Ukrajinec/Vietnamec (Metodický portál RVP, 2008).



### 3. Vybízet žáky – cizince ke kooperaci s českými žáky prostřednictvím zábavných činností

Osmisměrka

Cíl: seznámit ostatní žáky s poznatky mé země

*Vietnamci - čím se od nás odlišují a co je pro ně typické*

Postup: Vyluští osmisměrku a vyluštěná slova doplň do textu.

Novoročním stromem je ve Vietnamu kvetoucí b.....ň, která je symbolem nesmrtelnosti a dlouhověkosti. Vietnam má 82,5 miliónů o.....l. Byl kolonií F.....e a od roku 1975 je nezávislým s.....m. Průmysl je zde zaměřen především na t.....l, obuv a elektroniku. Vietnamci mají spoustu pro nás neobvyklých t.....c. Např. nám nebudou hledět přímo do o..í, tím nám vyjadřují pokoru. Na přivítání nám podají obě r.....e. A nikdy před námi nebudou s.....t do kapesníku. Když se ale pustíme s Vietnamci do jídla, můžeme zaslechnou občasné m.....í. Celkově jsou ale velice zdvořilí a c.....ě. Ve škole se chovají u.....ě a snaží se dosahovat co nejlepších v.....ů.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | E | U | S | C | L | E | T | A | V | Y | B | O |
| Y | C | L | O | U | K | Á | Z | N | Ě | N | Ě | H |
| K | R | J | T | Č | S | M | R | K | A | T | U | B |
| T | N | F | E | Y | Í | S | U | T | F | D | A | G |
| Í | N | Á | K | S | A | L | M | E | R | V | C | T |
| B | R | O | S | K | V | O | Ň | J | A | W | I | U |
| S | I | L | O | H | E | A | S | Y | N | O | D | Š |
| T | A | K | U | B | S | C | A | C | C | Y | A | V |
| Á | L | I | T | X | E | T | U | H | I | V | R | Á |
| T | U | Ř | O | I | A | G | M | R | E | K | T | B |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E | C | Í | L | E | V | Ě | D | O | M | Í | O | Y |
| M | Ů | K | D | E | L | S | Ý | V | E | K | A | M |

(Metodický portál RVP, 2008)

#### 4. Integrovat cizince do kolektivu třídy a školy, zabránit jejich společenské izolaci

##### *Komunitní kruh*

Cíl: získat prostorové představy o umístění státu a jejich velikostech

Pomůcky: mapa světa – pěnová maxi skládačka

Průběh: Žáci 4. a 5. ročníku sestaví z pěnové skládačky mapu světa. Společně si ukážeme jednotlivé světadíly. Vyhledáme, kde leží Česká republika (Evropa) a kde leží Vietnam (Asie). Povídáme si o vzdálenosti obou zemí. O tom, že řada Vietnamců se narodila už v České republice, někteří chodí i do naší školy. Žáci uplatňují své poznatky o rozdílnostech v češtině a vietnamštině, rozdílnosti ve vzhledu Evropanů a Asiatů, o zaměstnání, vzdělání vietnamské menšiny v České republice.

(Metodický portál RVP, 2008)

#### 5. Práce s názornými pomůckami, zejména obrazovými

Zvyky naší rodiny (zvyky o Vánocích, Velikonocích, oslava narozenin, svátku atp.)

Cíl: *nastínit spolužákům průběh našich oslav a obohatit je tím*

Pomůcky: *fotografie, „zajímavé“ předměty, obrázky*

Každý žák si přinese předmět, který se pojí k jeho rodině. Může to být maličkost, kterou dostal k narozeninám, k svátku, musí to však být věc, která pro něj hodně znamená. Vybere si z kolektivu spolužáka, tomu zakryje oči a dá mu předmět do rukou. Ten má za úkol poznat danou věc. Takto se opět vystřídají všichni žáci.

Dále si žáci přinesou fotografie, na kterých ovšem oni sami nebudou vyfoceni. Utvoří skupiny po čtyřech a takto každý donese učiteli svou obálku. Tzn., že učitel rozprostře na každém stole pouze čtyři obálky čtyřčlenné skupiny žáků. Vybere ze skupiny jednoho žáka, jenž se bude podle fotek ptát ostatních členů tak, aby nakonec odhalil,

komu která fotka patří. Na závěr každý z žáků svou fotografii popíše a sdělí ostatním, proč si přinesl do školy právě tuto fotografii (Metodický portál RVP, 2008).