

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Daniela Čechová

Problémy dětí cizinců v české primární škole

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 30. 3. 2021

.....

Daniela Čechová

Poděkování

Mé velké poděkování patří Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odbornou pomoc, trpělivost a cenné rady při psaní mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a nejbližším za veškerou podporu nejen při tvorbě diplomové práce, ale i během celého mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	9
2.1 Národ.....	9
2.2 Národnost.....	9
2.3 Národnostní menšina	10
2.4 Kultura	10
2.5 Kulturní rozdíly.....	10
2.6 Etnicita	11
2.7 Etnikum.....	11
2.8 Etnické vědomí	11
2.9 Multikulturnost	11
3 CIZINCI V ČR	16
3.1 Statistické údaje o počtech cizinců v České republice.....	16
3.2 Menšiny v České republice.....	19
3.3 Důvody migrace.....	22
3.4 Pobyť cizinců na území ČR.....	23
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ	25
4.1 Statistické údaje o počtu dětí cizinců na českých školách a jejich zastoupení dle státního občanství	26
4.2 Podpora žáků cizinců	27
4.3 Začleňování žáků-cizinců podle zákona	30
4.4 Přijetí žáků-cizinců do škol.....	32

4.5	První den ve škole.....	33
4.6	Osobnost pedagoga	34
4.7	Metodické doporučení k začleňování žáků cizinců do výuky	36
4.8	Bariéry integrace žáků cizinců.....	41
EMPIRICKÁ ČÁST		45
5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
6	METODOLOGIE VÝZKUMU	48
6.1	Cíle výzkumu a výzkumný problém	48
6.2	Metody výzkumu	49
6.2.1	Pozorování	49
6.2.2	Rozhovor	50
6.3	Konceptualizace výzkumného problému.....	50
6.4	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	51
6.5	Způsob analýzy dat	52
7	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	66
7.1	Interpretace zjištěných výsledků z rozhovorů.....	66
7.2	Interpretace zjištěných výsledků z pozorování	66
8	DISKUZE A ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	68
PRAKTICKÁ ČÁST		71
9	CHARAKTERISTIKA A REALIZACE UVEDENÝCH AKTIVIT	71
9.1	Cizí řeči.....	72
9.2	Rodina Barbapapa.....	74
9.3	Tradiční česká a francouzská kuchyně	75

9.4	Příprava francouzského pokrmu	77
10	REFLEXE A ZHODNOCENÍ REALIZOVANÝCH AKTIVIT	79
11	ZÁVĚR.....	83
12	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	85
13	SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURA.....	86
14	SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	89
15	SEZNAM OBRÁZKŮ	90
16	SEZNAM PŘÍLOH	91
17	ANOTACE	120

ÚVOD

Na základní škole tráví děti velkou část svého života. Škola je vychovává, vzdělává a je místem, kde dochází k formování individua k samostatně jednající osobnosti. Je tedy důležité, aby škola byla profesionálně vhodným místem nejen pro vzdělávání, ale i příjemným místem pro život.

Od doby, kdy jsou otevřené hranice České republiky, se prostředí českých škol týká i cizinců, kteří žijí na našem území. Počet cizinců na českých školách každým rokem stoupá a nejenom žáci-cizinci a jejich rodiče, ale i učitelé se musejí vyrovnávat se situacemi, které během integrace cizinců vznikají.

Téma spojené s problematikou žáků-cizinců na českých školách jsem si vybrala, protože bych ráda našla odpovědi na tyto otázky a byla co nejlépe připravena na profesi učitele v multikulturním prostředí. Při mém pedagogickém působení na základní škole v Doubravniku mám možnost sledovat jednotlivé aspekty výuky u žáka-cizince. Přišlo mi tedy velmi zajímavé seznámit se s touto problematikou blíže a alespoň částečně se tak připravit na možnou budoucnost.

Diplomovou práci jsme rozdělili na část teoretickou, empirickou a praktickou.

Cílem teoretické části je charakteristika legislativních podmínek a vymezení terminologie související s tématem. Zjistit, jaké prostředí poskytuje škola žákům-cizincům a identifikovat možné problémy, které se mohou vyskytnout při vzdělávání žáků-cizinců v České republice. Cílem empirické části je prozkoumat a popsat, jakým způsobem vybraná škola pracuje s žákem-cizincem. Obsahem praktické části jsou navržené aktivity, jejichž prostřednictvím pomáháme žáka-cizince začlenit do výuky na 1. stupni ZŠ.

Teoretickou část jsme rozdělili do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na vymezení teoretických pojmů v multikulturním světě. Jsou zde vysvětleny pojmy národ, národnost, národnostní menšina, kultura, apod. Druhá kapitola je věnována samotné migraci, jejím důvodům a vývoji nárůstu počtu cizinců na českých školách. Podrobněji také popíšeme vzdělávání cizinců a vzdělávací systém v ČR. Třetí kapitola je věnována multikulturní výchově na základní škole a samotnému vzdělávání cizinců. Zaměřujeme se zde také na začleňování

žáků-cizinců do škol, možné problémy, se kterými se mohou učitelé, žáci i rodiče setkat. Také se zde budeme zabývat osobností pedagoga a jeho úlohou ve vzdělávacím procesu.

V druhé části empirické se zaměříme na charakteristiku výzkumu. Představíme samotný výzkum a jeho průběh. Zaměříme se na pozorování žáka-cizince a uskutečníme rozhovory s vybranými účastníky a získané informace shrneme a zhodnotíme.

Ve třetí, praktické části, na základě získaných informací uvedeme aktivity, které jsou uskutečnitelné ve vyučovacích hodinách. Aktivity seznámí děti s odlišností francouzské kultury.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Úvodní kapitola je věnována základním pojmům, které se týkají multikulturní výchovy ve školách a vzdělávání cizinců, které by měly být samozřejmostí každého pedagoga i s ohledem na skutečnost, že jsou tyto pojmy hojně používány jak ve školním prostředí, tak v médiích a širší společnosti. Každý pedagog by měl mít povědomí o žakově zázemí, z kterého by mohl vycházet, a tím předejít některým nesnázím.

Aby mohli být učitelé schopni multikulturní výchovu uskutečnit, musí mít jasné představy o základních pojmech a příslušných vědeckých koncepcích, také musí vědět, odkud čerpat informace a pomoc týkající se multikulturní výchovy.

1.1 Národ

Balvín (2012) definuje národ jako „*kulturní a politické společenství, na jehož tvorbě se nejvíce podílejí společné dějiny a společné území.*“

V multikulturní výchově se objevují názory, že národ je v období globalizace přežitkem a v dnešní civilizaci pro něj již není místo. Tyto názory zastávají současní politici a žurnalisté. Ovšem nesmíme zapomenout, že „*existence národů a vědomí národní identity pokračuje s překvapující houževnatostí a vůbec nejeví příznaky nějakého odumírání.*“ (Průcha, 2006, str. 46).

1.2 Národnost

Národnost je chápána jako příslušnost k určitému národu či etniku (Balvín, 2012).

Národ a národnost lze pochopit ze dvou hledisek:

1. z hlediska etnického – osoby se společným jazykem, zvyky, tradicí a společným územím,

2. z hlediska politického – osoby, které jsou spojeny státní příslušností daného státu.

V České republice jsou tyto pojmy spojovány spíše s etnickým pojetím a nejsou ztotožňovány se státní příslušností.

1.3 Národnostní menšina

Národnostní menšina je asociace občanů České republiky pobývajících na území současné České republiky, kteří se liší od jiných občanů zpravidla společným jazykem, kulturou, tradicemi a etnickým původem. Vytváří četnou menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, kultury a jazyka, společného vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo (Průcha, 2006).

1.4 Kultura

„Kultura představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vstupuje v podobě a, výtvorů lidské práce, b, sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), idejí (kognitivních systémů), d, 00institucí organizujících lidské chování.“ (Petrušek, 1997, str. 548 – 549).

1.5 Kulturní rozdíly

Kulturní rozdíly jsou postupy a chování považované za jedinečné pro příslušníky určitého etnického původu, rasy nebo národnosti. V různých kulturách je stejný projev považován za odlišný (v některých zemích je kývání hlavou ve smyslu „ano“ bráno jako „ne“, smích je u nás brán jako důkaz dobré nálady, v jiné zemi to může mít opačný význam).

1.6 Etnicita

Etnicita může být souhrn rasových, kulturních, jazykových a teritoriálních faktorů. Jedná se o představy o společném původu, které pěstují etnické vědomí člověka, jeho identitu (Průcha, 2011).

1.7 Etnikum

Výraz „etnikum“ pochází z antické řečtiny, v níž etnos znamenal „kmen, rasa, národ“. J. Průcha definuje etnikum jako skupinu lidí se společným původem i jazykem sdílející společnou kulturu. Kterékoliv etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou (Balvín, 2012).

1.8 Etnické vědomí

Znamená uvědomování si, prociťování sounáležitosti se specifickou etnickou skupinou na základě společně sdílejících znaků etnicity nebo rodového původu. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor, historické osudy (Balvín, 2012).

1.9 Multikulturalnost

Multikulturalita

„Multikulturalita je reálný stav soudobého světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově, nábožensky odlišných skupin lidí.“ (Průcha, 2006, str. 252).

Termín multikulturalita označuje bytí rozdílných kultur žijících vedle sebe. Jedná se o takový stav, kdy kultury existují vedle sebe, aniž by se vzájemně ovlivňovaly. Stupeň vzájemného ovlivňování je závislý především na jejich blízkosti či vzdálenosti, na ekonomických vztazích a podmínkách jednotlivých kultur, na duchovních vztazích, jako je například úroveň společenského mínění a etiky ve společenských vztazích.

Monokulturalismus

Tento termín lze brát jako myšlenku, že v dané společnosti nebo organizaci převládá nebo by měla převládat singulární společnost. Škola, která je založena na monokulturalismu

posiluje autoritářský pohled na vzdělávání. Různorodí žáci, kteří vstupují do vzdělávacích taktik, jako je klasifikace a další struktury odměn či trestů, jsou nuceni opustit své kulturní způsoby a nahradit je takovými hodnotami, které škola vykazuje. Takový proces je autoritářský z toho důvodu, že učitelé učiní klíčové rozhodnutí a neposkytují žákům téměř žádnou příležitost změnit kulturní normy školy. Socializace a vzdělávání je jednosměrný proces, kdy učitel sděluje žákům hodnoty, normy a postoje a žáci musí tímto způsobem reagovat. Z monokulturního hlediska tedy vzdělávací instituce slouží k socializaci různorodých žáků k dominantní kultuře společnosti. Proto tento proces zahrnuje znehodnocení kulturního porozumění, které různí žáci přináší do vzdělávacího procesu. (Shaw, Valadez, Rhoads, 1999).

Jak uvádí J. Průcha, pojem monokulturalismus je tendence „*poznávat, hodnotit a interpretovat okolní svět jen z perspektivy kultury vlastního etnického společenství*“ (Balvín, 2012, str. 33).

Projevem monokulturalismu je etnocentrismus, který spočívá v přesvědčení, že vlastní kultura je nadřazena ostatním kulturám. Zastává názor, že náš pohled na svět, naše kulturně determinované způsoby chování a instituce jsou zcela správné. Etnocentrismus nepřipouští, aby naše či jiné pravdy byly zkoumány, ale zásadně odmítány (Shaw, Valadez, Rhoads, 1999).

Multikulturalismus

Pojem multikulturalismus je chápán jako koexistence různých kultur. Po stránce filozofické se multikulturalismus týká způsobů, kterými se společnosti rozhodují provádět oficiální politiky zabývající se spravedlivým zacházením s různými kulturami.

Multikulturalismus probíhá nejen v národních komunitách, ale i v celostátním měřítku. Dochází k tomu buď přirozeným způsobem prostřednictvím imigrace, nebo uměle prostřednictvím legislativního nařízení (IFLA, 2020).

Multikulturalismus osahuje dvě teorie zabývající se způsobem, jakým jsou různé kultury integrovány do jedné společnosti.

Teorie tavicího kotle očekává, že odlišné skupiny přistěhovalců opustí jejich jednotlivé kultury a plně asimilují do převažující společnosti. Tento model byl však kritizován za snižování rozmanitosti a tímto vlivem lidé ztráceli své tradice.

Naopak **teorie salátové mísy** je liberálnější. Vyobrazuje heterogenní společnost, ve které jsou lidé schopni koexistovat a zachovat si přitom některé z jedinečných charakteristik své tradiční kultury. Stejně tak, jako jsou přidávány různé ingredience do salátu, tak jsou spojovány odlišné kultury, ale místo toho, aby byly spojovány do jedné homogenní skupiny, si zachovávají své vlastní příchutě.

Tato teorie prohlašuje, že není třeba, aby se lidé vzdali svého kulturního dědictví, nýbrž aby byli považováni za členy dominantní společnosti.

Jedním z negativ této teorie je, že kulturní rozdíly podporované modelem salátové mísy mohou rozdělit společnost, což vede k diskriminaci a předsudkům (ThoughtCO, 2020).

Multikulturní výchova

Multikulturní výchova vstoupila v České republice do dokumentů státní vzdělávací politiky a z nich do příslušných vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001) je závazný dokument české vzdělávací politiky. Vymezuje v českých školách obecné cíle vzdělávání a v rámci cílů věnuje značnou pozornost multikulturní výchově. Jde převážně o tyto cíle:

- Multikulturní výchova založena na poskytování informací o všech menšinách, zejména židovské, německé, romské a na utváření vztahů porozumění.
- Vychovávat ke spolupráci, partnerství a solidaritě znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen respektovat i výrazné odlišnosti mezi lidmi a kulturami nynějšího světa. (Průcha, 2011)

U multikulturní výchovy se nejedná o samostatný vyučovací předmět, ale tzv. průřezové téma. Spolu s Osobnostní a sociální výchovou, Enviromentální výchovou, Mediální výchovou a Výchovou k myšlení v evropských globálních souvislostech jsou jedním z Průřezových témat zakotvených v RVP ZV. Průřezová témata můžeme vyučovat jednak jako samotný předmět, jednak formou různých seminářů, besed a projektových dnů (Preissová, Krejčí a kol., 2012, s. 108).

Řadíme ji na 1. a 2. stupeň základní školy jako povinnou součást základního vzdělávání. Časová dotace a realizace tématu je v kompetenci každé školy v souladu s jejich vzdělávacím programem.

Podmínkou účinnosti průřezového tématu je propojenost se vzdělávacím obsahem určitých vyučovacích předmětů. Je to vazba především na předměty jazykové, zeměpis, dějepis a občanskou výchovu.

Přínos multikulturní výchovy je rozdělen ve dvou oblastech rozvoje žáků:

A, V oblasti dovedností, vědomostí a schopností mají žáci:

- učit se spolupracovat, komunikovat a žít s příslušníky odlišných skupin,
- dosáhnout znalosti o rozličných etnických a kulturních skupinách žijících nejen v české, ale i evropské společnosti,
- chápat, že každé etnické skupiny a kultury jsou sobě rovny a žádná není postavená výše,
- uvědomovat si existující dopady svých verbálních i neverbálních projevů a brát odpovědnost za své chování,
- rozlišovat projevy nesnášenlivosti a rasové xenofobie,
- rozvíjet schopnost tolerovat a poznávat rozdíly jiných národností, etnických, náboženských skupin a dokázat s nimi spolupracovat,
- osvojit a upevnit si základní pojmy multikulturní terminologie: kultura, identita, etnikum, diskriminace, rasismus, netolerance, národnost, aj.

B, V oblasti postojů a hodnot multikulturní výchova:

- napomáhá k vytváření postoje tolerance a respektu k rozdílným sociokulturním skupinám,
- podporuje uvědomování si vlastní identity,
- koriguje, ovlivňuje a stimuluje vystupování a hodnotový systém žáků,
- učí vnímat rozdílnost jako šanci k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,
- pomáhá pochopit neslučitelnost rasové, náboženské a jiné netolerance s principy života v demokratické společnosti,

- vede k angažovanosti při potírání projevů netolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,
- učí se aktivně se spolupodílet na vytváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Díváme-li se na multikulturní výchovu z pohledu praxe, zjistíme, že je vždy mnohem snadnější formulovat určité vzdělávací cíle nebo vymezovat optimální kompetence žáků než těchto plánovaných nároků skutečně dosahovat v reálném vzdělávání žáků. Problémem je, že učitelé nebyli doposud na multikulturní výchovu, ať už na pedagogických nebo jiných fakultách, náležitě připravováni. Další překážkou je, že ti, kdo naplánovali „přínos“ multikulturní výchovy, zřejmě nebyli seznámeni s vědeckými poznatky o skutečných možnostech ovlivňování hodnot a postojů mladých lidí k žádoucímu stavu. Z toho důvodu požadavky kladené na multikulturní výchovu mohou být matoucí. (Průcha, 2011).

2 CIZINCI V ČR

Práce se zaměřuje na problematiku začleňování žáků-cizinců do škol, proto je zcela na místě vymezit pojem cizinec. Dle ustanovení zákona o pobytu cizinců na našem území se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky.

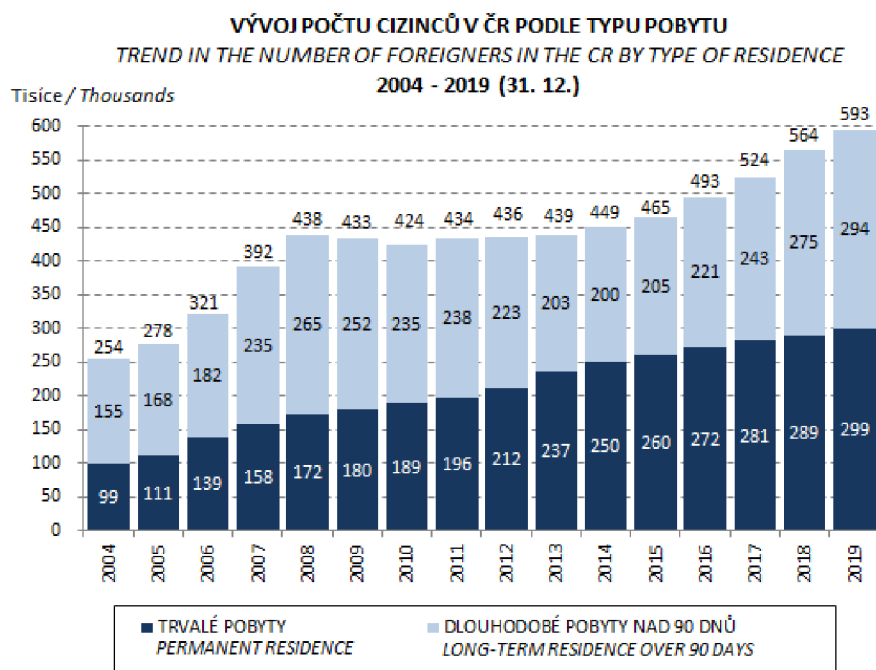
Cizince definuje zákon o pobytu cizinců. „*Cizincem je fyzická osoba, která není státním občanem České republiky,*“ (§1 zákon č. 42/2008 Sb., úplné znění zákona o pobytu cizinců na území ČR).

Za cizince lze v obecném slova smyslu považovat i občany EU, osoby bez státního občanství, z nichž žádné není občanstvím ČR nebo osoba, která je bez státního občanství.

Cizinec je osoba s odlišným mateřským jazykem, ve větší případech také s odlišným náboženským a politickým vyznáním, lišící se kulturou, společenskými hodnotami, tradicemi a zvyky.

2.1 Statistické údaje o počtech cizinců v České republice

Dle statistik Českého statistického úřadu (ČSÚ, stav ke dni 31. 12. 2019) bylo v roce 2019 na území České republiky 299 453 cizinců s trvalým pobytem a 293 913 cizinců s dlouhodobým pobytem nad 90 dnů, to je 593 665 cizinců na území ČR. To je přibližně 5,6 % populace České republiky. Naopak v roce 2014 byl počet cizinců s trvalým pobytem 99 467 a 154 827 cizinců s dlouhodobým pobytem nad 90 dnů. Tyto údaje dokládá níže uvedený graf č. 1.



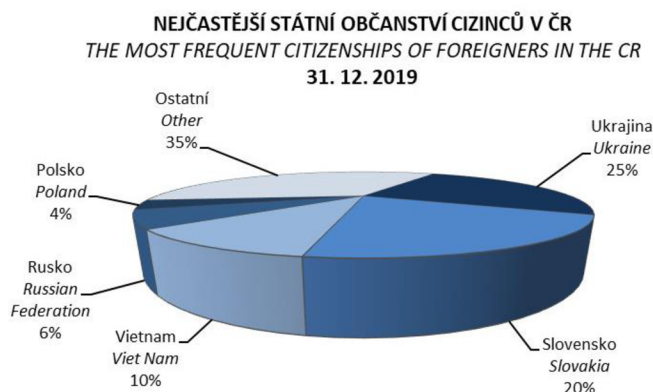
Graf č. 1 Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu 2004 – 2019 (k 31. 12. 2019)
 (Cizinci: Počet cizinců, 2020 [online]).

Na grafu č.1 lze vidět, že každým rokem narůstá počet cizinců žijících na území České republiky. O tuto problematiku se zajímá nejen vláda ČR, která od září 2019 reguluje svým nařízením objem ekonomické migrace do ČR, ale i zaměstnavatelé a zajisté i učitelé.

Dle údajů ČSÚ za rok 2019 patří mezi regiony s nejvyšší koncentrací cizinců hl. m. Praha (210 483) a Středočeský kraj (81 944). Avšak počet cizinců registrovaných v Praze se oproti roku 2018 snížil, a to z 36,4 % na 35,5 %. Na rozdíl od toho na území středočeského kraje se podíl cizinců nepatrně zvýšil a dosáhl hodnoty 13,8 %. Z hlediska pořadí následuje kraj Jihomoravský (52 741), Plzeňský (39 799) a Ústecký (38 861). Ani u těchto regionů se hodnoty ve srovnání s rokem 2018 výrazně nelišily. Mezi regiony s nejnižší koncentrací patří kraj Vysočina (11 921) a Zlínský kraj (11 290). U těchto regionů zůstaly oproti minulému roku hodnoty zhruba stejné.

Existují rozdíly v rozmístění cizinců dle státního občanství. Nejatraktivnějším regionem je pro všechny cizince, jak už bylo výše zmíněno, hlavní město Praha. Občané Ukrajiny se dále více soustřeďují ve Středočeském a Jihomoravském kraji. Kromě Prahy se občané Vietnamu usazují také v česko-německém pohraničí. Regiony jako jsou Středočeský kraj, Jihomoravský

a Karlovarský kraj, jsou atraktivními místy zejména pro občany Ruské federace. V rámci Prahy je vyšší koncentrace občanů Ukrajiny na území městského obvodu Praha 4 a Praha 9. Ve vyšší míře jsou občané Vietnamu, kteří jsou soustředěni na území Prahy 4. Avšak nejvyšší podíl občanů ruského státního občanství vykazuje Praha 5.



Graf č. 2 Nejčastější státní občanství cizinců v ČR (k 31. 12.) (Cizinci: Nejčastější státní občanství, 2020 [online]).

V roce 2019 přibylo celkem 4 509 cizinců se státním občanství ČR. Na grafu č. 2 lze vidět, že státní občanství bylo uděleno nejčastěji příslušníkům Ukrajiny (1 003), Ruska (574), Vietnamu (129) a Běloruska (107). Státní občanství bylo dle §28 a §29 zákona o státním občanství uděleno i 48 dětem a dalších 1488 osob občanství ČR nabylo prohlášením.

Od prosince 2019 je v oblasti pracovní migrace aktivován nejenom nový pobytový titul, ale také zavedena nová novela zákona o pobytu cizinců, a to mimořádné pracovní vízum, které pokrývá specifické potřeby zemědělského sektoru.

S neustále navyšujícím se počtem zaměstnaných cizinců rostou také požadavky na integrační kapacity na místní a regionální úrovni. Jsou zřízeny sítě 18 integračních center, které jsou poskytovány ve všech krajích ČR. Cizincům napomáhají k vzájemnému poznání mezi cizinci a majoritou.

S ohledem na bezpečnost lze obecně konstatovat, že i přes rychle rostoucí počet cizinců na území České republiky jejich podíl na trestné činnosti výrazně nevzrůstá. Sice vzrostl oproti

minulému roku o 3,9 %, ale podíl cizinců na celkovém počtu stíhaných osob zůstal na stejné úrovni. Za stíhané osoby jsou považovány převážně státní příslušníci Slovenska, Ukrajiny a Rumunska.

Důvodem rostoucího počtu cizinců byla v roce 2019 zaznamenána i vyšší míra nelegální migrace. Při nelegálních migracích bylo zjištěno celkem 5 677 osob, to je meziročně téměř o 14 % osob více. Lze konstatovat, že i přes zaznamenaný nárůst nelegální migrace přes Českou republiku neprocházejí početně významné trasy tranzitní nelegální migrace a celková míra nelegální migrace je na nižší úrovni oproti migrační krizi před čtyřmi lety.¹

2.2 Menšiny v České republice

V České republice žije několik národnostních menšin. Dle nejvyššího počtu zastoupení Ukrajinců, Vietnamců, Rusů a Číňanů na českých školách budeme specifikovat život těchto menšin v České republice.

Ukrajinská národnostní menšina je spolu se slovenskou národností nejpočetnější migrační skupinou. Na území České republiky jsou první stopy Ukrajinců datovány od 16. a 17. století. Jednalo se zejména o studenty, kteří si doplňovali vzdělání na vysokých školách v Olomouci a Praze, nebo o kozáky najaté za žold v boji proti Turkům a k účasti v dalších ozbrojených střetnutích. Přítomnost Ukrajinců se začala výrazně projevovat, když byla na konci 18. století připojena část západoukrajinského území k habsburskému soustátí. Ve 20. století se stali nejaktivnějšími představiteli ukrajinského společenského a kulturního života na našem území vysokoškoláci, přicházející do Čech nejprve na vysokou školu v Příbrami. Vlivem událostí po roce 1989 se v situace Ukrajinců v České republice charakterizuje jistá dvojmost. „Tradiční“ skupina Ukrajinců s českým občanstvím je v dnešní době představována lidmi vyššího věku žijících v Čechách a v několika případech už řadu desetiletí. „Nová“ skupina Ukrajinců je složena z osob, kteří v České republice podnikají nebo pracují. Tito lidé pomineme-li malé výjimky doposud nezískali státní občanství nebo o občanství nejeví zájem.

¹ Pozn. Český statistický úřad nasbírané údaje zpracovává vždy až za určité období, k určitému datu, proto v této práci nebylo možné uvést údaje za rok 2020, jelikož ještě nejsou k dispozici.

Užívají povolení ke krátkému či dlouhodobému pobytu v České republice a jejich snahou je zlepšit finanční situaci nejenom svoji, ale i svých rodin (Zlinskij, Kočík, Šišková, 2001).

Ukrajinské děti přichází na naše území za účelem vzdělávání na českých základních školách, poskytující především všeobecné vzdělávání. První stupeň základní školy probíhá čtyři roky (ročník I. – IV.). Začíná ve věku šesti případně sedmi let dítěte. Druhý stupeň navazuje na první a po ukončení IX. ročníku je splněna povinná školní docházka dítěte. V prvních dvou letech povinné školní docházky jsou žáci hodnoceni pouze ústně a od třetího ročníku přechází na hodnocení známkami. Každý školní rok je ukončen zkouškou a postoupení do dalšího ročníku je určeno školním pedagogickým sborem. V posledním ročníku povinné školní docházky jsou žáci zkoušeni ze čtyř předmětů. Po úspěšném absolvování základní školy získají studenti vysvědčení (SIM, 2009).

Vietnamští obyvatelé začali přijíždět ve větším počtu do Československa v 50. letech 20. století. V roce 1945 přijíždí děti či sirotci za účelem získání základního vzdělání. Vietnam prožíval těžké období způsobené nejenom hospodářskou a válečnou krizí, ale také krizí vzdělávací. Z toho důvodu dojížděly vietnamské děti do Československé republiky za účelem vzdělávání. Přijetí vietnamských studentů do československých škol bylo omezeno kvótami pro přijímání zahraničních studentů. Ročně mohlo přijet pouze 20 – 50 studentů. Od 90. let přijíždí do České republiky Vietmanci z jiných důvodů než za účelem vzdělávání. Živí se především obchodní činností na dobu přibližně pěti let. Zároveň s nimi přichází i jejich rodiny (Zlinskij, Kočík, Šišková, 2001).

Převážná část dětí Vietnamského původu se již v České republice narodila a absolvovala zde i mateřskou školu. Neustále ale přijíždějí děti z Vietnamu, které se vzdělávaly na vietnamských školách. Ve Vietnamu jsou podobně jako u nás třídy rozděleny na 1. a 2. stupeň. V těchto školách je základní metodou ve výuce memorování. To znamená, že ve výuce neprobíhá diskuze, co řekne učitel, je pevně dáno bez jakýchkoliv připomínek. Děti nejsou schopné vyjádřit svůj osobní názor a nejsou zvyklé na prezentování před svou třídou. Z důvodu vysokého počtu dětí a omezené kapacity tříd je vyučování rozděleno do dvou směn (Nguy, Nguen, 2008).

První početnější ruská komunita přicházela do Československa v roce 1918. Přicházeli především za vzděláním. Tito „vyvolení“ lidé měli za úkol přinést svůj potenciál zpět do rodné

země. Avšak zabránila tomu hospodářská krize ve třicátých letech, která jim neumožnila návrat. Někteří obyvatelé přesídlili do jiných zemí a většina se snažila o udělení českého občanství. Po druhé světové válce byla část emigrantů donucena vrátit se zpět do nové vlasti. V současné době jejich počet neustále stoupá, ale integrace do většinové společnosti neprobíhá dobře (Mezikulturní dialog, 2010).

Děti nastupují na 1. stupeň základní školy ve věku šesti a sedmi let s lišící se úrovní znalostí a sociálních zkušeností. Studentům je předáváno velké množství informací a není dbáno na rozvoj osobnosti dítěte. 2. stupeň základní školy byl vytvořen jako samostatná etapa z důvodu prodloužení povinné školní docházky a potřeby věnovat větší pozornost věkovým zvláštnostem pubescentů (Pávišová, 2001).

První čínská menšina vznikla v Československu již před druhou světovou válkou. Komunita byla složena převážně z mladých mužů, kteří se oženili s českými dívkami, a tím získali české občanství. Před rokem 1989 se naopak jednalo spíše o ženy žijící v Československu, které uzavřely manželství s občany ČČSR a následně přijaly české občanství. Číňani přicházeli do Evropy za účelem založení vlastní firmy. Hlavním důvodem byla naděje na společenský postup, zlepšení či udržení životní úrovně rodiny. Za lidmi, jenž pobývají déle v České republice, přijíždějí jejich rodinní příslušníci, kteří se uchází o získání pobytu z důvodu sloučení rodin. Do České republiky byli zváni i jejich přátelé a obchodní partneři za účelem podnikání.

Čínský vzdělávací systém začíná stejně jako u nás mateřskými školami a na ně navazují školy základní. První stupeň základní školy trvá 6 let a druhý stupeň pouze 3 roky. Velká část škol je státní, tudíž rodiče nemusí platit školné, avšak musejí zaplatit částku 100 Juanu na školní pomůcky. V každé třídě bývá přibližně 45 žáků. Z tak velkého počtu vyplývají metodické možnosti výuky. Od žáků se předpokládá, že se během výuky nehlásí ani nedotazují. Učitelé v průběhu svých hodin zadávají žákům skupinové práce a úkoly. Stejně jako v České republice jsou žáci hodnoceni známkami (SIM, 2009).

2.3 Důvody migrace

O migraci lze obecně říct, že jde o dlouhodobý a zřejmě také nezvratitelný jev. Označujeme ji jako mechanický pohyb obyvatelstva. Znamená proces stěhování lidí za hranice trvalého bydliště. Za migraci lze považovat i stěhování na přechodnou dobu s návratem. Osoba, která migruje, se poté označuje jako migrant. Pojem migrace je tedy chápán jako proces stěhování obyvatel z daného území do jiného města, regionu, státu, na jiný kontinentu. Převažujícím typem migrace v současnosti je však pohyb pracovní síly (META, 2011).

Důvodů k migraci může být několik. V našem prostředí převažuje převážně migrace ekonomická či pracovní. Další důvody mohou být politické, ekologické nebo náboženské. Je nutné rozlišovat migraci dobrovolnou a nucenou. I v případě dobrovolné migrace existují důvody, které člověka nutí, aby opustil své bydliště. V případě nucené migrace nemají lidé na výběr a musí odejít. Týká se to převážně migrace z důvodu přírodních katastrof a válečných či náboženských konfliktů. V tomto případě není čas na zvažování předností jedné cílové země před druhou. Pokud člověk migruje z důvodu ekonomické potřeby, řídí se zpravidla výhodami, které mu v daném státě nabízejí. Mezi ně patří například společný jazyk, zázemí vybudované přáteli či příbuznými nebo dopravní dostupnost. Specifickou skupinu tvoří převážně zaměstnanci zahraničních firem či institucí, kteří jsou vysíláni pracovně do České republiky. Některé cestách jsou často doprovázeni i svými rodinami (META, 2011).

Skladba cizineckých skupin žijících v České republice se opakovaně odvíjí od iniciativy samotného státu, který v migračních otázkách hraje nezastupitelnou roli. Určuje pravidla, za kterých zde mohou cizinci pobývat, také se může podílet na propagaci České republiky jako státu, ve kterém si zahraniční pracovníci mohou vydělat peníze. Často má tato snaha i podobu náborových programů. Jejich cílem je přilákat jistý typ pracovníků, kterých se na místním trhu práce nedostává. Velký počet cizinců tak do České republiky přijíždí na naše pozvání (META, 2011).

2.4 Pobyt cizinců na území ČR

Cizinci mohou pobývat přechodně či trvale na území ČR. Vstup, pobyt i vycestování je kontrolován Policií ČR, Ministerstvem vnitra ČR a Ministerstvem zahraničí ČR.

Pobyt cizinců na území České republiky je řízen legislativou ČR a zákony:

- č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR,
- č. 325/1999 Sb., o azylu,
- č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších úprav.

Ve výše zmíněných zákonech jsou uváděny nezbytné informace a podmínky, na základě kterých může cizinec pobývat na území ČR, dále jsou zde vymezeny vízové povinnosti a další náležitosti potřebné pro pobyt cizinců na území ČR.

Kategorizace cizinců žijících v ČR dle zákona 326/199 Sb.:

1, Občané zemí EU, Švýcarska, Norska, Lichtenštejnska, Islandu a jejich rodinní příslušníci.

- Rodilí příslušníci občanů EU, kteří hodlají pobývat přechodně na území ČR, ale nejsou sami občany EU.
- Občané EU a rodinní příslušníci, kteří jsou občany EU, bez potvrzení o přechodném pobytu nebo povolení k trvalému pobytu.
- Občané EU s potvrzeným přechodným pobytům a jejich rodinní příslušníci, kteří nejsou občany EU, s povolením o přechodném pobytu.
- Občané EU a jejich rodinní příslušníci s povolením k trvalému pobytu.

2, Občané zemí mimo EU.

- Občané třetích zemí pobývající na území ČR krátkodobě (do 90 dnů) bez víz.
- Občané třetích zemí pobývající na území ČR na základně krátkodobých víz.
- Občané třetích zemí pobývající na území ČR na základě dlouhodobých víz.
- Občané třetích zemí s povolením k dlouhodobému pobytu.
- Občané třetích zemí s povolením k trvalému pobytu.
- Cizinci s uděleným azylem.

3, Cizinci bez ohledu na hranice EU.

- Registrovaní uchazeči o azyl.
- Cizinci pobývající nelegálně na území ČR.
- Cizinci pobývající na území ČR v rámci dočasné legislativy (Český statistický úřad, 2020)

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ

Abychom mohli proniknout hlouběji do této problematiky, je nutné upřesnit, co lze chápat pod pojmem žák s odlišným mateřským jazykem.

Dle Radostného (2011, str. 11) zahrnuje tento termín žáky základních a středních škol, jejichž mateřský jazyk je jiný než mateřština majority příslušného státu. Přičemž mateřský jazyk můžeme chápat jako „z ontogenetického hlediska (...) řečovou činnost probíhající v raném dětství, v níž si dítě prvotně osvojuje schopnost verbálně komunikovat,“ (K. Kamiš, 2000, s. 339-341).

V minulosti byl používán termín žák-cizinec. Kropáčová (2006) připomíná, že se tento termín uvádí převážně v souvislosti se statistickým vyčíslením cílové skupiny. Z pedagogického hlediska je neznalost českého jazyka mnohem větší překážkou k integraci žáka než jeho cizinecký status. Odborníci se proto přiklánějí zejména k pojmu žák s odlišným mateřským jazykem, zkráceně žák s OMJ (Radostný, 2001).

Tato problematika byla aktuální již v meziválečném období, kdy bylo součástí Československé republiky několik jiných národností. Po druhé světové válce a během socialismu došlo spíše k úbytku cizinců. Migrantům byly hranice znovu otevřeny v roce 1989, avšak k výraznějšímu nárůstu došlo až v roce 2004, kdy Česká republika vstoupila do Evropské unie (Kostecká, 2013).

Vzdělávání žáků-cizinců je upraveno nejen školským zákonem, ale mezinárodními úmluvami. Na každého cizince se v rámci přístupu ke vzdělání uplatňuje povinná školní docházka i v případě, že neví, že bude pobývat na území ČR jeden či dva roky.

Mnoho škol v České republice tuto problematiku přehlíží a podceňuje. Školy jsou nucené se s touto zkušeností vyrovnávat bez finanční a metodické podpory ze strany státu.

3.1 Statistické údaje o počtu dětí cizinců na českých školách a jejich zastoupení dle státního občanství

O současné situaci se můžeme blíže dozvědět z údajů Českého statistického úřadu.

Z dostupných informací se ve školním roce 2019/2020 vzdělávalo na všech typech českých škol celkem 95 357 cizinců. Souhrnný počet všech žáků a studentů dosahoval 2 052 317 (včetně občanů ČR), cizinci tedy tvořili 4,65 % z nich.

Školní rok	Celkový počet žáků cizinců na ZŠ v ČR
2013/2014	15 109
2014/2015	16 477
2015/2016	18 281
2016/2017	20 237
2017/2018	21 992
2018/2019	24 026
2019/2020	26 527

Tabulka č. 3 *Vývoj počtu studujících žáků – cizinců na základních školách v ČR* (Český statistický úřad, 2020 [online]).

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že každým rokem počet žáků-cizinců v České republice vzrůstá. V základních školách tvoří cizinci 2,8 % žáků základních škol. V roce 2019/2020 se vzdělávalo na základních školách celkem 26 527 cizinců, to je o desetinu více než v předchozím roce.

Země původu	Celkový počet žáků cizinců na ZŠ	%
Ukrajina	6 619	27,5
Slovensko	5 181	21,6
Vietnam	4 631	19,3
Rusko	1 583	6,6
Bulharsko	676	2,8

Tabulka č. 4 *Nejpočetnější skupiny žáků – cizinců na základních školách v ČR* (Český statistický úřad, 2020 [online]).

Z výše uvedené tabulky lze vidět, že na základních školách v České republice patří Ukrajina, Slovensko, Vietnam, Rusko a Bulharsko mezi pět nejpočetnějších skupin cizinců na základních školách v ČR podle státního občanství a dostupných zdrojů ČSÚ.

3.2 Podpora žáků cizinců

Vzhledem k současné době a neustálému nárůstu žáků-cizinců na českých školách, vychází podpůrná opatření nejen z MŠMT, ale je poskytována podpora i z jiných institucí, které se zaměřují na integraci žáků-cizinců:

- Meta, o.p.s.,
- NIDV,
- Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.

MŠMT

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky patří mezi ústřední orgán státní správy. Působnost MŠMT je vymezena zákonem č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a

ostatních ústředních orgánů státní správy ČR v aktuálním znění. MŠMT také poskytuje legislativní rámec vzdělávání žáků-cizinců.

Meta, o.p.s.

META, o.p.s. je nezisková organizace, která byla založena v roce 2004, a jejím cílem je podpora cizince v rovném přístupu ke vzdělávání a v pracovní integraci. Zároveň nabízí podporu pedagogům a školám, pokud se potýkají se specifickými potřebami dětí a žáků s OMJ.

Posláním organizace META je podpora osobního rozvoje mladých migrantů a zkvalitňování podmínek pro úspěšné začlenění žáků-cizinců. Dále se zabývá spoluvytvářením vzdělávacího systému, který reaguje na vzdělávací potřeby žáků, čímž rozvíjí jejich potenciál.

Společnost META se zabývá migranty z různých zemí a s odlišným statutem pobytu. Věková skupina migrantů byla nejprve omezena věkem do 39 let, avšak později se věková hranice rozšířila.

Klientem METy se může stát kdokoli, dokonce i děti cizinců, jež pobývají nelegálně na území České republiky dle znění školského zákona, kdy těmto osobám umožňuje povinnou školní docházku.

Portál Inkluzivní škola.cz, který spravuje nezisková organizace META, je určen nejenom ředitelům školy, pedagogům a asistentům, ale i psychologům a sociálním pracovníkům, který se podílejí na začleňování žáků-cizinců do české společnosti a vzdělávacího systému (NPI).

NIDV

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) je organizace řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy s celostátní garancí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení včetně školských zařízení pro zájmové vzdělávání (MŠMT).

Úkolem neziskové organizace NIDV je zajišťování metodické podpory a komplexních vzdělávacích a konzultačních služeb. Poskytuje systémovou péči o nadané děti a mládež a cílovou podporu pedagogů při práci se žáky-cizinci.

Webové stránky <http://cizinci.nidv.cz> podporují začlenění cizinců do vzdělávacího procesu. Na webu lze najít přehled programů, které poskytuje organizace NIDV.

Tématy jednotlivých programů jsou:

- Postupy, jak hodnotit žáky-cizince v předmětu český jazyk na základních školách,
- Čeština z druhé strany, jak ji učit děti-cizince,
- Specifikace předškolní výuky u dětí-cizinců a uprchlíků.

Národní institut pro další vzdělávání připravuje od roku 2008 nové formy podpory určené žákům-cizincům po jejich nástupu do českého základního vzdělávání.

Adaptační koordinátoři do škol jsou bráni jako první aktivita podporující pedagogické pracovníky při práci s žáky-cizinci. Aktivita je zaměřena na to, aby během dvou týdnů od nástupu do školy byla usnadněna adaptace na české školní prostředí. Školám je nabízena možnost využít služby adaptačního koordinátora pro žáky-cizinců po dobu dvou týdnů.

Druhá aktivita, která podporuje pedagogické pracovníky při práci s žáky-cizinci spočívá v tom, že jsou zajišťovány překladatelské a tlumočnické služby v komunikaci mezi školou, žákem-cizincem a jeho zákonnými zástupci. Při nástupu a v průběhu realizace školní docházky předkládá rodič či zákonný zástupce žáka-cizince dokumenty, jako např. osobní dotazník, vysvědčení, doporučení ŠPZ. Dále se jedná o překlady informací o škole a jejích aktivitách, povinné školní docházce, vzdělávacím systému České republiky apod. (NIDV).

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z.s. (AUČČJ)

Tato zájmová odborná organizace učitelů češtiny jako cizího jazyka na všech stupních a typech škol i mimoškolních vzdělávacích zařízeních byla založena v roce 2003. V současné době se zde sdružuje přibližně 300 členů. Pravidelně se uskutečňují různá setkání a semináře, kde vystupují učitelé ze všech regionů České republiky, a dokonce i odborníci ze zahraničí.

Záměrem asociace je podpořit zkušenosti v oblasti češtiny jako cizího jazyka a následné zdokonalení didaktických postupů a metod.

V současné době pořádá asociace zajímavé projekty:

1, Zajišťování kurzů češtiny pro osoby s udělenou mezinárodní ochranou na období 2018-2020

Od roku 2018 probíhá výuka, která zajišťuje výuku osob s mezinárodní ochranou po celé České republice. Je realizována ve spolupráci s MŠMT, Ministerstvem vnitra, Správou uprchlických zařízení a ostatními subjekty, které se zabývají integrací cizinců.

V současné době jsou kurzy uskutečňované například v Praze, Brně, Pardubicích, Poděbradech, Liberci a dalších.

V organizaci se sdružuje přibližně 50 lektorů z celé České republiky, kteří se věnují výuce přibližně 250 osob v individuálních a skupinových kurzech.

2, Cyklus školení pro začínající učitele ČCJ – obecná problematika (2020/2021)

Pro školní rok 2020/2021 je připraven již 6. ročník Cyklu školení pro začínající učitele češtiny jako cizího jazyka, které je akreditovaný MŠMT. Cílem tohoto ročníku je komplexně připravit začínající učitele, kteří doposud nezískali teoretickou přípravu. Lekce obsahují nácvik všech řečových dovedností a následné aplikování získaných znalostí při výuce žáka-cizince (AUCCJ).

3.3 Začleňování žáků-cizinců podle zákona

Při začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému je důležité brát zřetel na školský zákon (Zákon č. 561/2004) Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), který v § 20 se zabývá nejenom vzděláváním, ale i základní orientací v typech pobytových režimů, který významným způsobem působí na práva i povinnosti těchto jedinců (Zákony pro lidi).

Dle školského zákona mají všichni cizinci přístup ke vzdělání za stejných podmínek jako občané České republiky. K přijetí do základní školy není povinností předkládat oprávnění

k pobytu na našem území. Rovněž mají právo na zájmové vzdělávání poskytované ve školském zařízení a právo na školní stravování. Základní školu mohou navštěvovat nejpozději do konce školního roku, v němž dosáhnou sedmnácti let věku.

Při začleňování dětí-cizinců do povinné školní docházky v českých školách jednáme podle toho, zda se jedná:

1, O děti občanů ze států Evropské unie, které mají možnost oproti jiným dětem navštěvovat tzv. jazykovou přípravu ve třídách, v nichž probíhá bezplatná příprava, která se zaměřuje nejen na začlenění žáků do základního vzdělání, ale i na výuku českého jazyka, který je zcela přizpůsoben potřebám žáka.

Náležitě krajské úřady zabezpečují obsah, organizaci a bezplatné přípravy, které ministerstvo školství stanovilo prováděcím právním předpisem. Ředitel je povinen informovat rodiče žáků-cizinců a nabídnout možnost jazykové přípravy, nejpozději do jednoho týdne po přijetí jejich dítěte do školy. Ředitel školy musí dle písemné žádosti zákonného zástupce do 30 dnů od podání žádosti žáka zařadit do třídy s jazykovou přípravou.

2, O děti azylantů nebo žadatelů o azyl. Těmto dětem poskytují základní školy jazykovou přípravu, která je nezbytnou součástí jejich úspěšného začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu a do skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na českých školách. Žáci mají dle školského ustanovení právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody korespondují s jejich vzdělávacími potřebami a možnostmi, na vytvoření nevyhnutelných podmínek a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Základní školy mohou požádat o asistenta pro žáky azylanty. Žadatelé o mezinárodní ochranu a azylanti mohou využít dle metodického pokynu nárok na bezplatnou jazykovou přípravu realizovanou ve „vyrovnávacích třídách“.

3, O děti cizinců ze třetích zemí, které nejsou občany žádného státu Evropské unie nebo Lichtenštejnska, Švýcarska, Norska, Islandu a zároveň nejsou řazeni do kategorie azylantů. Takovým dětem umožňuje školský zákon bezplatnou školní docházku, ale není jim poskytnuta možnost navštěvovat jazykovou přípravu. Od roku 2010 vypisuje MŠMT dotační programy sloužící jako podpora těchto skupin žáků-cizinců. Dotační programy jsou

vyhlašování na jaře a jejich uskutečnění je vymezeno kalendářním rokem, to znamená, že nekorespondují s průběhem školního roku.

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

Od 1. 9. 2011 lze řešit velmi častou někdy až nulovou znalost českého jazyka u žáků z třetích zemí užitím speciálních pedagogických postupů a metod, poskytnutím individuální podpory těmto žákům v průběhu výuky a její přípravy. Neznalost českého jazyka lze řešit i individuálním vzdělávacím plánem.

Škola může vypracovat individuální vzdělávací plán na základně podání žádosti rodiče žáka-cizince či jeho zákonného zástupce s písemným doporučením školského poradenského pracoviště, který musí být v souladu s vyhláškou č. 72/2005 sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v návaznosti na vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Škola má možnost zažádat na zřízení pozice asistenta pedagoga o finanční podporu, kterou dle zákona 561/2004 Sb. zřizuje ředitel školy pouze v případě, že je odsouhlasen krajským úřadem. Pokud se žádost vztahuje na vliv asistenta pedagoga v přípravných třídách, může být zřízena přímo MŠMT (Šindelářová, Škodová, 2012).

3.4 Přijetí žáků-cizinců do škol

Dle školského zákona §20 mají všichni žáci-cizinci, kteří pobývají na území České republiky právo na vzdělání na základních školách nehledě na to, z jaké země pocházejí, a to i v případech, že je prokázána legálnost jejich pobytu na území České republiky. V kompetenci základních škol při přijímání žáků s odlišným mateřským jazykem není posuzovat oprávněnost

jejich pobytu na našem území a v souladu s principy rovného přístupu ke vzdělání nesmí klást přijetí žáka žádné další podmínky.

V případě posouzení spádovosti platí stejné podmínky jako pro občany ČR. Pokud nejsou naplněné kapacity školy, stačí pouze doložit nájemní smlouvu v dané lokalitě. Jestliže dítě absolvuje zápis, i když kapacita školy není naplněna, není žádný důvod pro nepřijetí dítěte.

Pokud je kapacita školy již naplněna, může škola požadovat doklad o trvalém bydlišti v lokalitě. V tomto případě je třeba informovat rodiče žáka s předstihem, aby si mohl doklad zavčas zajistit. Pokud z kapacitních důvodů nebude žák přijat, musí škola ihned vydat písemné rozhodnutí a tím informovat rodiče o dalším postupu.

Přijetí žáka s odlišným mateřským jazykem do školy s sebou přináší mnohá specifika vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí. Děti přichází bez dostatečné znalosti češtiny, která je pro výuku ve škole podstatná. Neznají český vzdělávací systém a postrádají základní informace, které se týkají každodenního školního života. Proto je důležité jim věnovat náležitou pozornost a důkladně se připravit (META, 2020).

3.5 První den ve škole

První školní den je důležitý pro každé dítě a to převážně pro cizince, kteří přicházejí do neznámého prostředí. Před příchodem žáka-cizince by měla škola informovat zaměstnance školy a taktéž i budoucí spolužáky o možných komplikacích spojených s jazykovou bariérou a odlišnými kulturními tradicemi.

Žák-cizinec by měl mít v prvních dnech po nástupu do školy přiřazenou osobu, která ho přivítá a představí ostatním učitelům. Dále ho provede po celé škole a ukáže mu, kde se nachází sborovna, jídelna a další důležitá místa. Je třeba, aby byl žák seznámen s svým rozvrhem hodin. V případě, že žák nerozumí česky, je doporučeno, aby mu byl přiřazen tlumočník (zákonný zástupce dítěte či učitel cizího jazyka).

Jedna z dalších důležitých věcí pro správnou integraci žáka-cizince je zasedací pořádek. Je důležité brát zřetel na to, kam žáka posadíme. Nejprve by měl žák-cizinec sedět v těsné blízkosti pedagoga a spolehlivého žáka. V případě, že je ve třídě žák, který rozumí nejenom

česky, ale ovládá i mateřský jazyk žáka-cizince, tak je to ideální situace pro integraci v počátečním stádiu, protože má vedle sebe někoho, kdo mu může vysvětlit, co a jak má dělat.

Žák-cizinec by měl co nejdříve navázat vztahy s třídním kolektivem a najít si mezi nimi kamarády, díky kterým se bude cítit lépe a bude více motivován k učení. Pedagog by měl v prvním týdnu po příchodu nového žáka zařadit seznamovací aktivitu, do které se může zapojit i žák-cizinec bez toho, aniž by znal český jazyk (META, 2011).

3.6 Osobnost pedagoga

Učitelé na základních školách nesou na svých bedrech mimořádný úděl, který se natolik neprojevuje v ostatních povoláních. Učitelům jsou neustále ukládány přibývající úkoly, které mají plnit nad rámec svých předmětů. Poslední dobou je to například environmentální výchova, výchova k evropanství a několik dalších. Nevýhodou učitelů je, že na tyto edukační povinnosti nejsou patřičně připravováni.

Žáci postrádají ve svém kognitivním myšlení určité hodnoty, znalosti a postoje vztahující se k multikulturní realitě, která je neustále obklopuje. Z toho důvodu nelze tímto způsobem přistupovat k realizaci multikulturní výchovy. Každé dítě má jisté znalosti o etnické odlišnosti lidí. Děti vědí, že existují lidé mluvící jiným jazykem, než je ten český. Běžně používají slova jako je černoch nebo cizinec i v případě, že význam těchto slov jim není přesně znám. Na veřejnosti potkávají Vietnamce či Romy a již v raném věku si k těmto lidem vytváří určité vztahy a postoje. Ty jsou zejména ovlivňovány prostředím, ve kterém žijí, nikoliv záměrně, nýbrž spontánně tak, jak to slyší od rodičů, kamarádů či vidí v televizi, na sociálních sítích apod.

Tedy úsilí učitelů při vytváření těchto vědomostí, postojů a hodnot u žáků, které předepisuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005), nemíří do nevědomosti, naopak se setkává s již více či o něco méně zformovaným etnickým vědomím žáků. (Průcha, 2006).

Role učitele ve třídě s žáky-cizinci není o tom učit se novou látku, předat informace a hodnotit, ale důležitým aspektem je především role koordinátora a řešitele problému. Od učitele se očekává, že je vybaven tzv. interkulturními kompetencemi. Tento termín je označován jako

způsobilost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci, respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik a ras. Průcha (2006) interkulturní kompetence specifikuje takto:

1, Učitelé by si měli osvojit teoretické koncepce z některých vědních disciplín zabývající se rasovými a etnickými problémy – převážně ze sociologie, etnologie a psychologie. Ve spojení s tím si musí osvojit podstatné pojmy multikulturní výchovy, které nejsou jednoduché, neboť se k nim vážou určité koncepce a výzkumná zjištění, jež někdy nevedou k jasným řešením.

2, Učitelé by měli být vybaveni didaktickými dovednostmi speciálně pro uskutečnění multikulturní výchovy. Z toho vyplývá, že musí umět takové didaktické postupy a prostředky, jež jsou umožněny:

- objasňovat žákům české národnosti, jak se chovat k příslušníkům jiných etnik, národů a ras (dospělými i dětmi), jak s nimi vést komunikaci, aby přitom byly respektovány jejich kulturní specifčnosti apod.,
- vést dobrý vztah s žáky jiného než českého etnika, které mají ve svých třídách, umět jednat s jejich rodiči, např. s imigranty nebo příslušníky domácích etnik menšin.

Získání interkulturních kompetencí je dodnes pokládáno za nezbytnou součást profesní způsobilosti především v takových profesích, v nichž dochází k přímému kontaktu partnerů pocházejících z odlišných kultur.

I když je pojem interkulturní kompetence podstatný z hlediska edukační praxe, není dostatečně rozpracován v programech přípravy učitelů. Pokud tuto interkulturní kompetenci někteří učitelé postrádají, může to způsobovat vážné konflikty. (Kurelová, Krejčí, 2000).

Tabulka běžných činností učitele v % týdenního objemu pracovního času (Kurelová, Krejčí a kol., 2000)	
36,80%	Vyučování
11,80%	Další služba ve škole, pohotovost, dozor
0,60%	Doučování, nápravná cvičení
1,40%	Zájmové kroužky
33,50%	Činnosti spojené s přípravou na vyučování
2,00%	Participace na správě školy, porady a konzultace s vedením, učiteli, poradci, lékaři
1,90%	Spolupráce s rodiči
0,60%	Veřejná činnost učitele
7,30%	Studium, sebevzdělávání
3,70%	Učitelská agenda, administrativa aj.

Tabulka č. 5 *Běžné činnosti učitele v % týdenního objemu pracovního času (Kurelová, Krejčí, 2000).*

Dle V. Spilkové (in Průcha, 2002) lze definici kompetencí učitele rozšířit ještě o kompetence:

- psychodidaktické,
- pedagogické,
- komunikativní,
- intervenční a diagnostické,
- konzultační a poradenské,
- reflexe vlastní činnosti.

3.7 Metodické doporučení k začleňování žáků cizinců do výuky

Žák cizinec, který se pohybuje v třídním kolektivu s sebou přináší jak výhody, tak i rizika. Cizinec může svým spolužákům obohatit vyučování o multikulturní aspekty – zprostředkovat poznání jiné kultury a zároveň přiměje ostatní k uvědomění si vlastní kulturní identity. Český žák, který přichází každodenně do styku s žákem-cizincem, si tímto uvědomuje jisté odlišnosti, a tak může působit jako ochrana před formováním předsudků vůči nim.

V mnohých případech může účast žáka-cizince v odlišném vzdělávacím procesu vést k výskytu jistých sociopatologických jevů – šikana, projevy xenofobie. Proto by měl každý učitel ve třídě utvářet vlídné klima pro přijetí žáka-cizince.

Základní postupy a zásady pedagoga při začleňování žáků-cizinců na základní škole do výuky jsou:

1, Spolupráce mezi rodinou a školou. I v případě jazykové bariéry s nimi vést řízený rozhovor s pomocí tlumočnicka. Je nutné si zažádat o potřebnou dokumentaci – vysvědčení nebo jiné doklady o získaném vzdělání žáka-cizince (od 1. 1. 2008 není nutné dokládat potvrzení o povolení k pobytu).

2, Náležitě zařazení žáka do ročníku je považováno za jeden z nejdůležitějších kroků, neboť ovlivňuje školní úspěšnost žáka. Žáci-cizinci jsou zařazeni na základě těchto faktorů: věk, dosažené vzdělání a znalosti vyučovaného jazyka. Doporučuje se však, aby byli žáci zařazeni do ročníku dle jejich věku a to i přes neznalost českého jazyka. V určitých případech je možné dítě umístit maximálně o jeden ročník níže. U cizinců mladšího školního věku na 1. stupni ZŠ je doporučeno využívat metody, které jsou běžně uplatňované v předškolních zařízeních – učit se činnosti, paměti, dramatizaci a plněním úkolů ve skupině a jejich následné odprezentování ostatním žákům ve třídě. V případě, že žák-cizinec neovládá český jazyk, je doporučeno umístění žáka do nižšího ročníku. Umožní to nejen dětem rychleji si osvojit základy českého jazyka a začlenit se do školního prostředí, ale i práci učitelům základních škol při začleňování těchto žáků do základního vzdělání (Titěrová, 2011).

3, Při zařazování žáka do konkrétního ročníku je doporučeno, aby se základní školy vyhýbaly mechanickému zařazování žáků-cizinců dle jejich věku. Žáka by neměly zařazovat automaticky do ročníku dle toho ročníku, který absolvovat v zemi, odkud přichází, ale brát v potaz jeho úroveň vyučovacího jazyka.

4, Po udělení odkladu povinné školní docházky zařadit žáka do přípravné třídy. Takové řešení je bráno jako přijatelné. Přípravné třídy jsou dle zákona 561/2004 Sb. budovány při základních školách a jsou zpřístupněny dětem, kterým byl poskytnut odklad školní docházky, výjimkou jsou i děti pětileté, a to na základně doporučení pedagogicko-psychologické poradny, ředitele školy a zákonných zástupců. Přípravné školy jsou řazeny do

systemu předškolního vzdělávání a řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Cílem těchto škol je připravit děti se sociokulturním znevýhodněním k začlenění do hlavního vzdělávání.

Na konci přípravné třídy učitel sepiše zprávu, kde je shrnut celý průběh předškolní přípravy dítěte. Zpráva obsahuje speciální vzdělávací potřeby a případně doporučení pro individuální vzdělávací plán. Ve finální fázi je předána zákonnému zástupci dítěte a základní škole, kam dítě nastoupí k plnění povinné školní docházky.

5, V multikulturní třídě organizovat běžnou výuku speciálním způsobem, který v sobě spojuje jak metody běžně užívané na základní škole, tak i metody uplatňované ve školách s malotřídkami a ve výuce s žáky s poruchami učení.

Učitel pracuje se dvěma skupinami žáků, které se odlišují svým vztahem k vyučovacím jazyku jako komunikačnímu prostředku každodenní komunikace. Učitel rozvíjí a buduje u žáka, který do základní školy nastoupí později než v 1. ročníku, komunikační kompetence, jež často odpovídají komunikační úrovni žáků v ročnících nižších. Zároveň s nimi probírá společně s ostatními žáky výběrové učivo toho ročníku, do něhož byl žák-cizinec zařazen. Cílem je zorganizovat výuku ve vyučovací hodině tak, aby každá z těchto dvou skupin dokázala pracovat s učitelem samostatně, ale i společně. Výsledkem práce je naplnění výchovně-vzdělávacích cílů daných pro příslušný ročník ZŠ podle ŠVP.

6, Neshromažďovat v jedné třídě vyšší počet žáků-cizinců. Takové pravidlo neplatí pro přípravné třídy a třídy s jazykovou přípravou. Je doporučen maximální počet žáků-cizinců, tj. 3-4. Pro žáky je snazší zapojit se do kolektivu. Ideální je, pokud cizinec zůstane v třídním kolektivu jako jediný a spolupracuje s „mentorem“. Tím může být nejen úspěšný spolužák, jehož rodným jazykem je jazyk vyučovací, ale i spolužák cizího původu, který v základní škole pobývá déle a vyučovací jazyk zvládá.

7, Začlenit žáka-cizince do školního a třídního kolektivu a předejít jejich společné izolaci. V tomto případě je důležité soustředit se na to, aby žáci-cizinci neseděli spolu, nebo vzadu v posledních lavicích, aby byli neustále zapojováni do výuky, do dění školy a třídy. Po pedagogovi se vyžaduje, aby se obracel vhodným způsobem a v rozsahu předpokládaných

dovedností na žáka-cizince a dával mu přiměřené úkoly související s probíhající výukou a následně vyhodnotil jeho práci.

Žáky-cizince můžeme seznámit i s mimoškolními činnostmi – zájmové kroužky, kulturní a sportovní činnosti apod., ve kterých může dát najevo své schopnosti a talent bez toho, aniž by ovládal vyučovací jazyk.

8, Vybízet žáky-cizince ke spolupráci s žáky české národnosti – osvědčuje se patronát jednoho nebo více žáků, jejichž vyučovacím jazykem je jazyk mateřský, nad imigrantem při školní i mimoškolní činnosti. Výběru „patronů“ je důležité věnovat pozornost, nemělo by se jednat o žáka s nejlepším prospěchem, ale o žáka se schopností vcítit se do pozice spolužáka-cizince a ochotného navázat spolupráci.

9, Seznámit žáky se základy sociokulturní odlišnosti a dbát na zkušenostní rozdíly mezi žákem-cizincem a žáky české národnosti, jejichž vyučovací jazyk je jejich jazyk mateřský, a pozitivně těchto zkušeností využít.

10, Schvalovat toleranci ze strany učitele a žáků k určitým rysům chování žáka-cizince, které souvisejí s náročností situace, v níž se žák-cizinec v důsledku nepostačující znalosti vyučovacího jazyka a zdejších poměrů a zvyklostí nachází. Důvodem neobratnosti žáka-cizince ve vyjadřování a chápání učiva pramení i ze skutečnosti, že vzdělávací proces je pro něj veden v cizím jazyce. Čeští žáci by si měli uvědomit, že mnozí z nich působí stejně neobratně při vyjadřování se v cizím jazyce.

11, Poskytnout žákům-cizincům šanci k pozitivní prezentaci prostřednictvím kultur svého etnika – tance, zvyky, písně. Je důležité nechat žáky vyniknout a dát jim patřičný prostor pro jejich tvořivost a nadání a to nejen v jazykových hodinách, ale i ve vlastivědě, prvouce apod. Ve výuce žákovi poskytnout možnost, aby seznámil své spolužáky s jeho mateřským jazykem a zvyklosti v zemi, odkud pochází. Tento výstup může vést nejen k růstu sebevědomí, ale obohatí i ostatní žáky.

12, Prohloubit základní informace o mateřském jazyce svých žáků-cizinců. V ideálním případě by měl učitel zvládnout minimální základ školní komunikace s žákem-cizincem v jeho mateřském jazyce.

13, Dokázat pracovat s názornými pomůckami převážně obrazovými, dále jsou osvědčeny obrazové encyklopedie, fotografie, časopisy pro děti a mládež apod. Lze využívat i pomůcky, které jsou k dispozici pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dyslektiky, dysgrafie apod.

14, U klasifikace žáků postupujeme v souladu s § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Výkon žáka-cizince ovlivňuje úroveň znalosti českého jazyka, který je považován za závažnou souvislost. Je důležité, aby k této skutečnosti pedagog při hodnocení žáků-cizinců přihlížel, a to především v počátečním období. Žáci-cizinci mohou být hodnoceni jak ústně, tak i klasifikací, která bývá doplněna slovním hodnocením. Hodnocení obsahuje i klasifikaci klíčových kompetencí vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Požadavek na postoupení do vyššího ročníku je klasifikace ze všech vyučovacích předmětů, včetně českého jazyka.

Jedna z možností, která byla v hodnocení žáků s OMJ alespoň zpočátku, je slovní hodnocení. Tento typ hodnocení oproti klasické známce lépe pojme specifčnost dítěte. Znamka může působit na žáka s OMJ demotivujícím dojmem, protože by ve srovnání se svými spolužáky zůstal vždy na hranici jejich výsledků a nemohl tak dosáhnout úspěchu. Slovní hodnocení se tedy jeví jako vhodná alternativa (Schimunek, 1994).

Jako jedna z dalších metod, kterou pedagog může využít k integraci a podpoře vzdělávání žáků-cizinců je **navázání kooperace se školními poradenskými pracovišti (ŠPP), pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) a nestátními neziskovými organizacemi (NNO).**

Některé základní školy zakládají školní poradenská pracoviště sloužící k poskytování konzultačních a poradenských služeb pro žáky-cizince, jejich učitele a zákonné zástupce.

Služby ve školních poradenských zařízeních (ŠPP) má na starost školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, školní metodik prevence či asistent speciálního pedagoga. Školní pedagog či psycholog koordinuje tyto služby a podílí se s ostatními

odbornými pracovníky na zkvalitňování sociálního klimatu ve školách.

Pedagogicko-psychologické poradna (PPP) je zakotvena ve vyhlášce 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, a nabízí pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, jejich rodičům, učitelům, zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů apod. Je uskutečňována buď na jejím vlastním pracovišti, nebo docházením zaměstnanců PPP za žáky-cizinci do škol.

Nestátní neziskové organizace (NNO) poskytují uprchlíkům, azylantům a cizincům pomoc při hledání zaměstnání apod. I když jsou tyto organizace zaměřeny zejména na mimoškolní záležitosti, mohou se na ni obrátit nejen učitelé, ale i rodiče žáků-cizinců (Šindelářová, Škodová, 2012).

3.8 Bariéry integrace žáků cizinců

Pro všechny děti je vstup do nové školy velmi náročný, v případě žáků s OMJ je ale situace obtěžkána řadou několika dalších bariér, se kterými se běžní žáci potýkat nemusí. Hlavní překážky, k nimž řadíme jazykovou bariéru, sociokulturní odlišnost, špatnou informovanost, předsudky a stereotypy a kulturní předsudky, si podrobněji rozebereme. Kromě toho je zde i řada dalších faktorů, kterého mohou ovlivnit situaci dítěte (Radostný, 2017).

Děti jsou mnohdy odloučení od kamarádů, blízkých, případně i sourozenců a působí na ně tlak na vytvoření vztahů v novém prostředí, což jim přes jejich snahu komplikuje převážně jazyková bariéra. Vojtíšková (2012) uvádí, že problém nastává i v podobě špatné komunikace s rodiči žáka-cizince nebo nedostatku financí na podporu integrace žáka s odlišným mateřským jazykem. Z výzkumu Schebelle a Horáková (2012) vyplývá, že kromě výše zmíněných bariér je zdůrazněn i ekonomický propad rodin, který může po přestěhování nastat.

Jazyková bariéra

Jazyk je nejenom důležitým prostředkem v komunikaci mezi spolužáky a pro začlenění do třídního kolektivu, ale je nezbytný i z pohledu pedagoga.

Dle Vojtíškové (2012) je jazyková bariéra jedním z hlavních klíčových problémů ve vzdělávání žáků s OMJ. Zvládnutí českého jazyka vnímá jako nezbytný předpoklad pro

zapojení dítěte do české základní školy. Jarkovská, Lišková a Obrovská (2015) dochází k podobným závěrům, kde na skupinových rozhovorech tříd, v nichž jsou přítomni i žáci-cizinci, ukazují důležitost českého jazyka. V případě, že se žáci straní a vyhýbají kontaktu, bývají často vyčlenění z kolektivu. Podobně je tomu i v případě, že je ve třídě více žáků se stejným mateřským jazykem. Pokud se tato skupina bude bavit mezi sebou svým rodným jazykem, budou se uzavírat ostatním a mohou se z kolektivu vyčlenit úplně.

K odbourání jazykové bariéry dochází především prostřednictvím výuky ČDJ, jazykových kurzů poskytovaných neziskovými organizacemi, doučováním atd. Ovšem je nutné předem upozornit na jazykovou bariéru rodičů dětí, která mnohdy bývá větší než u jejich potomků. Nedostatky v komunikaci mezi rodinou a školou mohou často jazykovou bariéru zvýšit. Potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem

Předsudky a stereotypy

K dalším bariérám řadíme bezesporu předsudky, stereotypy a xenofobní postoje. Jedná se o problém, který je rozšířen po celém světě.

Předsudky jsou iracionální postoje většinou negativního spádu a bývají často zaměřeny proti celým národům a etnickým skupinám nebo rasám. Dle Průchy (2008) je většina předsudků odvozena z odlišného způsobu života a rozdílného pojetí hodnot.

I když jsou stereotypy a předsudky úzce svázané, nelze je brát jako totéž (Preissová, Krejčí a kol. 2012). Dle Nováka (2002) jsou stereotypy představy, které jsou připisovány všem jednotlivcům příslušné skupiny. To znamená, že dochází ke generalizaci typické vlastnosti na všechny členy národa, skupiny či etnika (Preissová Krejčí a kol. 2012).

Kulturní šok

Kocourek (2010) uvádí, že se jedná o souhrn pocitů ze života v cizím prostředí převážně z pocitů nečekaných či nových nebo nepříjemných reakcí. Šok se u každého jedince projevuje různou intenzitou a délkou trvání v závislosti na individuálních vlastnostech jedince, na množství rozdílů obou kultur a také na tom, jak dlouho žije člověk na území cizí země.

Neinformovanost

Poslední bariéra, kterou si blíže rozebereme je neinformovanost. Tento problém se týká převážně rodičů žáků s OMJ. Cizinci mají situaci značně ztíženou z toho důvodu, že veškeré informace týkající se českého vzdělávacího systému jsou přístupné ve většině případech jedině v českém jazyce, kterému nerozumí a často ani nevědí, že informace vůbec existují a že by je měli znát.

Stále nesmíme zapomínat na skutečnosti, že ač se nám zdají nějaké informace samozřejmé, někteří cizinci pocházejí ze zcela odlišných podmínek, a proto pro ně informace mohou být nové poněkud nezvyklé.

Na základně prostudované literatury a shromážděných poznatků v jednotlivých kapitolách teoretické části diplomové práce již víme, že začleňování žáků cizinců do české školy je otázkou, která bývá ošetřena platnými zákony, které jsou vydány vládou České republiky. Tyto zákony jsou klíčové nejenom pro ředitele, ale i učitele základních škol, a ti jsou povinni se těmito zákony řídit. Díky zákonům je umožněno žákům různých národnostních menšin vzdělávat se v českých školách. Také jsme si uvědomili, že vstup žáka cizince do třídy české školy je nesmírně obtížný a to nejenom pro učitele, který se tomuto žákovi od počátku školní docházky individuálně věnuje. Obtížné je to především pro žáka cizince, který prochází výraznou změnou při začleňování do kolektivu českých spolužáků. Dle našeho názoru je pro úspěšné začlenění žáka cizince nutností, aby učitel pohlížel převážně na individuální možnosti a schopnosti každého jedince, pomáhat mu překonávat počáteční komunikační problémy a zejména ho dostatečně motivovat. K úspěšnému začlenění žáka cizince mohou učitelé napomoci i tím, že v rámci svých možností uplatňují ve výuce multikulturní výchovu. Jak jsem zmínil v kapitole č 3.6, učitelé by měli objasňovat žákům české národnosti nejenom, jak se chovat k dospělým a spolužákům, ale i k příslušníkům z jiných etnik, národů a ras a jak s nimi vést komunikaci, aby přitom byly respektovány jejich kulturní specifika apod. Zejména vést dobrý vztah s žáky jiného než českého etnika, které mají ve svých třídách a umět jednat s jejich rodiči. Je tedy důležité, aby učitelé byli vybaveni takovými kompetencemi a schopnostmi, aby byli na počátku školní docházky schopni takovému dítěti pomoci a byli pro něj oporou při socializaci.

Veškeré získané poznatky z teoretické části využijeme ve výzkumné části práce, kdy se při výzkumném šetření zaměříme na problémy při začleňování žáka cizince do běžné základní školy v Doubravníku.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V současné době se nenajde již žádný stát Evropy, který by se doposud nesetkal se vzděláváním dětí cizinců. Společnost České republiky má charakter multikulturní společnosti, ačkoliv ne zdaleka v takové míře jako státy západní Evropy. Jsme tedy konfrontováni s nutností začlenit děti cizince do vzdělávání. České školství považuje za žáky cizince takové žáky, kteří mají jiné občanství, než je české, jedná se o termín užívaný zejména v legislativě. V odborné literatuře a v řadě materiálech se můžeme setkat s termínem žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ), který není v takové míře napojen na státní občanství, ale vychází převážně ze skutečnosti, že český jazyk pro ně není jazykem mateřským.

Zatímco Česká republika zaznamenala výraznější nárůst počtu cizinců teprve v 90. letech, Finsko má se začleňováním přistěhovalců dlouholeté zkušenosti. Kromě toho Finové dlouhodobě dosahují vynikajících výsledků v mezinárodních srovnávacích výzkumech výsledků vzdělávání: z průzkumu PISA z roku 2003 vyplývá, že dovednosti finských žáků v matematice, ve čtenářské gramotnosti, ve vědě a v řešení problémových úloh se řadí mezi nejlepší. (Oph, 2019 [online]).

Co se týká multikulturní výchovy, celkově je „švédský model“ považován za vynikající příklad pro jiné země. Tento model v souladu s tradičními přístupy Švédska a jiných skandinávských zemí zdůrazňuje princip rovnosti a rovných příležitostí ve vzdělání. Na základě tohoto modelu mají všechny děti a mládež ve Švédsku bez rozdílu pohlaví, země původu, sociálních a ekonomických okolností, zajištěný rovný přístup k základnímu vzdělávání a ke studiu na střední škole. Žáci, jejichž mateřským jazykem není švédština, mají právo na vzdělávání rovnocenné s ostatními (The Compulsory School Curriculum 1980, s. 6–7).

Účelem švédského modelu je zajišťovat, aby se děti z různých etnických skupin prostřednictvím výuky mateřského jazyka ve školách stávaly bilingvními, tj. aby ovládaly jak jazyk svého etnika, tak jazyk hostitelské země. Takto jazykově vybavení lidé získávají snadněji

uplatnění na trhu práce, mohou se dále vzdělávat atd. Tím se nenásilně dosahuje integrace těchto mladých lidí do švédské společnosti (Průcha, 2011).

Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) provedlo v roce 2016 průzkum zaměřený na otázku, jaké kategorie žáků by měly či neměly být vzdělávány „v běžných třídách“, a srovnávalo vývoj mezi lety 2014 a 2016 (Tuček, 2016). Z šetření vyplývá, že největší odpor veřejnost projevuje k zařazení žáků s mentálním postižením (více než 80 % respondentů). Dalšími skupinami žáků, u nichž průzkum konstatuje markantní nesouhlas se společným vzděláváním, jsou žáci romští (34 %) a žáci mimořádně nadaní (30 %). Nejvýraznější posun (o 8 % směrem proti společnému vzdělávání) identifikuje průzkum mezi srovnávanými lety u žáků s cizí státní příslušností, což může být podle autorů důsledkem mediální diskuse na téma migrace.

Z šetření mimo jiné vyplynulo, že veřejnost projevuje stále větší nesouhlas se společným (inkluzivním) vzděláváním cizinců. Jak uvádí Tuček (2016) statisticky razantně poklesl podíl těch, kteří se u dětí cizí státní příslušnosti vyslovili „rozhodně ano“ pro společné vzdělávání, celkem o 7 procentních bodů, o 8 procentních bodů pak poklesl celkový souhlas. Takovéto výsledky mohou dle autora souviset s migrační krizí a mohou být odrazem změn nálad ve společnosti.

Integrací žáků cizinců se zabývá také Projekt NPI ČR Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem (APIV A), který pomáhá školám při zavádění inkluzivního vzdělávání, připravuje pro žáky diagnostický nástroj. Díky tomu může učitel sledovat úroveň znalostí češtiny u žáků cizinců. V podobě testů lze zjistit, jaké úrovně znalostí českého jazyka dosahují.

Začleňování žáků-cizinců do základních škol je ve společnosti problémem, se kterým se často potýkáme. To, zda bude jejich integrace úspěšná, závisí do značné míry na tom, jaký přístup k žákům-cizincům zvolí škola a učitelé, se kterými přichází žáci-cizinci do styku. Rozhodli jsme se tedy zjistit, jakým způsobem přistupují učitelé k žákům cizincům a jaké problémy mohou vzniknout při začleňování žáků cizinců do běžné základní školy. Pro výzkumné šetření jsme zvolili malotřídní školu, která se nachází v Doubravníku. Tuto školu jsme si vybrali právě z toho důvodu, že se žáky-cizinci neměli do poslední chvíle žádné zkušenosti.

Na této škole proběhlo záměrné a plánované pozorování dle předem stanovených kritérií a bylo nám umožněno uskutečnit rozhovor s ředitelkou vybrané školy a třídní učitelkou za účelem získání informací o jejich zkušenostech s žáky-cizinci a o materiálech, které jim při práci s žáky-cizinci pomáhají.

Na základě výzkumného šetření jsme se pak rozhodli uvést aktivity, které jsou uskutečnitelné ve vyučovacích hodinách na 1. stupni běžné základní školy.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

5.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Hlavní cíl

Hlavním cílem empirické části je zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé 1. stupně vybrané základní školy přistupují k žákovi-cizinci a následně stanovit vhodné podmínky pro socializaci žáka-cizince do běžné třídy na 1. stupni. Na hlavní cíl navazují dílčí cíle výzkumu:

Dílčí cíle:

1. Sestavit a zrealizovat polostrukturované rozhovory, kde zjistíme, jaká je podpora ze strany rodičů žáka-cizince a ze strany učitelů.
2. Sestavit záznamový arch na pozorování žáka-cizince a uskutečnit záměrné a plánované pozorování, kde se budeme soustředit na celkový školní/třídní systém, a poté především na samotného žáka s OMJ a jeho veškeré projevy v konkrétní pozorované hodině.
3. Na základně výzkumného šetření vytvořit praktickou část, jejíž cílem je uvedení aktivit, které jsou uskutečnitelné ve vyučovacích hodinách, a tím naplnit cíle žáka-cizince o začlenění do výuky.

Výzkumný problém

Výzkumná část této diplomové práce se věnuje názorům pedagoga a žáka k začleňování žáků-cizinců do běžné základní školy na prvním stupni. U příchodu žáka-cizince do vzdělávacího procesu může být situace komplikovanější z důvodu jazykové bariéry a dalších aspektů celkového naladění daného třídního kolektivu a celkově celého školního prostředí.

Na základně výzkumného šetření jsme stanovili tento výzkumný problém:

Jakým způsobem pracují učitelé s žákem-cizincem s OMJ ve výuce na ZŠ?

Výzkumné otázky:

1. Jak se škola připravovala na přijetí žáka-cizince?

2. Jsou ve výuce a ve vzájemné interakci učitele a žáka problémy? Které to jsou?
3. Jakým způsobem probíhá komunikace mezi školou a rodinou žáka-cizince?
4. Jak učitel komunikuje se žákem-cizincem?
5. Které metody, publikace a pomůcky používají učitelé při integraci žáka-cizince?
6. Jakými způsoby můžeme žákovi s OMJ pomoci překonat jeho jazykovou bariéru?

5.2 Metody výzkumu

Vzhledem ke stanoveným cílům jsme si pro tento výzkum zvolili kvalitativní přístup, jelikož o tématu můžeme tímto přístupem zjistit daleko více informací. Kvalitativní přístup se dle Gavory (2000) snaží vysvětlit zkoumané jevy z pozice respondenta nebo jiné zkoumané osoby. Jeho hlavními rysy jsou převážně intenzivnost, dlouhodobost a důkladný popis. Jedná se o výzkum, jehož výsledků se docílí pomocí jiných než statistických metod.

Pro potřeby empirické části byla použita metoda pozorování a rozhovor.

5.2.1 Pozorování

Zelinková (2001) definuje pozorování jako „proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci s dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje“.

Metoda pozorování je pokládána za jednu z nejobtížnějších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Umožňuje zkoumat projevy nejenom jedinců, ale i skupin v daných situacích. Nejde jenom o vjemy vizuální, ale podílí se často i vjemy čichové, pocitové a sluchové (Behárková, Soldánová, Kratochvíl, 2019).

Díky této výzkumné metodě, která zásadně nenarušuje průběh vyučování, lze získat několik cenných informací a poznatků nejenom o jedinci, ale i celém kolektivu. Z toho jsme se rozhodli zvolit právě tuto výzkumnou metodu. Hendl (2005) klasifikuje výzkumné pozorování na: skryté a otevřené, zúčastněné a nezúčastněné, strukturované a nestrukturované. Pozorování lze dále provádět v přirozené nebo umělé situaci a můžeme pozorovat sebe samého nebo někoho jiného. Pro naše účely jsme použili pedagogické pozorování otevřené, strukturované a zúčastněné. Probíhalo v prostorách školy, tedy v přirozeném prostředí.

5.2.2 Rozhovor

Druhým nástrojem pro tento výzkum je polostrukturovaný rozhovor, který Miovský (2006) považuje skoro za ideální metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu.

Jedná o jednu z metod, která je využívána v kvalitativním výzkumu. Hlavním znakem polostrukturovaného rozhovoru je předem připravený okruh otázek, které nejsou předem připravené v určeném pořadí. Výzkumník může připravené otázky v průběhu rozhovoru pozměnit. Důraz je však kladen na získání odpovědí od respondentů (Hendl, 1999).

Rozhovory jsme vedli tak, že dotazovaní měli po celou dobu možnost volně hovořit. Pouze v ojedinělých případech jsem změnila formulaci otázky nebo její pořadí. Vždy ale tak, aby byla v souladu s pevně danými zásadami polostrukturovaného rozhovoru.

Respondenti byli obeznámeni s tím, že rozhovor bude nahráván na diktafon a poté přepsán do písemné podoby. Dále byli informováni, že jejich odpovědi budou použity pouze pro účely této práce.

Rozhovor je rozdělen do následujících částí:

Úvod rozhovoru - v této části badatel seznámí účastníka rozhovoru s tématem, otázkami a účelem, pro který je rozhovor realizován. Je důležité, aby účastník věděl, že celý rozhovor bude anonymní a nikde nebude zmiňováno jeho jméno.

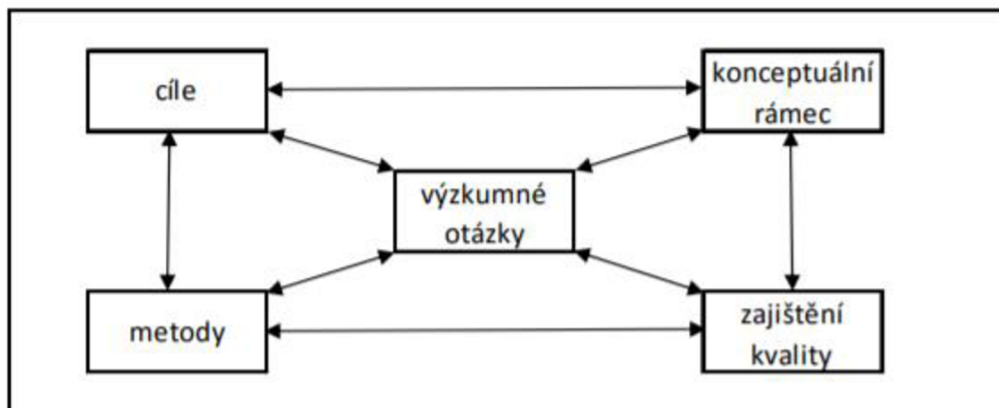
Střední část – tato část je zaměřená přímo na podstatu zkoumaného tématu.

Závěrečná část – v závěrečné části badatel sumarizuje získané odpovědi, které vyhodnocuje. Zjišťuje, zda získal potřebné informace a splnil cíl, který si předem stanovil. Dále proběhne loučení s účastníkem a poděkování (Švec, 1998, str. 117).

5.3 Konceptualizace výzkumného problému

Badatelé si ve fázi výzkumného plánu často ujasňují CO a PROČ chtějí zkoumat a JAK to budou dělat. Vychází s epistemologických východisek a formulují „ideový plán výzkumu, který se sestává z teoretického rámce, výzkumného problému, výzkumných otázek, metod získávání dat, metod analýzy dat a časového plánu“ (Miovský, 2006, s. 122).

Pro náš výzkumný plán použijeme Maxwellův domel, který je v české metodologické literatuře znám díky kompenciím o kvalitativním výzkumu (Švaříček, Sedřová a kol. 2007).



Obrázek č.1 Interaktivní model výzkumné strategie (Švaříček, Sedřová a kol. 2007).

5.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro naše výzkumné šetření jsme vybrali Základní školu a Mateřskou školu Doubravník. V malotřídní škole jsou žáci 1. stupně základní školy vyučováni ve třídách, které mají spojené ročníky. V takovém typu škol se nachází alespoň jedna třída, ve které je vyučován více než jeden ročník žáků. Malotřídní školy se obvykle vyskytují ve venkovských lokalitách. Malotřídní školy mohou být jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a v některých případech i čtyřtřídní (Fasnerová, Stolinská, 2012).

Malotřídní škola Doubravník, která využívá prvky programu Začít spolu, je založena na rozvíjení tvořivosti a jejím cílem je podpora otevřené komunikace o všem, co děti potřebují. Aktivně se zapojuje do projektů a umožňuje pedagogickým pracovníkům další vzdělávání. Svým žákům poskytuje možnosti volnočasového vyžití formou kroužků a pořádaných akcí v rámci výuky. Za cílem integrace žáků byla škola oceněna certifikátem Férová škola od Ligy lidských práv. Doposud má škola zkušenosti s integrací žáků s poruchami autistického spektra, s Downovým syndromem, s ADHD a vývojovou diastázi. Integrace žáků cizinců je od školního roku 2020/2021 pro tuto školu něco nového a neznámého.

Pozorování

Pozorování bylo prováděno v časové dotaci jedné vyučovací hodiny týdně. Předmětem pozorování byla žákyně s OMJ z 1. ročníku ve věku šesti let. Žákyni jsme pozorovali průběžně od září až do konce února. Nevybírali jsme hodiny dle předmětů, ale snažili jsme se účastnit různých vyučovacích hodin, abychom viděli případné rozdíly při práci v českém jazyce a ostatních předmětech. V době distanční výuky jsme se účastnili i individuálních konzultací a případně jsme měli možnost nahlédnout i do online vyučovacích hodin. Dále jsme pozorovali vzájemnou interakci mezi žákem-cizincem a učitelem.

Rozhovor

Dále nám bylo umožněno uskutečnit rozhovor s ředitelkou vybrané školy a třídní učitelkou za účelem získání informací o jejich zkušenostech s žáky-cizinci a o materiálech, které jim při práci s žáky cizinci pomáhají. Předmětem rozhovoru byl mimo jiné i zákonný zástupce žáka-cizince.

5.5 Způsob analýzy dat

Analýzy jsme provedli u dvou výzkumných metod, rozhovoru a pozorování. Pozorování bylo provedeno na Základní škole v Doubravníku a součástí tohoto výzkumného šetření bylo zaznamenávání do záznamových archů, které jsou součástí přílohy. V tomto výzkumném šetření jsme použili strukturované pozorování. U pozorovacího archu (viz příloha č. 1) jsme pozorovali žáka-cizince ve výuce dle předem stanovených dílčích kategorií, které jsme danou vyučovací jednotku pozorovali. Kategorie pozorovacího archu jsou škálové s cílem vybrat jedno číslo, ale je zde i možnost volného vyjádření. Veškerá získaná data byla zaznamenána v průběhu pozorování. U pozorovacího archu (viz příloha č. 2) jsme zaznamenávali počet frekvencí učebních činností žáka dle předem stanovených kategorií pro danou vyučovací jednotku. Pro analýzu dat rozhovorů s ředitelem školy, třídním učitelem a zákonným zástupcem žáka-cizince jsme zvolili metodu otevřeného kódování.

- **Diagnostický nástroj:** pozorovací archy – osobnost žáka-cizince ve výuce, učební činnosti žáka cizince,
- **Diagnostická metoda:** metoda strukturovaného pozorování,

- **Typ strukturovaného pozorování:** u obou strukturovaných pozorovacích archů se jednalo o dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu,
- **Cíl diagnostikování:** pozorování osobnosti žáka ve výuce dle předem stanovených kategorií, pozorování frekvence učebních činností žáka-cizince ve výuce dle předem stanovených kategorií.

Otevřené kódování

Za pojmem kódování se skrývají operace, pomocí kterých jsou zjištěné údaje rozebrány, konceptualizovány a následně složeny novými způsoby, což je hlavním procesem tvorby nové teorie údajů (Strauss, Corbinová, 1999).

Konceptualizací se považuje postup, při kterém se snažíme vytvořit výklad k pochopení popisovaného jevu. Je to proces formalizace údajů, ke kterým můžeme lépe v ostatních fázích analýzy pracovat (Miovský, 2006).

„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 44).

„Rozebíráním a konceptualizací je myšlen rozbor věty nebo odstavce a přidělení jména tomu, co bude zastávat nebo reprezentovat tento jev. V procesu kategorizace seskupujeme pojmy podobné s podobnými, ty které se zdají, že přísluší stejnému jevu.“ (Strauss, Corbinová, 1999).

Jednotlivé kategorie pojmenováváme podle potřeby odpovídajícími názvy, které by měly být originální a na míru šité kategorii. V procesu kódování jsou objeveny nejenom kategorie, ale také vlastnosti, které nám umožňují nalézt vztahy mezi kategoriemi (Miovský, 2006).

„Existují tři hlavní způsoby otevřeného kódování. Analýza rozhovoru řádek po řádku (zkoumání vět i jednotlivých slov), po větách nebo odstavcích (Jak je hlavní myšlenka pod větou

nebo odstavcem vyjádřena?) nebo vzít celý rozhovor a ptát se: O co zde jde?“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 51).

Výzkumné šetření jsme zaměřili především na žáka-cizince a na zjištění, jakým způsobem učitelé 1. stupně vybrané školy přistupují k žákovi cizinci. Dále chceme zjistit, jak je škola připravena na integraci žáků cizinců a zda pedagogové využívají potřebné pomůcky a speciální výukové metody.

Pozorování

Poznatky, které jsme uvedli v pozorovacím archu, nám poslouží při utváření souhrnných záznamů o žákovi cizinci.

Pro přehlednost jsme se rozhodli interpretaci zjištěných výsledků rozdělit dle sledovaných kategorií v pozorovacím archu.

Aktivita žáka cizince ve výuce

Při pozorování jsme se zaměřovali zejména na aktivitu při hodině a na jakoukoliv komunikaci. Z našich zkušeností z pozorování Vaniny musíme říct, že za tuto dobu, co ji známe, udělala velký pokrok. Z počátku převládala zejména nonverbální komunikace, protože neměla potřebné znalosti a nebyla schopná mluvit česky, ale nyní už dá dohromady i celé věty.

Osobní tempo žáka cizince

Vanina nerozumí ihned instrukcím paní učitelky, a tak je třeba dívce věnovat větší pozornost. Je to také především kvůli její přesprávné preciznosti.

Také jsme sledovali, na kolik je žákyně samostatná ve výuce při plnění úkolů a činností. Vanina vyžaduje čtenější pomoc ze strany učitelky při samostatné práci. Vždy potřebuje vést po krocích, častěji kontrolovat výsledky během práce, individuální přístup. U skupinové práce jsme odhalili, že se svými spolužáky spíše nespolupracuje a je více samotářská. Je pro ni obtížné navazovat kontakt s osobami kvůli její jazykové bariéře, proto raději vykonává práci vždy sama.

Školní úspěšnost žáka cizince

Vanina v českém jazyce pozná bezpečně všechna písmenka a krásně pozná, které písmeno ve slově je, či není a které je na začátku nebo na konci slova. Pokud slovíčko pozná, dokáže ho přiřadit na obrázku k přečtenému slovu. Naopak náročné pro Vaninu jsou grafomotorika a nácvik psaní – je ještě potřeba uvolnit více ruku a být více pozorná při napodobování tvarů, které potřebuje napsat.

V matematice jsme si všimli, že má Vanina problém s některými čísly, převážně se sedmičkou.

Je velmi tvořivá. Ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech patří její práce k nejpovedenějším výtvorům.

Vztah žáka cizince ke spolužákům

Její postavení ve třídě bychom nazvali spíše neutrální. O přestávkách je spíše izolovaná. Sedí v lavici a věnuje se své zálibě, kreslení. Se spolužáky moc nekomunikuje a spolužáci nekomunikují s ní. Většinu času komunikuje pouze s paní učitelkou. Učitelka se snaží využívat mnoho skupinových aktivit a začlenit tak Vaninu mezi spolužáky.

Reakce žáka cizince na úspěch či neúspěch

Vanina nese neúspěch velmi těžce. V případě, že tato situace nastane, uzavře se do sebe a je nemluvná. Má vytrvalou povahu a jejím cílem je vždy vše dotáhnout do zdárného konce.

Rozhovor

V této kapitole uvádíme výpovědi z uskutečněných rozhovorů, které jsme následně vyhodnotili metodou otevřeného kódování.

Rozhovor se zákonným zástupcem žáka-cizince

Otázka č. 1: Jak dlouho žijete v České republice?

Z výpovědi jsem se dozvěděla, že se rodina do ČR nastěhovala v září 2009. Žijí v rodinném domě v klidné části města.

Otázka č. 2: Za jakým účelem jste se nastěhovali do ČR?

Matka uvedla, že do České republiky se nastěhovali za prací. Rodičům se naskytla příležitost učit na vysoké škole.

Otázka č. 3: Máte v plánu zůstat v ČR?

Dotazovaná odpověděla, že v České republice zůstat neplánovali. Nakonec změnil názor, protože děti vyrůstají celý život ČR a Francie by pro ně byla cizím místem. Také se myslí, že by děti nezvládaly francouzský denní rytmus. Výhledově plánují v České republice zůstat.

Otázka č. 4: Má vaše dítě sourozence? Pokud ano, kolik jim je let? Žijí ve stejné domácnosti?

Matka uvedla, že dívka má tři sourozence. První syn se narodil ve Francii, když se přistěhovali do ČR, měl teprve dva roky. Zbylí sourozenci se narodili v České republice. Všichni členové rodiny sdílí společnou domácnost.

Otázka č. 5: Kterým jazykem komunikujete v domácnosti?

Z odpovědi vyplynulo, že komunikace v domácnosti je z velké části ve francouzštině. Rodiče se sice snaží na děti mluvit česky, ale děti, převážně Vanina, odmítají.

Otázka č. 6: V kterém jazyce probíhá komunikace se širší rodinou (prarodiče, tety, strýcové, bratrance a sestřenice). Jak často se s nimi stýkáte a jak probíhá komunikace při návštěvách?

Respondentka uvedla, že se širší rodinou komunikují výhradně francouzsky. Se svými rodiči se stýkají přibližně dvakrát ročně ve Francii. Z tohoto důvodu Francii jako domov neberou, protože tam jezdí velmi zřídka. Matka uvedla, že Vanina to rozděluje jako „*Já doma v ČR a babička doma ve Francii.*“

Otázka č. 7: Stýká se Vaše dítě s jinými dětmi mimo školu?

Matka založila pro francouzské děti a jejich rodiče zájmový kroužek, ve kterém se stýkají třikrát do týdne. Cílem je naučit děti psát a mluvit francouzsky. Se svými spolužáky se mimo školu nestýká.

Otázka č. 8: Navštěvovalo Vaše dítě mateřskou školu? Pracovaly učitelky v MŠ s dítětem individuálně?

Vanina navštěvovala školku v místě svého bydliště. Z odpovědi vyplynulo, že problém s integrací nastal již tam. Paní učitelky se Vanině individuálně nevěnovaly a nepracovaly s ní tak, jak měly. Její komunikace v českém jazyce se z tohoto důvodu velmi zabrzdila.

Otázka č. 9: Jak hodnotíte připravenost na školu v rámci MŠ? Zaznamenala jste nějaké změny?

Rodiče nezaznamenali žádné změny. Odpověděla mi, že zásadním problémem byla komunikace. „*O ničem mě neinformují. Jeden den jsem se zeptala, jestli V. s nimi pracuje a paní učitelky mi na to řekly, že ne. Moc jsem se toho nedozvěděla.*“

Otázka č. 10: Jak byste posoudila u Vašeho dítěte současný stav řečové dovednosti v českém jazyce?

Matka uvedla, že od té doby, co je Vanina v 1. třídě, vidí velký posun v komunikaci. „*Jeden den jsem mluvila s paní učitelkou a Vanina mě dokonce opravila a řekla mi, že mluvím špatně česky. Takže pokud ona ví, že nemluví správně česky, ona musí rozumět.*“

Otázka č. 11: Jak se chová Vaše dítě, když nemůže nalézt vhodné slovo v českém jazyce?

Dotazovaná odpověděla, že pokud Vanina nerozumí, zeptá se matky. Pokud však není v blízkosti své matky, uzavře se do sebe.

Otázka č. 12: Znájí Vaše děti francouzské pohádky a říkadla? Které? Mají oblíbenou postavu?

Matka uvedla, že Vanina má spoustu oblíbených pohádek. Mezi její nejoblíbenější patří Drákula, Harry Potter a z francouzských pohádek má nejraději Barbapapa. Děti znají i francouzská říkadla.

Otázka č. 13: Vaříte doma francouzská jídla?

Dotazovaná odpověděla, že v domácnosti vaří pouze francouzská a italská jídla. Česká jídla vaří velmi zřídka.

Rozhovor s ředitelkou školy

Otázka č. 1: **Jaké jsou Vaše postupy při přijímání nového žáka-cizince?**

Paní ředitelka uvedla, že cizince přijme jako každého jiného žáka a nedělá žádné rozdíly v tom, zda je žák české národnosti nebo jiný.

Otázka č. 2: **Má škola nějaké speciální požadavky pro přijímání žáků-cizinců?**

Z výpovědi vyplynulo, že základní ani mateřská škola neměla doposud žádné zkušenosti s žáky-cizinci. Byly to vždy děti, které měly jednoho z rodičů cizince, a většinou už prošly mateřskou školou, tudíž měly základy češtiny. Vanina je první žák-cizinec na základní škole, který nerozumí.

Otázka č. 3: **Jak probíhal její zápis do 1. třídy?**

Ředitelka uvedla, že zápis do 1. třídy proběhl distanční formou. *„My jsme ji ani neznali a nevěděli jsme, kdo přijde. Akorát jsme měli signály, že nechce mluvit česky, ale jenom francouzsky.“* Paní ředitelka se rodičů ptala, zda uvažovali o odkladu, ale oni trvali na tom, aby Vanina do 1. třídy nastoupila.

Otázka č. 4: **Je něco, co byste po této zkušenosti udělali jinak?**

Ředitelka odpověděla, že by nejprve informovali poradnu a trvali by na podpůrném opatření už ve školce ke konci období, kdy bylo jasné, že Vanina nastoupí k nim do školy. *„Takhle se to neskutečně protáhlo a vlastně podpora dívce je poskytnuta až od února, což je hrozná ztráta a je to škoda.“*

Otázka č. 5: **Uvažujete do budoucna o zavedení přípravného ročníku pro žáky-cizince?**

Paní ředitelka odpověděla, že o přípravném ročníku na základní škole v současné době neuvažují.

Otázka č. 6: Je pro cizince na Vaší škole vypracován individuální vzdělávací plán?

Na tuto otázku uvedla ředitelna velmi pozitivní odpověď. *„Někdy se může stát, že individuální plán je formalita, ale tady s ní opravdu od začátku pracujeme, aniž bychom měli nějaké doporučení z poradny.“* Individuální vzdělávací plán pro Vaninu vypracovaný je.

Otázka č. 7: Zajišťujete doučování pro žáka-cizince?

Paní ředitelka uvedla, že Vaninu již od září učí základním pokynům, které jsou nezbytné znát v 1. třídě. Věnuje se jí nejenom třídní učitelka, ale občasně i paní asistentka.

Ve snaze paní ředitelky bylo, aby se Vanina co nejvíce navštěvovala se svými spolužáky mimo školu. Proto navrhla, aby Vaninu navštěvovala její spolužačka, která bydlí kousek od jejího domu. *„Začalo to fungovat tak, že ze začátku tam musely být i maminky, ale pak si holky vystačily samy, takže i to jsme brali jako formu doučování.“*

Vanina by také dle paní ředitelky měla navštěvovat družinu, kde by upevňovala vztahy mezi svými spolužáky. Bohužel s tím rodiče zatím nesouhlasí.

Otázka č. 8: Absolvují pedagogové na Vaší škole školení zaměřené na integraci žáků-cizinců?

Ředitelka uvedla, že pedagogové na základní škole doposud žádné školení neabsolvovali.

Otázka č. 9: Co by mohlo podle Vás situace na školách v tomhle ohledu zlepšit?

Po zkušenosti s Vaninou, paní ředitelka uvedla, že by žáci po příchodu do školy měli mít alespoň nějakou jazykovou výbavu, případně aby příprava začala hned se začátkem školního roku a nečekalo se dlouho na vyšetření z PPP. *„Přimlouvala bych se i za nějakého asistenta, aby čas s dítětem strávil právě i ten asistent po vyučování, protože učitel toho má moc a je přetížen. Ideálně by nemusel být asistent na celé vyučování, ale věnovat se mu i po výuce.“*

Rozhovor s třídní učitelkou žáka-cizince

Otázka č. 1: **Jaká byla Vaše reakce, když jste se dozvěděla, že ve Vaší třídě bude žák-cizinec?**

Paní učitelka uvedla, že měla velké obavy. Ve své učitelské praxi se doposud neseetkala s žádným cizincem.

Otázka č. 2: **Co je pro Vás obtížné při práci s žákem-cizincem?**

Na tuto otázku mi paní učitelka odpověděla: „*Je to mnohem obtížnější pro to dítě než pro mě, protože je v úplně cizím kolektivu. Vanina nezná děti ani ze školky a přišla do úplně cizího prostředí a my vůbec nevěděli, jak se s ní domlouvat.*“

Otázka č. 3: **Jak probíhaly její první dny ve škole?**

Paní učitelka uvedla, že Vanina byla ze školky naučená fungovat podle vzoru dětí – sledovala je a nezapojovala se. Dívce pomohlo, že byla zralá jít do školy a chtěla se učit číst a psát, tudíž měla chuť pracovat, i když to bylo velmi náročné.

Otázka č. 4: **Jak funguje v kolektivu?**

Učitelka odpověděla, že Vanina je spíše introvertní povahy. To je jeden z dalších důvodů, proč se vyhýbá verbální komunikaci se svými spolužáky. Ve skupinové práci se nemá problém prosadit, ale stále naráží na jazykovou bariéru.

Otázka č. 5: **Nastala někdy situace, kdy jste si s ní nevěděla rady?**

Paní učitelka uvedla, že s touto situací zatím neseetkala. „*Ona má vytrvalou povahu a snaží se vždy vše dotáhnout do konce.*“

Otázka č. 6: **Zaznamenala jste nějaké změny v chování?**

„*Ano, a paradoxně jí velmi pomohla distanční výuka, kdy se zapojovala i na online hodinách tím, že mluvila.*“ Paní učitelka odpověděla, že Vanině po celou dobu distanční výuky pomáhali rodiče, kdy jí překládali to, co říká paní učitelka. Dívce pomohlo i doučování, které bylo realizované 3krát do týdne.

Otázka č. 7: Na co jste se během doučování nejvíce zaměřovala?

Paní učitelka uvedla, že se zaměřují na běžnou slovní zásobu. „*Vím, že v běžných hodinách se pro ni vyjadřují mnohdy složitě. Ona by potřebovala jednoduché a stručné instrukce.*“

Otázka č. 8: Používáte při práci s žákem-cizincem nějaké materiály?

Z odpovědi vyplynulo, že používá převážně materiály z METY.

Otázka č. 9: Co a jak se Vám ve výuce nejvíce osvědčilo při překonávání překážek v komunikaci se žákem-cizincem?

Paní učitelka se vyjádřila, že ve výuce preferuje názornou ukázkou. „*Rozhodně názor. Je důležité předmět názorně ukázat, a ne o tom jenom mluvit. To je jediná věc, která funguje. Jakékoliv mluvení bylo zbytečné, protože se ihned ztratila. Vše jsme si musely ukázat a udělat. Když jsme dělaly cviky na grafomotoriku, chytla jsem ji za ruku a obtahovaly jsme společně. Nejprve byla sice vylekaná, ale teď už ví, že je v bezpečném prostředí a je schopna součinnosti.*“

Otázka č. 9: Napadá Vás v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců nějaké doporučení, o které byste se chtěla podělit?

Paní učitelka mi po její zkušenosti doporučila, aby Vanina měla možnost něco naučit své spolužáky. „*Osvědčilo se mi to ve vyučovací hodině, kdy jsme probírali počasí a Vanina nás učila, jak se řekne francouzsky slunce, mrak a podobně. Jakmile Vanina viděla, že po ní slova opakujeme, rozzářila se radostí. Nebála bych se toho, že bude mít problém se zapojit.*“

Výsledky otevřeného kódování

Otevřené kódování jsme provedli na základě rozhovorů. Veškeré informace byly zaznamenávány a průběžně vyhodnocovány, kdy vznikl výsledek ze dvou použitých metod. Výsledky jsme rozdělili do kategorií dle typu zadávaných otázek a subkategorií, které jsou součástí dané kategorie.

KATEGORIE „ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ“

Způsoby vzdělávání byly respondenty uvedeny formou individuálního vzdělávání přístupu k žákovi s OMJ.

Škola se snaží při začleňování a vzdělávání žáků řídit metodickými doporučeními podle pokynů MŠMT. Při přijímání a zařazování žáků-cizinců do konkrétní třídy vychází v první řadě z věku a dosavadního vzdělávání.

KATEGORIE „OSOBNÍ ZKUŠENOST SE ŽÁKY S OMJ“

Oslovenou základní školu sice navštěvují žáci od vad řeči až po mentální a kombinované postižení, ale s žáky-cizinci nemá tato škola doposud žádné zkušenosti.

Příklad: Třídní učitelka žáka cizince: *„Vanina byla první cizinec, kterého jsem měla potkat v učitelské praxi a zároveň ještě v 1. třídě, nadšená jsem nebyla. V kombinaci se zbytkem třídy, který je specifický a hodně náročný, protože tu jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jsem se bála. Nebrala jsem to jako výzvu, spíše převládaly obavy. Přece jen postupem času to sedlo a od zápisu do září jsme se s tím podle mě dobře vypořádali.“*

Příklad: Ředitelka školy: *„Na naší škole byly vždy děti, které měly maminku nebo tatínka cizince a většinou už prošly školkou, takže uměly česky aspoň částečně. Vaninka je vlastně první případ, kdy žák neumí vůbec česky, takže do teď jsme to opravdu nemuseli řešit, ale možná bychom se nad tím do budoucna mohli zamyslet.“*

KATEGORIE „SNAHA O POMOC“

Z rozhovorů, ale i z pozorování vyplynulo, že každý z respondentů se snaží udělat maximum pro to, aby žák s OMJ pocítil ve škole úspěch. Jednotlivé kategorie udávají přehled, jakým způsobem se snaha ze strany ubírá.

Subkategorie – způsob práce

Pro příklad uvádím pozitivní slova paní ředitelky: *„Nedělám žádné rozdíly v tom, zda je žák české národnosti nebo cizinec.“*

Na otázku, co se paní učitelce nejvíce osvědčilo při překonávání překážek v komunikaci s žákem cizincem, dotazovaná uvedla, že je důležitá převážně názorná ukázka.

Pro příklad uvádím. Třídní učitelka: *„Jakékoliv mluvení bylo zbytečné, protože se ihned ztratila. Vše jsme si musely ukázat a udělat. Když jsme dělaly cviky na grafomotoriku, chytla jsem ji za ruku a obtahovaly jsme společně. Nejprve byla sice vylekaná, ale teď už ví, že je v bezpečném prostředí a je schopna součinnosti.“*

Subkategorie – podpůrné programy

Z rozhovoru vyvstaly dva pokusy, které školy při intenzivní jazykové podpoře uplatňují. Cizinci se věnuje asistent pedagoga, který vyučuje žáka individuálně několik hodin týdně. Dále škola spolupracuje s organizací META. Tato organizace je stěžejní oporou při vzdělávání žáků cizinců. Veškeré možnosti podpory, které jsou k dispozici žákům-cizincům, se realizují na základě přidělených grantů či dotací od MŠMT.

KATEGORIE „PROBLÉM“

Z rozhovorů všech dotazovaných jsme se dozvěděli, že zásadní problém s integrací žáka-cizince nastal již v předškolním vzdělávání. Než nastoupila do povinného školního vzdělávání, absolvovala mateřskou školu. V mateřské škole s Vaninou dostatečně nepracovali a tím se její komunikace v českém jazyce doslova zastavila. Naopak, když Vanina nastoupila do 1. ročníku základní školy, rodiče začali být spokojeni, protože viděli na svém dítěti jisté změny.

Z rozhovoru od rodiče i třídní učitelky také vyplynulo, že příčinou komunikačních překážek není jenom jazyková bariéra mezi dívkou a spolužáky či učitelem, ale i osobnostní charakter. Z toho vyplývá, že řešení jistých případů si vyžaduje odlišný přístup, protože každý žák je individualitou.

KATEGORIE „ZLEPŠENÍ“

Když se dotazovaní respondenti zamýšleli nad otázkou zlepšení výuky u žáků cizinců, tak se shodli ve dvou případech.

Po zkušenostech s Vaninou uvedli, že by žáci měli mít alespoň nějakou jazykovou výbavu, případně aby příprava začala hned se začátkem školního roku a nečekalo se dlouhou dobu na vyšetření z PPP.

Přimlouvají se také za asistenta, který by trávil čas přímo s žákem cizinec.

6 SHRUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

K analýze dat jsme využili metodu otevřeného kódování, která se vztahovala ke dvěma výzkumným metodám. V nejvyšší míře se otevřené kódování projevilo ve výzkumné metodě rozhovor.

6.1 Interpretace zjištěných výsledků z rozhovorů

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem přistupuje vybraná škola k žákovi cizinci. V procesu kódování jsme nacházeli společné reakce na otázky, které jsme respondentům kladli. Ředitelka školy i třídní učitelka se v nejvyšší míře shodly v oblasti přístupu k žákovi cizinci - berou žákovi cizince jako každého jiného a nedělají rozdíly.

Díky těmto uskutečněným rozhovorům jsme měli možnost ponořit se hlouběji do problematiky u konkrétního žáka. Zároveň v těchto rozhovorech spatřujeme velký přínos, protože vidíme, že protože tato problematika vybranou školu zajímá, i když se shodují na tom, že se necítí dostatečně vzdělaní na tuto práci. V praxi je ale situace taková, že se učitel učí stále novým věcem a soustavně pracuje na svém vlastním rozvoji.

Z rozhovorů plyne zcela pozitivní přístup jak ředitele školy, učitele, tak i rodiče. Dotazovaní odpovídali na všechny otázky a sami se ještě snažili přijít na rozšíření či zpřesnění své odpovědi, tím nám poskytli velmi cenné informace.

Po uskutečněných rozhovorech hodnotíme vzájemnou spolupráci kladně. Základní škola nabízí rodině různé metody a možnosti, jak s žákem-cizincem pracovat. Snaží se pomoci, co nejvíce je v jejich silách. Škola rodiče informuje i o duševní schopnosti žáka cizince alespoň v rovině komunikační a sociální. Tato spolupráce napomáhá harmonickému vztahu mezi oběma stranami, kdy rodiče vidí určitá zlepšení u svého dítěte.

6.2 Interpretace zjištěných výsledků z pozorování

V teoretické části pojednáváme o faktorech, které mají vliv na úspěšné začlenění žáka s OMJ do třídy a společnosti. Mezi tyto vlivy řadíme věk žáka, rodinné prostředí, školní prostředí a také dobu zahájení povinné školní docházky, která má velký vliv na integraci žáka-cizince.

U Vaniny je vidět pozitivní vliv jejího příchodu od začátku školní docházky, tedy 1. ročníku. Vanina je sice introvertní povahy, ale od září jsem zaznamenala velké změny v komunikaci mezi ní a jejími spolužáky. Nelze u ní říci, s kým se kamarádí nejvíce, protože navazování sociálních vztahů a komunikace u ní není tak častá. Baví se převážně s dětmi, které sedí v její těsné blízkosti.

Jak už jsme zmínili v teoretické části, dalším významným faktorem pro integraci žáka-cizince je vliv rodinného prostředí. U Vaniny je patrná podpora rodičů, se kterými nejsou žádné problémy v komunikaci. Rodiče sice mluví převážně francouzsky, ale základy českého jazyka zvládají. Ke zlepšení komunikace rodičů hodně pomáhá sama žákyně.

Tento příklad z praxe poukazuje na to, že žáka-cizince je možné do třídy zcela začlenit, avšak žádá si to ochotu a péči ze strany žáka, jeho rodičů a v neposlední řadě učitele, který se snaží mnohdy i nad rámec svých povinností.

7 DISKUZE A ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základně provedeného výzkumu, získaných informací a jejich následné analýzy bychom nyní odpověděli na výzkumné otázky.

Jak se škola připravovala na přijetí žáka cizince?

I když jsme si mysleli, že ředitelka vybrané školy bude vysílat své pedagogy na školení či jiné kurzy zaměřené na informace ohledně vzdělávání žáků cizinců, pedagogové žádný kurz neabsolvovali, ale jsme si vědomi toho, že kdyby někdo z učitelů měl zájem, paní ředitelka by jim školení jistě zajistila.

Jsou ve výuce a ve vzájemné interakci učitele a žáka problémy? Které to jsou?

Současný vztah učitele a žáka cizince je na dané škole velmi pozitivní. Učitel i žák cizinec spolu navzájem komunikují, spolupracují, reagují a vždy umí najít společné řešení daného problému.

Obecná úskalí však spatřujeme v tom, že paní učitelka má málo času na žáka cizince a to zejména kvůli velkému množství papírování. Další úskalí, která vidíme jsou: málo pomůcek, metodik a odborného vedení.

Jakým způsobem probíhá komunikace mezi školou a rodinou žáka?

Spolupráce mezi rodinou a školou je velmi podstatná pro začlenění žáka cizince do výuky. Dotazovaná paní učitelka si spolupráci s rodiči pochvaluje, sděluje, že se rodiče o své dítě zajímají a pravidelně se zapojují do dění ve škole. Také rodiče žáka cizince si přístup školy nad míru pochvalují.

Jak učitel komunikuje se žákem-cizincem?

Je nutné si uvědomit, že při překonávání překážek v komunikace mezi učitelem a žákem cizincem hraje významnou roli řada faktorů. Vše se odvíjí již od přístupu a možnosti samotné školy, kde se snaží zajistit určitý druh podpory nejenom učiteli, ale i žáku cizinci. Aby mohlo dojít k úspěšnému průběhu komunikace mezi učitelem a žákem-cizincem, měl by být učitel vybaven celou řadou dovedností a schopností.

Paní učitelka přistupuje k žáku cizinci bez rozdílu stejně jako k ostatním žákům. Je trpělivá a u žáka-cizince se snaží vzbudit důvěru. Volí opatrně jazykové prostředky při komunikaci, které se skládají z jednoduchých slov či slovních výrazů. Paní učitelka předvídá problémová slova a zaměřuje se na ně při výuce, stejně tak důkladně si ověřuje žákovo porozumění.

Které metody, publikace a pomůcky používají učitelé při integraci žáka-cizince?

Vybraná základní škola používá při vzdělávání žáků cizinců výukové metody naprosto stejné, jaké užívají ostatní žáci ve své třídě. Paní učitelka využívá také aktivizační výukové metody. Mezi tyto metody řadíme především zadávání samostatných úkolů či diskuzi na určené téma s učitelem i spolužáky, které vedou žáky k tomu, aby se plnohodnotně podíleli na vzdělávání sebe samých.

Dle našeho názoru je nevyužitý potenciál v oblasti pomůcek. Škola využívá pomůcky minimálně, přestože žáci s OMJ mají se zákona nárok na speciální učebnice či dokonce tablet (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) a jejich používání je zdůrazněno i kolektivem autorů META. (Principy práce s žákem s OMJ, ©2016).

Jakými způsoby můžeme žákovi s OMJ pomoci překonat jeho jazykovou bariéru?

Nelze stanovit sadu doporučení, kterými by se měli učitelé řídit, když jim přibude do třídy žák cizinec, protože každý takový žák je individualita, a je k němu zapotřebí tak i přistupovat. Kromě jazykové bariéry je komunikační překážka způsobena vlivy sociokulturních odlišností, ale především také osobností každého žáka, jehož osobnostní charakteristiky předurčují jeho schopnosti se vypořádat s překážkami. Jedním z nejdůležitějších prostředků pro úspěšný průběh komunikace je zajištění fungující podpory žáka cizince a spolupráce s učitelem ze strany rodičů. Schopnost podpořit a motivovat žáka-cizince je mnohdy v celém procesu klíčová. Tento nelehký úkol bývá výrazně ulehčen, pokud je učitel schopen domluvit se rodiči pomocí zprostředkujícího jazyka, ovšem pouze za předpokladu.

Pro efektivní komunikační podporu žáku-cizinci doporučujeme využívat v hojné míře nejrůznějších názorných pomůcek a výukových materiálů. Velmi oceňovanou pomocí pro

učitele je, pokud má možnost použít výukové materiály určené přímo žákům-cizincům, což nebývá pravidlem. Samozřejmě bývají překladové a obrázkové slovníky.

Učitel se musí umět vcítit do žáka cizince, snažit se ho lépe poznat a být velmi všímavý, protože i zde vše vychází z osobnosti konkrétního dítěte, což se nám potvrdilo i v případě Vaniny.

Ještě bychom rádi zdůraznili volání po výpomoci asistenta pedagoga, který by byl i v případech žáků s OMJ velmi žádoucí, přestože k vyhovění žádosti dochází v těchto případech jen velmi výjimečně. Uvědomujeme si, že je asistentů celkově málo a jejich poptávka vysoce převyšuje jejich nabídku. Otázkou pak zůstává, jestli by nestálo za to se zamyslet, proč tomu tak je a rozhodnout se pozměnit podmínky tak, aby jich byl dostatek. Nejenom žáci s OMJ a jejich učitelé by tento krok jistě uvítali.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 CHARAKTERISTIKA A REALIZACE UVEDENÝCH AKTIVIT

Vzhledem k výsledkům rozhovorů jsme se rozhodli vytvořit praktickou část, jejíž cílem je uvedení aktivit, které jsou uskutečnitelné ve vyučovacích hodinách, a přitom nejsou časově náročné. Tyto aktivity ukazují dětem odlišnosti francouzské kultury a umožňují naplnění cíle žáka-cizince k začlenění do výuky na 1. stupni základní školy.

Praktická část je rozdělena na aktivity, které jsou zařazeny do následujících vyučovacích předmětů:

- Hudební výchova
- Český jazyk
- Prvouka
- Pracovní činnosti

8.1 Cizí řeči

Doporučené předměty:	Hudební výchova
Ročník:	1.
Cíl aktivity:	Uvědomění si existencí cizích jazyků, srovnání podobných konceptů v různých jazycích, naučení francouzské říkanky a písničky
Rozvíjená klíčová kompetence:	Kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence pracovní
Pomůcky:	Fotografie dopravních prostředků, nakopírovaná říkanka a píseň, klavír
Doba trvání:	1 vyučovací hodina
Vyučovací metody:	Rozhovor, vysvětlování, praktická činnost
Organizační forma:	Hromadné vyučování

Úvodní část - motivace

Sedneme si do kruhu s dětmi a přečteme jim příběh o francouzském chlapci Olivierovi.
(viz příloha č. 13)

Rozhovor:

- Pamatujete si, ve které zemi chlapec Olivier žije?
- Na co je Olivier nejvíce pyšný?
- Co Oliviera trápí?

Ve Francii se nemluví jako u nás česky, ale francouzsky. Představte si, že byste se nějakým nedopatřením dostali do Francie a museli byste se domluvit, zeptat se, kde je například nádraží apod.

- Jak byste se cítili, když by vám nikdo nerozuměl?

Přesně takto se cítí děti, které se nastěhují z jiné země k nám do České republiky a nerozumí naší řeči.

- Chtěli byste se naučit řeč, nebo zatím aspoň některá slovíčka, kterou mluví Olivier?

Hlavní část

Říkadlo-Am stram gram (viz příloha č. 14)

Dětem pustíme říkadlo z audio nahrávky. Po přehrání ukázky se říkadlo společně naučíme.

Práce s říkadlem:

Rytmická deklamace v kroužku s ukazováním (rozpočítadlo). Na koho vyjde poslední slabika, ten vyvede dítě ven a sedne si sám doprostřed kruhu.

Bratře Kubo-Frere Jacques (viz příloha č. 15)

Tento francouzský kánon patří mezi nejrozšířenější a zároveň nejznámější. V českém prostředí existuje k této písni několik překladů, které se užívají běžně. Skladatel Miroslav Krejčí, který se velmi zajímal o lidovou píseň, ji překládá takto:

Bratře Kubo

Bratře Kubo, bratře Kubo, ještě spíš, ještě spíš?

Na jitřní pojd' zvonit, na jitřní pojd' zvonit.

Bim, bam, bim, bim, bam, bim.

(Krch, 1947)

Dětem pustíme ukázku z audio nahrávky. Děti pozorně poslouchají a snaží se uhodnout, v jakém jazyce je píseň zpívána. Po přehrání ukázky si píseň s dětmi zazpíváme v české a francouzské verzi s doprovodem klavíru. Píseň si nejprve zazpíváme společně v české verzi a poté se zeptáme, jestli znají písničku i v jiném jazyce. Píseň s dětmi zazpíváme v české a francouzské verzi s doprovodem klavíru.

Závěrečná část

Proběhne reflexe hodiny. Ptáme se dětí, co jim dělalo největší problém a co jim naopak šlo lépe.

8.2 Rodina Barbapapa

Doporučené předměty:	Český jazyk
Ročník:	1.
Cíl aktivity:	Rozvíjení čtení s porozuměním
Rozvíjená klíčová kompetence:	Kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence pracovní
Pomůcky:	Vytištěné pracovní listy, psací potřeby, pastelky, kniha Barbapapa
Doba trvání:	1 vyučovací hodina
Vyučovací metody:	Rozhovor, vysvětlování, praktická část
Organizační forma:	Hromadné vyučování, samostatná práce

Úvodní část – motivace

Pustíme dětem krátké video, kde se seznámíme s jednotlivými členy rodiny Barbapapa.

<https://www.youtube.com/watch?v=kUuSe1Vw6rw&t=22s>

Rozhovor:

- Kolik členů má rodina Barbapapa?
- Jaké barvy mají členové rodiny Barbapapa?

Hlavní část

Sedneme si do kruhu. Dětem nejprve ukážeme knihu ve francouzském jazyce a poprosím Vaninu, aby nám pro zajímavost kousek z knihy přečetla. Poté dětem přečtem celou knihu přeloženou do českého jazyka.

Po přečtení knihy se děti přesunou do lavic, kde dostanou pracovní - list čtení s porozuměním (viz příloha č. 17)

Závěrečná část

Společně zkontrolujeme pracovní list a proběhne reflexe hodiny.

8.3 Tradiční česká a francouzská kuchyně

Doporučené předměty:	Prvouka
Ročník:	1.
Cíl aktivity:	Seznámení s tradiční českou a francouzskou kuchyní
Rozvíjená klíčová kompetence:	Kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence pracovní
Pomůcky:	Fotografie českých a francouzských pokrmů
Doba trvání:	2 vyučovací hodiny
Vyučovací metody:	Rozhovor, vysvětlování, praktická činnost
Organizační forma:	Hromadné vyučování, samostatná práce

Úvodní část - motivace

Sedneme si do kruhu. Povídáme si s dětmi o rozdílech mezi českou a francouzskou kuchyní. (viz příloha č. 18)

Rozhovor:

Tak jako pro nás v Česku jsou typické pokrmy řízek s bramborovým salátem, svičková, apod., tak pro Francouze jsou největší pochoutkou šneci na česnekovém másle, žabí stehýnka, ryby a mořské plody. Francouzi dělají výborné sýry a paštiky.

- Co jíme na Vánoce my v Česku?

Představte si, že ve Francii nemají na štědrovečerní večeři kapra, ale vánoční krůtu plněnou jedlými kaštany, která se podává s vařenou zeleninou. Na vánočním stole můžeme najít i ústřice lososa nebo husu.

Hlavní část

Po třídě jsou rozmístěné fotografie pokrmů české a francouzské kuchyně. Každé dítě najde jednu fotografii. Jakmile ji najde, sedne si zpět do kruhu na koberec. Děti fotografie rozdělí dle svého uvážení na pokrmy české a francouzské. Pokrmy zároveň společně pojmenováváme.

Závěrečná část

Výroba kuchařské čepice

Seznámíme děti s náplní na další hodinu, kdy si zkusíme společně upéct francouzský citrónový koláč. Ale aby se z dětí staly praví kuchtíci, musejí mít vhodný oděv. Proto si společně vyrobíme z papíru kuchařskou čepici.

Každý žák dostane tvrdý papír ve formátu A3, ze kterého ustříhne silný proužek, který s pomocí svého spolužáka obtočí kolem hlavy. Úkolem spolužáka je udělat čárku tam, kde se papír setkává – děti se navzájem vymění. Poté papír ustříhnou v místě, kde spolužák udělal čárku. Nakonec zesponu nalepí krepový papír, který bude vysoký přibližně 30 cm. Jakmile bude krepový papír nalepený nebo scvaknutý sešíváčkou, uchopí krepový papír na konci a sváže ho gumičkou. Kuchařskou čepici si nakonec každý podepíše.

8.4 Příprava francouzského pokrmu

Doporučené předměty:	Pracovní činnosti
Ročník:	1.
Cíl aktivity:	Žák nakreslí a napíše popis pracovního postupu, s pomocí dospělého vytvoří jednoduchý pokrm
Rozvíjená klíčová kompetence:	Kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence pracovní
Pomůcky:	vytištěné pracovní listy, psací potřeby, nůžky, lepidlo, pastelky, pomůcky na vaření, suroviny
Doba trvání:	2 vyučovací hodiny
Vyučovací metody:	Rozhovor, vysvětlování,
Organizační forma:	Hromadné vyučování, skupinová práce

Úvodní část - motivace

Do hodiny přineseme pomůcky na vaření a dětem sdělíme, že dnes upečeme lahodný francouzský koláč.

Nejdříve dětem vysvětlíme pojem recept a poté klademe otázky.

Rozhovor:

- Myslíte si, že je důležité znát recept?
- K čemu nám recept slouží?
- Co je to návod?
- U kterých činností potřebujeme návod?

Děti rozdělíme do skupin. Každá skupina dostane kopii rozstříhaného receptu (viz příloha č. 19). Úkolem každé skupiny bude vytvořit recept tak, aby se podle něho mohl snadno koláč upéct. Správně poskládaný recept nalepí na prázdný papír a dozdobí pastelkami.

Hlavní část

S dětmi se přesuneme do školní kuchyně, kde společně upečeme tradiční francouzský citronový koláč.

Závěrečná část

Po upečení koláče společně uklidíme pracovní plochu.

Utvoříme komunikační kruh, kde pochválíme děti a kdo bude chtít, sdělí nám své pocity z průběhu práce. Poté proběhne ochutnávka citrónového koláče a na závěr dne si ještě jednou francouzsky zazpíváme.

9 REFLEXE A ZHODNOCENÍ REALIZOVANÝCH AKTIVIT

Uvedené přípravy na hodinu byly realizované v 1. ročníku. Společně jsme spolu strávili čtyři vyučovací hodiny, které byly naplněny několika různými činnostmi, probíhajícími ve třídě.

První vyučovací hodinu jsme se zaměřili na francouzské písničky, neboť začleněním písňe do výuky se hodina nejenom zpestří, ale také obohatí o nové možnosti, jak pracovat s jazykem. Společně jsme se naučili zazpívat píseň Bratře Kubo v českém a francouzském jazyce a krátké francouzské rozpočítadlo Am stram gram. Děti jsem motivovala tím, že kdo bude vytleskávat píseň přesně jako já, dostane do ruky buď ozvučná dřívka, vajíčko nebo rumba koule. Nakonec jsem však hudební nástroje předala všem a podotkla jsem, že si cením jejich snahy.

Z reakcí dětí jsem vypožorovala, že se první vyučovací hodina vyvedla. Děti na zpívané písni reagovaly s nadšením, ale největší úspěch mělo rozpočítadlo, které si s chutí popěvovali i v následujících vyučovacích hodinách.

V druhé vyučovací hodině jsem děti seznámila s oblíbenou knihou žáka cizince – Barbapapa. Jelikož byla kniha ve francouzském jazyce, využila jsem zde pomoc Vaniny, která nám přečetla část knihy francouzsky. Následně děti vyplňovaly pracovního list ke knize. Úkoly s nadšením plnili a bylo na nich vidět, že je vyhledávání informací baví. Během samostatné práce jsem dětem nechala puštěnou francouzskou hudbu, která navazovala příjemnou atmosféru.

Téma třetí hodiny byl zaměřeno na českou a francouzskou kuchyni. Nejprve byl věnován prostor dětem, které jsem seznámila s českou a francouzskou kuchyní a opět jsem jej přiblížila pomocí fotografií a obrázků. Následovala aktivita, při které rozlišovali pokrmy české a francouzské.

Na začátku čtvrté vyučovací hodiny jsem nejprve navodila atmosféru tím, že jsem jsme si s dětmi vyrobili kuchařské čepice a poté jsme se pustili do příprav francouzského dezertu.

Zásadním momentem se stala evaluace, která přinesla názory dětí na aktivity a názor i paní ředitelky, která byla u aktivit přítomná. V průběhu uskutečněných vyučovacích hodin jsem s dětmi realizovala krátkou evaluaci, a tím jsem mohla dětem aktivity uzpůsobovat. Na závěr dne však byla provedena celková evaluace, která se stala nejpodstatnější. Mile mě překvapily pozitivní názory dětí na aktivity. Děti z radosti vyjmenovaly, co je nejvíce bavilo a tento moment mi dokázal, že uskutečněné aktivity byly přínosné a můžou poskytnout inspiraci učitelům, či návod, jak toto téma realizovat a zároveň se nebát ho realizovat, neboť ze strany dětí není žádná bariéra.

Přípravám se dá vytknout pouze nedostatek času. Na některé činnosti bylo méně času, než by bylo potřeba. Proto by bylo žádoucí provést úpravy příprav v časových dotacích. Například na aktivitu příprava francouzského pokrmu by bylo vhodné vyčlenit více času. Přestože jsme měli připravené těsto dopředu, děti by si rády vyzkoušely celý recept samy. Navíc tato část hodiny byla pro žáky nejzábavnější a jsem přesvědčená, že by se jim prodloužení této etapy líbilo.



Obrázek č. 1 Děti při rozdělování pokrmů na francouzské a české



Obrázek č. 2 Děti při výrobě kuchařské čepice z krepového papíru



Obrázek č. 3 Dívky během přípravy francouzského dezertu



Obrázek č. 4 Společná fotografie na závěr dne

10 ZÁVĚR

V České republice přibývá každým rokem na mnoha základních školách žáků s odlišným mateřským jazykem. Tato problematika je brána jako nejaktuálnější téma u nás i v zahraničí. Ne všechny školy jsou však multikulturně založené a umožňují bezproblémovou integraci a vzdělávání dětí cizinců. Dle mého názoru je nezbytné dbát na podporu dobrého a úspěšného začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do školního kolektivu a rozvíjet komunikační kompetence v nemateřském jazyce.

Cílem této diplomové práce bylo především hlubší prozkoumání problematiky začleňování a vzdělávání žáka-cizince v běžné základní škole.

V diplomové práci jsem se proto nejdříve věnovala obecně cizincům v České republice a zákonům, které jsou spojeny s cizinci, dále jejich počty a důvody přesunu do České republiky. Také jsem se také zaměřila na jejich vzdělávání.

Díky studiu odborné literatury jsem získala ucelený přehled o problematice vzdělávání žáků cizinců. Rovněž jsem se setkala i s předchozími výzkumy v této oblasti, odbornými články a také s praktickými materiály pro žáky-cizince.

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo pomocí metody kvalitativního výzkumu zjistit, jak se žák s odlišným mateřským jazykem ve vybrané základní škole začleňuje do prostředí školy, kolektivu ve škole a do vzdělávacího procesu. Zjistit, jakým způsobem probíhá jeho integrace, co pomáhá nebo brání při jeho začleňování a s jakými komplikacemi, úskalími se potýká. Dalším důležitým cílem byla analýza a zhodnocení podmínek vzdělávání žáka-cizince ve vybrané základní škole. Tento cíl byl naplněn díky pozorování žáka-cizince, zkoumání materiálů, se kterými žáci pracovali, rozhovory se zákonným zástupcem žáka-cizince, ředitelkou školy a třídním učitelem.

Doposud neexistuje v České republice jednotná metodika, která by integraci dětí cizinců nějakým závažným způsobem upravovala. Každá škola si proto vytváří své vlastní postupy a metody, kterými při integraci postupují. Přitom využívají řadu aktivit, které jsou zaměřeny pro pedagogy od organizace „META“ pro cizince a dalších organizací. Nelze vytvořit jeden platný přístup, jak zvládnout vzdělávání a začleňování všem žákům s odlišným mateřským jazykem.

Na základě prostudované literatury o vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem a realizovaném výzkumu jsem došla k závěru, že pokud je žákovi poskytnuto dobré vedení ze strany školy, většina žáků-cizinců se dokáže dobře jazykově adaptovat během jednoho roku pobytu v ČR. To, jak se takové děti cítí v naší společnosti, ovlivňuje mnoho různých faktorů, které na ně mají vliv, a to již škola samotná nemůže vždy ovlivnit.

11 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

ČR – Česká republika

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

OMJ – odlišný mateřský jazyk

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací programy

ZŠ – základní škola

12 SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURA

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.

BEHARKOVÁ, Natália, Dana DOLANOVÁ, Petra JUŘENÍKOVÁ, Zdeňka KNECHOTÁV, Miroslava KYASOVÁ, Edita PEŠÁKOVÁ, Andrea POKORNÁ, Alena POSPÍŠILOVÁ, Simona SAIBERTOVÁ, Dana SOLDÁNOVÁ, Marta ŠENKYŘÍKOVÁ s Marie ZÍTKOVÁ. *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské obory*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2019. Elportál. ISBN 978-80-210-9370-6.

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

DRIJVEROVÁ, Martina. *Kamarádi z velké dálky: povídky o dětech z různých částí světa a pohádky z jejich zemí*. Ilustroval Vojtěch OTČENÁŠEK. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2902-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7. 62

JARKOVSKÁ, Lucie, LIŠKOVÁ Kateřina, OBROVSKÁ, Jana a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v rozdílnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

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

KOCOUREK, Jiří. *Vzdělávání o interkulturním setkávání*: 3. Kulturní šok, Praha, 2010.

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

KRCH, Ferdinand. Naše písničky : Kánony. Praha: Společnost Československého Červeného kříže, 1947

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

MOREE, Dana. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu [online]. Editor Iva JANSKÁ. Praha: Člověk v tísni, c2008, 1 CD-ROM [cit. 2017-03- 06]. ISBN 9788086961613.

MŠMT: Vzdělávací program Základní škola. Praha: Fortuna, 1998.495 s. ISBN807168-595-X

NOVÁK, Tomáš. *O předsudcích*. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-121-6.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*[sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 199 s. Psychologie. ISBN 80-7178- 885-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

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

SHAW, M. Kathleen, James R. VALADEZ, Robert A. RHOADS. *Community colleges as cultural texts*. N/A: 1999. ISBN 0-7914-4290-X.

SCHEBELLE, Danica a Milada HORÁKOVÁ. Bariéry integračního procesu reflexí cizinců z třetích zemí. Praha: VÚPSV, 2012. ISBN 978-80-7416-112-4.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. Slovní hodnocení žáků. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-85282-91-7

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-85282-91-7.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

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

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

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

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

Učíme se česky: jazykový kurs českého jazyka pro cizince. Praha: Pansofia, 1993. ISBN 8090137393.

VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. Naše společnost: časopis Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 2012/2, s. 10-19. ISSN 1214-438x.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

13 SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Český statistický úřad [online]. [cit. 10.01.2021]. Dostupné z: www.czso.cz

Multikulturní centrum Praha [online]. [cit. 6.01.2021]. Dostupné z: <https://mkc.cz/cz/home>

NGUY, Giang, Linh. NGUEN, Thu, Hang. Metodika pro učitele Interkulturní dílna Vietnam.[online]. 2008. [cit.15.02.2021.]. Dostupné z: http://www.mkc.cz/uploaded/otevrena_skola/ikd_vietnam.pdf

Potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem [online]. Praha: SocioFactor, 2016 [cit. 15.03.2021.]. Dostupné z: https://www.praha12.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=5_2585

SIM - Střediska integrace menšin. Vzdělávací systémy v zemích původu dětí cizinců. [online]. 2009, [cit. 15. 02. 2021]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Vzdelavaci_systemy_v_zemich_p_uvodu_deti-cizincu.pdf

14 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 *Děti při rozdělování pokrmů na francouzské a české*

Obrázek č. 2 *Děti při výrobě kuchařské čepice z krepového papíru*

Obrázek č. 3 *Dívky během přípravy francouzského dezertu*

Obrázek č. 4 *Společná fotografie na závěr dne*

15 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 *Záznamový arch – žák cizinec ve výuce*

Příloha č. 2 *Záznamový arch – frekvence učebních činností žáka cizince ve výuce*

Příloha č. 3 *Vyplněný záznamový arch – žák cizinec ve výuce*

Příloha č. 4 *Vyplněný záznamový arch - frekvence učebních činností žáka cizince ve výuce*

Příloha č. 5 *Otázky do rozhovoru se zákonným zástupcem žáka cizince*

Příloha č. 6 *Otázky do rozhovoru s ředitelkou školy*

Příloha č. 7 *Otázky do rozhovoru s třídní učitelkou*

Příloha č. 8 *Přepis rozhovoru se zákonným zástupcem žáka cizince*

Příloha č. 9 *Přepis rozhovoru s ředitelkou školy*

Příloha č. 10 *Přepis rozhovoru s třídní učitelkou žáka-cizince*

Příloha č. 11 *Informovaný souhlas pro rodiče pozorovaného žáka*

Příloha č. 12 *Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí*

Příloha č. 13 *Olivier (příběh z knihy Kamarádi z velké dálky: Martina Drijverová)*

Příloha č. 14 *Říkadlo Am stram gram*

Příloha č. 15 *Bratře Kubo – Frere Jacques*

Příloha č. 16 *Barbapapa – pracovní list*

Příloha č. 17 *Fotografie české a francouzské kuchyně*

Příloha č. 18 *Kopie rozstříhaného receptu*

Příloha č. 1

STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ ŽÁKA CIZINCE

Pozorovací arch ze dne:

Předmět pozorování:

Vyučovací předmět:

Cíl pozorování:

SLEDOVANÉ KATEGORIE	HODNOTÍCÍ POSTOJOVÉ ŠKÁLY	ZNÁMKA
1. Aktivita žáka cizince ve výuce	Ostražitý - bdělý – vnímavý – snadno se rozptýlí – nepozorný	
2. Ve vyučování je žák cizinec spíše	Velmi upovídaný – průměrně hovorný– zřídka mluví sám od sebe - tichý	
3. Úroveň projevu žáka cizince (srozumitelnost, plynulost)		
4. Osobní tempo	Nadprůměrně rychlý – rychlý – průměrně rychlý – pomalý – velmi pomalý	
5. Během samostatné práce		
6. Během skupinové práce	Spolupracuje – přijímá názor druhých – podřizuje se – nespolupracuje	
7. Vztah žáka cizince ke spolužákům	Velmi pozitivní – pozitivní – průměrný – spíše negativní – negativní	
8. Reakce žáka cizince na úspěch či neúspěch		
9. Emoce	Rozjasněný – veselý – náladový – vážný – smutný – ustrašený - utlumený	
10. Připravenost žáka cizince na výuku	Vždy připravený – někdy připravený – obvykle nepřipravený – často nepřipravený	

Posuzovací škála kategorií:

5 - výborný 4 – dobrý 3 – přijatelný 2 – dostatečný 1 - slabý

Příloha č. 3

STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ ŽÁKA CIZINCE

Pozorovací arch ze dne: 26.2.2021

Předmět pozorování: konina

Vyučovací předmět: český jazyk

Cíl pozorování: práce v hodině

SLEDOVANÉ KATEGORIE	HODNOTÍCÍ POSTOJOVÉ ŠKÁLY	ZNÁMKA
1. Aktivita žáka cizince ve výuce	Ostražitý - bdělý - <u>vnímavý</u> - snadno se rozptýlí - nepozorný	3
2. Ve vyučování je žák cizinec spíše	Velmi upovídaný - průměrně hovorný - zřídka mluví sám od sebe - <u>tichý</u>	1
3. Úroveň projevu žáka cizince (srozumitelnost, plynulost)	je pro ni těžší domluvit se - kombinace českých a francouzských slov	2
4. Osobní tempo	Nadprůměrně rychlý - rychlý - <u>průměrně rychlý</u> - pomalý - velmi pomalý	3
5. Během samostatné práce	je srozumitelná a pečlivá	4
6. Během skupinové práce	Spolupracuje - <u>přijímá názor druhých</u> - podřizuje se - nespolupracuje	4
7. Vztah žáka cizince ke spolužákům	Velmi pozitivní - <u>pozitivní</u> - průměrný - spíše negativní - negativní	4
8. Reakce žáka cizince na úspěch či neúspěch	neúspěchu - reaguje se do sebe, nekonstruktivně, občas i pláč	3
9. Emoce	Rozjasněný - veselý - <u>náladový</u> - vážný - smutný - ustrašený - utlumený	3
10. Přípravenost žáka cizince na výuku	<u>Vždy připravený</u> - někdy připravený - obvykle nepřipravený - často nepřipravený	5

Posuzovací škála kategorií:

5 - výborný 4 - dobrý 3 - přijatelný 2 - dostatečný 1 - slabý

Příloha č. 4

STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ ŽÁKA CIZINCE

Předmět pozorování: *Kanina*

Cíl pozorování: *práce v hodině, interakce mezi učitelem a žákem cizincem*

Učební činnost žáka cizince	<i>Č</i> 26.2.	<i>Č</i> 5.3.	<i>M</i> 12.3.	<i>Č</i> 19.3.	<i>M</i> 26.3.
Nekomunikuje, uzavře se do sebe.					
Zapisuje si sdělené informace.					
Nabídne pomoc ostatním žákům.					
Hlásí se.					
Špatně odpoví na zadanou otázku.					
Vyjádří své obtíže.					
Přinese vlastní námět do výuky.					
Je pochválen učitelem.					
Ví, co má dělat v přidělených úkolech.					
Nemá splněný domácí úkol.					
Posmívá se spolužákům.					
Nereaguje na výzvu učitele.					
Nudí se, výuka ho nebaví.					
Nekomunikuje, uzavře se do sebe.					
Požádá spolužáky o vysvětlení.					
Naslouchá ostatním.					
Oceňuje druhé.					
Dělí se materiál a pomůcky.					
Nabídne pomoc.					

Příloha č. 5

- 1, Jak dlouho žijete v České republice?
- 2, Za jakým účelem jste se nastěhovali do ČR?
- 3, Máte v plánu zůstat v ČR?
- 4, Má vaše dítě sourozence? Pokud ano, kolik jim je let? Žijí ve stejné domácnosti?
- 5, Kterým jazykem komunikujete v domácnosti?
- 6, V kterém jazyce probíhá komunikace se širší rodinou (prarodiče, tety, strýcové, bratřenci a sestřenice). Jak často se s nimi stýkáte a jak probíhá komunikace při návštěvách?
- 7, Stýká se Vaše dítě s jinými dětmi mimo školu?
- 8, Navštěvovalo Vaše dítě mateřskou školu? Pracovaly učitelky v MŠ s dítětem individuálně?
- 9, Jak hodnotíte připravenost na školu v rámci MŠ? Zaznamenala jste nějaké změny?
- 10, Jak byste posoudila u Vašeho dítěte současný stav řečové dovednosti v českém jazyce?
- 11, Jak se chová Vaše dítě, když nemůže nalézt vhodné slovo v českém jazyce?
- 12, Znají Vaše děti francouzské pohádky a říkadla? Které? Mají oblíbenou postavu?
- 13, Vaříte doma francouzská jídla?

Příloha č. 6

- 1, Jaké jsou Vaše postupy při přijímání nového žáka-cizince?
- 2, Má škola nějaké speciální požadavky pro přijímání žáků-cizinců?
- 3, Jak probíhal zápis žáka cizince do 1. třídy?
- 4, Je něco, co byste po této zkušenosti udělali jinak?
- 5, Uvažujete do budoucna o zavedení přípravného ročníku pro žáky-cizince?
- 6, Je pro cizince na Vaší škole vypracován individuální vzdělávací plán?
- 7, Zajišťujete doučování pro žáka-cizince?
- 8, Absolvují pedagogové na Vaší škole školení zaměřené na integraci žáků-cizinců?
- 9, Co by mohlo podle Vás situace na školách v tomhle ohledu zlepšit?

Příloha č. 7

- 1, Jaká byla Vaše reakce, když jste se dozvěděla, že ve Vaší třídě bude žák-cizinec?
- 2, Co je pro Vás obtížné při práci s žákem-cizincem?
- 3, Jak probíhaly její první dny ve škole?
- 4, Jak funguje v kolektivu?
- 5, Nastala někdy situace, kdy jste si s ní nevěděla rady?
- 6, Zaznamenala jste nějaké změny v chování?
- 7, Na co jste se během doučování nejvíce zaměřovala?
- 8, Používáte při práci s žákem-cizincem nějaké materiály?
- 9, Co a jak se Vám ve výuce nejvíce osvědčilo při překonávání překážek v komunikaci se žákem-cizincem?
- 10, Napadá Vás v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců nějaké doporučení, o které byste se chtěla podělit?

Příloha č. 8

Rozhovor se zákonným zástupcem žáka-cizince

Otázka č. 1: Jak dlouho žijete v České republice?

V České republice žijeme už 11 let. Přišli jsme v září 2009.

Otázka č. 2: Za jakým účelem jste se nastěhovali do ČR?

Do České republiky jsme se nastěhovali za práci.

Otázka č. 3: Máte v plánu zůstat v ČR?

Nejprve jsme mysleli, že tu zůstaneme 4 – 5 let maximálně. Tím, že děti vyrostly, je to pro nás komplikovanější. Oni znají pouze Českou republiku, Francie je pro ně cizí. Máme strach, že kdybychom se vrátili, naše děti nezvládnou francouzský denní rytmus. Ve Francii mají děti školu celý den. Začínají v 9 hodin a končí ve 16 hodin. Tady vidím, že děti mají čas si hrát a odpočívat. Ve Francii ten čas takový není.

Otázka č. 4: Má Vaše dítě sourozence? Pokud ano, kolik jim je let? Žijí ve stejné domácnosti?

Má sourozence. První kluk se narodil ve Francii, když jsme se přestěhovali do ČR, měl dva roky. Zbylé dvě děti se narodily tady. Ano, žijeme ve stejné domácnosti.

Otázka č. 5: Kterým jazykem komunikujete v domácnosti?

Doma komunikujeme francouzsky. Občas jsme zkusili mluvit česky, ale děti nesouhlasily. Říkaly „doma francouzsky, ven česky“. Pro nás není přirozené mluvit česky, když jsme já i manžel francouzské národnosti.

Otázka č. 6: V kterém jazyce probíhá komunikace se širší rodinou (prarodiče, tety, strýcové, bratrance a sestřenice). Jak často se s nimi stýkáte a jak probíhá komunikace při návštěvách?

Komunikace se širší rodinou probíhá francouzsky. Stýkáme se s nimi dvakrát ročně, občas více.

Otázka č. 7: Jezdíte navštěvovat svoji rodinu do Francie? Považují Vaše děti Francii za domov?

Ano, jezdíme za mými rodiči jednou nebo dvakrát do roka. Pro děti není Francie brána jako domov. V. to rozděluje jako: „Já doma v ČR a babička doma ve Francii.“

Otázka č. 8: Stýká se Vaše dítě s jinými dětmi mimo školu?

Ano. Stýká se s francouzskými dětmi. V Brně máme skupinu, kde se setkáváme 3x do týdne. Bohužel nám to teď situace nedovolí. Dělam pro děti francouzské lekce. Učím děti číst a psát francouzsky.

Otázka č. 9: Navštěvovalo Vaše dítě mateřskou školu? Pracovaly učitelky v MŠ s dítětem individuálně?

Ano, navštěvovala. Ještě před školkou jsem ji dávala na hlídání, které organizovala paní v místě našeho bydliště. V. byla velmi spokojená. V. hlídala dvakrát až třikrát týdně od 9 – 18h a když jsem pro ni přišla, nechtěla vůbec domů. Paní hlídačka pro ně měla nachystaný program, byla velmi aktivní. S dětmi komunikovala česky a někdy i anglicky. Po nějaké době jsme viděli menší posun, kdy Vanina začala používat pár českých slovíček.

Když nastoupila do mateřské školy, úplně se zastavila. Paní učitelky podle mě s V. nepracovaly tak, jak měly. Minulý rok v listopadu jsem se ve školce zmínila, že V. je předškolák. Paní učitelka mi nabídla odklad a s tím jsem nesouhlasila. V. sehnali z ničeho nic na poslední chvíli paní asistentku, se kterou dlouho nebyla, protože byl COVID a školka byla nějakou dobu uzavřena.

Otázka č. 10: Jak hodnotíte připravenost na školu v rámci MŠ? Zaznamenala jste nějaké změny?

Nejsem spokojená se školkou, kterou V. navštěvovala. Přijde mi, že s dětmi nic nedělají. V. si za celou dobu ve školce nenašla žádné kamarády. Velkým problémem je komunikace. Já zavřu dveře od školky a nevím, co se tam děje. O ničem mě neinformují. Jeden den jsem se zeptala, jestli V. s nimi pracuje a paní učitelky mi na to řekly, že ne. Moc jsem se toho nedozvěděla.

Teď, co je ve škole změnu vidím. Představte si, že si doma vezme českou knihu a pokouší se číst. Já věřím, že ona rozumí a vidím velké změny.

Otázka č. 11: Jak byste posoudila u Vašeho dítěte současný stav řečové dovednosti v českém jazyce?

Určitě se hodně zlepšuje, ale v domácnosti mluví pouze francouzsky. Je vitpné, že když jsme ve Francii, tak se moje děti mezi sebou hádají v češtině, aby jim ostatní nerozuměli.

Jeden den jsem mluvila s paní učitelkou a dokonce mě V. opravila a řekla mi, že mluvím špatně česky. Takže pokud ona ví, že nemluvím správně česky, ona musí rozumět.

Otázka č. 12: Jak se chová Vaše dítě, když nemůže nalézt vhodné slovo v českém jazyce?

Zeptá se mámy. Přijde mi, že občas rozumí, ale nechce mluvit, protože je stydlivá.

Otázka č. 13: Znají Vaše děti francouzské pohádky? Které? Mají oblíbenou postavu?

Máme hodně francouzských pohádek. Doma máme audio pohádku Malého Prince, kterou posloucháme. V. se velmi líbí pohádka Barbapapa, ale tuším, že to není francouzská pohádka. Nejraději má Drákulu a Harryho Pottera, ale to není francouzské.

Otázka č. 14: Znají Vaše děti francouzské písničky/říkadla?

Ano, znají.

Otázka č. 15: Napadá Vás v souvislosti s realizací projektu nějaké doporučení, o které byste se chtěla podělit?

Jediné, co mě teď napadá je vaření. To ona miluje. Ještě si zamilovala knihu Barbapappa.

Otázka č. 16: Vaříte doma francouzská jídla?

Doma vaříme francouzská a italská jídla, protože manželův otec je Ital. Česká jídla vaříme minimálně.

Příloha č. 9

Rozhovor s ředitelkou školy

Otázka č. 1: Jaké jsou Vaše postupy při přijímání nového žáka-cizince?

„Cizince přijmu jako každého jiného žáka, který nebydlí v Doubravníku. Nedělám žádné rozdíly v tom, zda je žák české národnosti nebo cizinec.“

Otázka č. 2: Má škola nějaké speciální požadavky pro přijímání žáků-cizinců?

„Nemá, protože jsme se s cizincem jako takovým setkali opravdu poprvé, takže se dá říct, že do této doby jsem to nemuseli tak výrazně řešit. Vždy to byly děti, které měli maminku nebo tatínka cizince a většinou už prošly školkou, takže uměly česky aspoň částečně. Vaninka je vlastně první případ kdy žák neumí vůbec česky, takže do teď jsme to opravdu nemuseli řešit, ale možná bychom se nad tím do budoucna mohli zamyslet.“

Otázka č. 3: Jak probíhal její zápis do 1. třídy?

„Zápis probíhal distančně, takže my jsme ji ani neznali a nevěděli jsme, kdo přijde. Akorát jsme měli signály, že nechce mluvit česky, ale jenom francouzsky. V červnu jsme si udělali jakoby zápis, kdy jsme si ty děti pozvaly, aby to měli jako náhradu za distanční zápis a tam byla Vaninka s maminkou a maminka za ní odpovídala a řekla nám, že kdyby tam nebyla, tak že Vaninka česky mluví. Jediné na co jsem se maminky zeptala, jestli neuvažovali o odkladu a ona mi na to řekla, že to chtěli zkusit a tomu důvodu už rozumím, protože ve školce si opravdu nenaučila nic. Bylo takové to dítě, které se odložilo, hrálo si samo. Řekli, že s nimi nechce komunikovat a tím to pro ně skončilo.“

Otázka č. 4: Je něco, co byste po této zkušenosti udělali jinak?

„Pro příště, kdyby se nám tato situace opakovala, tak určitě by se v první řadě informovala poradna a určitě bysme trvali na nějakém podpůrném opatření už ve školce ke konci období, kdyby bylo jasné, že půjde k nám do školy. Trvali bychom na tom, aby podpůrné opatření měla už od začátku povinné školní docházky, protože takhle se to neskutečně protáhlo a vlastně podpora dívky je poskytnuta až od února, což je hrozná ztráta a je to škoda.“

Otázka č. 5: Uvažujete do budoucna o zavedení přípravného ročníku pro žáky-cizince?

„Ne, nemá to cenu. Jednou jsme to zkoušeli, když jsme neměli kapacitu školky, tak byla jedna z variant přípravný ročník, ale řekla bych, že to nemá odezvu u rodičů. Moc s tím nesouhlasili a nechtěli to, protože dítě v přípravném ročníku už chodí do školy. Většina rodičů se zalekla, že jsou jejich děti už ve škole, přitom by mohly být ještě ve školce a mohly by si hrát, takže určitě ne. Ani si nemyslím, že by se to naplnilo, protože je podmínka nejméně patnáct dětí a to při našich podmínkách je nemožné.“

Otázka č. 6: Je pro cizince na Vaší škole vypracován individuální vzdělávací plán?

„Individuální plán vypracovaný je. Bylo to na základně doporučení z poradny a musím říct, že se s ní pracuje individuálně i bez plánu. Někdy se může stát, že individuální plán je formalita, ale tady s ní opravdu od začátku pracujeme, aniž bychom měli nějaké doporučení z poradny.“

Otázka č. 7: Zajišťujete doučování pro žáka-cizince?

„Ano. Již od září ji učíme základní pokyny a formulace, které potřebuje do první třídy. Věnuje se jí jak třídní učitelka, tak i asistentka. Vanina má bohužel nešťastnou povahu v tom, že si hodně vystačí sama.“

Také jsme vymysleli, že Vaninu bude navštěvovat její spolužačka s maminkou, protože bydlí kousek od Vaniny. Tohle byla jedna z prvních variant než vůbec byla vyšetřena v poradně a začalo nějaké doučování. V mé snaze bylo, aby se co nejvíce navštěvovali a začalo to fungovat tak, že ze začátku tam musely být i maminky, ale pak si holky vystačily samy, takže i to jsme brali jako formu doučování.

Až tak daleko nesahá naše pravomoce, abychom rodičům Vaniny říkali, ať si seženou soukromé doučování, ale my jsme se snažili alespoň poradit, kdo by pomohl. Opakovaně jsme s maminkou mluvili, aby v domácnosti mluvili alespoň hodinu jenom česky, ale maminka to omlouvá tím, že Vanina přijde ze školy domů a tím, že neustále slyší ve škole jenom češtinu, tak je unavená.

Další z věcí je, že by měla navštěvovat družinu. Doufám, že výhledově do družiny chodit začne. Promluví si o tom s maminkou, aby alespoň nějaké dny chodila.“

Otázka č. 8: Absolvují pedagogové na Vaší škole školení zaměřené na integraci žáků – cizinců?

„Školení neabsolvujeme, ale spolupracujeme s METOU. To je organizace pomáhající dětem - cizincům. Přímo paní z organizace s námi spolupracuje. Když jsem vznesla jakýkoliv dotaz, tak byla velmi ochotná a snažila se nám poradit a pomoci. Pokud bychom chtěli a měli zájem, byla by schopná nám jakékoliv školení sehnat.“

Otázka č. 9: Co by mohlo podle Vás situace na školách v tomhle ohledu zlepšit?

„Určitě aby přicházeli do školy už s nějakou jazykovou výbavou pokud možno a pokud ne, tak určitě aby ta příprava začala hned se začátkem školního roku, aby se nečekalo dlouho na vyšetření. Přimlouvala bych se i za nějakého asistenta, aby čas s dítětem strávil právě i ten asistent po vyučování, protože učitel toho má moc a je přetížen. Ideálně by nemusel být asistent na celé vyučování, ale věnovat se mu i po výuce.“

Příloha č. 10

Rozhovor s třídním učitelem

Otázka č. 1: Jaká byla Vaše reakce, když jste se dozvěděla, že ve Vaší třídě bude žák cizinec?

Protože byl první cizinec, kterého jsem měla potkat v učitelské praxi a zároveň ještě v 1. třídě, nadšená jsem nebyla. V kombinaci se zbytkem třídy, který je specifický a hodně náročný, protože tu jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jsem se bála. Nebrala jsem to jako výzvu, spíše převládaly obavy. Přece jen postupem času to sedlo a od zápisu do září jsme se s tím podle mě dobře vypořádali.

Otázka č. 2: Co je pro Vás obtížné při práci s žákem cizincem?

Tak určitě to, že je Francouzka. Kdyby byla například Angličanka nebo měla základy řeči, kterou se nějakým způsobem domluví, bylo by to pro mě mnohem jednodušší. Mezi námi není žádný řečový komunikační kanál, kterým by se dalo cokoliv usnadnit a nějakým způsobem vysvětlit nebo pomoci. Dle mého názoru je to mnohem obtížnější pro to dítě než pro mě, protože je v úplně cizím kolektivu. Vanina nezná děti ani ze školky a přišla do úplně cizího prostředí a my vůbec nevěděli, jak se s ní domluvat.

Otázka č. 3: Jak probíhaly její první dny ve škole?

Ona byla ze školky naučená fungovat podle vzoru dětí. Sledovala děti a nezapojovala se. Dá se říct, že šla s davem. Podle mě jí pomohlo to, že byla zralá do školy, chtěla se učit číst a psát, takže měla chuť pracovat.

Rozhodně už ve školce ji měli jako předškoláka poslat do poradny. Měla být vyšetřena a my jsme měli doporučení dostat již u zápisu, abychom měli čas na to, abychom se připravili a propracovali plán doučování a podobně. Tím, že je první cizinec na této škole, vyloženě jsme v tom plavali.

Otázka č. 4: Jak funguje v kolektivu?

Ona je spíše introvertní povahy a má svůj svět. Myslím, že to není jazykovou bariérou, ale i z informací od maminky je takové povahy. I ve školce to bylo tak, že si vyhrála sama se sebou a neměla potřebu sdružovat se. Naopak ve skupinové práci se nemá problém prosadit, ale s dětmi nenavazuje verbální komunikaci, protože naráží na jazykovou bariéru.

Otázka č. 5: Nastala někdy situace, kdy jste si s ní nevěděla rady?

To zatím ne, ale když je toho na ni moc, tak se rozbere. Naštěstí se to moc často nestává. Byly to většinou situace, kdy jí něco nešlo. Ona má vytrvalou povahu a snaží se vždy vše dotáhnout do konce.

Otázka č. 6: Zaznamenala jste nějaké změny v chování?

Ano a paradoxně jí velmi pomohla distanční výuka, kdy se zapojovala i na online hodinách tím, že mluvila. Velmi jí pomáhala maminka, protože po celou dobu seděla vedle ní a překládala to, co říkám. Přišlo mi, že Vanina neměla takový problém přejít z francouzštiny do češtiny, protože mi odpovídala převážně česky. Také pomohlo to, že v době distanční výuky měla intenzivně tři hodiny týdně doučování, kdy se díky individuálním konzultacím více otevřela, přestala se bát a vystoupila ze svého introvertního já.

Otázka č. 7: Na co jste se během doučování nejvíce zaměřovala?

Zaměřujeme se na běžnou slovní zásobu. Víím, že v běžných hodinách se pro ni vyjadřují mnohdy složitě. Ona by potřebovala jednoduché a stručné instrukce.

Otázka č. 8: Používáte při práci s žákem cizincem nějaké materiály?

Používám materiály z METY, pexesa a obrázkové materiály, protože to jsou přece jenom prvňáci, kteří se teprve učí číst.

Otázka č. 9: Co a jak se Vám ve výuce nejvíce osvědčilo při překonávání překážek v komunikaci se žákem-cizincem?

Rozhodně názor. Je důležité předmět názorně ukázat a ne o tom jenom mluvit. To je jediná věc, která funguje. Jakékoliv mluvení bylo zbytečné, protože se ihned ztratila. Vše jsme si museli

ukázat a udělat. Když jsme dělali cviky na grafomotoriku, chytila jsem ji za ruku a obtahovali jsme společně. Nejprve byla sice vylekaná, ale teď už ví, že je v bezpečném prostředí a je schopna součinnosti.

Otázka č. 10: Napadá Vás v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců nějaké doporučení, o které byste se chtěla podělit?

Dle mého názoru by bylo ideální mít ke každému cizinci asistenta, který ovládá jeho řeč. Bohužel to není v rámci českého školství proveditelné, ale velmi by to situaci usnadnilo. Není nutné, aby asistent byl k dispozici po celou dobu výuky, ale aby bylo zajištěno alespoň doučování.

Otázka č. 11: Napadá Vás v souvislosti s realizací projektu nějaké doporučení, o které byste se chtěla podělit?

Určitě bych doporučila, aby Vanina mohla své spolužáky něco naučit. Osvědčilo se mi to ve vyučovací hodině, kdy jsme probírali počasí a Vanina nás učila, jak se řekne francouzsky slunce, mrak a podobně. Jakmile Vanina viděla, že po ní slova opakujeme, rozzářila se radostí. Nebála bych se toho, že bude mít problém se zapojit.

Příloha č. 11

Informovaný souhlas pro rodiče pozorovaného žáka

Vážení rodiče,

Jsem studentkou 5. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. V rámci mé diplomové práce se zabývám problémy dětí, které pocházejí z cizích zemí a studují na primárních školách v České republice.

Vaším podpisem souhlasíte se zpracování výsledků pozorování Vaší dcery, které bude anonymní a bude sloužit pouze mým studijním účelům.

Děkuji za pochopení.

Daniela Čechová

Zákonný zástupce žáka

.....

V Doubravníku, dne 3. 2. 2021

Příloha č. 12

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Vážení rodiče,

Jsem studentkou 5. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. V rámci mé diplomové práce se zabývám problémy dětí, které pocházejí z cizích zemí a studují na primárních školách v České republice. K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě videonahrávky. Tyto videonahrávky budou složité pouze mým účelům a nikde nebudou zveřejněny. Celý výzkum k mé diplomové práci bude anonymní.

Vášim podpisem souhlasíte, aby Váš syn/dcera byl/byla součástí videozáznamu, který je pro účely vypracování diplomové práce.

Děkuji za pochopení.

Daniela Čechová

Zákonný zástupce žáka

.....

V Doubravníku, dne 3. 2. 2021

Olivier

Olivierovi je sedm let, žije ve Francii. Hlavní město Paříž, to je jeho svět. Kulatá náměstí, rozlehlé ulice, kterým se říká bulváry, a nad vším Eiffelova věž.

Dům, ve kterém Olivier bydlí, je starý. Dole, v zasklené vrátnici, sedí paní Klementová, otvírá dveře domu a předává poštu. Olivier vyjede výtahem do třetího patra a zatuká klepátkem ve tvaru lví hlavy. Maminka otevře s prstem na ústech: „Tiše, Anne (An) právě usnula...“

Dřív maminka pracovala v knihovně, ale teď, kvůli miminku, nechodí do práce. Má víc času i na Oliviera, často mu čte z dobrodružných knížek. Tatínek pracuje v bance a vrací se domů až navečer. To pak ale s chlapcem hraje šachy nebo nějakou stolní hru. Oba je to baví a maminka je musí volat k jídlu několikrát po sobě!

K večeři se ve Francii podává polévka, hlavně zeleninová. Pak ryba nebo zapékané mušle, také maso, salát a moučník. Bývá to ovoce nebo čokoládový krém. Dospělí pijí víno, Olivier minerálku. Po večeři se chlapec může podívat na pohádku v televizi nebo si zahrát hru na tatínkově počítači. To ale jenom, když je ve škole všechno v pořádku.

Olivier má totiž jedno velké trápení: nejde mu francouzština. Často dělá chyby v diktátech. Proto se s ním maminka denně učí – snad se to zlepší... O víkendech je ale volno: jde se do zoologické zahrady (v Paříži jsou hned dvě) nebo do parku, kde si děti pouštějí lodičky ve velkých nádržích.

Na svou plachetnici je Olivier moc pyšný – stavěl ji sám, táta mu jen radil. Má kíl a hned tak se nepřevrhne. Ostatní kluci mu velkou loďku asi závidí!

Francouzština je krásná, melodická řeč. Ale i kdybyste Olivierovi nerozuměli, mohli byste loďky pouštět spolu – určitě!

Příloha č. 14

WWW.MAMALISA.COM

AM STRAM GRAM

Am stram gram, pic et pic et co - lé -

The first line of musical notation consists of a treble clef staff with a melody of quarter notes and eighth notes. The lyrics are: Am stram gram, pic et pic et co - lé -

- gram, bour et bour et ra - ta - tam, am stram gram.

The second line of musical notation continues the melody from the first line. The lyrics are: - gram, bour et bour et ra - ta - tam, am stram gram.

WWW.MAMALISA.COM

Příloha č. 15

2 1 2

Brat-ře Ku- bo, brat-ře Ku- bo, ješ- tě spíš,

3

ješ- tě spíš? Ven- ku slun- ce zá- ři,

ty jsi na polš-tá- ři, vstá-vej již, vstá-vej již,

Are you sleeping, are you sleeping, brother John, brother John?
Morning bells are ringing, morning bells are ringing.
Ding dang dong, ding, dang, dong!

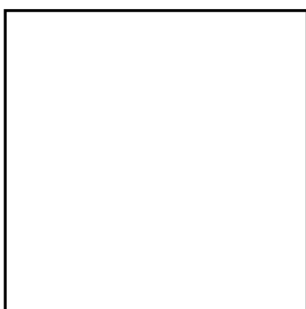
Bruder Jakob, Bruder Jakob, schläfst du noch, schläfst du noch?
Hörst du nicht die Glocken? Hörst du nicht die Glocken?
Ding dang dong, ding, dang, dong!

Frere Jacques, frere Jacques, dormez vous? Dormez vous?
Sonnez les matines, sonnez les matines.
Din, din, don, din, din, don!

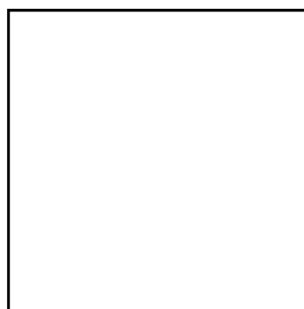
BARBAPAPA

1. Vystříhni postavy a nalep je podle popisu do správného políčka.

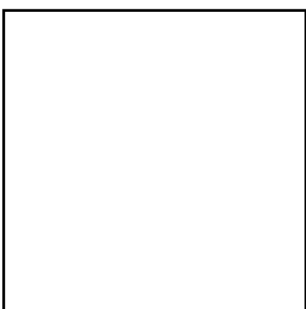
Mám ráda hudbu.



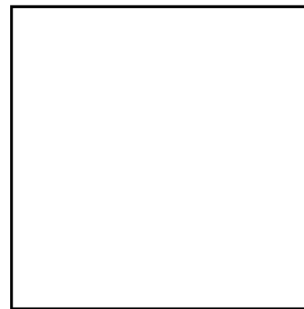
Jsem zvíře.



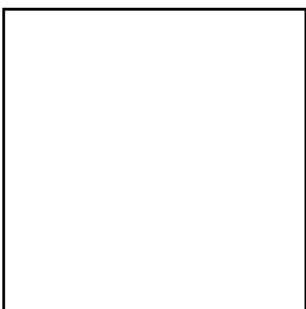
Jsem sportovec.



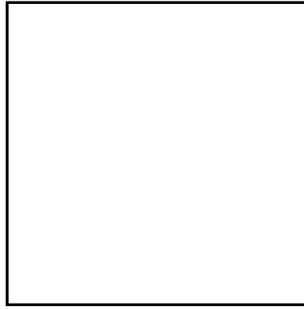
Mám ráda čtení.



Chráním přírodu.



Jsem černý a chlupatý.

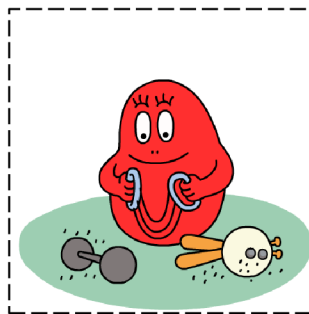
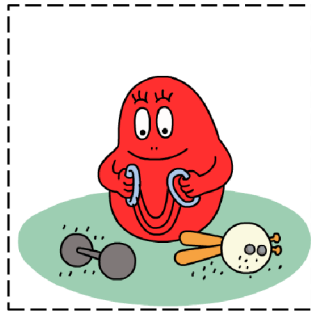
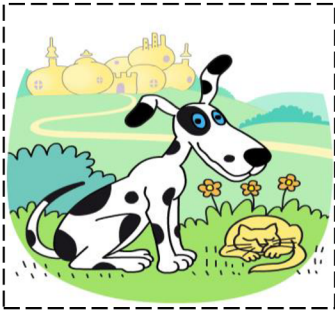


2. Podle příběhu rozhodni, co je a není pravda.

	ANO	NE
Barbalala má modrou barvu.		
Barbalala miluje hudbu.		
Barbalala se naučila plavat.		
Barbalala vyrobila housle.		

3. Za odměnu si vybarvi rodinu Barbapapa.





Příloha č. 17

Smažený řízek s bramborovým salátem



Švestkové knedlíky



Svíčková na smetaně s houskovým knedlíkem



Rajská omáčka s těstovinami



Vepřové maso se zelím a houskovým knedlíkem



Smažený sýr a hranolky



Koprová omáčka



Dukátové buchtičky s krémem



Francouzská kuchyně

Šneci na česnekovém másle



Žabí stehýnka



Ryby a mořské plody



Plněná krůta s jedlími kaštaný



Losos



Croissanty



Francouzské sýry



Citronový koláč



SEZNAM SUROVIN:

PRACOVNÍ POSTUP:

6 vajec (zvlášť bílky a žloutky)

6 citrónů

100g mletého cukru

Žloutky, cukr, citrónovou šťávu a kůru vyšleháme, přidáme na vyválené těsto a pečeme na 180 °C asi 30–40 minut. Ke konci pečení přidáme sníh, který jsme ušlehali z bílků.

TĚSTO:

500g hladké mouky

300g másla

200g mletého cukru

½ kypřicího prášku

Vypracujeme těsto a vyválíme na plech.

KRÉM:

RECEPT NA CITRONOVÝ KOLÁČ

16 ANOTACE

Jméno a příjmení:	Daniela Čechová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Problémy dětí cizinců v české primární škole
Název v angličtině:	Problems Faced by Foreign Pupils in a Czech Primary School
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problémy dětí cizinců v české primární škole. Hlavním cílem práce je zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé 1. stupně základní školy v Doubravníku přistupují k žákovi cizinci a následně stanovit vhodné podmínky pro socializaci žáka-cizince do běžné třídy na 1. stupni.</p> <p>Práce je rozdělena na část teoretickou, empirickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na vymezení legislativních podmínek a teoretických poznatků při vzdělávání žáků cizinců na primárních školách.</p> <p>V empirické části se zaměříme na pozorování žáka cizince a uskutečníme rozhovory s vybranými účastníky.</p> <p>V praktické části, na základě získaných informací uvedeme aktivity, které jsou uskutečnitelné ve vyučovacích hodinách. Aktivity seznámí děti s odlišností francouzské kultury.</p>
Klíčová slova:	Žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci cizinci, základní škola, vzdělávání a začleňování žáků cizinců, odlišný mateřský jazyk, kulturní odlišnost, multikulturní výchova
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with problems encountered by foreign pupils in a Czech primary school.

	<p>The main goal of this thesis is to describe and analyse methods the teachers at the 1st stage in a primary school in Doubravnik use to approach foreign pupils, and subsequently, to determine suitable conditions for foreign pupils' integration into a standard 1st stage class.</p> <p>The thesis consists of a theoretical, an empirical and a practical part.</p> <p>The theoretical part aims at defining legislative conditions and theoretical knowledge applicable in primary school education of foreign pupils.</p> <p>In the empirical part, there is a focus on observing a foreign pupil and conducting interviews with selected participants.</p> <p>Finally, based on acquired information, the practical part introduces activities which can be implemented into lesson plans. Through given activities, pupils are acquainted with French cultural differences.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Pupils with different native language, foreign pupils, primary school, education and integration of foreign pupils, different native language, cultural differences, multicultural education</p>
<p>Přílohy vázané k práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Záznamový arch – žák cizinec ve výuce</p> <p>Příloha č. 2: Záznamový arch – frekvence učebních činností žáka cizince ve výuce</p> <p>Příloha č. 3: Vyplněný záznamový arch – žák cizinec ve výuce</p> <p>Příloha č. 4: Vyplněný záznamový arch - frekvence učebních činností žáka cizince ve výuce</p> <p>Příloha č. 5: Otázky do rozhovoru se zákonným zástupcem žáka cizince</p>

	<p>Příloha č. 6: Otázky do rozhovoru s ředitelkou školy</p> <p>Příloha č. 7: Otázky do rozhovoru s třídní učitelkou</p> <p>Příloha č. 8: Přepis rozhovoru se zákonným zástupcem žáka cizince</p> <p>Příloha č. 9: Přepis rozhovoru s ředitelkou školy</p> <p>Příloha č. 10: Přepis rozhovoru s třídní učitelkou žáka-cizince</p> <p>Příloha č. 11: Informovaný souhlas pro rodiče pozorovaného žáka</p> <p>Příloha č. 12: Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí</p> <p>Příloha č. 13: Olivier (příběh z knihy Kamarádi z velké dálky: Martina Drijverová)</p> <p>Příloha č. 14: Říkadlo Am stram gram</p> <p>Příloha č. 15: Bratře Kubo – Frere Jacques</p> <p>Příloha č. 16: Barbapapa – pracovní list</p> <p>Příloha č. 17: Fotografie české a francouzské kuchyně</p> <p>Příloha č. 18: Kopie rozstříhaného receptu</p>
Rozsah práce:	90 stran textu + 28 stran příloh
Jazyk práce:	Český