

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

Inkluze žáků-cizinců do základních škol

Diplomová práce

Autor: Lucie Volejníková
Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor: MZS2VO-MZS2CJ
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výchova k občanství
Vedoucí práce: Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

Hradec Králové, 2023



Zadání diplomové práce

Autor:	Lucie Volejníková
Studium:	P18P0523
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk
Název diplomové práce:	Inkluze žáků-cizinců do základních škol
Název diplomové práce AJ:	Inclusion of pupils-foreigners at basic schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá tématem inkluze žáků-cizinců do základních škol. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V části teoretické se práce zaměřuje na rozebrání pojmů inkluze a integrace, zabývá se školní legislativou s tímto tématem spojenou, hlouběji osvětluje pojem žák-cizinec a popisuje všechny okolní souvislosti tohoto daného rámce včetně samotného vzdělávání žáků-cizinců. V části praktické se práce zaměřuje na kvalitativní výzkum, pro který využívá několika osobních testovacích případových studií. Formou didaktického testu případové studie zjišťují vědomosti a dovednosti v českém jazyce jednotlivých zástupců daných mateřských jazyků. Cílem těchto případových studií je potvrdit, či vyvrátit předem stanovenou teorii, že žák s mateřským jazykem českým ovládá stejně učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím. Pro vyhodnocování konečných výsledků práce využívá metodu komparace.

Cizinci v českých školách: Jazyková bariéra. [online]. 2013 [cit. 8.11.2021]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/zakladni-bariery>

ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách.* Jinočany: H a H, 2006. ISBN 80-731-9055-9.

Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě [průzkum]. Brussels: Eurydice, 2004. 103 s. ISBN 2-87116-376-6.

JARKOVSKÁ, L. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti* (Vyd. 1.). Praha: Portál, 2015. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.

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

KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013. Pedagogická fakulta.

Migraceonline.cz: *Vzdělávání dětí cizinců: výzva českému školství.* [online]. 2011 [cit. 27.11.2021]. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/vzdelavani-deti-cizincu-vyzva-ceskemu-skolstvi>

MUSIL, Jan a Jaroslav ŘÍČAN. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2019, 158 s. ISBN 978-80-7561-189-5.

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

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Integrace žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému*. Metodický portál: Články [online]. 2013 [cit. 8.11.2021]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/7189/INTEGRACE-ZAKU---CIZINCUCU-DOCESKEHO-VZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>

Zadávací pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

Oponent: doc. Mgr. Martin Paleček, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Václava Sixty, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 12. 4. 2023

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Václavu Sixtovi, Ph.D. za cenné a podnětné rady a odborné vedení v průběhu zpracování diplomové práce.

Anotace

VOLEJNÍKOVÁ, LUCIE. *Inkluze žáků-cizinců do základních škol*. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2023. 67 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá tématem inkluze žáků-cizinců do základních škol. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V části teoretické se práce zaměřuje na rozebrání pojmů inkluze a integrace, zabývá se školní legislativou s tímto tématem spojenou, hlouběji osvětluje pojem žák-cizinec a popisuje všechny okolní souvislosti tohoto daného rámce včetně samotného vzdělávání žáků-cizinců. V části praktické se práce zaměřuje na kvalitativní výzkum, pro který využívá několika osobních testovacích případových studií. Formou didaktického testu případové studie zjišťují vědomosti a dovednosti v českém jazyce jednotlivých zástupců daných mateřských jazyků. Cílem těchto případových studií je potvrdit, či vyvrátit předem stanovenou teorii, že žák s mateřským jazykem českým ovládá stejné učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím. Pro vyhodnocování konečných výsledků práce využívá metodu komparace.

Klíčová slova: inkluze, integrace, žák-cizinec, základní škola, komparace

Annotation

VOLEJNÍKOVÁ, LUCIE. *Inclusion of foreign pupils in primary schools*. Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2023, 67 pp. Master Thesis.

The thesis deals with the topic of inclusion of pupils-foreigners at primary schools. The thesis is divided into theoretical part and practical part. In the theoretical part, the thesis focuses on the analyzation of terms inclusion and integration, deals with school legislation connected with this topic, clarifies in detail the term pupil-foreigner and describes all the surrounding context of this framework including the education of pupils-foreigners themselves. In the practical part the thesis focuses on qualitative research for which it utilizes a few personal test case studies. In the form of didactic test, the case studies try to find out the level of knowledge and skills in the Czech language of the individual representants of the given mother tongues. The objective of these case studies is to confirm or confute the predetermined theory that pupil with Czech mother tongue masters the same subject better than his peers with foreign mother tongue. To evaluate the final results the thesis uses the method of comparison.

Keywords: inclusion, integration, foreign mother tongue, primary school, comparison

OBSAH

1. Úvod.....	9
2. Inkluze a integrace	10
2.1. Inkluze	10
2.2. Integrace	12
2.3. Rozdíly mezi inkluzí a integrací	13
3. Legislativa upravující vzdělávání žáků-cizinců	16
3.1 Žák-cizinec	16
3.2 Legislativní předpisy upravující vzdělávání žáků-cizinců	18
4. Žáci-cizinci na českých školách	21
5. Specifika vzdělávání žáků-cizinců	24
5.1 Přijímání a adaptace žáků-cizinců do českých základních škol.....	24
5.2 Specifika vzdělávání žáků-cizinců	28
5.3 Jazyková příprava žáka-cizince	32
6. Cíle a metodologie práce.....	35
7. Výsledky výzkumného šetření	37
7.1 Výsledky dotazníkového šetření	38
7.2 Didaktické testy	46
8. Shrnutí výsledků výzkumného šetření	55
9. Závěr.....	60
Použité zdroje	63
Seznam tabulek	66
Seznam grafů.....	66

1. Úvod

Předložená práce se věnuje problematice vzdělávání žáků-cizinců. Jedná se o skupinu žáků, kteří mají jiné státní občanství než české. Ve většině případů není jejich mateřským jazykem český jazyk, což má značný vliv na charakter vyučovacího procesu. V rámci výuky by měl učitel počítat s tím, že má žák problémy s porozuměním, což má vliv na jeho schopnost osvojit si nové vědomosti a dovednosti. Znalost českého jazyka je základním předpokladem pro vzdělávání žáků-cizinců, a těm je proto nabízena v řadě případů možnost účastnit se výuky češtiny jako druhého jazyka.

Vzdělávání této skupiny žáků je velice specifické, protože se učitel většinou musí potýkat nejen s jejich nedostatečnou znalostí českého jazyka ale také s kulturními odlišnostmi. Důležité je, aby byl učitel seznámen s charakteristickými rysy prostředí, ze kterého daný žák pochází. V případě, že přijde do třídy žák-cizinec, měla by být věnována pozornost také práci s kolektivem třídy. Cílem učitele je připravit třídu na příchod nového žáka a pomoci mu do kolektivu zapadnout. Důraz by měl být v tomto ohledu kladen na multikulturní výchovu, která je založena na pozitivním přístupu k odlišnostem.

Téma vzdělávání žáků-cizinců jsem si vybrala proto, že je podle mého názoru v současné době velice aktuální. Se začátkem války na Ukrajině přišlo do České republiky mnoho dětí, které se dostali do českých škol. Učitelé tak byli vystavěni zcela nové výzvě, kdy museli pracovat s žáky-cizinci. V českých školách nebylo nikdy před tím vzděláváno tolik cizinců jako v posledním školním roce. Velkým problémem byla zejména jazyková bariéra, nedostatek vzdělávacích materiálů, nedostatek personálu nebo nedostatek zkušeností učitelů s integrací žáků-cizinců. Tyto problémy se školám postupně dařilo vyřešit za pomoci neziskových organizací, jako je například organizace META o.p.s., Učitel naživo a další.

Cílem předložené práce je popsat specifika vzdělávání žáků-cizinců. Zjišťováno bude, jaké jsou rozdíly ve znalostech žáků-cizinců a žáků, jejichž mateřským jazykem je český jazyk. Za tímto účelem bude nastudována odborná literatura věnující se problematice vzdělávání žáků-cizinců a realizován výzkum mezi žáky-cizinci. V rámci výzkumu bude probíhat dotazníkové šetření a žáci budou vyplňovat didaktické testy. Cílem výzkumu je potvrdit, či vyvrátit předem stanovenou hypotézu, že žák s mateřským jazykem českým ovládá stejně učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím.

Předložená práce bude rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. V části teoretické se práce zaměřuje na rozebrání pojmů inkluze a integrace,

zabývá se školní legislativou spojenou s tímto tématem, hlouběji osvětluje pojem žák-cizinec a popisuje všechny okolní souvislosti tohoto daného rámce včetně samotného vzdělávání žáků-cizinců. V části praktické se práce zaměřuje na kvalitativní výzkum, který bude zahrnovat analýzu výsledků dotazníkového šetření a didaktických textů. V rámci dotazníkového šetření bude zjišťováno, jak žáci-cizinci přistupují k učení českého jazyka. Konkrétně se zaměřím na to, zda využívají možnosti doučování na své základní škole a mimo ni na to, s kým, kde a jak se učí český jazyk. Formou didaktického testu případové studie zjišťují vědomosti a dovednosti v českém jazyce jednotlivých zástupců daných mateřských jazyků.

2. Inkluze a integrace

V této kapitole budou vymezeny pojmy inkluze a integrace a budou zde také uvedeny rozdíly mezi těmito dvěma přístupy. Znalost těchto dvou pojmů a schopnost mezi nimi rozlišovat je zcela zásadní pro sledovanou problematiku. Pozornost bude věnována také legislativnímu zakotvení těchto dvou přístupů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato kapitola je rozdělena do tří podkapitol. V prvních dvou podkapitolách budou pojmy inkluze a integrace definovány. Ve třetí podkapitole budou vymezeny rozdíly mezi nimi.

2.1. Inkluze

Inkluze představuje koncepci založenou na společném vzdělávání všech žáků bez rozdílu v běžných školách. Důraz je při tom kladen na to, aby byly ve škole vytvořeny vhodné podmínky. Díky tomu je možné vzdělávat v jedné třídě žáky bez postižení, s tělesným postižením, děti nadané, děti cizinců a další. Učitel při tom všem těmto dětem věnuje stejnou pozornost a podporuje jejich přirozený rozvoj.¹ Termín inkluze je často vnímán veřejností ale i samotnými pedagogy nepřesně. V současné době se stále můžeme setkat se třemi nejčastějšími pohledy na inkluzivní pedagogiku:

- ztotožnění s integrací;
- vylepšení integrace;

¹ WILHELM, M. Schulqualität. In: WILHELM, M., BINTINGER, G. a EICHELBERGER, H. Eine Schule für dich und mich! Innsbruck: Studien Verlag, 2002. ISBN 978-3706516815. s. 84.

- bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb žáků.

Dva první přístupy ukazují nepochopení pojmu inkluze, ke kterému v řadě případů dochází. Správně odráží tento termín pouze poslední zmíněný. Viktor Lechta definuje inkluzi následovně: „*V rámci inkluzivního edukačního procesu jsou žáci jednou různorodou skupinou, kde má každý svoje různé individuální potřeby. Inkluze akceptuje heterogenitu žáků, ať už jde o pohlaví, rasu, národnost, sociální rozdíly či úroveň postižení.*“² Pojem inkluze vychází z anglického slova inclusion – zahrnutí, nebo také příslušnost k celku. Vanda Hájová a Iva Strnadová vnímají inkluzi jako „*koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu. A to bez ohledu na stupeň postižení.*“³

Barbora Balzalová popisuje inkluzi velmi výstižně jako: „*stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje*“⁴ Spilková vnímá inkluzi jako specifický přístup ke vzdělávání, ve kterém mají všichni žáci stejný přístup ke vzdělávacím příležitostem. Podle autorky by nemělo v rámci inkluze docházet k předčasné selekci a segregaci žáků. Cílem inkluze je z jejího pohledu zajištění solidarity mezi žáky. Zcela zásadní roli při tom hraje vzájemná spolupráce a pomoc. Žáci jsou spoluodpovědní za vytvoření prostředí, ve kterém by dostali prostor všichni žáci. Za tímto účelem by měl učitel u žáků rozvíjet schopnost samostatně se rozhodovat a být za svá rozhodnutí odpovědný. Úkolem učitele je v rámci třídy vytvářet situace, které jsou vhodné pro rozvoj potenciálu všech žáků.⁵

Z těchto definic je zřejmé, že základem inkluze je pochopení skutečnosti, že všichni máme určité specifické nadání, díky kterému jsme pro společnost přínosem. Zcela zásadní roli v rámci inkluzivního vzdělávání hraje učitel, který by měl umět s žáky efektivně pracovat. Jedním z jeho úkolů je vytvořit ve třídě pozitivní klima, kde by byli všichni žáci respektováni. Pokud jsou ve třídě mezi žáky pozitivní vztahy, získává žák

² LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0276-9. s. 28-29.

³ HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. s. 12.

⁴ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X. s. 7.

⁵ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9. s. 129.

se speciálními vzdělávacími potřebami sebejistotu, což má v konečném důsledku pozitivní vliv na jeho schopnost zapojit se do společnosti.⁶

Inkluzivní vzdělávání je založeno na minimalizaci překážek ve vzdělávání všech studentů bez ohledu na to, zda jsou handicapovaní či ne. Cílem inkluze je vytvořit přirozené prostředí, kde by byli všichni žáci vzděláváni pohromadě. Cílem je, aby si vytvořili vzájemné vazby, které povedou k přijetí inkluze také v dospělém životě mimo školu.⁷ Podle Houšky je smyslem inkluze zbourat sociální překážky, které by žákům bránily ve vzdělávání. Díky tomu je možné vytvořit podporující prostředí, ve kterém se mohou všichni žáci vzdělávat podle svých individuálních potřeb. Autor však upozorňuje na existenci specifické skupiny žáků, u kterých není společné vzdělávání možné. Důvodem je skutečnost, že by byly požadavky na školu a na učitele příliš vysoké. V takovém případě je však nezbytné těmto žákům vytvořit specifické podmínky.⁸

2.2. Integrace

S integrací se v současné době setkáváme v podstatě každý den. Objevuje se v různých oblastech našeho života. Nejspíše nejčastěji je však řešena v souvislosti se vzděláváním. V minulosti se problematika integrace řešila zejména ve spojitosti se vzděláváním žáků, kteří trpěli nějakým typem zdravotního postižení nebo pocházeli z odlišného sociálního prostředí. V rámci diskuse o integraci byla řešena primárně možnost vzdělávat tyto žáky v běžných třídách místo speciálních škol.⁹

Hájková charakterizuje integraci v rámci vzdělávání jako vzdělávání žáků s různým typem handicapu spolu s ostatními žáky. Autorka na integraci nahlíží, jako na vrcholný stupeň procesu socializace. Postižený jedinec je totiž v rámci integrace v maximální možné míře zapojen do běžné společnosti. V souvislosti s integrací je však nezbytné si uvědomit, že se jedná o oboustranný psychologický proces, v rámci kterého dochází ke sblížení znevýhodněných osob s většinovou společností. V tomto ohledu je

⁶ LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8144-4. s. 15.

⁷ BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Občanské sdružení Rytmus, 2007. ISBN 80-903598-5-X. s. 6-7.

⁸ HOUŠKA, T. *Inkluzivní škola*. Praha: Abraka-Dabra, 2014. ISBN 978-80-903-9841-2. s. 15.

⁹ JESENSKÝ, Ján a kol. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus 2004. ISBN 80-7041-126-0. s. 50.

vhodné upozornit na skutečnost, že integrace přináší řadu výhod oběma těmito skupinám osob.¹⁰

Podle Būrlího je cílem integrace v rámci vzdělávání vytvořit pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodné prostředí, které by jim umožnilo v maximální možné míře rozvíjet jejich potenciál. Toto prostředí by mělo být podnětné. Za tímto účelem jsou využívány různorodé vzdělávací metody a pomůcky, jejichž výběr reflektuje potřeby znevýhodněného jedince a současně celospolečenské trendy ve výchově a vzdělávání.¹¹ Lechta rozlišuje následující tři stupně integrace:¹²

- Lokalizovaná integrace: v podstatě je založena pouze na tom, že se vyučovací prostory, ve kterých jsou handicapovaní vzdělávání, nachází v prostorách normální školy. K přímému kontaktu však skoro nedochází.
- Sociální integrace: vyučování probíhá odděleně, ale žáci se vzájemně setkávají během vybraných aktivit, jako je stravování.
- Funkční integrace: postižení žáci jsou umístováni do tříd s normálními žáky.

Integrace je tedy založena na zapojení žáků se speciálními potřebami do výuky, aniž by se jim daná většina přizpůsobovala. Integrace vychází z potřeb integrovaných dětí, zatímco inkluze se zaměřuje na všechny žáky. Průcha v souvislosti s integrací uvádí následující: „*cílem integrace je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.*“¹³

2.3 Rozdíly mezi inkluzí a integrací

Pojmy integrace a inkluze jsou často zaměňovány a z tohoto důvodu je nezbytné vysvětlit, jaké jsou mezi nimi rozdíly. Pojem integrace je starší a zjednodušeně je možné ho vysvětlit jako začleňování různých podskupin (postižené osoby, cizinci atd.) do společnosti. V rámci tohoto pohledu je jedinec vnímán zejména z hlediska jeho

¹⁰ HÁJKOVÁ, Vanda. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. s. 90-91.

¹¹ HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4. s. 24.

¹² LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0276-9. s. 30.

¹³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 87.

odlišnosti. V případě integrace v rámci školního systému je cílem vzít žáky s určitou formou odlišnosti mezi žáky ostatní.

Inkluze je některými odborníky vnímána jako vyšší stupeň integrace nebo také jako její cíl. V rámci inkluze není jedinec vnímán z hlediska jeho odlišnosti. Inkluze je založena na přesvědčení, že každý člověk je jedinečný a není tedy nutné ho klasifikovat z pohledu určitých kritérií. Odlišnost nebo jinakost je vnímána jako něco zcela přirozeného. S ohledem na tuto skutečnost tedy není nutné jednotlivce nějak dále rozdělovat. Je však nezbytné si uvědomit, že v praxi není možné setkat se se školským systémem, který byl výhradně inkluzivní nebo výhradně integrující. Většina vzdělávacích systémů je založena na kombinaci jednotlivých prvků inkluze a integrace s ohledem na podmínky v dané zemi.¹⁴

Jedním z hlavních rozdílů mezi inkluzí a integrací je jejich zaměření. Inkluze se zaměřuje na potřeby všech žáků, kteří jsou vzděláváni. Integrace se primárně zaměřuje na potřeby handicapovaných žáků. V rámci inkluze je kladen důraz na to, aby s žáky pracoval učitel, který je dobře zná a je tedy schopen zvolit vhodný přístup. V rámci integrace do vzdělávacího procesu více zasahují odborníci, na základě jejichž expertíz učitel výuku připravuje. S ohledem na tuto skutečnost je odlišným žákům zajištěna speciální intervence. V rámci inkluze je naopak kladen důraz na to, aby učitel ke všem žákům přistupoval s ohledem na jejich individuální potřeby. Integrace tedy do značné míry sleduje primárně prospěch integrovaného žáka. V případě inkluze je však důraz kladen na prospěch všech žáků ve třídě. Z tohoto důvodu by se měla v rámci inkluze změnit celá škola, kdežto v případě integrace jsou realizovány pouze změny dílčí.

Jedním z hlavních hybatelů těchto změn je učitel. Ten v případě inkluze mění celou strategii práce se třídou. Pokud jde o integraci, tak učitel využívá specializované programy určené žákům, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Dalším rozdílem je to, kdo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotí. V případě inkluzivního vzdělávání má v tomto ohledu hlavní slovo učitel. Ten by měl v rámci evaluace věnovat značnou pozornost vzdělávacím faktorům a v případě potřeby udělat potřebné změny. V rámci integrace je žák hodnocen experty, kteří s ním pracují. Ti se zaměřují zejména na to, jak integrovaný žák v rámci běžné školy prospívá.¹⁵ Základní rozdíly mezi inkluzí a integrací jsou zobrazeny v tabulce č. 1 níže.

¹⁴ HOUŠKA, T. *Inkluzivní škola*. Praha: Abraka-Dabra, 2014. ISBN 978-80-903-9841-2. s. 19

¹⁵ *Pedagog inkluze pro střední školy* [online] NPI, 2011. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www.pedagoginkluzie.cz/54-porovnani-pojmu-integrace-a-inkluzie

Tabulka 1 Rozdíly mezi inkluzí a integrací

Inkluze	Integrace
Zaměření na potřeby všech vzdělávaných	Zaměření na potřeby jedince s postižením
Expertizy běžných učitelů	Expertizy specialistů
Dobrá výuka pro všechny	Speciální intervence
Prospěch pro všechny studenty	Prospěch pro integrovaného studenta
Celková změna školy	Dílní změna prostředí
Zaměření na skupinu a školu	Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince
Celková strategie učitele	Speciální programy pro studenta s postižením
Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory	Hodnocení studenta expertem

Zdroj: <http://www.pedagoginkluzie.cz/54-porovnani-pojmu-integrace-a-inkluzie>

Zjednodušeně řečeno, je možné rozdíl mezi inkluzí a integrací vidět v postupech, které jsou při práci se školní třídou využívány. Značné rozdíly jsou také v tom, jak se inkluzivní vzdělávání staví k neúspěšnosti žáka. V případě koncepce založené na integraci, si žák za neúspěch může sám, protože nezvládl učivo. Z pohledu inkluze je však vina na straně systému, který nezajistil žákovi odpovídající podmínky. Neúspěch je tedy něco, co je možné změnou přístupu k žákovi změnit.

Z výše uvedených informací je také zjevné, že v rámci inkluzivního vzdělávání hraje zcela zásadní roli učitel, který by měl volit takové strategie, které by umožnily rozvíjet potenciál všech žáků ve třídě. Obecně platí, že inkluzivní vzdělávání je velice flexibilní. Jedná se totiž o otevřený proces, který reaguje na měnící se svět. Z tohoto pohledu se inkluzivní postup nejdříve pokusí o zapojení handicapovaného žáka do výuky v normální škole, a pokud tento postup není úspěšný, hledá jinou cestu. V rámci integrace je nejdříve postižený žák vzděláván ve speciálních školách a až pak se objeví snaha o jeho zapojení do normální školy.

3. Legislativa upravující vzdělávání žáků-cizinců

V této kapitole bude popsáno, jakým způsobem je vzdělávání žáků-cizinců upraveno v české legislativě. Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva, která jsou zakotvena v Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod a také v Úmluvě o právech dítěte. S ohledem na skutečnost, že je Česká republika založena na občanských principech, mají právo na vzdělání všichni. V rámci edukačního procesu tedy nehraje roli, jaké je daný žák rasy, etnika nebo národnosti nebo to, jakým mateřským jazykem hovoří. V rámci českého školského systému mají tedy možnost vzdělávat se i žáci, kteří nemají českou státní příslušnost.

Na žáky, kteří mají jinou státní příslušnost nebo hovoří jiným mateřským jazykem, je v rámci legislativy nahlíženo jako na specifickou skupinu. Z tohoto důvodu se můžeme setkat s celou řadou právních předpisů, kterými je nezbytné se v rámci edukace těchto žáků řídit. V této kapitole se zaměřím právě na legislativu, která se vzdělávání těchto žáků věnuje. V první podkapitole bude popsáno, jakým způsobem je pojem žák-cizinec definován. V druhé podkapitole budou uvedeny právní předpisy, které se vzdělávání žáků-cizinců týkají.

3.1 Žák-cizinec

V souvislosti s definicí pojmu žák-cizinec je nezbytné zmínit také pojem žák s odlišným mateřským jazykem. Důvodem je skutečnost, že jsou tyto dva pojmy poměrně často vnímány jako synonyma, což není úplně správně. Cizinec je v české legislativě charakterizován jako fyzická osoba, která nemá českou státní příslušnost. S tímto vymezením se setkáme v zákoně č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky. Pojem žák s odlišným mateřským jazykem je však používán také pro žáky, kteří mají českou státní příslušnost, ale nemluví česky. Jedná se například o žáky s českou státní příslušností, kteří byli vzděláváni v zahraničí. Do této skupiny patří také žáci s odlišnou etnickou příslušností, kteří sice mají české občanství, ale v jejich rodinách se hovoří jiným než českým jazykem.¹⁶ Z tohoto pohledu je možné říci, že pojem žák s odlišným mateřským jazykem je širší než pojem žák-cizinec.

¹⁶ *Děti a žáci s OMJ* [online] Inkluzivní škola, Meta o.p.s., 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj](https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj)

V rámci českých právních předpisů jsou cizinci rozdělováni do tří skupin. Kritériem je v tomto případě druh pobytového režimu. Každá skupina má při tom svá specifická práva a povinnosti, což platí také pro oblast školství. V případě dětí je rozhodující druh pobytového režimu jejich rodičů. Příslušnost dítěte k určité skupině pak ovlivňuje to, jak je k jejich vzdělání přistupováno. Všichni žáci bez ohledu na typ pobytového režimu mají právo na přístup k základnímu vzdělání, školnímu stravování a zájmovým aktivitám nabízených školou. Rozlišujeme následující tři skupiny žáků-cizinců:

- děti občanů pocházejících ze států Evropské unie, občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska;
- děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů;
- a děti cizinců ze třetích zemí.

V případě dětí občanů pocházejících ze států Evropské unie, občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska je nutné si uvědomit, že mají nejen právo na bezplatnou povinnou školní docházku, ale také na zajištění bezplatné jazykové přípravy. Cílem jazykové přípravy je pomoci žákům zvládnout vzdělávání na českých školách. Jazyková příprava zahrnuje 70 hodin výuky českého jazyka. Výuka by měla reflektovat individuální potřeby žáka a jeho schopnosti. Tato skupina žáků má také právo účastnit se výuky svého mateřského jazyka a kultury země jejich původu, aby byla zachována jejich znalost v této oblasti. Ředitel školy musí rodiče těchto žáků informovat o jejich právu navštěvovat přípravné jazykové třídy. Výuka by měla být zahájena 30 dnů od data, kdy rodiče podají žádost o zajištění jazykové přípravy. Rozsah, obsah a forma výuky jsou upraveny prováděcí vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Organizaci jazykové přípravy zajišťují úřady, které také vedou seznam škol realizujících přípravné kurzy.¹⁷

Také děti žadatelů o azyl nebo azylantů mají právo na jazykovou přípravu, jejímž cílem je pomoci jim začlenit se do vzdělávacího systému. S ohledem na skutečnost, že tato skupina žáků patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, má škola možnost požádat o finanční podporu určenou na zajištění jazykové přípravy nebo jejich

¹⁷ ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách* [online] NPI, 2011. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html](https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html)

zařazení do vyrovnávacích tříd. Jazyková příprava dětí žadatelů o azyl a azylantů zahrnuje 400 hodin. Existuje také celá řada neziskových organizací, které se zaměřují na vzdělávání žáků-cizinců. Aktivity těchto organizací jsou většinou zaměřeny nejen na vzdělávání, ale také na pomoc při integraci do většinové společnosti.¹⁸

Specifickou skupinou jsou děti rodičů, kteří nepocházejí ze dvou výše uvedených skupin. Většinou je používán pro tyto žáky označení děti cizinců ze třetích zemí. Občanem třetí země jsou v tomto případě myšleny všechny osoby, které nejsou občany členských států Evropské unie nebo Islandu, Lichtenštejnska, Norska a Švýcarska. Tyto děti sice mají právo na bezplatnou povinnou školní docházku, ale již nemají právo na bezplatnou jazykovou přípravu. I na tyto děti je však v rámci vzdělávání myšleno a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vypisuje dotační programy určené na jazykovou přípravu této skupiny žáků.

Školy se v řadě případů snaží s těmito dětmi pracovat za pomoci speciálně pedagogických metod. Jedná se zejména o zajištění poradenských služeb školy nebo školských poradenských zařízení, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu nebo využití služeb asistenta pedagoga. Cílem je vytvořit v rámci školy těmto žákům prostředí, které by jim umožnilo dále se vzdělávat. K žákům je vždy přistupováno podle jejich individuálních potřeb, aby měli možnost adaptovat se na prostředí školy.¹⁹

3.2 Legislativní předpisy upravující vzdělávání žáků-cizinců

Na obecné úrovni se pobyt cizinců na území České republiky řídí zákonem č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky, který vymezuje pravidla vstupu cizinců na území České republiky, podmínky jejich pobytu a vycestování. Dalším zákonem, který danou problematiku upravuje, je zákon č. 325/1999 Sb., o Policii České republiky (zákon o azylu). Tímto zákonem se řídí postavení osob, které žádají o udělení mezinárodní ochrany nebo oprávnění k pobytu za účelem poskytnutí dočasné ochrany. V úvahu je nezbytné brát také zákon č. 186/2013 Sb., o státním občanství České republiky, který stanovuje podmínky pro udělení českého občanství cizinců. V tomto

¹⁸ *Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl č. j. 10 149/2002-22*, [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-6](http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-6)

¹⁹ ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách* [online] NPI, 2011. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html](https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html)

ohledu je nutné řídit se také vyhláškou MŠMT ČR č. 433/2013 Sb., o prokazování znalostí českého jazyka a českých reálií pro účely udělování státního občanství České republiky.²⁰

Základním stavebním kamenem českého právního systému je Listina základních práv a svobod. Zde je v článku 33 odst. 1 vymezeno právo na vzdělání. Česká republika je vázána celou řadou mezinárodních dohod, které se mimo jiné týkají také vzdělávacího systému. Podle těchto dohod mají žáci s jinou státní příslušností právo absolvovat v českých školách povinnou školní docházku. Zcela zásadní roli v rámci mezinárodních dohod hraje v případě vzdělávání Úmluva o právech dítěte. V článku 28 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte je uvedeno, že všechny děti mají právo na vzdělání a že v rámci vzdělávacího systému k nim musí být přístupováno stejně. V praxi to znamená, že všechny děti a mladiství mají právo na to, aby mohli bezplatně absolvovat povinnou školní docházku. V průběhu vzdělávání nesmí být děti diskriminovány z důvodů své příslušnosti k určité etnické skupině, rase nebo národnosti.²¹

Právo na bezplatnou povinnou školní docházku je zakotveno také ve školském zákoně, kterým se vzdělávání cizinců v České republice řídí. Zde je nezbytné uvést, že bezplatnou povinnou školní docházku mohou žáci-cizinci absolvovat na základní škole, nižším stupni osmiletého gymnázia nebo na konzervatoři. Právo na bezplatnou školní docházku při tom náleží i dětem, u kterých není jasné, že jsou zde legálně. V případě středního vzdělání je situace odlišná, protože podle zákona musí být prokázán legální pobyt mladistvého v Česku.²²

Žáci-cizinci patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Této skupině žáků musí být podle školského zákona zajištěno vhodné prostředí ke vzdělávání, což je možné pomocí podpůrných opatření. Tato skutečnost se opírá o § 16 školského zákona, kde se hovoří o žácích s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Cílem podpůrných opatření je zajistit, aby se žáci mohli odpovídajícím způsobem vzdělávat, aniž by jim v tom bránila jazyková bariéra.²³ Podpůrná opatření jsou upravena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

²⁰ *Legální migrace* [online] Ministerstvo vnitra České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/legalni-migrace.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d](https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/legalni-migrace.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d)

²¹ *Úmluva o právech dítěte* [online] Vláda České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf](http://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf)

²² *Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon](https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon)

²³ *Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon](https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon)

Ve vyhlášce jsou vymezeny jednotlivé stupně podpůrných opatření a postup jejich implementace do praxe.²⁴

Podle MŠMT ČR mají žáci-cizinci právo na zajištění jazykové přípravy. V § 10 odst. 1 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky jsou vymezeny školy, které zajišťují jazykovou přípravu za účelem vzdělávání žáků-cizinců na českých školách. Cílem jazykové přípravy není pouze pomoci žákům-cizincům osvojit si český jazyk, ale také pomoci jim adaptovat se na nové prostředí, které je často velice kulturně odlišné.²⁵

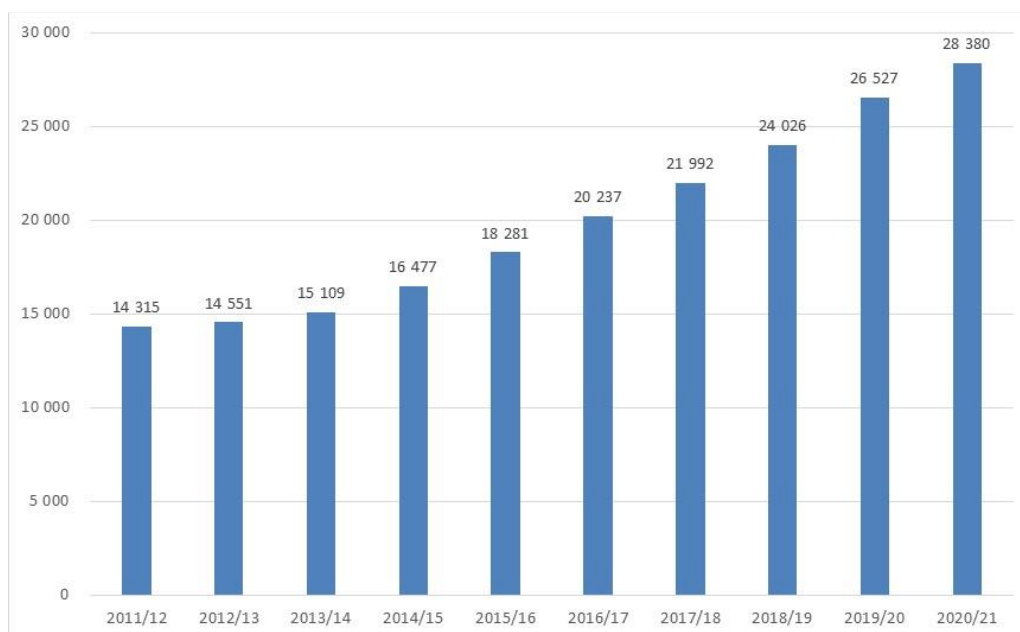
²⁴ Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

²⁵ Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky jsou vymezeny školy [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www: <https://www.msmt.cz/file/38827/>

4. Žáci-cizinci na českých školách

Ve školním roce 2020/2021 navštěvovalo české základní školy 962 348 žáků. Žáci-cizinci tvořili 2,9 % všech žáků základních škol. Jednalo se o 28 380 žáků s cizí státní příslušností, což je dvakrát více než před 10 lety. Podíl žáků-cizinců roste hlavně v posledních šesti letech. Mezi školními lety 2010/2011 až 2013/2014 se jejich podíl držel na hodnotě 1,8 %. Základní školy v rozmezí těchto tří školních let navštěvovalo kolem 14 000 žáků cizinců. V následujících letech začal jejich počet pozvolna narůstat. Ve školním roce 2013/2014 navštěvovalo české základní školy přibližně 15 000 žáků-cizinců. Jejich počty začaly poté poměrně rychle narůstat a ve školním roce 2016/2017 překonaly hranici 20 000 žáků. Nárůst poté pokračoval a meziročně se pohyboval na hranici 9 %. Mezi školním rokem 2019/2020 a 2020/2021 pak došlo k nárůstu dokonce o 18 %.²⁶ Ve školním roce 2021/2022 bylo možné sledovat strmý nárůst počtu žáků-cizinců na českých školách v důsledku války na Ukrajině. Konkrétní data však Český statistický úřad zatím nezveřejnil. Detailní informace o vývoji počtu žáků-cizinců v českých základních školách ve školních letech 2010/2011 až 2020/2021 jsou uvedeny v grafu č. 1 níže.

Graf 1 Vývoj počtu žáků-cizinců na českých základních školách ve školních letech 2010/2011 až 2020/2021

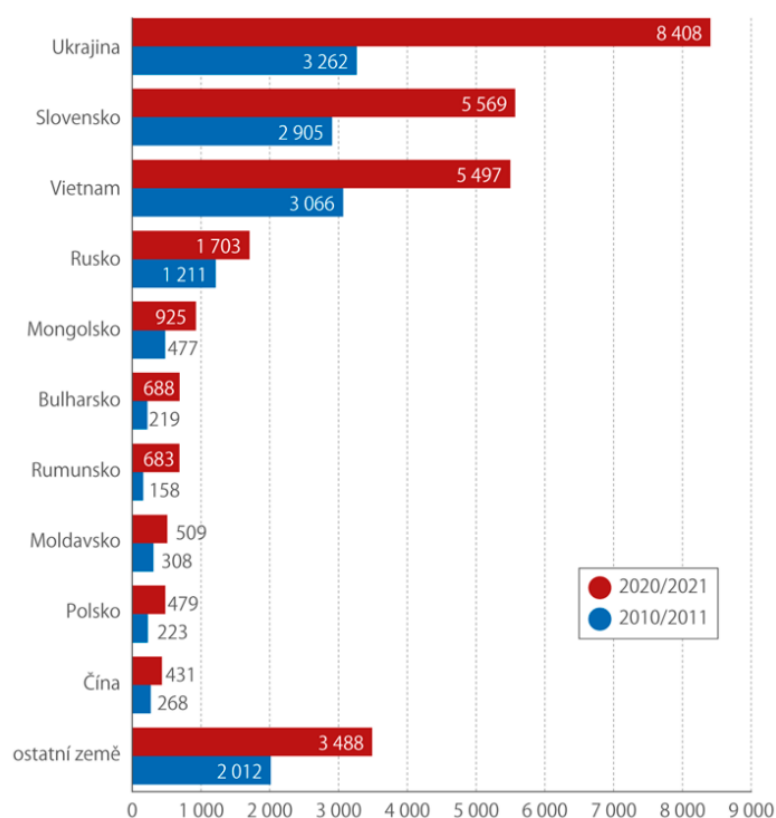


Zdroj: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu>

²⁶ Data – vzdělávání cizinců [online] Praha: Český statistický úřad, 2021. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu](https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu)

Většinu z žáků-cizinců tvořili ve školním roce 2020/2021 žáci z Ukrajiny, Slováci a Vietnamci. V minulosti byl podíl těchto tři skupin poměrně vyrovnaný a pohyboval se kolem 3 000 žáků. Ve školním roce 2020/2021 však počty ukrajinských žáků převyšovaly počty Slováků nebo Vietnamců zhruba o 3 000. Konkrétně navštěvovalo ve školním roce 2020/2021 8 408 ukrajinských žáků, což je 30 % ze všech žáků-cizinců.²⁷ Počty žáků-cizinců na českých základních školách podle jejich státní příslušnosti jsou uvedeny v grafu č. 2 níže. Na grafu je zjevné, jak se počty jednotlivých skupin žáků změnily mezi školními roky 2010/2011 a 2020/2021.

Graf 2 Počty žáků-cizinců na českých základních školách podle jejich státní příslušnosti



Zdroj: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach>

Většina žáků-cizinců navštěvovala základní školy v Praze. Podíl žáků-cizinců tvořil v Praze 9 % z celkového počtu žáků vzdělávaných na základních školách.

²⁷ HYKYŠOVÁ, A. *Základní přehled o základních školách* [online] Praha: Český statistický úřad, 2021. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach>

Také v Karlovarském kraji navštěvoval základní školy velký počet žáků-cizinců (5 % z celkového počtu žáků základních škol). Většinou se při tom jednalo o žáky s vietnamskou státní příslušností (44 %). Dále mezi nimi byli žáci z Ukrajiny (16 %) a Ruska (10 %). S nadprůměrným počtem žáků-cizinců bylo možné setkat se také v Plzeňském kraji (4 % z celkového počtu žáků základních škol). Také zde se jednalo většinou o žáky s vietnamskou státní příslušností (27 %) a žáky s ukrajinskou státní příslušností (26 %). Základní školy v Plzeňském kraji navštěvovali v hojném počtu také žáci s bulharskou státní příslušností (6 %) a rumunskou státní příslušností (4 %). Nejnižší počty žáků-cizinců byly ve školním roce 2020/2021 zapsány v Olomouckém kraji. Jednalo se o méně než 1 %.²⁸

²⁸ HYKYŠOVÁ, A. *Základní přehled o základních školách* [online] Praha: Český statistický úřad, 2021. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach>

5. Specifika vzdělávání žáků-cizinců

V této kapitole se zaměřím na specifika vzdělávání žáků-cizinců na základních školách. Pozornost zde bude věnována zejména tomu, jakým způsobem jsou žáci do českých základních škol přijímáni a jakým způsobem je realizováno jejich vzdělávání. Kapitola bude rozdělena do tří podkapitol. V první podkapitole se zaměřím na proces přijetí žáka do školy a na jeho adaptaci na nové prostředí. V druhé podkapitole bude popsáno, jakým způsobem by mělo být vzdělávání žáků-cizinců realizováno, aby bylo efektivní. V poslední podkapitole bude věnována pozornost roli učitele v rámci vzdělávání cizinců.

5.1 Přijímání a adaptace žáků-cizinců do českých základních škol

Na obecné úrovni se přijímání žáků-cizinců řídí zákonem č. 500/2004 Sb., správní řád (dále jen správní řád). Podle něj by měl zákonný zástupce žáka prokázat svou totožnost pomocí odpovídajícího průkazu totožnosti a předložit škole rodný list dítěte, zdravotní pojištění a pas rodičů a dítěte. Tyto doklady jsou nezbytné proto, aby mohla škola žádat o finanční příspěvek na vzdělávání žáka. Vhodné je také, aby škola požádala o doklady prokazující nejvyšší dosažené vzdělání dítěte. Pokud není zákonný zástupce schopen doklady doložit, záleží na řediteli, do jakého ročníku dítě umístí. V úvahu při tom bere zejména věk dítěte.²⁹

V rámci procesu přijímání žáka-cizince na základní školu je nezbytné provést pedagogickou diagnostiku, jejímž cílem je zjistit nejen jazykovou úroveň žáka, ale také celkovou úroveň jeho vzdělávání. V případě žáků-cizinců by se měl ředitel při zařazování dítěte do konkrétní třídy zaměřit zejména na jeho schopnost osvojit si český jazyk. V tomto ohledu hraje do značné míry věk dítěte. Obecně platí, že nejlépe jsou schopny osvojit si češtinu děti ve věku od 4 do 6 let. V rámci předškolního vzdělávání žáků-cizinců je vhodné využít za účelem osvojení českého jazyka dramatizaci, hraní rolí nebo plnění úkolů, jejichž výsledky následně dítě prezentuje ostatním. V případě nedostatečné znalosti českého jazyka je vhodné přistoupit k odkladu povinné školní docházky až o dva roky. Vhodné je také zařadit žáka do přípravné třídy. Poměrně dobře jsou schopny osvojit

²⁹ KOSTELECKÁ, Y. a kol. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. [online] Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka_zaci-cizinci_v_zakladnich_skolach.pdf](https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka_zaci-cizinci_v_zakladnich_skolach.pdf)

si český jazyk také děti v mladším školním věku (6 až 10 let). Mohou mít sice na počátku školní docházky určité problémy, ty jsou však většinou schopny rychle překonat. Důvodem je vysoká míra adaptability v tomto vývojovém období. Největší problémy mají s přechodem na výuku v českém jazyce děti ve starším školním věku (11 až 15 let). Pro děti na 2. stupeň základní školy je přechod velice náročný a v některých případech jsou schopny komunikovat v české jazyce bez větších obtíží až po 2 letech pobytu v Česku.³⁰

Z výsledků řady výzkumů vyplývá, že na schopnost žáka-cizince adaptovat se na výuku v českém jazyce má vliv několik důležitých faktorů. Jaromíra Šindelářová shrnula tyto faktory v metodickém doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách do následujících šesti bodů:³¹

- Délka pobytu v České republice: při práci s žáky-cizinci je nezbytné vědět, z jakého typu národnostní menšiny dítě pochází. V tomto ohledu rozlišujeme zejména dva druhy národnostních menšin. Na jedné straně stojí národnostní menšiny, které v České republice žijí dlouhodobě. Jedná se například o Slováky, Němce nebo Poláky. Tyto národnostní menšiny zde již mají určité zázemí. Druhou skupinou jsou národnostní menšiny, které do České republiky přicházejí v posledních letech. Jde zejména o osoby z Ukrajiny, Vietnamu nebo Mongolska. V úvahu je nezbytné brát také další skupinu žáků-cizinců. Jedná se o děti pocházející z rodin, které mají české kořeny. Pro tyto děti je charakteristické, že již mají určité znalosti českého jazyka, na kterých může učitel stavět.
- Mateřský jazyk: osvojit si český jazyk je snazší pro žáky, jejichž mateřský jazyk je blízký českému jazyku. Jedná se ve většině případů o žáky hovořící slovanskými jazyky.
- Motivace k učení: motivace k učení hraje zcela zásadní roli. Zcela zásadní je vztah rodiny ke vzdělání a její snaha zapojit se do majoritní společnosti.
- Znalost komunikačního kódu společného žákovi a učiteli: vhodné je, aby byl učitel schopen se s žákem dorozumět. Velmi často spolu za tímto účelem hovoří

³⁰ RADOSTNÝ, L. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. s. 76

³¹ ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách* [online] NPI, 2011. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html](https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html)

anglicky nebo rusky. To platí zejména na začátku vzdělávacího procesu. Postupně by měla komunikace stále více probíhat v českém jazyce.

- Odlišnost kulturních vzorců a školního systému: pro žáka je snazší přizpůsobit se výuce, pokud jsou jeho původní kulturní vzorce a školský systém blízké situaci v České republice.
- Jazyková a komunikační kritéria: při zařazení žáka-cizince do konkrétní třídy je nezbytné vycházet z jasně stanovených kritérií, která by reflektovala požadavky na daném stupni vzdělávacího systému. Pokud je žák na požadované úrovni, je pro něj snazší se do výuky zapojit. Není tedy vhodné vycházet pouze z věku dítěte.

Ředitel by měl brát v úvahu také další faktory, které mají na výchovně vzdělávací proces vliv. V úvahu je nezbytné brát zejména osobnost třídního učitele a jeho pedagogické schopnosti. Dále je vhodné zaměřit se na klima třídy, do které by měl být žák-cizinec zařazen a na to, zda již ve třídě jsou žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. Významnou roli hraje kapacita školy. Některé školy jsou schopny vyhovět všem přihlášeným žákům, ale jiné nemají dostatečnou kapacitu na to, aby všechny žadatele přijaly.³²

Ve chvíli, kdy ředitel rozhodne o přijetí žáka-cizince do školy, měla by být realizována schůzka rodičů žáka s ředitelem školy, třídním učitelem a učitelem českého jazyka. Rodiče by měli získat informace o tom, jakým způsobem bude probíhat vzdělávání jejich potomka. Vhodné je, aby je zástupce školy seznámil s organizační strukturou školy, pravidly upravujícími školní docházku (omlouvání nepřítomnosti žáka), organizací školního roku, možnostmi navštěvovat školní družiny, pravidly zajištění stravování ve školní jídelně a v případě nutnosti také s elektronickým systémem, který škola využívá. Problémem může být situace, kdy rodiče dítěte nejsou potřebným způsobem jazykově vybaveni nebo nemají základní povědomí. V takovém případě je možné využít služeb tlumočnicka. V některých případech rodiče nemají základní povědomí o českém vzdělávacím systému a je tedy nezbytné jim poskytnout potřebné informace.³³

³² KOSTELECKÁ, Y., BRAUN, R., HASMAN, J., MACHOVCOVÁ, K., PIVARČ, J., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. a HÁNA, D. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-087-9. s. 67.

³³ RADOSTNÝ, L. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. s.86.

Obecně platí, že pro úspěšné zařazení žáka-cizince do školy je spolupráce s rodinou velice důležitá. Učitel totiž od rodičů dítěte získává cenné informace týkající se nejen žáka, ale také jeho rodiny a kultury. V první řadě by měl učitel od rodičů získat důležité informace o dítěti – výslovnost jeho jména, zdravotní stav nebo různá omezení a problémy. Učitel by měl mít základní informace o zvyklostech, které jsou pro žáka přirozené. Dítě se pak díky chování učitele ve třídě cítí lépe a je pro něj snadnější do školního kolektivu zapadnout. Vhodné také je zeptat se rodičů, zda má dítě ve svém okolí osobu, která by mu pomohla učít se český jazyk. Nezbytné je také domluvit se s rodiči na způsobu vzájemné komunikace.³⁴

Důležité je, aby škola věnovala pozornost nejen samotnému vzdělávání, ale také adaptaci dítěte na nové prostředí. Pro dítě představuje příchod na novou školu náročnou životní situaci. V případě žáků-cizinců je příchod na novou školu spojen také s poznáváním nové kultury a přizpůsobováním se odlišnému životnímu stylu. Tato skutečnost může v dítěti vyvolávat stres, strach nebo zmatek. V odborné literatuře je tato situace označována jako kulturní šok. Janebová kulturní šok charakterizuje jako psychický stav, pro který je charakteristická dezorientace vyplývající z neschopnosti porozumět kulturním vzorcům, se kterými se jedinec v cizí kultuře setkává. Člověk, který prochází kulturním šokem, těmto kulturním vzorcům rozumí špatně, nebo jim vůbec nerozumí. Nedorozumění vyplývá buď z nedostatečné zkušenosti jedince, nebo z osobní rigidity.³⁵ Podle Černíka je pro kulturní šok charakteristická zejména skutečnost, že se jedinec v souvislosti s příchodem do nového prostředí setkává se odlišnými zvyky, kulturou a tradicemi. Pro člověka v takovéto situaci je typické, že při řešení jednotlivých situací nemá možnost vycházet ze sociálních dovedností, které si osvojil v průběhu socializace. Důvodem je skutečnost, že jeho socializace probíhala ve zcela odlišné kultuře.³⁶

S ohledem na skutečnost, že je každý člověk jiný, je také intenzita kulturního šoku odlišná. Objevují se také rozdíly v tom, jak dlouho se jednotlivé osoby s kulturním šokem vyrovnávají. Významnou roli hraje míra odlišnosti daných kultur. Pokud jsou si kultury blízké, je jedinec schopen poměrně rychle se přizpůsobit. Jedním z rozhodujících faktorů

³⁴ ČERNÍK, J. a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: H&H, 2007. 978-80-7319-055-2. s. 15-16

³⁵ JANEBOVÁ, E. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 40.

³⁶ ČERNÍK, J. a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: H&H, 2007. 978-80-7319-055-2. s. 11-12

je také věk dané osoby. V případě menších dětí bývá kulturní šok méně intenzivní. Důvodem je skutečnost, že děti bývají více otevřené novým zážitkům a jsou také schopny lépe se adaptovat na nové prostředí. Naopak pro teenagery je změna často velice náročná a kulturní šok bývá velmi silný. Určitou roli v tomto ohledu může hrát také rodinné prostředí, kde děti mohou sledovat způsob, jak se s novou kulturou vyrovnávají jejich rodiče. Na schopnost vyrovnávat se s kulturním šokem mají značný vliv také osobnostní vlastnosti jedince. Pro některé osoby není změna kultury problémem a přizpůsobí se jí velmi rychle. Některé osoby jsou natolik nepřizpůsobivé, že se nové kultuře nemusí být schopni vůbec přizpůsobit, což se může projevit například psychosomatickými problémy, agresí nebo negativním postojem k dané kultuře. V případě dětí se můžeme setkat také se strachem ze školy, kam mohou odmítat chodit.³⁷

5.2 Specifika vzdělávání žáků-cizinců

Pro efektivní vzdělávání žáků-cizinců je nezbytné, aby si učitel uvědomil vliv jazykové bariéry na schopnost žáka osvojit si požadované vědomosti a dovednosti. Výuka na českých školách je postavena na znalosti českého jazyka, což se projevuje nejen ve výuce českého jazyka, ale také v dalších předmětech. K některým jevům tak učitel přistupuje intuitivně a vychází z předpokladu, že všichni přítomní žáci mají stejnou zkušenost vyplývající z jejich kulturního a sociálního zázemí. Může tak nevědomky opomenout specifika spojená se vzděláváním žáka-cizince.³⁸ Učitel by proto měl být při práci s žákem-cizincem vždy trpělivý, protože s tímto typem žáků je nutné volit pomalejší aktivity. Nezbytné je totiž porozumění, a ne rychlost splnění úkolu. V některých případech si učitel musí přiznat, že ne vždy je možné dosáhnout požadovaných výsledků. Důležité je také to, aby byl učitel laskavý, ale důsledný. Učitel by měl mít vždy na mysli skutečnost, že je pro žáky-cizince obtížné vyjadřovat své myšlenky v českém jazyce. Pokud jsou tedy žáci málomluvní, neznamená to, že by byli hloupí. Často se pouze bojí hovořit, protože se za svou neznalost jazyka stydí.³⁹

³⁷ JANEBOVÁ, E. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5, s. 47.

³⁸ TITĚROVÁ, K. *Bariéry cizinců na české škole*. [online] Inkluzivní škola, 2010. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf

³⁹ NOSÁLOVÁ, B. a kol., *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. [online] Meta 2020. [cit. 2022-10-19]. Dostupné z [www.https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf)

V případě vzdělávání žáků-cizinců je nezbytné volit odlišné vzdělávací strategie, než je tomu v případě českých žáků. To platí hlavně v době zahájení školní docházky. Úkolem učitele je vytvořit multikulturní prostředí, které by rozdíly stíralo. Každý žák by měl mít pocit, že je ve třídě vítám a cítit se zde bezpečně. Velice důležité v tomto ohledu je, aby učitel na odlišnost žáků reagoval pozitivně a s dětmi o ní hovořil. Svým jednáním tak může jít příkladem žákům, pro které je pak snazší cizince přijmout do kolektivu. Učitel by měl kolektiv třídy vést k poznání, že odlišnost může jejich život obohatit. Za tímto účelem je možné realizovat různé projekty zaměřené na poznání cizích kultur a tradic. Nezbytné je na žáky v tomto ohledu působit komplexně. Pro tyto účely je možné využít také řadu zážitkových metod, které by umožnily dětem ztotožnit se s dětmi z jiného kulturního prostředí.⁴⁰

Významnou roli hraje v případě vzdělávání žáků cizinců na základních školách třídní učitel, který je odpovědný za vedení třídy. V jeho kompetenci je nejen zajištění administrativní agendy dané třídy, komunikace se zákonnými zástupci dětí a kolegy, ale také práce s třídním kolektivem. Na třídu je v tomto ohledu nezbytné nahlížet jako na sociální skupinu, jejíž fungování je ovlivněno celou řadou faktorů. Třídní učitel by měl svou třídu dobře znát, díky čemuž by měl být schopen pomoci žákovi z jiného kulturního prostředí do kolektivu třídy zapadnout. Proto by měl třídní učitel této problematice věnovat čas v rámci třídnických hodin, jejichž cílem je primárně utužovat kolektiv třídy. Za tímto účelem může využít také různé akce, které jsou organizovány za účelem teambuildingu. Vždy by však měl učitel jednat obezřetně, aby nevznikl dojem, že je žákovi-cizinci nadřazováno.⁴¹

V případě vzdělávání žáků s jiným mateřským jazykem je nezbytné přizpůsobit výuku jejich potřebám. Všichni učitelé by proto měli být na příchod žáka-cizince připraveni. Důležité je, aby znali úroveň jejich vědomostí a dovedností. To se týká nejen znalosti českého jazyka, ale také dalších vzdělávacích předmětů. Na základě diagnostiky pak mohou učitelé plánovat aktivity pro celou třídu s ohledem na potřeby žáka-cizince nebo pro něho připravit speciální aktivity. Velice důležité je, aby byla přítomnosti žáka-cizince přizpůsobena organizace výuky a učitel volil vhodné typy výukových metod. Učitel by měl využívat organizační formy výuky založené na kombinaci

⁴⁰ JARKOVSKÁ, L. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4. s. 124.

⁴¹ MUSIL, J. a ŘÍČAN, J. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2019. ISBN 978-80-7561-189-5. s. 55-56.

klasickým výukových metod a metod určených ke vzdělávání žáků s poruchami učení. Vhodné jsou například výukové metody využívané v malotřídkách.⁴² Nosálová uvádí následující základní principy práce s žáky s jiným mateřským jazykem:

- Učitel by se měl snažit žáka co nejvíce vtáhnout do komunikace v průběhu výuky, ale i mimo ni.
- Žáci by měli dostávat takové úkoly, které zvládnou, aby zažili pocit úspěchu.
- Učitel by měl žáky nechat během výuky předčítat nebo ho vyvolat, aby psal na tabuli. Není však vhodné ho do těchto aktivit nutit.
- Učitel by měl do výuky zařadit aktivity založené na porozumění prostřednictvím činnosti (spojování slov s obrázky, výběr obrázku na základě poslechu atd.).
- Učitel by měl ve výuce pracovat s reálnými předměty – takto je například možné využít vlastní tělo k rozšíření slovní zásoby nebo pracovat s věcmi nacházejícími se v aktovce.
- Během výuky je vhodné pracovat s myšlenkovými mapami nebo připravovat plakáty.

Podobné principy týkající se výuky žáků-cizinců formulovala také Nosálová, která uvádí následující:⁴³

- Učitel by se měl snažit najít oblast, ve které je žák-cizinec dobrý.
- S žákem je vhodné hovořit pomalu. Vhodné je také používat obrazový materiál.
- Zadáání by mělo být vždy jasné a srozumitelné, aby ho žáci pochopili.
- Učitel by měl dávat žákům pouze takové úkoly, které je schopni splnit.
- Žák by měl mít možnost používat při práci vhodné pomůcky.
- V případě dosažení úspěchu je nutné žáka pochválit.
- Učitel by měl mít na mysli, že pro žáky je obtížnější osvojit si učivo, protože má omezenou slovní zásobu.
- Učitel by neměl žáka-cizince srovnávat s ostatními žáky ve třídě, jejichž mateřským jazykem je český jazyk.

⁴² MUSIL, J. a ŘÍČAN, J. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2019. ISBN 978-80-7561-189-5. s. 81.

⁴³ NOSÁLOVÁ, B. a kol., *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. [online] Meta 2020. [cit. 2022-10-19]. Dostupné z [www: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf)

Učitel se v případě zařazení žáka-cizince do výuky dostává do specifické situace, kdy vzdělává v jedné třídě dvě odlišné skupiny žáků. Rozdíly jsou dány odlišným vztahem žáků k českému jazyku. Pro žáka-cizince totiž není čeština komunikačním prostředkem, který využívá v každodenním životě. Učitel tak u žáka-cizince musí rozvíjet komunikační schopnosti na úrovni, která neodpovídá jeho věku. Na druhou stranu je jeho úkolem probírat s žákem také učivo daného ročníku. Učitel tak musí hledat takovou kombinaci výukových metod, která by mu umožnila pracovat s oběma skupinami stejně intenzivně. Vhodné je například nechat třídu pracovat po určitou dobu samostatně a v této době se individuálně věnovat žákovi-cizinci. Cílem učitele je vždy dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů daného ročníku.⁴⁴

Významnou roli hrají v případě vzdělávání žáků-cizinců také vzdělávací materiály. V současné době stále ještě není k dispozici dostatek kvalitních vzdělávacích materiálů vhodných pro výuku cizinců. K dispozici jsou různé metodické příručky a materiály, které vydávají neziskové organizace zabývající se vzděláváním cizinců. V řadě případů si však musí učitelé vytvářet vlastní vzdělávací materiály, které by odpovídaly jejich potřebám. V úvahu při tom musí brát zejména věk žáka a jeho jazykové schopnosti. Vhodné je mít k dispozici pracovní listy na různé jazykové úrovni, aby mohl rychle a efektivně s žáky pracovat.⁴⁵

Jak již bylo výše uvedeno, žáci-cizinci mají právo na podporu prostřednictvím přidělení asistenta pedagoga. Jeho úkolem je být učiteli v průběhu vyučovací hodiny k dispozici a pomáhat při realizaci jednotlivých aktivit v rámci výuky. Cílem tohoto podpůrného opatření je zkvalitnění výuky a zohlednění individuálních potřeb žáků. Asistent tedy nepracuje pouze se žákem-cizincem, ale také s ostatními dětmi. Úkolem asistenta pedagoga je pomoc žákovi-cizincovi začlenit se do kolektivu třídy. Asistent pedagoga by měl pomoci žákovi-cizinci dosáhnout co nejdříve takové úrovně, která by odpovídala znalostem a dovednostem ostatních žáků ve třídě. Důležité je, aby asistent pedagoga úzce spolupracoval s učitelem. Společně by měli plánovat výuku. V některých

⁴⁴ ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách* [online] NPI, 2011. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html](https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html)

⁴⁵ NOSÁLOVÁ, B. a kol., *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. [online] Meta 2020. [cit. 2022-10-19]. Dostupné z [www: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf)

případech asistenti pedagoga vytvářejí vlastní výukové materiály, protože v současné době stále nejsou k dispozici kvalitní učebnice a výukové materiály určené žákům-cizincům. V řadě případů asistent pracuje s žákem-cizincem také mimo výuku. V řadě případů totiž žáci potřebují doučování v oblasti českého jazyka. Jeho úkolem je však také zajištění komunikace se zákonnými zástupci žáka.⁴⁶

5.3 Jazyková příprava žáka-cizince

V případě žáka-cizince je nezbytné věnovat zvýšenou pozornost výuce českého jazyka. Je však nezbytné si uvědomit, že český jazyk není pro tyto žáky mateřským jazykem. Výuka českého jazyka proto nemůže probíhat stejným způsobem, jako v případě žáků s českou státní příslušností. Čeština je pro tyto žáky druhým jazykem. Druhý jazyk je možné charakterizovat jako úřední jazyk užívaný v zemi, ve které cizinec žije. Pro učitele může být náročné vyučovat český jazyk jako druhý jazyk, protože řadu jazykových jevů vnímá intuitivně. Učitel by si měl uvědomit, že žák-cizinec tento jazykový cit nemá a některé jevy proto nechápe. V rámci výuky češtiny jako cizího jazyka je nutné věnovat pozornost rozvoji jazykových dovedností žáků. Učitel by měl rozvíjet jak percepční, tak produktivní dovednosti žáků. Mezi percepční dovednosti při tom patří poslech a čtení. Do produktivních dovedností řadíme psaný a mluvený projev žáka. Výuka by v tomto ohledu měla být komplexní. Výuka jednotlivých dovedností by měla jít ruku v ruce a rozvoj jazykových schopností by měl být komplexní.⁴⁷

V případě žáků na 2. stupni základní školy je nezbytné brát v úvahu skutečnost, že schopnost osvojit si jazyk je do určité míry omezena. Do 3 let dochází k rychlému nárůstu buněk v jazykovém centru mozku. Proto je pro děti do tohoto věku poměrně snadné osvojit si jazyk na základě poslechu. V pozdějším věku se tato schopnost zhoršuje. Podle autorky se tato schopnost vytrácí v 5 letech. V pozdějším věku je již proces osvojení jazyka založen na jiných principech. Žáci-cizinci si osvojují český jazyk, protože se potřebují domluvit se svým okolím. V řadě případů si tedy osvojují slovní zásobu a opomíjí gramatická pravidla. Učitel by měl mít vždy na mysli, že si žák-cizinec musí osvojit český jazyk komplexně a měly by být rozvíjeny všechny jeho jazykové

⁴⁶ STANĚK, M. a kol. *Asistent pedagoga – praktický rádce*. Praha: V lavici, 2022. ISBN 978-80-88466-04-8. s. s. 135–137.

⁴⁷ RADOSTNÝ, L. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. s. 82.

dovednosti. Je však nutné respektovat určitá omezení, přes která se někteří žáci prostě nemohou dostat. Tuto skutečnost musí učitel respektovat.⁴⁸

Prvním krokem v případě výuky českého jazyka jako druhého jazyka je diagnostika, jejímž cílem je posoudit úroveň znalostí a dovedností žáka. Tu je však možné realizovat, pokud má žák alespoň základní znalost jazyka. Za pomoci diagnostiky je možné rozřadit žáky do třech základních skupin a zvolit vhodné podpůrné opatření. Za účelem diagnostiky je možné pracovat s testy. V případě žáků, kteří neumí číst a psát, je možné provést diagnostiku na základě řízeného rozhovoru.⁴⁹

Základem výuky českého jazyka jako druhého jazyka je vždy stanovení cílů, kterých chce učitel v rámci výuky dosáhnout. Velice efektivním nástrojem je v tomto případě Plán jazykové podpory, ve kterém jsou uvedeny cíle a způsob jejich dosažení. Při stanovení cílů je nutné vycházet z věku dítěte, jeho rozumové úrovně a jazykových schopností. Vždy je také nutné brát v úvahu národnost žáka-cizince. Náročnost procesu osvojení si českého jazyka záleží totiž mimo jiné na tom, do jaké míry si je mateřský jazyk žáka podobný s českým jazykem. Pro žáky, kteří hovoří slovanskými jazyky, může být tento proces snadnější. Osvojit si český jazyk je velice náročné zejména pro Asiaty. Důvodem jsou značné rozdíly asijských jazyků a českého jazyka. Rozdíly jsou patrné v gramatice, syntaxi a výslovnosti jazyků. Tuto skutečnost je možné ukázat například na vietnamštině. Podle Komerse a Slezákové jsou český jazyk a vietnamština jazyky typologicky kromobyčejně vzdálené. Český jazyk je flektivní jazyk (používá se v něm skloňování a časování), existuje v ní mnoho mnohoslabičných slov, má poměrně volný slovosled a složitou gramatiku. Vietnamština je izolační jazyk a funguje zejména na bázi jednoslabičných významových jednotek, které mohou, ale nemusí odpovídat českým slovům. Velký důraz je ve vietnamštině kladen na slovosled, který se podílí na tvorbě významu jednotlivých jednoslabičných významových jednotek. Veškeré gramatické funkce jsou vyjadřovány slovosledem.⁵⁰ Z tohoto důvodu jsou většinou česká slova pro Asiaty velice dlouhá. Mimo to se v nich vyskytují podobné slabiky, které mohou přehlédnout.

⁴⁸ NIKOLAI, T. *Inkluzivní vzdělávání: Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*. [online]. Varianty 2008 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_155.pdf .

⁴⁹ NOSÁLOVÁ, B. a kol., *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. [online] Meta 2020. [cit. 2022-10-19]. Dostupné z www: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf

⁵⁰ KOMERS, P. a SLEZÁKOVÁ, J. *Čeští Vietnamci mezi dvěma jazyky. Vliv češtiny na vietnamštinu a vietnamštinu na češtinu*. [online]. Vesmír roč. 4, č. 89. 2010. cit. 2022-10-19]. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2010/cislo-4/cesti-vietnamci-mezi-dvema-jazyky.html>

Významnou roli hraje samozřejmě také délka pobytu v České republice. Setkat se můžeme také s typickými chybami, které jednotlivé národnosti dělají. Například žáci z Ruska, Ukrajiny nebo Běloruska mají problémy s délkou samohlásek v českém jazyce a s volbou správného pádu v některých slovních spojeních. Pro Vietnamce je složité rozeznat hranice jednotlivých slov v textu, používají celkově špatné pády a používají slovesa pouze v infinitivu.⁵¹ Znalost nejčastějších chyb a důvodu jejich vzniku může proces osvojení jazyka usnadnit, protože se na ně může učitel v průběhu výuky zaměřit.

V rámci výuky českého jazyka jako druhého jazyka je věnována pozornost rozvoji čtení s porozuměním, psaní, mluvení a poslechu s porozuměním. Všem těmto oblastem by měla být věnována odpovídající pozornost, aby byl rozvoj jazykových schopností žáků komplexní. Níže bude krátce popsáno, jak postupovat při nácviku jednotlivých dovedností:⁵²

- **Nácvik čtení:** je nutné zaměřit se na to, aby byl schopen žák z textu zjistit nejdůležitější informace. Není nutné, aby rozuměl všemu. Vhodné je, aby dával učitel žákovi úkoly před, v průběhu i po vlastním čtení. Celý proces je možné žákovi usnadnit tím, že ho na čtení učitel předem připraví a pomůže mu orientovat se v textu. Důležité je, aby měl učitel připravená velmi dobře promyšlená cvičení týkající se textu.
- **Nácvik psaní:** existují značné rozdíly v tom, zda zná žák latinku či nikoliv. V případě žáků, kteří latinkou nepíšou, je výuka náročnější. Tito žáci se totiž musí naučit abecedu. Při nácviku čtení je vhodné předem seznámit žáka s textem, který budou psát (téma, struktura atd.). Důležité je volit text s ohledem na potřeby žáka a jeho slovní zásobu. Text by měl učitel diktovat postupně od kratších po delší věty. Velice důležité je, aby žák pochopil spojení mezi mluvenou a psanou řečí.
- **Nácvik poslechu s porozuměním:** stejně jako v případě nácviku čtení také u nácviku poslechu není nutné, aby žáci při poslechu porozuměli každému slovu. Vždy by však měli být schopni zachytit nejdůležitější informace. Učitel by se měl snažit, aby žák nebyl během poslechu ve stresu. Vhodné je, aby poslech simulovat skutečnou komunikaci.

⁵¹ MUSIL, J. a ŘÍČAN, J. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2019. ISBN 978-80-7561-189-5. s. 69.

⁵² HRDLIČKA, M. a SLEZÁKOVÁ, M. a kol. *Nizkoprahové kurzy češtiny pro cizince – příručka*. [online]. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, Praha: Centrum pro integraci cizinců a Člověk v tísni, 2007. [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/oranzova_prirucka.pdf

- **Nácvik mluvení:** výuka by se v tomto ohledu měla zaměřovat na reálné situace, se kterými se může žák ve svém životě setkat. Vhodné je, aby měl žák možnost nacvičovat komunikace v prostředí, které by v co největší míře simulovalo běžný život. Pro nácvik mluvení je dobré vést dialog, který má ale řízený charakter.

V rámci výuky českého jazyka jako druhého jazyka by měl učitel vždy mluvit zřetelně, pomalu a měl by důkladně artikulovat. Důležitá je volba vhodných výukových metod, které by žáka do výuky co nejvíce vtáhly. Důraz by měl být kladen na aktivitu žáků během výuky. S ohledem na tuto skutečnost by měl vyučující volit vhodné didaktické prostředky. Velice důležitá je například volba učebnice a dalších výukových materiálů. Ty by měly být pro žáky nejen srozumitelné, ale také atraktivní, aby je k práci motivovaly. Vhodné je například připravit si kartičky, na kterých budou nejčastěji využívané fráze. Zajímavou pomůckou jsou také obrázkové slovníky.

6. Cíle a metodologie práce

Předložená práce se zabývá tématem inkluze žáků-cizinců do základních škol. S ohledem na toto téma byl také formulován cíl práce, kterým je popsat specifika vzdělávání žáků-cizinců a zjistit rozdíly ve znalostech žáků-cizinců a žáků, jejichž mateřským jazykem je český jazyk. V rámci přípravy práce byly formulovány cíle její teoretické a praktické části. Cílem teoretické části je popsat postavení žáků-cizinců v systému českého školství a specifika vzdělávání žáků-cizinců. Cílem praktické části práce je potvrdit, či vyvrátit předem stanovenou hypotézu, že žák s mateřským jazykem českým ovládá stejné učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím.

Aby bylo možné výše uvedených cílů dosáhnout, bylo nezbytné předem vymezit jednotlivé kroky realizované při přípravě práce. Tyto kroky je možné shrnout do následujících bodů:

- Studium odborné literatury a dalších relevantních zdrojů informací, které se věnují problematice inkluze a integrace ve vzdělávacím systému a vzděláváním žáků cizinců.
- Stanovení cíle výzkumu a teorií, které budou v rámci výzkumu ověřovány.
- Volba výzkumného přístupu, který by umožnil dosáhnout výzkumného cíle.

- Vymezení základního souboru výzkumu a výzkumného souboru, který se bude účastnit výzkumu.
- Volba metody, která bude využita za účelem nashromáždění potřebných údajů.
- Sběr a zpracování dat, na jejichž základě bude možné učinit v rámci výzkumu příslušné závěry.
- Analýzy a interpretace nashromážděných údajů.

S ohledem na téma a cíle předložené práce byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, pro který je charakteristické, že pracuje s menším množstvím dat, ale jde více do hloubky. Kvalitativní výzkumu je založen na indukci a na jeho základě jsou formulovány teorie, které jsou následně dále ověřovány. Výsledky výzkumu není možné zobecnit, protože výzkumník pracuje s menším množstvím subjektů.⁵³

Cílovou skupinou výzkumu jsou v tomto případě žáci-cizinci, kteří jsou vzděláváni na českých školách. Aby bylo možné sledovat rozdíly ve znalostech a dovednostech žáků-cizinců a žáků, jejichž mateřským jazykem je český jazyk, byli do výzkumu zahrnuti také čeští žáci. Výzkumu se zúčastní žáci různých národností, aby bylo možné sledovat, jaké chyby se u jednotlivých skupin žáků nejčastěji objevují. Výzkumný soubor bude vybírán z žáků, se kterými autorka práce již pracuje a dobře je tedy zná.

Za účelem sběru dat budou využity didaktické testy, jejichž cílem bude zjistit vědomosti a dovednosti v českém jazyce jednotlivých zástupců daných mateřských jazyků. Didaktické testy je možné charakterizovat jako standardizovanou zkoušku, která objektivně zjišťuje úroveň zvládnutí učiva vybrané skupiny osob. Důležité je, aby byly didaktické testy validní, reliabilní a praktické.⁵⁴ Při přípravě didaktických testů je nutné předem vymežit, co bude testováno (rychlost, úroveň znalostí atd.). V případě realizovaného výzkumu se bude jednat o standardizované testy, které budou u všech účastníků vyplňovány za stejných podmínek. Test bude obsahovat zejména uzavřené otázky, ale bude doplněn také o psaní, aby bylo možné posoudit stylistické schopnosti žáků. Didaktické testy se budou zaměřovat primárně na porozumění čtenému textu a poslechu.

Informace budou od žáků získávány také v rámci dotazníkového šetření. Tato metoda sběru dat byla zvolena, protože umožňuje poměrně rychle nashromáždit potřebná

⁵³ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

⁵⁴ PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

data bez vysokých nákladů. Dotazníkové šetření bude využito za účelem zjištění, jak žáci postupují při učení českého jazyka. Dotazník bude obsahovat otevřené otázky, aby měli žáci možnost vyjádřit své myšlenky. Součástí dotazníku bude také žádost o sepsání krátkého textu, který by popisoval přístup žáků k učení se českého jazyka. Tento text bude využit nejen ke zjištění potřebných informací, ale také za účelem posouzení schopnosti žáků napsat krátký text v českém jazyce a bude využit také jako součást didaktického testu.

Sběr dat bude probíhat na základě společné domluvy s žáky tak, aby pro ně nebylo testování stresující. Spolu s didaktickým testem budou žáci vyplňovat také dotazník, díky čemuž se před vlastním testováním uklidní. Testování bude probíhat písemnou formou v předem domluveném čase. Žáci budou mít přesně stanovený čas na vyplnění testu, který však bude nastaven tak, aby měli žáci na práci dostatek času. Důvodem je skutečnost že testování nebude založeno na rychlosti odpovědí, ale bude se zaměřovat na vědomost žáků. Před psaním testu bude žákům vysvětlena struktura testu a budou seznámeni s tím, jak by měli při vyplňování testu postupovat.

Nashromážděná data budou následně zpracována a analyzována tak, aby bylo dosaženo stanoveného cíle. V rámci vyhodnocení didaktických testů bude sledováno, zda jsou odpovědi žáků správné či nikoliv. Na základě testů budou vymezeny nejčastější chyby, které jsou pro žáky jednotlivých národností typické. Nashromážděné informace budou zpracovány formou případových studií. Cílem těchto případových studií je potvrdit, či vyvrátit předem stanovenou teorii, že žák s mateřským jazykem českým ovládá stejné učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím. Pro vyhodnocování konečných výsledků práce využívá metodu komparace.

7. Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole budou prezentovány informace, které byly nashromážděny v rámci dotazníkového šetření a didaktických testů. Kapitola je rozdělena do dvou podkapitol. V první budou uvedeny výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na způsob osvojování si českého jazyka. V druhé podkapitole budou prezentovány výsledky didaktických testů, jejichž cílem bylo zjistit úroveň jazykových dovedností žáků.

7.1 Výsledky dotazníkového šetření

V rámci výzkumu realizovaného při přípravě předložené práce proběhlo dotazníkové šetření mezi žáky, kteří vyplňovali didaktické testy. Dotazník obsahoval devět jednoduchých otázek, které se zaměřovaly na proces osvojování si českého jazyka. Cílem bylo zjistit, zda žáci navštěvují doučování, s kým a kde se jazyk učí a jak dlouho se ho učí. Součástí dotazníku byla také žádost, aby formulovali příběh o tom, jak se začínali učit český jazyk a zda jsou se svými schopnostmi v této oblasti spokojeni.

Dotazníkové šetření se účastnilo celkem 21 žáků. Výzkumný vzorek byl v tomto případě zvolen tak, aby byly zastoupeny všechny tři sledované národnosti. Dotazník tedy zodpovědělo 7 žáků s českou národností, 7 žáků vietnamské národnosti a 7 žáků ukrajinské národnosti. Díky tomu je možné provést komparaci přístupu k učení se českého jazyka mezi jednotlivými národnostními skupinami.

Všichni čeští žáci žili v české republice celý svůj život. Stejně tomu bylo také v případě dvou vietnamských žáků, kteří se v České republice narodili. Ostatní vietnamští žáci v České republice žili 5 až 11 let. Ukrajínští žáci žili v Čechách ve většině případů kratší dobu. Výzkumu se účastnili dva ukrajínští žáci, kteří se v České republice narodili a následně žili na Ukrajině. Jeden z ukrajinských žáků žil v České republice 4 roky. Délka pobytu v Čechách se v případě ostatních pohybovala od 8 měsíců do 1 roku. V tabulce č. 2 níže je shrnuta délka pobytu jednotlivých žáků cizinců.

Tabulka 2 Délka pobytu respondentů (žáci-cizinci) v České republice

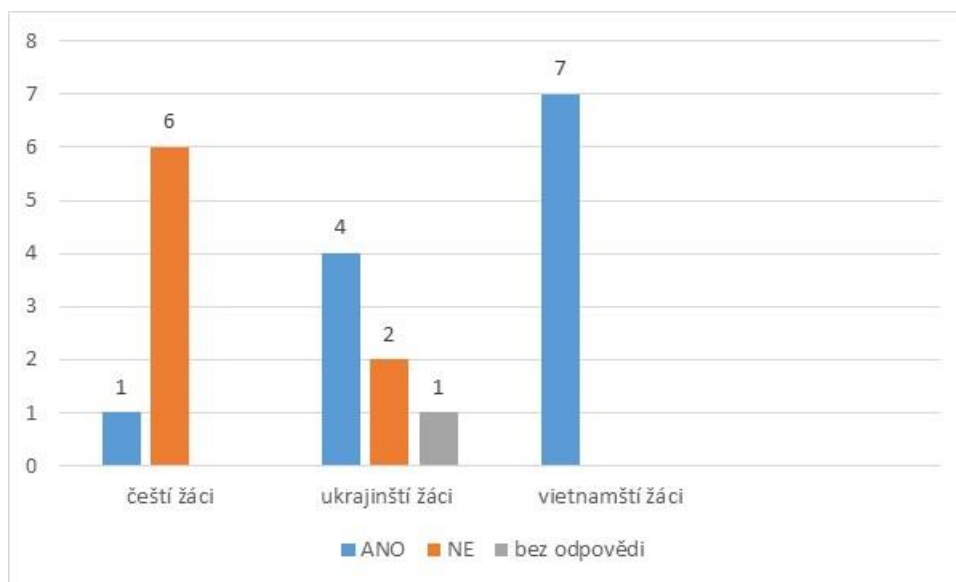
Délka pobytu	Národnost	Počet
Celý život	vietnamská	2
Narodil/a jsem se zde, ale poté žila v cizině	ukrajinská	2
11 let	vietnamská	2
7 let	vietnamská	1
6 let	vietnamská	1
5 let	vietnamská	1
4 roky	ukrajinská	1
1 rok	ukrajinská	1
11 měsíců	ukrajinská	2
8 měsíců	ukrajinská	1

Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků dotazníkového šetření

V následujících dvou otázkách bylo zjišťováno, zda žáci docházejí na doučování českého jazyka. Žáci se v tomto ohledu shodli na tom, že jejich škola nabízí možnost

doučování českého jazyka. Těto možnosti využilo celkem 12 žáků, což představuje 57 % respondentů. Ve většině případů se jednalo o žáky-cizince. Na doučování českého jazyka docházel pouze jeden z oslovených českých žáků. Doučování se účastnili 4 ukrajinští žáci a všichni oslovení vietnamští žáci. Jeden z ukrajinských žáků na tuto otázku neodpověděl. Pro ilustraci jsou odpovědi respondentů uvedeny v grafu č. 3 níže. Všichni dotazovaní, kteří se doučování na své základní škole účastnili, uvedli, že doučování probíhá jednou za týden.

Graf 3 Odpovědi respondentů na otázku č. 3. Nabízí ti škola doučování českého jazyka? Chodíš tam?



Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků dotazníkového šetření

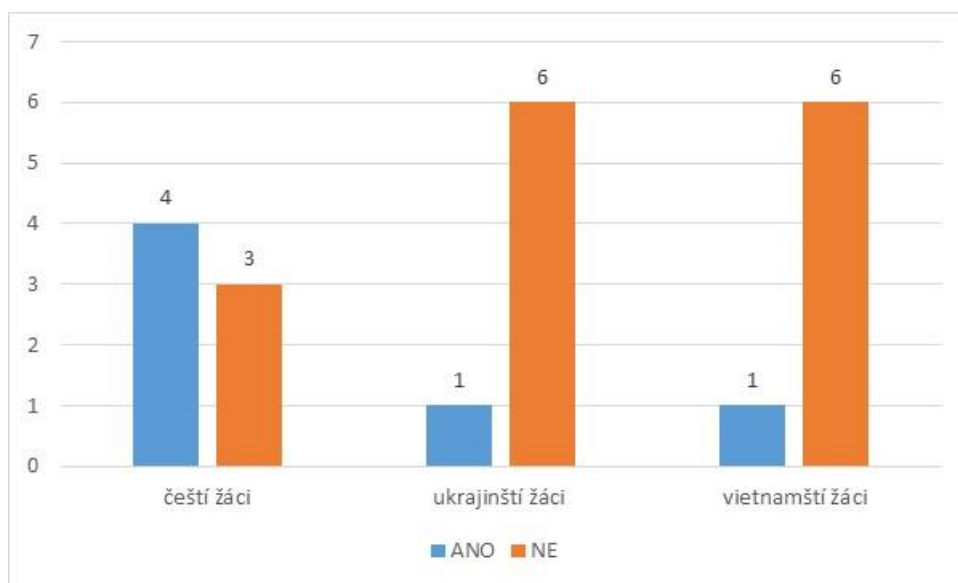
V rámci šetření bylo zjišťováno, zda žáci dochází na doučování také mimo školu. Mezi dotazovanými byli 4 žáci, kteří chodili nebo stále chodí na doučování mimo svou základní školu. Jedná se o 19 % oslovených žáků. Celkem 3 respondenti v tomto ohledu uvedli, že docházeli na doučování. Jednalo se o jednoho českého žáka a dva ukrajinské žáky. Tito žáci však již doučování nenavštěvují. Jeden vietnamský žák uvedl, že za ním dochází učitelka českého jazyka, která ho pravidelně doučuje.

Z odpovědí dotazovaných žáků je zřejmé, že na doučování z českého jazyka ve škole nebo mimo ni docházejí většinou žáci-cizinci. Doučování se účastnili ve většině případů vietnamští žáci. Obecně je možné říci, že pro osoby z Vietnamu je český jazyk velice složitý. Tato skutečnost souvisí s odlišnostmi obou jazyků. Rozdílly jsou ve výslovnosti, gramatice i v syntaxi. Z tohoto důvodu potřebují při osvojení jazyka větší pozornost a péči učitele. V případě ukrajinských žáků hraje významnou roli fakt, že

čeština a ukrajinština patří mezi slovanské jazyky. Pro žáky je tedy snazší si jazyk osvojit. To může být také důvodem, proč tito žáci-cizinci nenavštěvovali doučování tak často jako vietnamští žáci. V tomto ohledu je vhodné zmínit také skutečnost, že oslovení ukrajinští žáci pobývají v České republice kratší dobu než oslovení vietnamští žáci. I přes to na doučování českého jazyka docházejí méně často. Také tato skutečnost může souviset s tím, že pro ukrajinské žáky je snazší osvojit si český jazyk.

Následně bylo zjišťováno, zda se s žáky doma učí český jazyk rodiče. Celkem 7 žáků uvedlo, že se s nimi rodiče doma český jazyk učí. Jedná se o 33 % respondentů. Ve většině případů se jednalo o české žáky. Jeden z oslovených českých žáků uvedl, že se s ním rodiče učí, když potřebuje. Další z českých žáků zdůraznil, že se s ním rodiče učí zejména v době testů. Dva žáci uvedli, že se s nimi někdy jejich rodiče učí. Kladně tuto otázku zodpověděl jeden ukrajinský žák a jeden vietnamský žák. Žák z Vietnamu při tom uvedl, že ho rodiče zkouší, aby zjistili, jak český jazyk zvládá. Jeden z vietnamských žáků v rámci dotazníku uvedl, že se s ním rodiče neučí, protože česky neumí. Pro ilustraci jsou odpovědi respondentů uvedeny v grafu č. 4 níže.

Graf 4 Odpovědi respondentů na otázku č. 5 učí se s tebou rodiče český jazyk?



Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků dotazníkového šetření

Z výsledků je zjevné, že s učením pomáhají většinou svým dětem čeští rodiče. V případě žáků-cizinců se učení českého jazyka účastnili rodiče jen ve dvou případech. V souvislost s touto skutečností je nezbytné si uvědomit, že rodiče žáků cizinců většinou

neumějí dobře český jazyk. Z tohoto důvodu je pro ně často obtížné svým dětem v tomto směru pomáhat. Čeští rodiče většinou český jazyk dobře zvládají a nebývá pro ně takový problém dětem poradit. V rámci odpovědi jeden z vietnamských žáků právě na tuto skutečnost upozornil, když uvedl, že se s ním rodiče neučí, protože česky neumí. Zejména pro starší osoby je velice náročné se český jazyk naučit, a proto řada Vietnamců žijících v České republice hovoří českým jazykem pouze na základní úrovni.

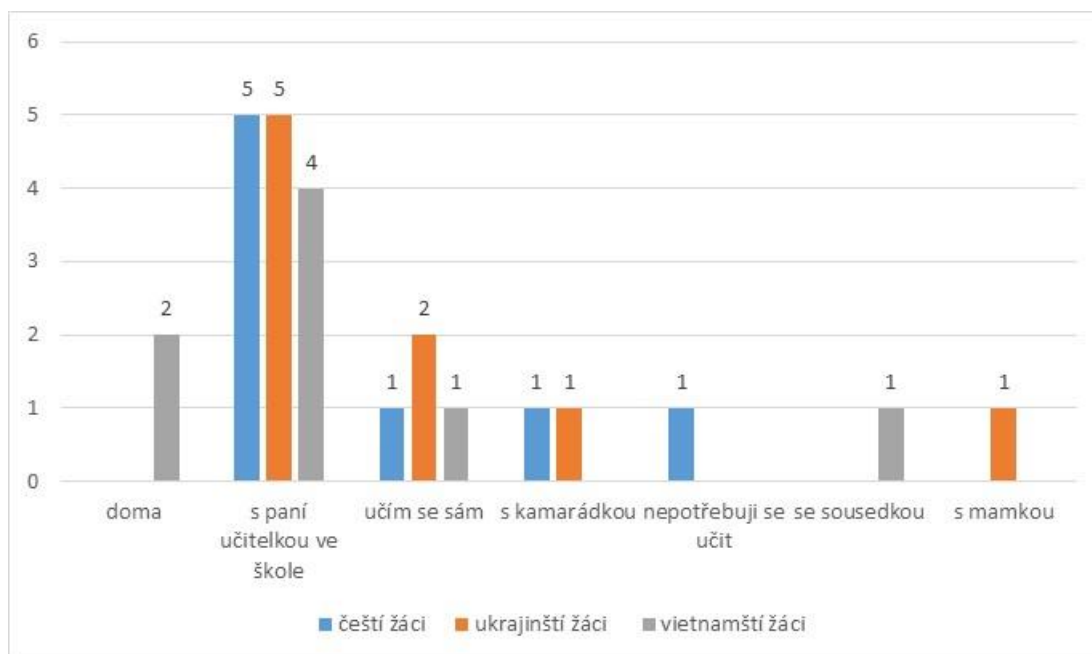
Dále bylo zjišťováno, zda pomáhá žákům při učení se českého jazyka televize nebo využívají mobilní aplikace, které byly za tímto účelem vytvořeny. Většina oslovených žáků uvedla, že jim televize v tomto směru nepomáhá. Takto odpovědělo celkem 16 žáků, což je 76 % dotazovaných. Tito žáci většinou uváděli, že nesledují televizi nebo nesledují české televizní kanály. Pozitivně vnímá vliv při učení se a rozvoji českého jazyka 5 žáků. Ve většině případů se přitom jednalo o české žáky. Ti uváděli, že jim televize pomáhá pochopit některá cizí slova a mají také možnost si jejím prostřednictvím rozšířit slovní zásobu. Podobně tomu bylo také u dvou ukrajinských žáků, kteří byli přesvědčení, že jim sledování televize pomáhá při osvojování jazyka. Osobně pro mě bylo velice zajímavé, že právě čeští žáci měli pocit, že jim sledování televize pomáhá při rozvoji jazykových schopností.

Účastníci výzkumu byli také dotazováni na mobilní aplikace určené k výuce českého jazyka. Pouze dva žáci uvedli, že mají staženou aplikaci, kterou za tímto účelem používají. Jednalo se o jednoho ukrajinského žáka, který využívá aplikaci Duolingo. Jedná se o bezplatnou platformu určenou k výuce cizích jazyků. Aplikace je založena na jazykových lekcích, které se zaměřují vždy na určitý gramatický jev. Aby mohl uživatel postoupit do další lekce, musí zvládnout danou úroveň. Buduje si tak „jazykový strom“, který odpovídá jeho jazykovým dovednostem. Jeden z vietnamských žáků pracuje na svém mobilním telefonu s webovou stránkou Škola s nadhledem. Jde o portál nakladatelství Fraus. Na této webové stránce jsou k dispozici cvičení určená k procvičování různých vzdělávacích oblastí včetně českého jazyka.

Dále byli žáci dotazováni na to, s kým a kde se český jazyk učí nejlépe. Většina oslovených žáků uvedla, že se český jazyk učí nejlépe ve škole s paní učitelkou. Do této odpovědi přitom zahrnuli jak klasickou výuku, tak doučování. Takto odpovědělo celkem 14 žáků, což je 67 % respondentů. Odpovědi jednotlivých národností byly v tomto případě vyrovnané. Poměrně často také žáci uváděli, že se nejlépe učí sami. Tuto odpověď uvedli 4 žáci (19 % respondentů) a také v tomto případě nebyly rozdíly mezi jednotlivými národnostmi výrazné. Dva ukrajínští žáci uvedli, že se učí nejlépe doma. S kamarádem

nebo s kamarádkou se učí nejlépe dva oslovení žáci. Jednalo se o jednoho českého žáka a jednoho ukrajinského žáka. Jeden vietnamský žák uvedl, že se mu nejlépe český jazyk učí se sousedkou. Pro jednoho ukrajinského žáka je nejlepší učit se „s mamkou“. Jeden český žák v rámci dotazníku uvedl, že se český jazyk učit nemusí. Detailní odpovědi oslovených žáků jsou uvedeny v grafu č. 5 níže.

Graf 5 Odpovědi respondentů na otázku č. 8 Kde/ s kým se nejlépe učíš český jazyk?



Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků dotazníkového šetření

Z odpovědí respondentů je zjevné, že je pro ně nejefektivnější učit se český jazyk ve škole pod dohledem kvalifikovaného učitele. To se týká všech žáků bez ohledu a jejich původ. Toto zjištění mě osobně potěšilo, protože je vidět, že jsou žáci k výuce motivováni a že v učení ve škole vidí smysl. V případě žáků-cizinců pak většinou učitelé vědí, jak postupovat s ohledem na potřeby této specifické skupiny. Jsou tak schopni zvolit vhodný výukový materiál a metodu. Vždy je však nutné respektovat potřeby žáka, protože pro některé žáky je snazší učit se doma o samotě. Také tuto skutečnost by měl brát učitel v potaz. Důležité je, aby měli žáci kvalitní materiály, se kterými by mohli doma sami nebo s dalšími osobami pracovat.

V poslední otázce bylo zjišťováno, jak často se žáci český jazyk učí. Tuto otázku pochopili žáci různým způsobem. Někteří tak uváděli počty vyučovacíh hodin, které v průběhu týdne absolvují. Jiní uváděli čas, který stráví přípravou na výuku doma. Nashromážděné odpovědi jsou tedy velice různorodé a je poměrně náročné je rozčlenit

do jednotlivých skupin. Čas strávený učením se českého jazyka se pohyboval v rozmezí od 5 minut do 5 hodin týdně ve škole. Někteří žáci uváděli také obecné odpovědi, jako například „podle toho, kolik mám času“, „hodně času“ nebo „nevím“. Odpovědi dotazovaných jsou uvedeny v tabulce č. 3 níže.

Tabulka 3 Odpovědi respondentů na otázku č. 9 Kolik času týdně strávíš učením českého jazyka?

	čeští žáci	ukrajinští žáci	vietnamští žáci
5 min	1		
45 min	1		
60 min	1	1	
45-90 min		1	
půl dne		1	
2 hodiny týdně ve škole	1		3
5 hodin týdně ve škole	2		1
každý den ve škole		3	1
o víkendu			1

Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků dotazníkového šetření

Z tabulky je zjevný určitý nepoměr mezi tím, kolik času věnují učení českého jazyka čeští žáci a žáci-cizinci. Řada českých žáků uváděla, že se učí 5 až 60 minut nebo se učí český jazyk pouze ve škole. Také ukrajinští žáci uváděli poměrně často, že se učí český jazyk každý den ve škole. Vietnamští žáci pak často uváděli počty hodin, ve kterých se ve škole učí český jazyk. Z jejich odpovědí se však zdá, že učení věnují více času, než je tomu v případě dvou dalších sledovaných skupin. Tato skutečnost by reflektovala fakt, že je pro vietnamské žáky náročné osvojit si český jazyk.

Jak již bylo v úvodu této kapitoly uvedeno, součástí dotazníku byl také krátký příběh, jehož prostřednictvím měli žáci popsat, jak se začínali učit český jazyk a jak jsou spokojeni se svými jazykovými dovednostmi. Při četbě tohoto textu byla sledována nejen obsahová stránka, ale také gramatika a stylistická stránka. Nejdříve bych se ale chtěla zaměřit na obsah těchto krátkých textů, které budou analyzovány. Budou hledány podobnosti a rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků. Hodnocení gramatické a stylistické stránky části textu bude uvedeno v další kapitole, která bude obsahovat hodnocení didaktického testu.

Čeští žáci v rámci svých textů často upozorňovali, že si český jazyk osvojili přirozeně od svých rodičů. Již v dětství na ně všichni hovořili česky, a tak je pro ně přirozené hovořit česky. Jedna z českých žákyň například uvedla: „*Od malička jsem*

doma poslouchala češtinu a slovenštinu. Učení jsem nijak neprožívala. Jenom jsem poslouchala, jak se rodiče baví a ptala se, co daná slova znamenají.“ Dále zmiňovali skutečnost, že s nástupem do školy se začali učit číst a psát, gramatiku a odborné názvy. Jeden z žáků uvedl, že se tyto dovednosti naučil již v mateřské škole. Všichni žáci se shodli a tom, že s postupem do jednotlivých tříd rostly nároky na jejich znalosti a dovednosti v českém jazyce. Některým to podle jejich slov šlo dobře a jiným ne. Z textů bylo zjevné, že žáky bavilo učit se český jazyk prostřednictvím různých zábavných cvičení a her. Právě tento styl výuky ve vyšších ročnících postrádají. Celkem 5 žáků je s úrovní své češtiny spokojeno. Pro jednoho žáka je velký problém zvládat vyjmenovaná slova a další gramatické jevy a rád by se zlepšil. Jedna z oslovených žaček byla nespokojena, a to i přes skutečnost, že měla poměrně dobré známky.

V případě ukrajinských žáků byly texty o poznání kratší než u českých a vietnamských žáků. Jeden z ukrajinských žáků nenapsal žádný text a druhý pouze uvedl, že se mu zdá to, co se učí, zbytečné. Pro jednoho z ukrajinských žáků bylo mnohem zajímavější učit se anglický jazyk, ale chápal, že když v Čechách nyní bydlí, je důležité umět český jazyk. V případě ostatních ukrajinských žáků záleželo na tom, jak se do České republiky dostali. Se specifickou situací bylo možné se setkat u ukrajinských žáků, kteří se v Čechách narodili, ale následně žili nějakou dobu na Ukrajině. Tito žáci se český jazyk učili již v dětství. Jeden z těchto žáků uvedl: *„Začínal jsem se učit ve škole. Silně mi to nešlo, pak jsem se ho naučil ve škole.“* Tento žák také uvedl, že při osvojování jazyka mu velice pomáhá konverzace a také četba. Druhý z těchto žáků, který se v Čechách narodil, následně odjel na Ukrajinu a do Čech se vrátil ve dvou letech, uvedl následující: *„Když jsem šel do 1. třídy tak jsem uměl česky tak 40 % a nyní umím tak 90 %.“* Ostatní žáci se do České republiky dostali později a pobývají zde od 5 měsíců do 1 roku. Tito žáci se začínali učit hned nebo velmi brzy po tom, co do Čech přijeli. Jedna z ukrajinských žaček uvedla: *„Začínala jsem se učit český jazyk na druhý den, když jsem přijela. Já jsem se moc snažila se ho naučit.“* Významnou roli při tom hrála škola, která byla v podstatě jejich prvním setkáním se systematickou výukou českého jazyka. Velmi pozitivně ukrajínští žáci hodnotili doučování českého jazyka, která jim při osvojování jazykových dovedností hodně pomohla. Jeden z žáků také ocenil své spolužáky, kteří se mu snažili pomáhat a učili se s ním český jazyk.

Texty vietnamských žáků byly delší, než je tomu v případě žáků z Ukrajiny. V textech se poměrně často objevovalo, že žáci neuměli český jazyk do doby, než nastoupili do mateřské školy nebo do 1. třídy. Čtyři z vietnamských žáků uvedli, že český

jazyk trénovali již v mateřské škole, do které vstupovali bez znalosti českého jazyka. „*Od narození jsem vůbec nemluvit česky. Když jsem poprvé nastoupil do školky, nerozuměl jsem, co tam říkají. Doma jsem se zeptal tatíka, co mluví ve školce, že jim vůbec nerozumím. Poté, co jsem to řekl, tatínek mi začal vysvětlovat, proč mluví jiným jazykem než znám.*“ V jednom případě zajistili rodiče dítěti doučování již v mateřské škole. Většina žáků se shodla na tom, že vstup do školy pro ně byl velice náročný a s českým jazykem měli problémy. Jeden z vietnamských žáků uvedl: „*Do první třídy to byla hrůza, ale pak jsem si kamarády.*“ Významnou roli při osvojování si českého jazyka sehrály učitelky, které byly podle slov většiny žáků hodné a moc jim pomáhaly. Postupně si díky tomu český jazyk osvojovali a zlepšovali se. Tři z oslovených vietnamských žáků byli se svou češtinou spokojeni. Ostatní měli pocit, že se musí ještě zlepšovat. Dva z vietnamských žáků uváděli, že mají stále problémy se skloňováním.

Z textů jsou zjevné rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků v jejich přístupu k učení českého jazyka. V souvislosti s tím je nutné uvědomit si, že vždy existují rozdíly mezi osvojováním si mateřského jazyka a druhého jazyka. Osvojováním si druhého jazyka je míněn proces, během kterého si jedinec osvojuje další jazyk až poté, co si již osvojil svůj mateřský jazyk. Rozdíl je v tom, že k osvojování mateřského jazyka dochází nevyhnutelně. Tento proces probíhá v období, kdy se rozvíjí celá osobnost dítěte. V případě druhého jazyka dochází k jeho osvojování většinou až v době, kdy je dítě již vyzrálé. Nemusí to však být podmínkou. Většinou má jedinec odlišné motivy k osvojování si mateřského a druhého jazyka. Rozdíly jsou dány také psychosociálními vazbami, které má jedinec ke kultuře spojené s daným jazykem.⁵⁵ Tyto skutečnosti se ukázaly také v krátkém textu, který děti v rámci dotazníku psaly. Žáci-cizinci se začínali učit český jazyk až ve věku, kdy zvládali svůj mateřský jazyk. V případě vietnamských žáků byl proces osvojování si jazyka zahájen většinou v mateřské škole nebo v 1. třídě základní školy. Jejich motivace byla odlišná než v případě českých žáků. Velice dobře to vyjádřil jeden z ukrajinských žáků, který napsal, že se učí český jazyk, protože nyní žije v Čechách. Podobně to měli nastavené také ostatní žáci. Český jazyk je pro ně komunikačním prostředkem, který využívají ve škole a při komunikaci s širokým okolím. S rodiči a dalšími příbuznými pak hovořili svým mateřským jazykem, který pro ně byl přirozeným komunikačním nástrojem.

⁵⁵ ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0

Je však nezbytné si uvědomit, že rozdíly jsou také v tom, jak si osvojují český jazyk žáci různých národností. Obecně platí, že osvojování si českého jazyka je snazší pro osoby, jejichž mateřský jazyk je českému jazyku blízký. Jedná se zejména o osoby, jejichž mateřský jazyk patří mezi slovanské jazyky. Pro ukrajinské žáky je tedy většinou snazší si osvojit český jazyk než pro vietnamské žáky. Důvodem je skutečnost, že český jazyk a ukrajinský jazyk patří oba mezi slovanské jazyky, které se řídí podobnými jazykovými pravidly a principy. Pro vietnamské žáky je osvojení si českého jazyka náročnější, protože tyto dva jazyky jsou velice odlišné. Při osvojování druhého jazyka hrají však důležitou roli také další faktory. Jedná se například o délku pobytu jedince v dané zemi, intenzitu výuky, motivaci, věk jedince atd. V případě sledované skupiny byly mezi žáky jak děti, které se v české republice narodily, tak ty, které do Čech přišly poměrně nedávno. Mezi dotazovanými byli dva vietnamští žáci a dva ukrajinští žáci, kteří se v České republice narodili. Ve většině případů žili vietnamští žáci v České republice déle než ukrajinští žáci. Přesto bylo pro ukrajinské žáky snazší osvojit si český jazyk, než tomu bylo u žáků vietnamských. Ve většině případů byli oslovení žáci k učení se českého jazyka motivováni a intenzita výuky byla u ukrajinských i vietnamských žáků podobná. Někteří vietnamští žáci docházeli na doučování z českého jazyka také mimo školu. Jednalo se o žáky, kteří měli s českým jazykem značné problémy, ale byli k učení motivováni a snažili se zlepšit.

7.2 Didaktické testy

Jak již bylo v kapitole věnované cílům a metodologii práce uvedeno, didaktické testy se skládaly ze tří hlavních částí – psaní, čtení a poslech. V rámci psaní bylo úkolem žáků napsat příběh, který by popisoval jejich začátky při učení se českému jazyku. Druhá část didaktického testu se zaměřovala na čtení s porozuměním. Úkolem žáků bylo přečíst si krátký text a odpovědět na dotazy. V poslední části byla sledována schopnost žáků porozumět mluvené řeči. Žáci poslouchali krátký rozhovor a následně měli zodpovědět otázky.

V rámci psaní byly sledovány čtyři základní oblasti, kterými je obsah, stylistika, organizace textu a úroveň jazyka. Obsahem je v tomto případě míněno, zda žáci dodrželi zadání a naplnili cíle textu. V případě stylistiky bylo sledováno, jak je celý text vystaven a zda žáci používají odpovídající jazyk. Oblast organizace textu zahrnovala nejen rozložení textu, ale také logickou návaznost vět včetně využití kohezních prostředků.

Poslední sledovanou oblastí byla úroveň jazyka. Pozornost byla věnována zejména gramatické správnosti jazyka.

V případě českých žáků byly texty obsahově na velmi dobré úrovni. Žákům se podařilo odpovědět na položenou otázku. Proces osvojování si jazyka velice dobře popsali. Z textů bylo zjevné, že se nad zadáním zamysleli a pokusili se co nejlépe vyjádřit své myšlenky a názory. V řadě případů tak text nebyl pouhým strohým popisem procesu osvojování si jazyka, ale spíše zamyšlením nad jejich silnými a slabými stránkami v této oblasti. Stylistika textu byla také vcelku dobrá. Text měl odpovídající úpravu. S ohledem na rozsah textu nebylo očekáváno, že žáci rozloží text do jednotlivých odstavců. Žáci používali rozvinuté věty a také jazyková úroveň byla ve většině případů dobrá. Žáci používali vhodná slova, která odpovídala jazykové úrovni žáků v jejich věku. Organizace textu byla dobrá. Text měl logickou strukturu a jednotlivé myšlenky na sebe navazovaly. Úroveň jazyka nebyla ve všech případech velice dobrá, ale někteří žáci dělali gramatické chyby. Mezi nejčastější chyby patřila chybná interpunkce a špatná volba i/y ve vyjmenovaných a příbuzných slovech. Velmi často se v textu objevovaly chyby, které byly způsobeny nepozorností – nad jednotlivými písmeny chyběly žákům háčky a čárky, na začátku věty nenapsali velké písmeno a místo „jsem“ psali „sem“. Tyto chyby byly podle mého názoru zapříčiněny skutečností, že si žáci po sobě text nepřečtou a neopraví svou nepozornost. Ve většině případů však byly texty gramaticky správně.

Texty ukrajinských žáků byly poměrně krátké a strohé. Ze všech třech skupin sledovaných v rámci realizovaného výzkumu byly tyto texty nejkratší a obsahově nejchudší. Značné rozdíly byly v úrovni ukrajinských žáků pobývajících v České republice poměrně krátkou dobu (8 až 12 měsíců) a ukrajinských žáků, kteří se v České republice narodili, následně žili chvíli na Ukrajině a následně se opět do České republiky vrátili. Texty ukrajinských žáků, kteří v Čechách žili delší dobu, byly delší a jazykově bohatší. Texty žáků, kteří v Čechách pobývali kratší dobu, byly poměrně strohé a krátké. V souvislosti s touto skutečností se objevuje otázka, zda hraje při procesu osvojování si českého jazyka důležitější roli délka pobytu než intenzita výuky. Osoby, které žijí v České republice delší dobu, jsou českému jazyku vystaveny po delší dobu. Je proto možné předpokládat, že mají více příležitostí si jazyk osvojit. Český jazyk je pro ně přirozenější, protože si na něj již zvykly a po delší dobu ho praktikují přímo v praxi. Také na český jazyk nahlízejí více jako na komunikační prostředek, protože ho musí používat. V neposlední řadě je nutné si uvědomit, že se setkávají s různými rodilými mluvčími a komunikují v různých situacích. To vede k přirozenému rozšiřování jejich slovní zásoby

a zlepšování schopností v oblasti poslechu. To vše přispívá k tomu, aby si ho dobře osvojili. Intenzita výuky je samozřejmě také důležitá, ale proces osvojování si cizího jazyka je vždy snadnější, pokud je možné jazyk používat ke komunikaci v každodenním životě. Proto je podle mého názoru důležitější doba pobytu v dané zemi než vlastní intenzita výuky. Na tuto skutečnost ukazují také výsledky realizovaného výzkumu. Žáci-cizinci, kteří v České republice žili déle než 5 let, dosahovali ve většině případů v didaktických testech lepších výsledků, než tomu bylo u žáků-cizinců žijících v České republice kratší dobu.

Z hlediska obsahu naplnili zadání čtyři ze sedmi ukrajinských žáků. Jeden z ukrajinských žáků toto cvičení vůbec nevypracoval. Další žák odpověděl pouze jednou větou a uvedl, že mu přijde to, co se ve škole učí, zbytečné. Dvěma větami na otázku odpověděl další ukrajinský žák. Tento žák uvedl, že se česky učí, protože zde nyní žije, ale zajímavější je pro něho anglický jazyk. Všichni tři tito žáci nepopsali, jakým způsobem se český jazyk začínali učit ani zda jsou se svou jazykovou úrovní spokojeni. V podstatě tedy dané zadání nenaplnili. Jeden z žáků spíše, než aby popisoval proces osvojování jazyka, zachytil svou životní cestu. Snažil se však hodnotit úroveň svého českého jazyka v jednotlivých fázích svého vzdělávání. Ze stylistického hlediska byly tři ze sedmi textů poměrně chudé. Zbylí čtyři ukrajinští žáci poměrně dobře vystavěli text, který popsal jejich myšlenky, a snažili se používat rozmanité jazykové prostředky. Z textu však bylo zjevné, že český jazyk není jejich mateřským jazykem a výstavba textu neodpovídala jazykové úrovni českých žáků v jejich věku. Rozložení textu měla ve většině případů logickou strukturu. Žáci v textu v podstatě popisovali časovou posloupnost procesu osvojování si jazyka, uvedli, kdo a co jim při tomto procesu nejvíce pomohlo a v závěru textu zhodnotili, do jaké míry jsou se svými jazykovými dovednostmi spokojeni. Gramatická úroveň jazyka nebyla příliš dobrá. Mezi nejčastější chyby patřila interpunkce. Dále se v textu poměrně často objevovaly problémy s psaním i/y, a to nejen ve vyjmenovaných slovech, ale také v případech tvrdých a měkkých samohlásek. Poměrně často měli žáci problémy se s/z, mě/mně, skloňováním, hláskováním některých slov a ve větách měli špatný slovosled. Stejně jako v případě českých žáků jim velmi často nad jednotlivými slovy chyběly háčky a čárky a na začátku vět nepsali velká písmena.

Texty vietnamských dětí byly také kratší než texty českých žáků a byla v nich řada chyb. V tomto případě je nutné si uvědomit, že vietnamští žáci zapojení do výzkumu žili v České republice delší dobu než oslovení ukrajinští žáci a český jazyk se učili již od mateřské školy nebo od 1. třídy. Ve všech případech se vietnamským žákům podařilo

odpovědět na položenou otázku. Obsahově text odpovídal zadání a žáci popisovali proces osvojování jazyka a také uváděli, zda jsou se svými dovednostmi spokojeni. Stylisticky byla většina textů průměrná. Žáci používali odpovídající jazyk a poměrně dobře se jim podařilo zaznamenat své názory. V některých případech však byly věty velice kostrbaté a nebylo možné pochopit jejich smysl. Pro příklad uveďme (věty jsou uvedeny s chybami, které žák udělal): „Učím hodne od 1 třídy. Učíteka chodji domům učit. Škola neztači. Bavi mě to. Rat slišim česky. Psat je tesky. Sem spokojený vČechach.“ Jedná se o vietnamského žáka, který žije v České republice 6 let. Žák dochází na školu nabízené doučování jednou týdně. Český jazyk se učí každý den. Ve škole se mu český jazyk učí nejlépe. Rodiče se s ním doma český jazyk neučí, protože česky neumí.

Jeden žák v tomto ohledu velice zaostával a jeho text byl velmi strohý. Jednalo se o vietnamského žáka, který v České republice pobýval nejkratší dobu (6 let). Organizace textu byla také dobrá. Většina žáků popisovala proces osvojování si jazyka podle časové posloupnosti. Zaměřovali se přitom také na to, kdo jim při učení nejvíce pomohl a jak se cítí v dnešní době. Z hlediska gramatiky bylo zjevné, že někteří žáci mají značné problémy. Je však nutné říci, že jedna z vietnamských žákyň napsala celý text bez jediné chyby, což se podařilo pouze jedné české žákyni. Mezi nejčastější gramatické chyby patřilo skloňování, psaní i/y nejen ve vyjmenovaných slovech a v řadě případů byla jednotlivá slova špatně napsána. Ve většině případů měli žáci stejně jako u ostatních dvou skupin problémy s uváděním háčeků a čárek nad jednotlivými slovy. Stejně jako někteří čeští žáci také vietnamští žáci psali místo „jsem“ „sem“. Velice často se v textu objevoval špatný slovosled a žáci některá slova ve větách úplně vynechávali. V neposlední řadě byly chyby také v interpunkci.

Další část didaktického testu se zaměřovala na oblast čtení s porozuměním. Žákům byl předložen krátký text (5 řádků), který měli přečíst a následně odpovědět na čtyři otázky. Otázky zjišťovaly, zda žáci přečtenému textu porozuměli. Jednalo se o uzavřené otázky, kdy byly žákům nabídnuty čtyři odpovědi. Správně byla vždy jen jedna odpověď. Při vyhodnocení tohoto cvičení byl sledován počet správných odpovědí u jednotlivých skupin žáků.

V případě českých žáků na všechny čtyři otázky odpověděli správně tři žáci. Správně tedy odpovědělo celkem 43 % českých žáků. Celkem tři žáci měli tři správné odpovědi. Také v tomto případě šlo o 43 % českých žáků. Jeden z českých žáků měl pouze jednu správnou odpověď. Šlo o 14 % z českých žáků. Nejčastěji dělali žáci chybu v otázce č. 1 a č. 3. V těchto dvou otázkách udělali chybu dva žáci, což je 29 % účastníků

výzkumu. V otázce č. 2 a č. 4 udělal chybu jeden žák. Chybovalo v nich tedy 14 % žáků. V tabulce č. 4 níže jsou uvedeny relativní počty chyb, které žáci z jednotlivých národnostních skupin udělali.

Všichni ukrajínští žáci ve svém testu udělali chybu. Nikdo z nich tedy neodevzdal bezchybně vyplněnou tuto část testu. Celkem dva žáci odpověděli správně na tři ze čtyř otázek. Jednalo se o 29 % ukrajinských žáků. Jeden žák měl v testu dvě správné odpovědi. Dvě správné odpovědi tedy mělo 14 % zapojených ukrajinských žáků. Zbytek ukrajinských žáků odpověděl správně pouze na jednu ze čtyř otázek. Jednalo se o čtyři žáky, což je 57 % ukrajinských žáků. Ve většině případů udělali ukrajínští žáci chybu v otázce č. 2. V této otázce udělalo chybu šest ze sedmi ukrajinských žáků, což je 86 % všech ukrajinských žáků. Poměrně vysoká chybovost se objevila u otázky č. 3, kde udělali chybu čtyři žáci. Jednalo se o 57 % ukrajinských žáků. V otázce č. 1 a č. 4 udělali chybu tři ukrajínští žáci, což je 43 % ukrajinských žáků. V tabulce č. 4 níže jsou uvedeny relativní počty chyb, které žáci z jednotlivých národnostních skupin udělali.

Testy vietnamských žáků byly velice různorodé. Dva vietnamští žáci odevzdali bezchybné testy. Jednalo se o 29 % vietnamských žáků. Jeden z žáků měl tři ze čtyř odpovědí správně. Jednalo se o 14 % vietnamských žáků. Celkem dva vietnamští žáci odevzdali test se dvěma správnými odpověďmi. Šlo o 29 % vietnamských žáků. Jeden z vietnamských žáků měl pouze jednu správnou odpověď a jeden z vietnamských žáků neodpověděl na žádnou z otázek správně. Nejčastěji dělali vietnamští žáci chybu v otázce č. 2. Na tuto otázku odpověděli špatně čtyři vietnamští žáci, což je 57 % z celkového počtu žáků této národnosti. Dále velmi často chybovali v otázkách č. 1 a č. 4. V obou těchto otázkách odpověděli chybně 3 žáci, což je 43 % vietnamských žáků. Na otázku č. 3 odpověděli špatně 2 žáci, což je 29 % žáků. V tabulce č. 4 níže jsou uvedeny relativní počty chyb, které žáci z jednotlivých národnostních skupin udělali.

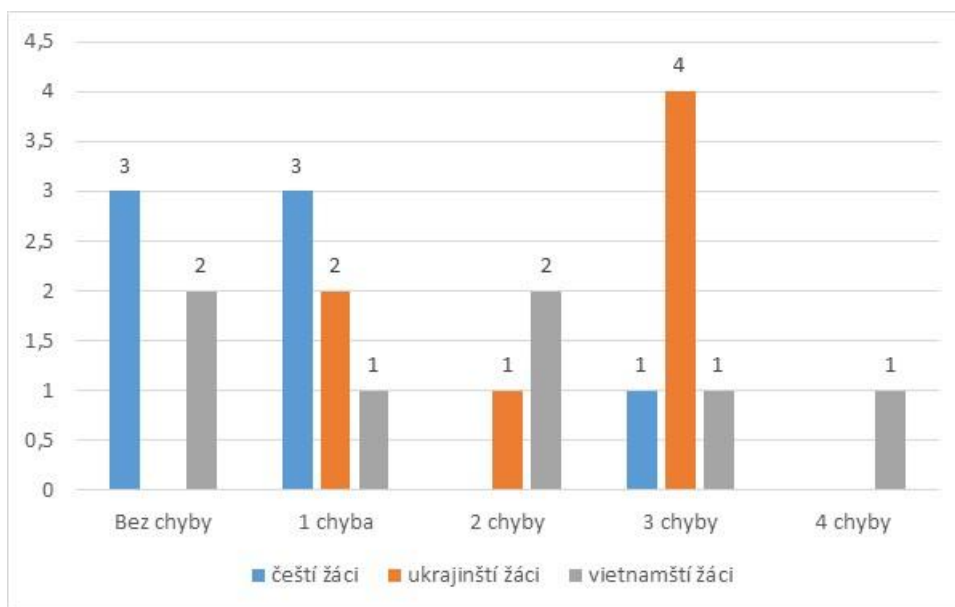
Tabulka 4 Relativní počet chyb, které žáci jednotlivých národností v případě jednotlivých otázek udělali

Národnost	1. otázka	2. otázka	3. otázka	4 otázka
česká	29 %	14 %	29 %	14 %
ukrajinská	43 %	86 %	57 %	43 %
vietnamská	43 %	57 %	29 %	43 %
Celkem	38 %	52 %	38 %	33 %

Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků didaktických testů

Pokud se zaměříme na úspěšnost jednotlivých národnostních skupin v této části testu, zjistíme, že čeští žáci byli v testu nejuspěšnější. Celkově udělali čeští žáci nejméně chyb a bylo mezi nimi nejvíce osob, které neudělali žádnou chybu. Chybu neudělali 3 čeští žáci, což je 60 % ze všech bezchybných testů. Podobně na tom byli žáci vietnamského původu. Dva z nich v testu neudělali žádnou chybu. Jednalo se o 40 % z bezchybných testů. Také mezi žáky, kteří v oblasti porozumění testu udělali pouze jednu chybu, byli nejčastěji čeští žáci. Jednalo se o 3 žáky, což je 50 % ze všech testů s jednou chybou. Jednu chybu udělali také dva žáci ukrajinského původu, což je 33 % ze všech testů s jednou chybou, a jeden žák vietnamského původu, což je 17 % ze všech testů s jednou chybou. Dvě chyby v testu udělali tři žáci. Jednalo se o dva vietnamské žáky (67 % z celkového počtu testů s dvěma chybami) a jednoho ukrajinského žáka (33 % z celkového počtu testů s dvěma chybami). Poměrně velké množství žáků udělalo v testu 3 chyby. Jednalo se o 6 žáků, z čehož tvořili většinu ukrajinskí žáci. Tři chyby udělali 4 ukrajinskí žáci, což je 67 % z celkového počtu žáků se třemi chybami. Třech chyb se dopustil jeden český žák a jeden vietnamský žák. Všechny otázky měl špatně pouze jeden vietnamský žák. Pro ilustraci jsou informace o počtu chyb, které žáci z jednotlivých národnostních skupin udělali, uvedeny v grafu č. 6 níže.

Graf 6 Komparace počtu chyb, které žáci jednotlivých národností v části didaktického testu zaměřené na porozumění textu udělali

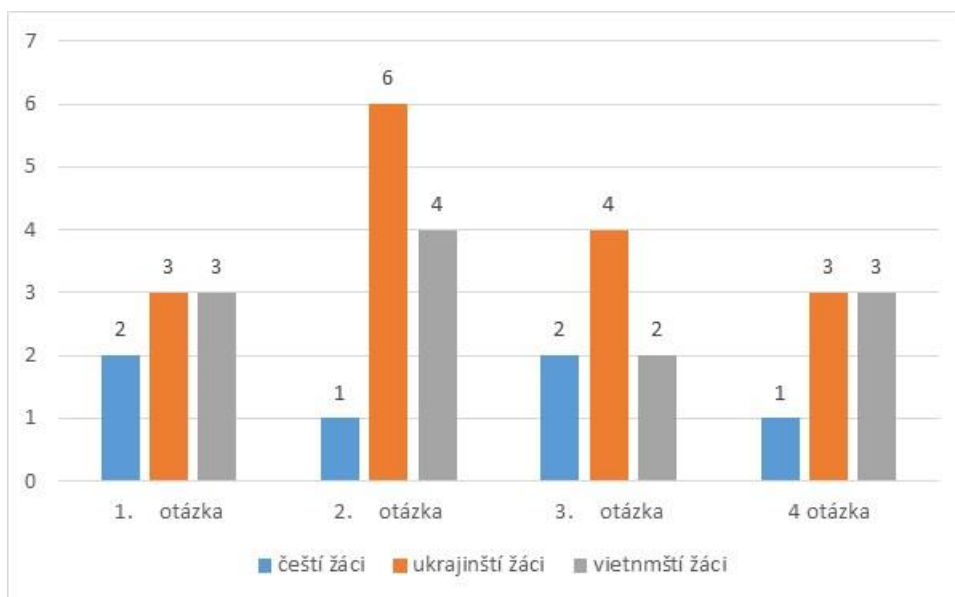


Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků didaktických testů

Zajímavé bylo také sledovat, jakých chyb se jednotlivé národnosti dopouštěly nejčastěji. Největší chybovost byla vysledována u otázky č. 2, kde udělalo chybu osm

žáků. Chybu v této otázce dělali většinou ukrajinští žáci. Konkrétně se jednalo o 6 ukrajinských žáků, což je 55 % z žáků, kteří v této otázce chybovali. Chybu v této otázce udělali také čtyři vietnamští žáci (36 % z chybných odpovědí) a jeden český žák (9 % z chybných odpovědí). Chyby se také často objevovaly v otázkách č. 1 a č. 3. V případě otázky č. 1 byla chybovost v případě jednotlivých národnostních skupin vyrovnaná. Chybu udělali tři ukrajinští žáci, tři vietnamští žáci a dva čeští žáci. Na otázku č. 3 chybně odpovědělo také osm žáků a ve většině případů šlo o ukrajinské žáky. Na tuto otázku odpověděli špatně čtyři ukrajinští žáci, což je 50 % ze všech chybujiících žáků. Špatně na otázku odpověděli dva čeští žáci a dva vietnamští žáci. Pro ilustraci jsou informace o počtu chyb, které žáci jednotlivých národností v jednotlivých otázkách udělali, uvedeny v grafu č. 7 níže.

Graf 7 Komparace chyb, které udělali žáci jednotlivých národností v jednotlivých otázkách v části didaktického testu zaměřené na porozumění textu



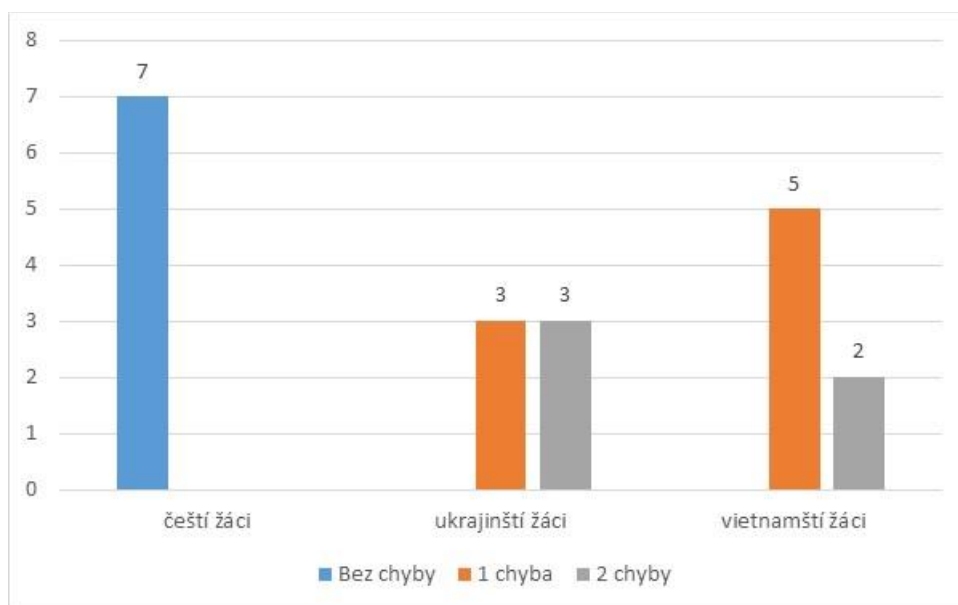
Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků didaktických testů

Poslední část didaktického testu se zaměřovala na schopnost žáků porozumět mluvené řeči. Žáci poslouchali dvě krátké nahrávky a následně měli ke každé z nahrávek zodpovědět jednu otázku. Nahrávky, které byly v rámci poslechu využity, pocházejí z webové stránky Čeština pro cizince, kterou zajišťuje Národní pedagogický institut České republiky. Jedná se o webovou stránku, na které jsou k dispozici materiály ke zkoušce pro trvalý pobyt a pro státní občanství České republiky. Nahrávku měli možnost

si poslechnout dvakrát a následně měli odpovědět uzavřené otázky. Vždy byla správná pouze jedna odpověď.

Všichni čeští žáci zodpověděli všechny otázky správně. Mezi ukrajinskými žáky nebyl ani jeden, který by měl obě dvě otázky správně. Jeden z žáků odpověděl na první otázku správně, ale na druhou otázku již neodpověděl. Tři ukrajinští žáci zodpověděli správně jednu otázku. Jednalo se o 43 % ukrajinských žáků. Tři žáci neodpověděli správně na žádnou z otázek. Šlo o 43 % ukrajinských žáků. Podobně tomu bylo také v případě vietnamských žáků. Také ti ani v jednom z případů neodpověděli na otázky bez chyby. Jednu chybu udělalo pět žáků, což je 71 % vietnamských žáků. Všechny odpovědi měli špatně dva vietnamští žáci, což je 29 % všech vietnamských žáků. Pro ilustraci je v grafu č. 8 počet chyb, kterých se žáci z jednotlivých národnostních skupin v této části didaktického testu dopustili.

Graf 8 Komparace počtu chyb žáků z jednotlivých národnostních skupin v části didaktického testu zaměřené na poslech

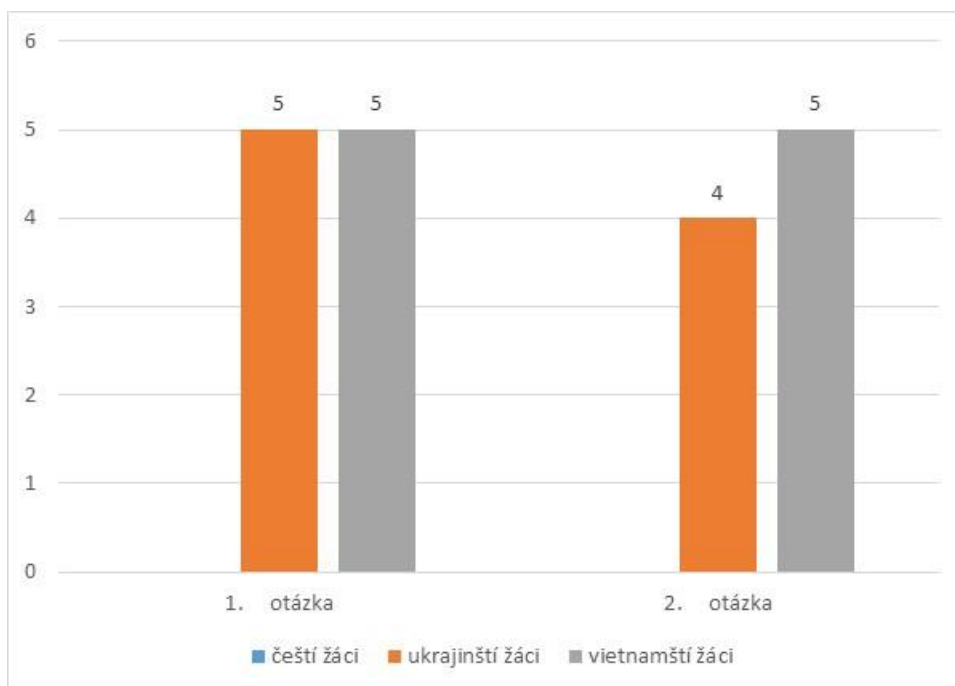


Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků didaktických testů

Stejně jako v případě otázek zaměřených na porozumění textu byla také v případě poslechu sledována chybovost v jednotlivých otázkách. V tomto případě byl počet chyb poměrně vyrovnaný. V případě otázky č. 1 se objevilo deset chybných odpovědí. Z poloviny udělali chybu ukrajinští žáci a z poloviny vietnamští žáci. Otázka č. 2 byla chybně zodpovězena devětkrát. Také v tomto případě chybovali ukrajinští a vietnamští žáci v podstatě stejně. Vietnamští žáci chybovali v pěti případech, což tvoří 56 % ze všech

chybných odpovědí. Ukrajínští žáci udělali chybu čtyřikrát, což je 44 % chybných odpovědí.

Graf 9 Komparace počtu chyb, které žáci jednotlivých národností udělali v jednotlivých otázkách v části didaktického testu zaměřené na poslech



Zdroj: vlastní práce autorky na základě výsledků didaktických testů

8. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Cílem realizovaného výzkumu bylo popsat specifika vzdělávání žáků-cizinců a zjistit rozdíly ve znalostech žáků-cizinců a žáků, jejichž mateřským jazykem je český jazyk. V rámci výzkumu byla ověřována hypotéza, že žák s mateřským jazykem českým ovládá stejné učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím. Za tímto účelem proběhlo testování vědomostí a dovedností českých, ukrajinských a vietnamských žáků. Didaktický test přitom zahrnoval psaní, čtení s porozuměním a poslech. Výsledky testů jednotlivých národnostních skupin byly analyzovány a byla provedena jejich komparace. Cílem v tomto ohledu bylo zjistit nejen úspěšnost studentů, ale určit také chyby, kterých se žáci nejčastěji dopouštějí.

V oblasti psaní byly sledovány čtyři základní prvky – obsah, stylistika, organizace textu a úroveň jazyka. V případě většiny žáků bylo možné konstatovat, že zodpověděli danou otázku. Dané cvičení nevypracoval pouze jeden ukrajinský žák. Velké rozdíly se objevily zejména v rozsahu a stylistice textu. Čeští žáci se v textu zaměřili nejen na popis procesu osvojování, ale často se také zamýšleli nad svými silnými a slabými stránkami. Ostatní žáci šli v tomto případě přímo k věci a většinou pouze popisovali, kdy a jak se český jazyk učili. Z hlediska obsahu byly nejchudší a nejkratší texty ukrajinských studentů. Texty vietnamských žáků byly poměrně nevyrovnané. Důvodem byla skutečnost, že někteří z vietnamských žáků se v České republice narodili a český jazyk si díky tomu dobře osvojili. Byli však mezi nimi také žáci, kteří český jazyk moc dobře neuměli, což se na kvalitě textu projevilo. Obecně je možné říci, že texty českých žáků byly jazykově bohatší než texty žáků z jiných národnostních skupin, jejichž mateřský jazyk nebyla čeština. Na nejnižší úrovni přitom byly texty ukrajinských žáků.

Většina žáků bez ohledu na národnost dělala v textu gramatické chyby. V případě českých žáků se jednalo zejména o chyby v interpunkci, špatné volbě i/y ve vyjmenovaných a příbuzných slovech, nad jednotlivými písmeny chyběly žákům háčky a čárky, na začátku věty nenapsali velké písmeno a místo „jsem“ psali „sem“. V případě ukrajinských žáků je možné říci, že gramatická úroveň textů neodpovídala jazykové úrovni českých žáků v jejich věku. Problémy se objevovaly zejména v interpunkci a psaní i/y ve vyjmenovaných slovech a tvrdých a měkkých samohláskách, volbě s/z, mě/mně, skloňováním, hláskováním některých slov a ve větách měli špatný slovosled. Vietnamští žáci, kteří se v Čechách nenarodili, měli s gramatickou problémy nejčastěji. Mezi nejčastější gramatické chyby patřilo skloňování, psaní i/y nejen ve vyjmenovaných

slovech, v řadě případů byla jednotlivá slova špatně napsána a špatně byl také slovosled ve větě. Stejně jako někteří čeští žáci také vietnamští žáci psali místo „jsem“ „sem“. Všichni žáci bez ohledu na národnost dělali chyby v interpunkci, psaní i/y ve vyjmenovaných a příbuzných slovech, zapomínali háčky a čárky nad některými písmeny a na začátku vět nepsali velká písmena.

V rámci čtení s porozuměním dosahovali nejlepších výsledků čeští žáci, kteří měli nejvíce bezchybných testů. Další tři splnili test pouze s jednou chybou. Nejčastěji při tom chybně odpovídali na otázku č. 1 a č. 3. Ukrajínští žáci udělali nejčastěji čtyři chyby. Nejčastěji ukrajínští žáci chybovali v otázce č. 2, kterou chybně zodpovědělo šest ukrajinských žáků. Problémy jim dělaly také otázky č. 3. Testy vietnamských žáků byly velmi nevyrovnané. Byli mezi nimi dva, kteří v testu neudělali žádnou chybu. Jeden z nich však neodpověděl ani na jednu otázku správně. Nejčastěji dělali chybu stejně jako ukrajínští žáci v otázce č. 2. V této otázce chybovali čtyři žáci. Zde je nutné uvést, že čeští žáci v otázce č. 2 udělali chybu jen jednou.

Poslední část didaktického testu se zaměřovala na porozumění při poslechu. Žáci měli zodpovědět dvě otázky. Všichni čeští žáci odpověděli dobře. Vietnamští žáci většinou udělali jednu chybu. Nejhůře na tom byli ukrajínští žáci, kteří ve většině případů nezodpověděli ani jednu otázku správně. Nejčastěji dělali ukrajínští i vietnamští žáci chybu v otázce č. 1.

Z výsledků didaktických textů je zjevné, že čeští žáci zvládli vyplnit didaktické testy lépe než žáci z ostatních národnostních skupin. V případě psaní byly texty českých žáků obsáhlejší a byly také stylisticky lépe zvládnuté. Žáci také obecně dělali méně gramatických chyb. Nejméně stylisticky povedené byly texty ukrajinských žáků, které byly nejméně obsáhlé. Vietnamští žáci psali sice rozsáhlejší texty, ale většinou v nich také dělali nejvíce gramatických chyb. Na druhou stranu je nutné upozornit na skutečnost, že všechny tři skupiny žáků dělaly stejné chyby. Jednalo se zejména o chyby v interpunkci, špatně zvoleném i/y ve vyjmenovaných a příbuzných slovech, nad jednotlivými písmeny chyběly žákům háčky a čárky, na začátku věty nenapsali velké písmeno. Čeští žáci byli úspěšnější než žáci-cizinci také v případě čtení s porozuměním. Čeští žáci častěji než žáci-cizinci odevzdali bezchybný test nebo chybovali v jedné otázce. Poměrně úspěšní byli v této oblasti vietnamští žáci. Nejhůře na tom byli ukrajínští žáci, kteří ve většině případů udělali tři chyby. Také z didaktické části testu věnované poslechu bylo zjevné, že čeští žáci zvládají učivo lépe než žáci-cizinci. Všichni čeští žáci

tuto část zodpověděli bez chyby. Nejvíce chyb udělali v této části didaktického testu ukrajinští žáci.

Na základě výsledků didaktických testů je možné konstatovat, že čeští žáci mají lepší znalosti v oblasti psaní v českém jazyce, čtení s porozuměním v českém jazyce a v poslechu v českém jazyce než žáci-cizinci. Ve všech třech oblastech didaktického testu dosahovali čeští žáci lepších výsledků než žáci-cizinci. S ohledem na analýzu výsledků didaktického testu je dle mého názoru možné potvrdit hypotézu, že žák s mateřským jazykem českým ovládá stejné učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím.

Velice důležité však je se podle mého názoru zaměřit na rozdíly mezi ukrajinskými a vietnamskými žáky a na faktory, které mají vliv na proces osvojování si druhého jazyka. Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující schopnost osvojit si český jazyk jako druhý jazyk patří zejména příbuznost mateřského jazyka a českého jazyka, délka pobytu jedince v České republice a intenzita výuky. Určitou roli hrají také další faktory, jako je motivace jedince, věk jedince, inteligence, osobnost jedince, nadání nebo učební styl.

Z výsledků didaktického testu je zjevné, že velice důležitou roli hraje příbuznost mateřského jazyka a českého jazyka. V případě realizovaného výzkumu bylo možné sledovat rozdíly mezi ukrajinskými a vietnamskými žáky. Výhodou tedy bylo, že ukrajinský a vietnamský jazyk jsou zcela odlišné a ukrajinský jazyk stejně jako jazyk český patří mezi slovanské jazyky. Díky tomu bylo možné sledovat to, do jaké míry má mateřský jazyk žáka vliv na jeho schopnost osvojit si český jazyk.

Z výsledků didaktických testů a z dotazníků vyplynulo, že pro ukrajinské žáky bylo snazší osvojit si český jazyk, než tomu bylo v případě žáků vietnamských. Někteří vietnamští žáci v rámci dotazníků uváděli, že je pro ně český jazyk složitý. Jak již bylo výše uvedeno, vietnamský jazyk se od českého jazyka velice liší. Vietnamci tak mají často problémy osvojit si určitá specifika českého jazyka přesto, že v České republice žijí poměrně dlouho. Pro ukrajinské žáky bylo snadnější si český jazyk osvojit díky tomu, že je ukrajinskému jazyku velice podobný. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že zde existuje riziko vzniku tzv. jazykové interference (v testech se neobjevila), kdy se do cílového jazyka přimíchávají slova nebo tvary z mateřského jazyka na základě jejich podobnosti. Ukrajinští žáci proto tak mohou mít problémy s výslovností, výběrem správných slov nebo s některými gramatickými strukturami. Proto by měl učitel v rámci

výuky upozornit žáky na to, že se jazyky liší a o případné možnosti vzniku chyby informovat předem.

Velmi důležitou roli při osvojování si českého jazyka hraje délka pobytu žáka v České republice. Obecně je možné předpokládat, že čím déle je cizinec v České republice, tím lépe bude umět český jazyk. Důvodem je skutečnost, že je více českému jazyku vystaven a ten je pro něj přirozenější. Mimo to se jedinec dostává do různých situací a hovoří s různými lidmi, což vede k postupnému rozšiřování slovní zásoby. Tato skutečnost má také pozitivní vliv na jeho schopnost porozumět mluvené řeči. Samozřejmě není možné toto tvrzení zobecnit, protože zde hraje významnou roli také stáří jedince a jeho motivace k učení. V případě didaktických testů však bylo zjevné, že žáci pobývající v České republice delší dobu dosahovali lepších výsledků ve všech oblastech testu. Nejvíce to však bylo znát v případě psaní textu, který popisoval proces osvojování si českého jazyka. Texty žáků, kteří pobývali v České republice déle, byly rozsáhlejší, stylisticky lepší a propracovanější. Při srovnání textů ukrajinských a vietnamských žáků, kteří pobývali v České republice delší dobu, nebylo možné vysledovat výraznější rozdíly.

V případě žáků, kteří pobývali v České republice kratší dobu, bylo zjevné, že ukrajinští žáci jsou na tom lépe než žáci vietnamští. Ukrajinští žáci, kteří byli v Čechách kratší dobu, sice poměrně dobře rozuměli v rámci poslechu a četby, ale jejich texty byly poměrně krátké a strohé. Je tedy zjevné, že jejich slovní zásoba není tak bohatá. Vietnamští žáci byli v oblasti psaní horší než ukrajinští žáci. To se týkalo zejména gramatických chyb.

Posledním významným faktorem, který ovlivňuje proces osvojování si českého jazyka jako druhého jazyka, je intenzita výuky. Ta je podle mého názoru důležitá zejména na počátku tohoto procesu, kdy se žáci potřebují s jazykem seznámit. V rámci didaktických testů vykazovali lepší výsledky žáci, kteří docházeli na doučování častěji. Na druhou stranu je dle mého názoru od určité chvíle důležitější možnost praktikovat český jazyk v každodenním životě než učit se jazyk v rámci jazykových kurzů. V rámci běžného života musí člověk používat jazyk spontánně za určitým účelem, což upevňuje jeho dovednosti.

Při hodnocení významu jednotlivých výše uvedených faktorů při procesu učení bych dala do popředí zejména podobnost jazyků, která hraje zcela zásadní roli. Značný význam hraje také délka pobytu jedince v České republice. Čím déle jedinec v Čechách žije, tím lépe umí český jazyk. Třetím významným faktorem osvojování si českého jazyka je dle mého názoru intenzita výuky, která je velice důležitá zejména na počátku procesu

učení. Vždy je však nutné brát v úvahu také další významný faktor, kterým je věk jedince. Čím je osoba mladší, tím je pro ni snazší si jazyk osvojit. V rámci realizovaného výzkumu však této oblasti nebyla věnována pozornost, protože se dotazníkového šetření účastnili žáci v podobném věku. Značný význam hraje také motivace jedince, která působí jako hnací motor celého procesu učení.

9. Závěr

Předložená práce se věnovala problematice vzdělávání žáků-cizinců, pro které je charakteristické, že jejich mateřský jazyk je jiný než český. Jedná se o skupinu dětí, které jsou z hlediska českého vzdělávacího systému řazeny mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci-cizinci jsou v souladu s principy inkluzivního vzdělávání v běžných školách. Vždy však musí být přihlédnuto k faktu, že se musí vypořádat s určitým handicapem, kterým je nedostatečná znalost českého jazyka. Důvodem je skutečnost, že český jazyk je pro tyto žáky druhým jazykem, což jim často znesnadňuje proces učení. Proto je nutné jim věnovat odpovídající pozornost. Z tohoto důvodu mají žáci-cizinci právo na zajištění podpůrných opatření, která by jim usnadnila edukační proces. Jedná se zejména o úpravu vzdělávacích metod, učiva nebo způsobu hodnocení.

Cílem předložené práce bylo popsat specifika vzdělávání žáků-cizinců a zjistit rozdíly ve znalostech žáků-cizinců a žáků, jejichž mateřským jazykem je český jazyk. Za tímto účelem byla nastudována odborná literatura, díky které bylo možné popsat postavení žáků-cizinců v systému českého školství a specifika vzdělávání žáků-cizinců. Pozornost byla věnována mimo jiné také tomu, jak probíhá jazyková příprava žáků-cizinců. Součástí práce byla také prezentace výsledku vlastního výzkumu, jehož cílem bylo potvrdit, či vyvrátit předem stanovenou hypotézu, že žák s mateřským jazykem českým ovládá stejné učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím. Za tímto účelem byly připraveny didaktické testy, které se zaměřovaly na psaní, čtení s porozuměním a poslech. Součástí testů byl také krátký dotazník, jehož cílem bylo zjistit, jaký vztah mají žáci k českému jazyku a jakým způsobem si ho osvojují. Informace nashromážděné v rámci testování byly následně analyzovány a komparovány s cílem dosáhnout stanoveného cíle výzkumu.

Didaktické testy a dotazník vyplnilo celkem 21 žáků. Jednalo se o 7 českých žáků, 7 ukrajinských žáků a 7 vietnamských žáků. Test se zaměřoval na psaní, čtení s porozuměním a poslech. V oblasti psaní je možné říci, že většina žáků daný úkol zvládla. Z textů však byly ve většině případů zjevné rozdíly mezi českými žáky a žáky-cizinci. Texty českých žáků byly stylisticky bohatší a bylo v nich méně gramatických chyb. Nejchudší byly v tomto ohledu texty ukrajinských žáků. Všichni žáci bez ohledu na svou národnost dělali chyby v interpunkci, nad některými písmeny nepsali čárky nebo háčky a na začátku věty často nepsali velké písmeno. V případě čtení

s porozuměním čeští žáci udělali méně chyb než žáci-cizinci. Čeští žáci většinou vyplnili test bez chyby nebo udělali jednu chybu. Vietnamští žáci byli také poměrně úspěšní. Ukrajínští žáci dělali v oblasti čtení s porozuměním nejvíce chyb. V případě poslechu byly rozdíly mezi českými žáky a žáky-cizinci nejvýraznější. Čeští žáci v této části testu nedělali chyby. Vietnamští žáci většinou při poslechu udělali jednu chybu. Nejhůře na tom byli ukrajínští žáci, kteří ve většině případů neodpověděli správně na žádnou z otázek. Z výsledků didaktického testu je zjevné, že čeští žáci byli v testu úspěšnější než žáci-cizinci. Je tedy možné konstatovat, že čeští žáci ovládají stejné učivo lépe než jeho vrstevníci s mateřským jazykem cizím.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a didaktických textů bylo možné vymezit nejdůležitější faktory ovlivňující proces osvojování si českého jazyka jako druhého jazyka. Mezi nejdůležitější faktory patří příbuznost jazyků, délka pobytu v České republice a intenzita výuky. Pro ukrajinské žáky bylo snadnější si český jazyk osvojit, než tomu bylo v případě vietnamských žáků. Důvodem byla příbuznost ukrajinského a českého jazyka, které patří oba mezi slovanské jazyky. Z výsledků didaktických testů bylo také zjevné, že žáci pobývající v České republice déle, zvládají český jazyk lépe. Tuto skutečnost bylo možné vysledovat zejména při komparaci textů, které žáci v rámci didaktického testu psali. Žáci, kteří pobývali v České republice déle, psali rozsáhlejší a složitější texty, používali více barvitých slov a uměli lépe své myšlenky vystihnout. Velmi důležitou roli hraje také délka pobytu v České republice. V didaktických testech dosahovali lepších výsledků žáci, kteří v České republice pobývali delší dobu. Důvodem je podle mého názoru skutečnost, že pro tyto žáky byl český jazyk přirozenější, využívali ho častěji v každodenním životě a měli tak možnost se s ním více sžít. V neposlední řadě hraje důležitou roli také intenzita výuky jazyka, která je důležitá zejména na počátku procesu osvojování si jazyka. V úvahu je nutné brát také další faktory, jako je například motivace jedince, jeho inteligence nebo talent.

Na základě výzkumu bych doporučila, aby se učitelé v rámci procesu osvojování si českého jazyka jako druhého jazyka zaměřili na využití jazyka v běžných každodenních situacích. Důvodem je skutečnost, že žáci-cizinci musí vnímat český jazyk jako komunikační prostředek, který jim umožní v běžném životě dosahovat požadovaných cílů. Zcela zásadní roli v procesu osvojování si jazyka hraje vnitřní motivace žáka. Dále bych doporučila učitelům, kteří s žáky-cizinci pracují, aby se seznámili s charakteristickými rysy mateřského jazyka svých žáků. Znalost odlišností českého jazyka a mateřského jazyka žáka-cizince je důležitá pro pochopení chyb, kterých se

žáci-cizinci při osvojování si českého jazyka nejčastěji dopouští. Toto uvědomění jim umožní hledat vhodné způsoby, jak žákům při učení pomoci.

Realizovaný výzkum otevřel řadu témat, která by si zasloužila prozkoumat více do hloubky. Dle mého názoru by bylo vhodné zaměřit se detailněji na charakteristické chyby, kterých se žáci jednotlivých národností v českém jazyce dopouštějí a z jakých důvodů tomu tak je. Z hlediska vzdělávání žáků-cizinců by bylo podle mého názoru vhodné vytvořit metodická doporučení pro vzdělávání žáků z jednotlivých národnostních skupin. Vhodné by bylo také vytvořit vzdělávací materiály, které by učitelé mohli využívat přímo ve výuce. V poslední době totiž vznikla řada materiálů pro ukrajinské žáky, ale stále chybí materiály pro další národnostní skupiny žáků.

Použité zdroje

- BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X. BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Občanské sdružení Rytmus, 2007. ISBN 80-903598-5-X.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0
- ČERNÍK, J. a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: H&H, 2007. 978-80-7319-055-2.
- Data – vzdělávání cizinců* [online] Praha: Český statistický úřad, 2021. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu>
- Děti a žáci s OMJ* [online] Inkluzivní škola, Meta o.p.s., 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www: <https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>
- HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HOUŠKA, T. *Inkluzivní škola*. Praha: Abraka-Dabra, 2014. ISBN 978-80-903-9841-2
- HRDLIČKA, M. a SLEZÁKOVÁ, M. a kol. *Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince – příručka*. [online]. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, Praha: Centrum pro integraci cizinců a Člověk v tísni, 2007. [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/oranzova_prirucka.pdf
- HYKYŠOVÁ, A. *Základní přehled o základních školách* [online] Praha: Český statistický úřad, 2021. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z www: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach>
- JANEBOVÁ, E. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
- JARKOVSKÁ, L. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
- JESENSKÝ, Ján a kol. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus 2004. ISBN 80-7041-126-0.

- KOSTELECKÁ, Y. a kol. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. [online] Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka_zaci-cizinci_v_zakladnich_skolach.pdf](https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka_zaci-cizinci_v_zakladnich_skolach.pdf)
- KOSTELECKÁ, Y., BRAUN, R., HASMAN, J., MACHOVCOVÁ, K., PIVARČ, J., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. a HÁNA, D. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-087-9.
- LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8144-4.
- Legální migrace* [online] Ministerstvo vnitra České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/legalni-migrace.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d](https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/legalni-migrace.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d)
- LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0276-9.
- Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl č. j. 10 149/2002-22*, [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-6](http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-6)
- MUSIL, J. a ŘÍČAN, J. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2019. ISBN 978-80-7561-189-5.
- NIKOLAI, T. *Inkluzivní vzdělávání: Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*. [online]. Varianty 2008 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_155.pdf .
- NOSÁLOVÁ, B. a kol., *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. [online] Meta 2020. [cit. 2022-10-19]. Dostupné z [www: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf)
- Pedagog inkluze pro střední školy* [online] NPI, 2011. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: http://www.pedagoginkluzie.cz/54-porovnani-pojmu-integrace-a-inkluzie](http://www.pedagoginkluzie.cz/54-porovnani-pojmu-integrace-a-inkluzie)
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RADOSTNÝ, L. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STANĚK, M. a kol. *Asistent pedagoga – praktický rádce*. Praha: V lavici, 2022. ISBN 978-80-88466-04-8.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách* [online] NPI, 2011. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html](http://www.clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-%2520SKOLACH.html)

TITĚROVÁ, K. *Bariéry cizinců na české škole*. [online] Inkluzivní škola, 2010. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf)

Úmluva o právech dítěte [online] Vláda České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf](http://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf)

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky jsou vymezeny školy [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.msmt.cz/file/38827/](http://www.msmt.cz/file/38827/)

Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2)

WILHELM, M. Schulqualität. In: WILHELM, M., BINTINGER, G. a EICHELBERGER, H. *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien Verlag, 2002. ISBN 978-3706516815.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2022. [cit. 2022-08-15]. Dostupné z [www: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon)

Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozdíly mezi inkluzí a integrací.....	15
Tabulka 2 Délka pobytu respondentů (žáci-cizinci) v České republice	38
Tabulka 3 Odpovědi respondentů na otázku č. 9 Kolik času týdně strávíš učením českého jazyka?	43
Tabulka 4 Relativní počet chyb, které žáci jednotlivých národností v případě jednotlivých otázek udělali	50

Seznam grafů

Graf 1 Vývoj počtu žáků-cizinců na českých základních školách ve školních letech 2010/2011 až 2020/2021	21
Graf 2 Počty žáků-cizinců na českých základních školách podle jejich státní příslušnosti	22
Graf 3 Odpovědi respondentů na otázku č. 3. Nabízí ti škola doučování českého jazyka? Chodíš tam?.....	39
Graf 4 Odpovědi respondentů na otázku č. 5 učí se s tebou rodiče český jazyk?	40
Graf 5 Odpovědi respondentů na otázku č. 8 Kde/ s kým se nejlépe učíš český jazyk?	42
Graf 6 Komparace počtu chyb, které žáci jednotlivých národností v části didaktického testu zaměřené na porozumění textu udělali.....	51
Graf 7 Komparace chyb, které udělali žáci jednotlivých národností v jednotlivých otázkách v části didaktického testu zaměřené na porozumění textu	52
Graf 8 Komparace počtu chyb žáků z jednotlivých národnostních skupin v části didaktického testu zaměřené na poslech.....	53
Graf 9 Komparace počtu chyb, které žáci jednotlivých národností udělali v jednotlivých otázkách v části didaktického testu zaměřené na poslech	54