

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2018–2021**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Veronika Balková**

**Začleňování a vzdělávání dětí cizinců na 2. stupni základní  
školy v Pardubickém kraji**

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce:  
PhDr. Jindra Stříbrská, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR PART-TIME STUDIES**

**2018–2021**

**BACHELOR THESIS**

**Veronika Balková**

**Integration and Education of Children of Foreigners in the  
Lower-secondary School in Pardubice Region**

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Jindra Stříbrská, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....  
*Veronika Balková*

## **Poděkování**

Děkuji paní PhDr. Jindře Stříbrské, Ph.D., za vedení mé bakalářské práce a především za její cenné připomínky. Dále děkuji PhDr. Vere Nemesh za poskytnutí podpory při psaní této práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce je zaměřena na začleňování a vzdělávání dětí cizinců na 2. stupni základní školy (ZŠ) v Pardubickém kraji. Teoretická část se v úvodu věnuje historii migrace v českém kontextu (od roku 1989 až do současné doby). Popisuje současnou multikulturní společnost a upozorňuje na důležitost multikulturní výchovy. Dále charakterizuje žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ), analyzuje problematiku jejich začleňování a poukazuje na samotný průběh vzdělávání těchto žáků. Praktická část je zaměřena na začleňování žáků s OMJ do třídních kolektivů a dále na zkoumání postojů a popis zkušeností jejich učitelů na 2. stupni vybraných ZŠ v Pardubickém kraji.

## **Klíčová slova**

Focus groups, inkluze, integrace, META, o.p.s., migrace, multikulturalismus, podpůrná opatření, státní integrační program, vykořenění, žák s odlišným mateřským jazykem.

## **Annotation**

The bachelor thesis is focused on integration and education of children of foreigners in the lower-secondary school in Pardubice region. The theoretical part is in the introduction part dedicated to the history of migration in the Czech context (since 1989 till present time). It describes the current multicultural society and points out to the importance of the multicultural education. It also describes the pupils with the different mother language, analyses the issues of the pupils' integration and points out to the progress of the education of these pupils itself. The practical part is focused on the integration of the pupils with different mother language to the class groups. It also focuses on the research of the attitudes and description of the experience of the pupils' teachers in the lower-secondary schools in Pardubice region.

## **Keywords**

Focus groups, inclusion, integration, META, o. p. s., migration, multiculturalism, a pupil with different mother's language, state integration program, supporting measures, uprooting.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 MIGRACE .....</b>	<b>10</b>
1.1 Migrace v českém kontextu (1989–2019).....	11
1.2 Migrační a azylová politika ČR.....	14
1.3 Současná situace v ČR (rok 2020) .....	14
1.3.1 Integrovační politika ČR .....	14
1.3.2 Integrace cizinců.....	15
<b>2 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST .....</b>	<b>17</b>
2.1 Multikulturalismus .....	17
2.2 Multikulturní výchova.....	18
2.2.1 Definice multikulturní výchovy .....	18
2.2.2 Koncepce multikulturní výchovy .....	19
2.2.3 Cíle multikulturní výchovy .....	19
2.2.4 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání .....	20
2.3 Kulturní předsudky a stereotypy .....	20
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ A ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ.....</b>	<b>22</b>
3.1 Charakteristika žáků s OMJ .....	22
3.2 Přístupy ke vzdělávání žáků s OMJ .....	23
3.2.1 Integrace či inkluze .....	24
3.2.2 Inkluze žáků s OMJ .....	24
3.3 Přijímání dětí cizinců do běžné základní školy .....	25
3.3.1 Přijímací pohovor s rodiči .....	25
3.3.2 Zařazení do ročníku.....	26
3.4 Postup při příchodu nového žáka s OMJ do třídy .....	26
3.5 Práce s žáky s OMJ při vyučování .....	27
3.5.1 Čeština jako cizí jazyk.....	28
3.5.2 Jazyková příprava a podpora.....	29
3.5.3 Podpůrná opatření.....	29
3.6 Klasifikace žáků s OMJ.....	30

<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>4 ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ NA VYBRANÝCH ZŠ PARDUBICKÉHO KRAJE .....</b>	<b>32</b>
4.1 Vymezení výzkumného cíle .....	32
4.2 Kvalitativní výzkum .....	32
4.3 Dílčí cíl 1 .....	32
4.3.1 Výzkumné otázky .....	33
4.3.2 Metodika výzkumu a výzkumný vzorek .....	33
4.3.3 Časová organizace výzkumu .....	34
4.3.4 Výsledky výzkumu .....	35
4.3.5 Vyhodnocení výzkumných otázek .....	37
4.4 Dílčí cíl 2 .....	38
4.4.1 Výzkumné otázky .....	38
4.4.2 Metodika výzkumu a výzkumný vzorek .....	38
4.4.3 Časová organizace výzkumu .....	39
4.4.4 Výsledky výzkumu .....	39
4.4.5 Vyhodnocení výzkumných otázek .....	43
4.5 Závěr výzkumu .....	44
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>46</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>47</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>50</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>52</b>



## ÚVOD

Téma zvolené pro tuto bakalářskou práci je začleňování a vzdělávání dětí cizinců na 2. stupni ZŠ v Pardubickém kraji. V současné době, kdy dochází k poměrně velkým tendencím inkluze, je tato problematika velmi aktuální. Právě se zaváděním inkluze se může vyskytnout situace, kdy se ve třídě sejdou děti s různým typem postižení či znevýhodnění a dále také žáci s OMJ. Situace učitele v tomto případě není nikterak jednoduchá. Musí se věnovat žákům bez určitého handicapu, speciální péči musí věnovat žákům se zdravotním či sociálním znevýhodněním a to většinou v počtu přibližně 26 dětí ve třídě. Nápomocen může být asistent pedagoga, jehož poskytnutí je však možné za splnění určitých podmínek.

Cílem bakalářské práce je zjistit současnou úroveň vzdělávání a především míru úspěšnosti začleňování dětí cizinců na 2. stupni ZŠ, porovnat teoretická východiska vzdělávání a možnosti integrace s tím, jak výuka a začleňování těchto dětí probíhá v samotné praxi.

Teoretická část práce obsahuje celkem tři kapitoly. První kapitola je zaměřena na migraci – historii migračních tendencí v českém kontextu a současnou situaci v České republice (ČR). Další kapitola se věnuje současné multikulturní společnosti a definici multikulturalismu. Ve druhé kapitole je zároveň poukázáno na důležitost multikulturní výchovy v základním vzdělávání a s tím související problematiku kulturních předsudků a stereotypů. Třetí kapitola je orientována na vzdělávání a začleňování žáků s OMJ. Popisuje žáky s OMJ, přístupy k jejich vzdělávání a inkluzi. Charakterizuje postup při přijímání dětí cizinců na ZŠ, výukový přístup, jazykovou podporu a možnosti jejich klasifikace.

Cíl praktické části je zaměřený na problematiku začleňování žáků s OMJ do třídních kolektivů s možností vzniku kulturních předsudků či sociálního znevýhodnění. Součástí výzkumu je zároveň zkoumání postojů a popis zkušeností učitelů těchto žáků na 2. stupni vybraných ZŠ v Pardubickém kraji.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MIGRACE

Migrace je charakterizována jako proces, který je člověku vlastní. Jedná se o přetrvávající a stále výraznější fenomén hýbající celým světem.

Podle Matouška se migrací rozumí pohyb obyvatel z jedné země do druhé, v tomto případě se jedná o migraci mezinárodní. V případě pohybu obyvatel v rámci jedné země se takováto migrace nazývá vnitrostátní. Z hlediska stěhování lidí se dále dělí na přistěhovalectví, tj. příchod cizinců do země (imigrace), či vystěhovalectví, tj. odchod našich občanů ze země (emigrace). (Matoušek, 2008, s. 102)

Je nutné zmínit existenci tzv. vytlačujících faktorů, kdy lidé opouštějí rodnou zemi a emigrují. Mezi nejčastější důvody emigrace patří: politická či ekonomická nespokojenost, menšinové či náboženské předsudky, nízká dostupnost tradičních zdrojů obživy. Nejčastějším důvodem nedobrovolného odchodu ze země jsou faktory politické či náboženské. Naopak vlivy, jako politická stabilita, prosperující země, vysoká dostupnost vzdělanosti a v neposlední řadě velké množství pracovních příležitostí jsou nejčastějšími důvody k imigraci a příchodu nových imigrantů z rozvojových zemí. (Matoušek, 2008, s. 102)

*„Migrace prorůstají do každodenního života a jsou projevem i nositelem vyrovnávání společenských, kulturních a politických odlišností tohoto světa, jsou tedy nositelem globalizace, ale také významným produktem přítomné globalizace.“*  
(Brouček, 2012, s. 19)

Dále podle Broučka (2012, s. 19) migrace lidí není ani špatným, ani dobrým jevem a je zcela přirozenou součástí lidského rodu. Tento jev je starý jako lidstvo samotné, bez ohledu na určitá historická období, rasovou či etnickou příslušnost, na kulturní hodnoty té které společnosti nebo na civilizační úroveň. Migrace je, na rozdíl od nuceného uprchlictví, dobrovolná.

Problematika migrací je komplikovaným a komplexním sociálním jevem, který je přeplněný mnoha protichůdnými tendencemi. Svoboda jednotlivce na jedné straně, v opozici stojí hranice a limity sociální reality včetně kulturních, mravních nebo

politických regulí, zodpovědností a závazků, které se odrážejí ve vůli či potřebách majoritní společnosti přijmout cizince přicházející z jiné země (imigranty).

V dnešním rychle se měnícím světě je třeba se zamyslet nad tím, kam migrační vyhlídky vedou a jakým směrem se bude migrace dále ubírat.

## 1.1 Migrace v českém kontextu (1989–2019)

Do roku 1989 migrace do/z České republiky (bývalého Československa) neprobíhala z důvodu uzavření státních hranic pro imigranty a uprchlíky z různých států světa.<sup>1</sup> (Rothfus a kol. 2008, s. 36)

Drbohlav a kol. (2010, s. 31) uvádí, že rok 1989 a v něm zahájené politické změny ovlivnily zásadním způsobem vývoj mezinárodní migrace v Česku. Do demokratického Západu se zařadily i české země, do kterých zamířili z politických důvodů uprchlíci a žadatelé o azyl. Dále pak migranti stěhující se buď z ekonomických důvodů nebo v důsledku ozbrojených konfliktů a etnických čistek. Velice důležitými faktory této doby pád železné opony společně s politickou a ekonomickou transformací. Rozdělení Československa, následný vznik ČR ke dni 1. 1. 1993 a vstup ČR do EU (1. 5. 2004) se staly dalšími významnými mezníky. Výše uvedené události způsobily navýšení objemu mezinárodní migrace. Následně také došlo k velkému nárůstu imigrace v porovnání s předchozími vývojovými etapami. Z hlediska imigrace byla ČR považována spíše za zemi tranzitní než cílovou. S příchodem většího počtu imigrantů usilujících o trvalejší usazení na území ČR se však tato situace začala pozvolna měnit.

Do migrační politiky a praxe se od 90. let promítly zásadní změny v politickém a ekonomickém prostředí. Z hlediska imigrace i emigrace se prolomila migrační izolace země a postupně se začala vytvářet nová institucionální síť subjektů, které řešily problematiku mezinárodní migrace. Dále došlo k navázání kontaktů s vyspělými imigračními zeměmi Evropy. (Drbohlav a kol., 2010, s. 71)

V roce 1993 změnilo rozdělení Československa postavení Slováků, kteří se v nově vzniklé České republice stali cizinci. Zároveň přicházeli za prací do ČR i migranti

---

<sup>1</sup> Výjimku tvořila určitá forma pracovní migrace studentů např. z Vietnamu, se kterým československá vláda uzavřela dohody o tzv. technické spolupráci.

z jiných zemí. V letech 1997–1998 se však začala ekonomická situace zhoršovat a vedla ke snížení životního standardu české populace. Zároveň vzrostla míra nezaměstnanosti, což se promítlo ve výrazném snížení počtu cizinců na českém pracovním trhu. Ekonomické problémy navazující na ekonomickou krizi (1997/1998), rostoucí počet zahraničních pracovníků nelegálně působících na českém trhu a další faktory vedly k aplikaci restriktivních přístupů v české migrační politice. (Drbohlav a kol., 2010, s. 73)

V lednu roku 2000 vstoupily v platnost dva klíčové zákony. Jednalo se o zákon č. 326/1999 Sb. (o pobytu cizinců na území Česka). Tento zákon mimo jiné obsahoval nový vízový a pobytový režim. Migranti museli žádat o vstupní vízum společně s prodloužením pobytového povolení na českých zastupitelských úřadech v zahraničí. Téhož roku byl také přijat zákon č. 325/1999 Sb. (o azylu). Azylový zákon definoval pojmy „azylant“ a „žadatel o azyl“. Azylantem se nově začala označovat osoba s přiznaným statutem uprchlíka a žadatelem o azyl byla nazývána osoba žádající o status uprchlíka. Tento zákon byl žadatelům o azyl pozitivně nakloněn. (Drbohlav a kol. 2010, s. 74–75)

Postupem času byla vytvořena novela zákona o pobytu cizinců<sup>2</sup>, která řešila některé z nedostatků uvedeného zákona. Dalším krokem bylo vládní schválení základních rysů pilotního projektu pro nábor kvalifikovaných migrantů. Došlo také k přijetí velmi významné restriktivní novely azylového zákona<sup>3</sup> (platná od roku 2002). Hlavním cílem této novely bylo snížení počtu „neoprávněných“ žadatelů o azyl.

Dále Drbohlav a kol. (2010, s. 77–81) popisuje události týkající se roku 2004. V květnu 2004 došlo ke vstupu ČR do Evropské unie (dále EU). Jednalo se o velice důležitý předěl z hlediska politického a zároveň společenského vývoje státu. Se vstupem ČR do EU došlo, z hlediska politiky zaměstnávání cizinců, ke schválení nového zákona o zaměstnanosti<sup>4</sup>. Tento zákon zpřesnil podmínky zaměstnávání cizích státních příslušníků. Dále proběhla novelizace azylového zákona a koncem roku 2007 byla přijata restriktivní novela zákona o pobytu cizinců<sup>5</sup>. Novela zákona o pobytu cizinců vyvolala v mnoha nevládních organizacích značnou kritiku. Novela mimo jiné zahrnuje nezbytnou

---

<sup>2</sup> Zákon č. 140/2001 Sb.

<sup>3</sup> Zákon č. 2/2002 Sb.

<sup>4</sup> Zákon č. 435/2004 Sb.

<sup>5</sup> Zákon č. 379/2007 Sb.

legislativu EU v oblasti přeshraničního pohybu osob v schengenském prostoru, přičemž se ČR stala jeho součástí ke dni 21. 12. 2007.

Přehled událostí odehrávajících se v letech 2001–2018 je detailně obsažen v jednotlivých zprávách o migrační a integrační situaci v ČR. (Ministerstvo vnitra České republiky, online, cit. 2020-12-17)

Podle informací obsažených ve zprávě o situaci cizinců na území ČR z roku 2019 nadále pokračoval růst počtu cizinců žijících na území ČR. Cizinci představovali 5,6 % z celkové populace ČR a nejvíce z nich pocházelo z Ukrajiny, Slovenska a Vietnamu. Počet cizinců přicházejících na české území z důvodu zaměstnání nadále rostl. V oblasti nelegální migrace došlo k meziročnímu nárůstu přibližně o 14 %. Od roku 2008 se sice jedná o druhý nejvyšší nárůst (vůbec nejvyšší byl v roce 2015 v období vyvrcholení migrační krize), avšak k zásadním změnám a novým jevům nedošlo. V roce 2019 bylo v ČR celkem zaevidováno zvýšení žádostí o mezinárodní ochranu (o 13 %) a nejčastějšími žadateli byli občané z Arménie, Gruzie a Ukrajiny. Došlo zde k obsáhlejší novele zákona o pobytu cizinců<sup>6</sup>, která nabyla účinnosti dnem 31. 7. 2019. Změny se týkaly především vstupu a pobytu státních příslušníků třetích zemí za účelem studia, stáže, výzkumu, činnosti au-pair atd. Pozornost zde také věnuji vzdělávání cizinců ve školním roce 2019/2020. V posledních letech došlo k výraznému nárůstu počtu dětí, žáků a studentů z řad cizinců na mateřských, základních, středních i vysokých školách. Co se týče oblasti předškolního a základního vzdělání, nejvíce byli zastoupeni státní příslušníci Ukrajiny, Vietnamu a Slovenska. Na školách středního a vyššího stupně se jednalo o skupiny cizinců pocházející z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu či Ruska. (European Migration Network, online, cit. 2020-12-02)

Základní statistické ukazatele a konkrétní číselné údaje za rok 2019 jsou obsaženy v příslušné výroční zprávě o situaci v oblasti migrace a integrace Ministerstva vnitra ČR. (Ministerstvo vnitra České republiky, online, cit. 2020-12-02)

---

<sup>6</sup> Zákon č. 176/2019 Sb., kterým se mění zákon č. 326/1999 Sb.

## 1.2 Migrační a azylová politika ČR

MVČR je hlavní orgán, který je zodpovědný za oblast migrace a azylu v ČR. V rámci uvedeného ministerstva za tuto oblast zodpovídá odbor azylové a migrační politiky (dále OAMP). OAMP byl ustanoven na MVČR v roce 2000. Konkrétně došlo ke sloučení odboru pro uprchlíky a odboru pro imigraci a ochranu státních hranic.

Činnost migrační a azylové politiky vychází ze Strategie migrační politiky ČR. Tento dokument byl schválen v roce 2015 a přesně definuje migrační politiku ČR včetně jejích nástrojů, zásad a cílů. Kromě OAMP se problematikou migrace a azylu zabývají i další odbory MVČR, jako je např. odbor všeobecné správy či odbor správních činností. Dále se tématu migrace věnují Policie ČR (Služba cizinecké policie) a dále Správa uprchlických zařízení. (Ministerstvo vnitra České republiky, online, cit. 2020-12-02)

## 1.3 Současná situace v ČR (rok 2020)

Čtvrtletní zpráva o migraci (IV.) 2020 MVČR uvádí, že i přes pandemii COVID-19 počet cizinců na území ČR i nadále stoupá.

Nejvíce zastoupené jsou v ČR tyto státní příslušnosti: Ukrajina (26,0 %), Slovensko (19,6 %), Vietnam (9,9 %), dále pak Rusko, Polsko, Německo atd.

K 31. 12. 2020 bylo na území ČR evidováno celkem 634 790 osob cizí státní příslušnosti, z toho 325 182 zde pobývalo na základě oprávnění k přechodnému pobytu a 309 608 mělo v ČR pobyt trvalý. U cizinců pobývajících na území ČR přechodně převažuje jako účel pobytu zaměstnání, dále pak sloučení rodiny, studium a podnikání. Žádost o mezinárodní ochranu podalo o necelých 40 % méně osob, než tomu bylo ve stejném období v roce 2019. V tomto čtvrtletí roku 2020 bylo zadrženo celkem 2 793 osob, které pobývaly na území ČR nelegálně. (Ministerstvo vnitra České republiky, online, cit. 2020-12-02)

### 1.3.1 Integrovaná politika ČR

Integrovaná politika ČR si klade za cíl podporovat začlenění legálně pobývajících občanů tzv. třetích zemí do české společnosti. Dále je její snahou zajistit bezkonfliktní

a oboustranně prospěšné soužití mezi cizinci i majoritou. Účelem zavedených integračních opatření je působit jako prevence vzniku kulturně, sociálně a ekonomicky rozdělené společnosti. Hlavními nástroji integrační politiky jsou např. realizace projektů obcí na podporu integrace na lokální úrovni, spolupráce se sítí regionálních Center na podporu integrace cizinců, monitoring postavení cizinců atp. (Cizinci, online, cit. 2020-03)

Základním dokumentem politiky vlády ČR je Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu (dále jen Koncepce). V roce 2000 byla přijata první Koncepce vycházející ze Zásad koncepce integrace cizinců na území ČR (1999). Uvedený dokument je v rozmezí pěti let vždy aktualizován (2006, 2011, 2016). Každoročně k postupu při realizaci Koncepce stanovuje vláda ČR konkrétní úkoly na následující rok. Hlavním koordinátorem realizace Koncepce bylo vládou pověřeno MVČR, do její realizace jsou zapojována i další ministerstva (MŠMT, MPSV, MPO atd.) a řada různých partnerů (integrační centra, nestátní neziskové organizace atd.). Samotná koncepce je zacílena do několika klíčových oblastí, kterými jsou ekonomická soběstačnost, znalost českého jazyka, orientace cizince ve společnosti a vztahy cizinců s majoritní společností. (Cizinci, online, cit. 2020-03)

### 1.3.2 Integrace cizinců

Podle Jandourka (2001, s. 109) je integraci možné chápat jako začlenění jedince do skupiny a jeho následné akceptování ostatními členy dané společnosti. Integrace je oboustranným procesem, který představuje pro imigranty, azylanty a jejich děti tzv. vrůstání do společnosti. Pro původní obyvatele tento proces představuje aktivní participaci na společenském dění, a musí být tedy vzájemně přínosný pro obě strany – cizince i majoritu.

Integrace je záležitostí značně individuální, avšak lze vymezit několik základních oblastí, které samotní imigranti považují za důležité. Zdeněk Uherek (2002) ve své publikaci *Integrace azylantů* cituje Roberta Ezra Parka (1967), který výstižně vymezil 4 zásadní potřeby imigranta. První potřebou je místo, kde se cítí být v bezpečí. Následuje přísun nových podnětů, prostor k odpočinku a novým zážitkům a také nutnost uznávání druhými. Třetí potřebou je patřit do určité společnosti, pocit sounáležitosti. A posledním

důležitým bodem je nutnost mít v někom či něčem zalíbení. Mít vztah, třeba i jen k psovi, vůči kterému pociťuje náklonnost, která je opětována. (Rothfus a kol., 2008, s. 39)

ČR se systematicky věnuje integraci azylantů, kteří se zapojují do tzv. Státního integračního programu (1998). Zmíněný program je uveden v zákoně o azylu č. 325/1999 Sb. jako program zaměřující se na pomoc azylantům při zajištění jejich začlenění do společnosti. Součástí programu je tvorba předpokladů pro získání znalostí českého jazyka a zajištění bydlení. Při zajišťování zaměstnání pro azylanty je možnost uplatnit tzv. specifický program na podporu zaměstnanosti pro azylanty (dle zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti). Tento program by měly realizovat úřady práce. (Rothfus a kol., 2008, s. 39)

V ČR je základním prvkem integrace cizinců rozsáhlá síť Center na podporu integrace cizinců. Tato centra fungují ve všech čtrnácti krajích ČR pod záštitou MVČR. Již jedenáctým rokem podporují úspěšnou integraci cizinců do majoritní společnosti. Cílovou skupinou center jsou dlouhodobě legálně pobývajícím cizinci a osoby, kterým byla udělena mezinárodní ochrana. V prvních deseti letech se nejčastěji jednalo o občany Ukrajiny, Mongolska a Vietnamu. Tato regionální centra poskytují pro klienty bezplatné služby. Jedná se např. o pomoc s orientací v pracovním právu, možnost využití sociálního či právního poradenství či výuku českého jazyka atp.

Novelou zákona o pobytu cizinců v roce 2019 byla síť regionálních integračních center legislativně ukotvena. (Integrační centra, online, cit. 2020-12-04)

Uvedená novela zároveň stanovila povinnost určité skupině cizinců absolvovat po 1. lednu 2021 adaptačně-integrační kurz. Tito cizinci se musí uvedeného kurzu zúčastnit **do jednoho roku ode dne převzetí průkazu** o povolení k pobytu. Konkrétně se jedná o kurzy „Vítejte v České republice“, které jsou poskytovány nově příchozím cizincům a jejichž obsahem jsou praktické a aktuální informace, které jim pomáhají ke zlepšení orientace v české společnosti a ke správnému pochopení práv a povinností. Kurzy jsou vedeny v českém jazyce a jsou tlumočeny vyškolenými tlumočníky do řady různých jazyků. (Vítejte v ČR, online, cit. 2020-12-04)



## 2 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST

Multikulturní společností rozumíme společnost, v níž se vyskytují skupiny obyvatel, pro které jsou typické různé materiální a duchovní hodnoty. V současné době bychom velice těžko našli společnost, která by byla čistě kulturně homogenní. Gutmannová (In: Taylor, 2001, s. 39) si pod pojmem multikulturní společnost představuje společenství, které se snaží o rovnost všech lidí a je zakládáno na respektování rozumných kulturních, intelektuálních a politických rozdílů.

Hladík (2006, s. 6) mezi základní znaky fungující multikulturní společnosti zařazuje např.:

1. Kulturně-politickou účast všech etnicko-kulturních skupin v rámci dané společnosti.
2. Snášenlivost a respektování kulturních odlišností ostatních skupin.
3. Bezkonfliktní a přínosnou komunikaci mezi různými etnicko-kulturními skupinami atp.

### 2.1 Multikulturalismus

Multikulturalismus je v současné době velice významným a frekventovaným pojmem. Jedná se o termín používaný především ve vyspělých zemích (tzv. „západní civilizace“). Uvedený pojem se prvně objevil v polovině 60. let 20. století, a to v souvislosti s výrazným příchodem imigrantů z oblastí mimo Evropu. Podle Buryánka a kol. (2002, s. 11–12) lze multikulturalismus chápat ve více významech, a to konkrétně jako:

1. Stav společnosti, ve které společně žije řada odlišných sociokulturních skupin s určitými systémy institucí, tradic, hodnot a postojů.
2. Proces, v jehož průběhu dochází k vyměňování kulturních statků, k interferenci kulturních systémů a popřípadě k tvorbě systémů nových.
3. Vědecká teorie, jejímž středem zájmu jsou různé aspekty sociokulturní rozmanitosti.

4. Společenský cíl představující vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti, která zahrnuje řadu různých sociokulturních skupin.

V obecné rovině lze však o multikulturalismu říci, že je sílícími migračními přesuny fenoménem, který charakterizuje dnešní společnosti. Jednoduše ho lze definovat následně: „*Multikulturalismus je proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami a zároveň je to stav plurality kultur ve vyspělých zemích.*“ (Hladík, 2006, s. 8)

## 2.2 Multikulturní výchova

### 2.2.1 Definice multikulturní výchovy

Pojem multikulturní výchova je definována každým autorem jinak. V *Pedagogickém slovníku* lze najít jednu z prvních definic multikulturní výchovy. Průcha (1995, s. 123) uvádí, že multikulturní výchova „*vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.*“

Multikulturní výchova má jednak působit na postoje a hodnotové orientace příslušníků odlišných etnických skupin, a zároveň se na druhé straně musí opírat o vědecká objasnění různých jevů multikulturní reality.

Uvedený pojem lze komplexněji vymezit následujícím způsobem:

1. Multikulturní výchova je praktickou edukační činností. Je primárně realizována ve školní výuce. V určitých vyučovacích předmětech jsou zahrnuta témata zaměřená na charakteristiky dalších kultur, požadavky na zaujímání tolerantních a respektujících postojů k příslušníkům jiných etnik atp.
2. Multikulturní výchova je vědeckou teorií. Multikulturní výchova nezahrnuje pouze praktické edukační aktivity. Jedná se také o značně rozvinutou teorii, která má interdisciplinární charakter. Vědními obory, jako je pedagogika, sociologie a kulturní antropologie, je přímo determinována.

3. Multikulturní výchova je oblastí výzkumu. Vědecké teorie jsou těsně spjaty s výzkumem. Empirické výzkumy jsou v souvislosti s multikulturní výchovou prováděny v zahraničí (postupně i u nás) a jsou zaměřeny na takové jevy, jakými jsou např. problémy ve vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi, vznik rasových předsudků u dětí a mládeže atd.
4. Multikulturní výchova je systémem informačních a organizačních aktivit. Pro správné fungování edukační praxe, vědy a výzkumu je potřeba řady podpůrných zařízení, mezi které patří např. odborné knihy, časopisy, vědecké organizace aj. (Průcha, 2011, s. 18-19)

### 2.2.2 Koncepce multikulturní výchovy

Hladík (2006, s. 24) rozlišuje tři základní východiska multikulturní výchovy, kterými jsou:

1. Myšlenky multikulturalismu (konkrétně jsou výchozími body především tvrzení multikulturalismu normativního). Obecně lze říct, že by multikulturní výchova měla realizovat v praxi to, co je požadováno multikulturalismem.
2. Migrační realita a její prognóza. Další důležitý faktor multikulturalismu představuje migrace lidí. V tomto případě by měla být multikulturní výchova jedním z činitelů, který se problémy spojené s migrací snaží efektivně řešit a usiluje o předcházení řadě potíží.
3. Problematika uprchlíků a národnostních menšin. Úsilí multikulturní výchovy se zde hlavně soustředí na zlepšování vzájemných vztahů mezi majoritou a minoritami.

### 2.2.3 Cíle multikulturní výchovy

Obecným cílem multikulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi různými sociálními skupinami, a to především mezi majoritou a minoritami. Podle Buryánka (2002, s. 14) si výše uvedený cíl klade na příslušníky všech sociokulturních skupin požadavky, mezi které patří:

1. Uvědomění si, že rozmanitost a různorodost se zakládá na absolutní rovnosti (např. rovnost před zákonem atd.).

2. Snaha přijímat a rovnocenně respektovat odlišné kulturní identity.
3. Naučení se řešit konflikty mezi kulturami poklidnou a mírnou cestou.

#### 2.2.4 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání

Multikulturní výchova je formulována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Není samostatným předmětem, ale vyskytuje se v podobě průřezového tématu a měla by žákům poskytnout poznání řady různých kultur, jejich hodnot a tradic. Multikulturní výchova má současně umožnit identifikaci vlastního sociokulturního zázemí a dále má za úkol podporovat rozvoj vlastní identity v pluralitní společnosti. Pro správné fungování je důležitá propojenost průřezového tématu se vzdělávacím obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů. Především se jedná o vazby na jazykové předměty, občanskou výchovu, dějepis atp.

RVP ZV apeluje na to, aby se příslušná škola a její pedagogové řídili současnou situací ve společnosti a aby brali ohled na konkrétní podmínky a potřeby školy. Mělo by také docházet ke vzájemné dohodě mezi vedením školy a pedagogy, mezi pedagogy navzájem, školou a rodiči apod.

Integrace multikulturní výchovy do vzdělávání je poměrně moderní záležitost. Naskytuje se zde však otázka, jak moc jsou pedagogové na tuto realitu připraveni po profesní stránce, jaké metodické materiály a pomůcky mají k dispozici a jaké jsou příležitosti k jejich dalšímu vzdělávání v této oblasti. (Pelcová a kol., 2009, s. 122–123)

### 2.3 Kulturní předsudky a stereotypy

Nejprve se zaměříme na vědecké pojetí postojů. Podle Průchy (2011, s. 53) jsou postoje chápány jako hodnotící vztahy, které jsou zaujímané jedincem vůči jiným subjektům i sobě samému a okolnímu světu. Díky postojům reagujeme určitým a relativně stabilním způsobem. Postoje jsou vytvářeny již od dětství spontánním učením v rodině a dále i v různých sociálních prostředích. Určitý vliv má zde také kulturní determinace.

Specifickým druhem postojů jsou předsudky. Předsudky jsou zvláštní hodnotící postoje, jejichž specifickým znakem je to, že se racionálně neopírají o objektivní znalosti

osob nebo jevů. Jedná se o emočně nasycené subjektivní úsudky lidí. Mnohdy jsou orientovány proti celým skupinám, nejčastěji pak vůči různým „rasám“.

Velice důležitou roli sehrává při utváření postojů (včetně předsudků), rodina a blízké okolí jedince. Stejně významnými jsou zároveň školní, ale i mimovýukové vlivy. Konkrétně se jedná o vliv vrstevníků a klimatu školy, popř. třídy na jedince.

Předsudky je nutné odlišovat od stereotypů, přestože z nich vycházejí. Stereotypy jsou jakési soubory schematických domněnek a předpojatých očekávání, které souvisejí s chováním a myšlením příslušníků určité skupiny. Stereotypy jsou generačně přebírány a udržovány tradicí. Nejedná se tedy o produkt přímé zkušenosti jedince. Předsudek je vždy iracionální, zatímco stereotyp nemusí být vždy záporné povahy.

Společným znakem stereotypů a předsudků je to, že jsou nejčastější příčinou diskriminačního chování. Existuje velká pravděpodobnost, že se předsudky a diskriminace vzájemně zintenzivňují. (Cichá, 2012, s. 152–156)

Ve školním prostředí by pedagog neměl ignorovat předsudky, se kterými se může u svých žáků setkávat. Pokud by na posměšek, diskriminační jednání pedagog patřičně nezareagoval, dalo by se říci, že dává najevo svůj souhlas.

V případě, že dojde ke střetu s předsudky (ve třídě či mimo ni), je základní podmínkou řešení celé situace navození atmosféry porozumění. Při takové příležitosti je potřeba vyjádřit zásadní nesouhlas s nevhodným chováním. Nesouhlas s negativními postoji je třeba doplnit vhodnými argumenty. Přičemž by si autorita neměla dokazovat svoji pravdu, naopak by měla diskutovat, vést, slovy Blížkovského, „kultivující dialog“ s myšlenkou toho, že vykořenění rasismu je dlouhodobým procesem, který vyžaduje trpělivost a neustálou snahu o změnu k lepšímu. Pedagog by tedy měl sám praktikovat to, čemu se snaží naučit.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ A ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

V České republice se ve **školním roce 2019/20** vzdělávalo na všech typech škol celkem 95 357 cizinců. Celkový počet všech žáků a studentů dosahoval 2 052 317 (včetně občanů ČR), cizinci tedy ve výsledku tvořili **4,65 %** z nich. Základní školy dohromady navštěvovalo 26 527 cizinců, což odpovídá **2,8 %** z celkového počtu dětí.

Mezi nejčastější země původu patří (procentní vyjádření z celkového počtu cizinců na MŠ, ZŠ A SŠ): Ukrajina (28 %), Vietnam (20 %), Slovensko (19 %), Rusko (7 %), Mongolsko (2,7 %), Bulharsko (2,5 %), Rumunsko (2 %) atd. (Inkluzivní škola, online, cit. 2020-12-15)

Uvedená data vyjadřují pouze počty žáků se statutem „cizince“<sup>7</sup> na školách. Kolik je ve školách reálně žáků s OMJ, nám není známo. Vycházet lze z odhadů šetření ČŠI, které se uskutečnilo v roce 2015 a bylo zaměřeno na téma vzdělávání žáků s OMJ. Podle demografických ukazatelů by měly počty cizinců dále narůstat a my bychom se tedy měli problematikou jejich začleňování a vzdělávání intenzivně zabývat.

#### 3.1 Charakteristika žáků s OMJ

Přestože se v legislativě stále používán termín žáci-cizinci (např. § 20 školského zákona<sup>8</sup>), je tendencí již několik let razit nový termín – **děti a žáci s OMJ**. (Inkluzivní škola, online, cit. 2020-12-15)

Žáci s OMJ jsou jedinci nově přicházející ze zahraničí, a to většinou s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Může se také jednat o děti cizinců, které v ČR vyrostly, ale doma hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací ve školách. Do této skupiny patří také děti, které mají české občanství, ale doma se používá i jiný než český jazyk (jedná se o děti z bilingvního prostředí nebo děti s dvojným občanstvím). V určitých případech do této skupiny řadíme i děti s českým občanstvím,

---

<sup>7</sup> Jako žáci-cizinci jsou v českém školství označováni ti žáci, kteří mají jiné občanství než české.

<sup>8</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání).

kteře sice doma česky hovoří, ale studovaly v zahraničí a česky se nikdy ve škole neučily. (Inkluzivní škola, online, cit. 2020-12-15)

Při vzdělávání žáků s OMJ je velice důležité brát v úvahu to, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. To ve výsledku znamená, že při výuce dochází k situaci, kdy se žák souběžně cizí jazyk učí a zároveň se pomocí něj i vzdělává. Je důležité zmínit, že neznalost vyučovacího jazyka výrazně ohrožuje školní úspěšnost žáků s OMJ. Jedná se o jazykovou bariéru, která může významným způsobem limitovat studijní úspěchy těchto žáků.

Výzvou pro učitele při vzdělávání dětí s OMJ je proto skloubit jazykové vzdělávání (rozšiřování slovní zásoby, pravidla gramatických struktur, tvarosloví a především nácvik a používání komunikačních dovedností) a samotný obsah učiva jednotlivých předmětů.

Můžeme říci, že všichni, kdo přicházíme do nového prostředí, si musíme zvyknout na pravidla, vybudovat si nové sociální vazby atd. Toto je též typické pro děti a žáky s OMJ. Tito jedinci to vše zmiňované musí však absolvovat v jazyce, který se teprve učí, a zároveň v prostředí, které jim může být zcela vzdálené (kulturně, nábožensky atp.). S potřebou se socializovat souvisí fenomén tzv. vykořenění.

Ve „své“ kultuře získáváme zcela běžně odpovědi na otázky typu: *Jak mám pozdravit? Mám mu potřást rukou? Mohu se zde vysmrkat.* Velice často se to děje nevědomky pomocí slov, gest a mimických výrazů, které nejprve přebíráme od rodičů, poté z našeho blízkého okolí. Na adekvátních odpovědích závisí naše jistota a klid. V případě, že se ocitneme v jiné kultuře, většina z těchto odpovědí ztrácí platnost. Nemáme se o co opřít. Cristina Igoa nazvala ve své knize *The Inner World of the Immigrant Child* (1995) tento fenomén „vykořenění“ (*uprooting*). Situaci přirovnává k vytržení a přesazení rostliny.

### **3.2 Přístupy ke vzdělávání žáků s OMJ**

Školství a úroveň vzdělávání můžeme hodnotit a definovat mnoha způsoby. Základním ukazatelem může být způsob začleňování a samotné výuky žáků odlišujících se různou měrou od „průměru.“ Někteří z těchto žáků jsou na základě školské legislativy následně zařazeni do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP).

Konkrétně se jedná o žáky zdravotně postižené či znevýhodněné, dále o žáky, kteří pocházejí ze znevýhodňujícího sociálního prostředí atd. Pro tyto žáky zákon vymezuje různá podpůrná opatření, která by měla SVP vyrovnávat. Problém však nastává v případě, kdy žák disponuje SVP, kterou školský zákon nedefinuje. Poté nemá daný žák na podpůrná opatření nárok, nedostává se mu jich. Do této oblasti spadají např. leváci, ale právě i žáci s OMJ. Důsledkem tohoto vážného opomenutí může být omezení či ohrožení vzdělávacích možností a rozvoje těchto žáků. (Radostný a kol. 2011, s. 12, online).

### 3.2.1 Integrace či inkluze

V českém prostředí je jednou z možností vzdělávání žáků se SPV ve speciálních školách. Jedná se o tzv. segregaci. Pro řadu odborníků má tato možnost mnoho výhod v podobě specializovaného přístupu směřujícímu na konkrétní potřeby daných žáků. Na druhou stranu však existuje možnost vyloučení těchto jedinců z běžné společnosti.

V současné době se snaží segregaci překonávat integrační tendence. Jedná se o zařazení a vzdělávání žáků se SVP v běžných základních školách, kde jsou zřízeny speciální třídy (v tomto případě se jedná o tzv. skupinovou integraci) nebo jsou jedinci zařazení do kmenových (běžných) tříd (tzv. individuální integrace). Tito žáci jsou sledováni poradenským zařízením a na jejich výuce se podílejí učitelé se speciálními pedagogy.

Pojem inkluze můžeme chápat jako vyšší míru či kvalitu integrace. V tomto případě jsou žáci se SVP považováni za normalitu v běžné základní škole. Všichni žáci jsou vzděláváni dohromady. (Radostný a kol. 2011, s. 13–14, online, cit. 2020-12-16)

*„Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu nedělí na dvě skupiny (tj. na ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dítěti.“ (Lechta, 2010, s. 29).*

### 3.2.2 Inkluze žáků s OMJ

Inkluze těchto žáků je založena na stejných principech jako inkluze jinak znevýhodněných či postižených dětí. Ve výsledku to znamená, že by i potřeby žáků



s OMJ měly být účinně vyrovnávány. Problémem při začleňování je to, že na ně hlavní vzdělávací proud není připraven. Chybí odborníci v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka či asistenti pedagoga. Celou situaci také ztěžuje již zmiňovaná skutečnost, že žáci s OMJ nepatří do kategorie žáků se SVP, a proto nemají nárok na různá podpůrná a vyrovnávací opatření. (Radostný a kol., 2011, s. 15, online, cit. 2020-12-16)

Přes to všechno bychom se měli zamyslet nad zařazením těchto dětí do běžné školy s cílem naplnění rovnosti šancí všech účastníků edukačního procesu.

### **3.3 Přijímání dětí cizinců do běžné základní školy**

Možnost vzdělávání se je základním lidským právem a zároveň i přirozenou lidskou potřebou.

Školský zákon umožňuje cizincům v ČR v oblasti základního, středního, vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání rovnost v přístupu ke vzdělávání. Děti cizích státních příslušníků mají stejná práva a povinnosti jako děti občanů ČR. Na všechny děti cizinců pobývajících na území ČR déle jak 90 dní se vztahuje povinná školní docházka. Cizinci se rozdělují do příslušných kategorií s různými právy. Rozlišujeme tři základní skupiny cizinců: občané EU, azylanty a žadatele o azyl a tzv. občané třetích zemí. (Radostný a kol. 2011, s. 18–19, online, cit. 2020-12-16)

#### **3.3.1 Přijímací pohovor s rodiči**

Přijímacího pohovoru se účastní vedení školy, koordinátor a popřípadě výchovný poradce na straně jedné. Na druhé straně je přítomen žák a jeho zákonný zástupce a případně tlumočnick.

Následovat by mělo získání základních informací o daném dítěti. Jedná se o jméno žáka a jeho správné vyslovování, způsob a jazyk komunikace, předchozí vzdělání, zdravotní stav a případná omezení atp.

Vedení školy by mělo připravit stručný souhrn všech důležitých informací, které danému žákovi pomohou ke snadnější orientaci ve škole a při samotném vyučování. Rodičům pomohou s vyjasněním pravidel a organizace výuky v českém vzdělávacím systému.

Všechny důležité informace, včetně práv a povinností žáka, rodičů a školy, je vhodné zpracovat písemně, nejlépe v mateřském jazyce. Důležitou součástí je také vzájemná výměna kontaktů.

Cílem pohovoru by mělo být dostatečné informování obou stran o všem důležitém, co je se vzděláváním žáků úzce spjato. Mělo proběhnout nastavení pravidel ve vzájemné spolupráci a komunikaci mezi rodinou a školou. Současně s tím by nemělo docházet k nepříjemným pocitům, které by mohly mít původ v kulturní a jazykové odlišnosti. (Radostný a kol. 2011, s. 23–25, online, cit. 2020-12-16)

### **3.3.2 Zařazení do ročníku**

Na rozhodování o zařazení jedince s OMJ má vliv řada faktorů. V tomto případě hraje rozhodující roli věk dítěte. Ze samotné praxe se ukázalo, že i přes určitou neznalost českého jazyka není vhodné volit ročník, který neodpovídá věku žáka. Zařazení žáka by mělo být maximálně o jeden ročník níže. Dítě by se mohlo mezi mladšími spolužáky cítit frustrovaně.

Dalším důležitým faktorem je dosavadní vzdělání jedince. V případě, že se jedná o dítě, které patří věkem do určitého ročníku, ale získaná dokumentace a ani znalosti tomu neodpovídají, i přesto by nemělo dojít k zařazení maximálně o jeden rok níže s věnováním dostatečné pozornosti.

U dětí ve věku čtrnácti až patnácti let je nutné mít na zřeteli následný přechod na střední školu, na které je vyžadována určitá znalost českého jazyka. U žáků tohoto věku je potřeba se zaměřit na zvýšenou jazykovou přípravu a zohlednit tento fakt při výběru zařazení do vhodného ročníku.

Vždy bychom měli zařazovat maximálně o jeden rok níže, aby měl žák možnost dokončit základní vzdělání do sedmnácti let. (Radostný a kol. 2011, s. 27–28, online, cit. 2020-12-16)

## **3.4 Postup při příchodu nového žáka s OMJ do třídy**

Při začleňování hraje velkou roli řada různých faktorů, a tak není možné vytvořit jeden obecně použitelný, plán či návod, pomocí kterého bychom se mohli řídit při

začleňování jedinců s OMJ do výuky. (Radostný a kol. 2011, s. 36, online, cit. 2020-12-16)

Důležitou součástí procesu příchodu nového žáka s OMJ do třídy je dostatečná předchozí příprava třídního kolektivu. Žáky bychom měli seznámit s tím, jak se jejich budoucí spolužák jmenuje, odkud přichází atd. Také bychom měli zmínit možnost vzniku různých komplikací, které by mohly způsobit např. jazyková a kulturní odlišnost. S žáky prodiskutujeme, co by mohlo činit žákovi s OMJ potíže, a také zdůrazníme důležitost podpory a motivace nového spolužáka.

Pro samotného jedince s OMJ se budeme snažit vytvořit bezpečné školní prostředí s pocitem jistoty, že se může kdykoliv obrátit na třídního učitele, koordinátora pro vzdělávání cizinců atp. Je také vhodné vybrat ze třídy zodpovědné žáky, kteří budou novému spolužákovi v prvních týdnech pomáhat a podporovat (např. v oblastech vyučování, zvládnání úkolů, orientace ve škole – rozmístění učeben atp.).

### **3.5 Práce s žáky s OMJ při vyučování**

Při práci s žáky s OMJ při výuce je zásadní si uvědomit, že jedinec, jehož vyučovacím jazykem není čeština, není schopen zvládnout stejnou obsahovou náplň učiva, kterou určuje školní vzdělávací program pro konkrétní ročník. V první řadě je tedy vhodné vytvořit mu specifický vzdělávací program. (Radostný a kol. 2011, s. 38, online, cit. 2020-12-16). Podpůrným opatřením se budeme věnovat v jedné z podkapitol.

V průběhu samotné výuky se snažíme aktivitu přizpůsobovat daným možnostem žáka. Jedinec s OMJ pracuje při vyučovací hodině společně s ostatními spolužáky, ale učitel mu např. zadá jiný úkol, zvolí zjednodušenou formu pracovního listu s pomocnými popisnými větami, spolupracuje s asistentem atp. V českém jazyce např. nepíše celý diktát, ale pouze vybraná slovní spojení. Samotný výklad je vhodné uzpůsobit možnostem žáka s OMJ. Žák může být po skončení vyučování individuálně doučován vybranými učiteli nebo může docházet na různá doučování i mimo školu.

Je důležité mít na paměti, že se proces začleňování žáka s OMJ do výuky ne vždy bez problémů daří. Existuje řada různých faktorů, které mohou být pro žáka překážkou při jeho začleňování se. Podle Radostného a kol. (2011, s. 47, online, 2020-12-16) se může jednat o následující:

1. Jedinec může po určitou dobu procházet tzv. tichým obdobím, kdy se nechce zapojovat do samotné výuky, ale ani do komunikace se spolužáky a učiteli.
2. Může dojít k rychlé únavě (vlivem nového prostředí, neznámých lidí či cizím jazykem, který je mnohdy náročnou jazykovou bariérou).
3. Může být frustrován, což může vést k různým způsobům agrese.
4. Může být zoufalý, že se nemůže aktivně zapojit do výuky a do komunikace se spolužáky, a to z důvodu nedostatečné znalosti cizího jazyka. V této souvislosti se mu může začít stýskat po domově, přátelích atd.

Pro žáka s OMJ je zásadní dostatečná podpora a motivace nejen ze strany zaměstnanců školy, ale i z řad spolužáků.

### 3.5.1 Čeština jako cizí jazyk

Výuka češtiny v podobě cizího jazyka je naprosto rozdílná od výuky češtiny jako jazyka mateřského. Odlišnost se zde projevuje v tradičním obsahu vyučovacího předmětu *český jazyk*.

Čeština jako cizí jazyk (tj. čeština pro cizince) je speciální disciplína vyžadující jiný úhel pohledu, v porovnání s běžnou výukou českého jazyka pro rodilé mluvčí ve škole. Pro učitele a ani pro děti cizinců není tato situace mnohdy jednoduchá, avšak na druhou stranu bývá často přínosná oběma stranám. Učitelé poznávají český jazyk v podobě cizího jazyka a žáci s OMJ si daný jazyk postupně osvojují.

Má-li žák s OMJ speciální a soustavnou výuku češtiny jako cizího jazyka, poskytujeme mu tím lepší možnost orientovat se v českém prostředí, komunikovat s okolím a rychleji zvládnout školní výuku a samotné začlenění se do třídního kolektivu. Vyžaduje to však specifický přístup a zvláštní přípravu (ze strany učitele, ale i žáka s OMJ), protože osvojení češtiny jako cizího jazyka je dlouhodobý a poměrně náročný proces. (Radostný a kol. 2011, s. 53–54, online, cit. 2020-12-16)

S cizincem ve výuce komunikujeme v jednoduchých větách, které jsou krátké a srozumitelné. Předávané informace se snažíme co nejvíce zkonkretizovat a zpřesnit. V průběhu komunikace si ověřujeme vzájemné porozumění. (Radostný a kol. 2011, s. 62, online, 2020-12-16)

### 3.5.2 Jazyková příprava a podpora

Každý žák-cizinec, který plní povinnou školní docházku, má dle školského zákona nárok na jazykovou přípravu, kurz českého jazyka. Přípravu by měl zajišťovat a zároveň financovat krajský úřad příslušný místu pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem dané školy. (Inkluzivní škola, online, cit. 2020-12-16)

Podle aktuálních informací nevládní neziskové organizace META, o. p. s., by měly jazykovou přípravu poskytovat zásadně školy určené příslušným krajským úřadem (podmínkou je podíl cizinců na příslušné škole, který musí být **vyšší než 5 %** z celkového počtu žáků školy). Bylo stanoveno, že od září 2021 bude jazyková příprava realizována v době běžné výuky (žáci-cizinci budou z příslušných předmětů uvolňováni) **v rozsahu 100–400 hodin a** po dobu maximálně 10 měsíců. Míra potřebné podpory by měla být určena **orientačním jazykovým testem** provedeným v kmenové škole. Jazyková příprava bude probíhat v **menších skupinách 2 až 10 žáků** (určena bude pouze těm cizincům, kteří nastoupili do školy v ČR v uplynulých 12 měsících).

### 3.5.3 Podpůrná opatření

Národní ústav pro vzdělávání uvádí, že klíčovým zákonem, který se orientuje na podpůrná opatření (dále PO) pro děti s OMJ, je novela školského zákona 82/2015 Sb.

Zákon zavádí pět stupňů PO, které jsou blíže upřesněny ve vyhlášce 27/2016 Sb. Na žáky s OMJ se vztahují následující tři stupně PO:

První stupeň PO je nastavován školou, a to bez doporučení školského poradenského zařízení (dále ŠPZ). Tento stupeň podpůrných opatření je určen těm žákům, jejichž znalost češtiny je již na pokročilé úrovni. Tito jedinci potřebují podporu v jednotlivých předmětech, která se realizuje drobnými úpravami školní výuky a též domácí přípravy. Kompenzací může být plán pedagogické podpory (dále PLPP), který vytváří třídní učitel ve spolupráci s výchovným poradcem. S uvedeným plánem jsou seznámeni všichni učitelé a žák společně s jeho rodiči berou tento plán na vědomí.

Další stupeň PO je udělován na základě rozhodnutí ŠPZ a lze ho poskytnout žákům, kteří nemají dostatečnou znalost vyučovacího jazyka. V tomto stupni může dojít k úpravám v organizaci a metodách výuky. V oblasti hodnocení jsou nastavená taková kritéria, která umožní žákovi dosahovat jeho osobního pokroku. Nepředpokládá se zde

úprava očekávaných výstupů. Od druhého stupně je možnost zpracování individuálního vzdělávacího plánu danou školou (doporučení dává ŠPZ a je nutná žádost zletilého žáka či zákonného zástupce).

Do třetího stupně PO jsou zařazována ta opatření, která mohou být poskytována dětem s neznalostí vyučovacího jazyka. Žáci mají nárok např. na speciální učebnice a pomůcky, úpravu obsahu vzdělání a dále i na asistenta pedagoga. (Národní ústav pro vzdělávání, online, cit. 2020-12-17)

### **3.6 Klasifikace žáků s OMJ**

Jednoduše řečeno, vhodně zvoleným způsobem hodnocení můžeme žáky s OMJ výrazně motivovat a značně je podpořit na jejich cestě za vzděláním.

Základním typem hodnocení je běžné udělování známek (na stupnici 1–5). Jedná se o typ sociálně normovaného hodnocení, ve kterém jsou výsledky uváděny v závislosti na výkonu ostatních členů skupiny. Pro žáka s OMJ, který ovládá základní, popř. žádnou úroveň vyučovacího jazyka, může být klasické známkování výrazně stresující a demotivační. Špatné známky mohou mít negativní vliv na sebepojetí žáka.

Protipólem je individuálně normované hodnocení, které umožňuje pozorovat individuální pokroky každého jedince a porovnávat je s jeho předchozími výkony. Do tohoto typu hodnocení lze zařadit např. portfoliové, vrstevnické hodnocení či sebehodnocení atp.

Forma sebehodnocení poskytuje žákům sebereflexi a důležitou zpětnou vazbu. Více také motivuje žáky do samotného procesu učení.

Slovní hodnocení umožňuje přívětivou formou analyzovat výkony jednotlivých žáků. Tento typ hodnocení umožňuje klást důraz na dosažené úspěchy jedince a zároveň dokáže upozornit na problematické oblasti, které je potřeba rozvíjet a neustále na nich pracovat.

Další typ hodnocení se snaží umístit do popředí dovednosti, které žák s OMJ již bezproblémově ovládá (např. mluvený projev), a zároveň se jedince snaží podpořit v oblastech, které vyžadují větší úsilí a jsou pro jedince časově náročnější. Toto hodnocení se nazývá formativní. (Rámcový vzdělávací program, online, cit. 2020-12-16)

Žáky s OMJ bychom měli hodnotit na základě jejich individuálního pokroku, a nikoliv v porovnání s jejich ostatními spolužáky. Jednou z adekvátních cest může být kombinace různých typů hodnocení. Konkrétně např. hodnocení klasickou známkou a hodnocení slovního. Je však nutné mít stále na paměti jazykovou bariéru žáka a popř. i jeho rodičů. Podmínkou efektivního hodnocení je jeho správné porozumění – jak ze strany žáka, tak i jeho rodičů.

Při odlišném hodnocení žáka s OMJ je důležité tento fakt spolužákům citlivě vysvětlit z důvodu udržení zdravé psychosociální atmosféry třídy.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ NA VYBRANÝCH ZŠ PARDUBICKÉHO KRAJE**

#### **4.1 Vymezení výzkumného cíle**

Cílem praktické části je charakterizovat začleňování žáků s OMJ do třídních kolektivů, zkoumat postoje a popsat zkušenosti jejich učitelů na 2. stupni vybraných ZŠ v Pardubickém kraji.

Z uvedeného výzkumného cíle jsme stanovili dva níže uvedené dílčí cíle.

#### **4.2 Kvalitativní výzkum**

Jedna ze základních definic (Disman, 2002, s. 285) říká, že kvalitativní výzkum je „nenumerné šetření a interpretace sociální reality s cílem odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.“

Dále Disman (2002, s. 286–289), v porovnání s kvantitativním výzkumem, uvádí, že cílem kvalitativního výzkumu je utváření nových hypotéz, nového porozumění a celkové vytváření teorie. Zmiňuje se také o hlavním poslání uvedeného výzkumu, kterým je porozumění lidem v různých sociálních situacích.

#### **4.3 Dílčí cíl 1**

Prvním dílčím cílem je charakterizovat začleňování žáků s OMJ do kolektivu třídy na vybraných 2. stupních ZŠ Pardubického kraje.



#### 4.3.1 Výzkumné otázky

Na základě výše zmiňovaného cíle jsme stanovili dvě výzkumné otázky (VO):

VO č. 1: Do jaké míry se cítí být žáci-cizinci začlenění v třídním kolektivu?

VO č. 2: Co by žákům-cizincům pomohlo v jejich adaptaci na český vzdělávací systém?

#### 4.3.2 Metodika výzkumu a výzkumný vzorek

Jako první metodologii výzkumu jsme zvolili tzv. *focus group*, která je jednou z hlavních metod určených pro kvalitativní výzkum. Jeden z hlavních představitelů David Morgan (1988) popisuje *focus group* jako skupinové rozhovory, kde určitá skupina interaguje a diskutuje o tématech, která jsou upřesňována výzkumníkem.

Tato metoda se v češtině někdy nazývá „ohnisková skupina“ či skupinová diskuze. Jednotlivá data jsou sbírána v moderované diskuzi, která se soustředí na jisté téma, dalo by se říci ohnisko. (Reichel, 2009, s. 184).

Dále je podle Reichela (2009, s. 184) uvedená metoda založená na tom, že: „*skupinová atmosféra může napomoci k uvolnění určitých stereotypů a postojoyých schémat.*“ Tímto způsobem dochází k odhalení určitých podpovrchových souvislostí, kterých bychom si u jiných typů výzkumů nevšimli a které mohou být daným lidem společné.

Osoba, která sezení moderuje, tedy moderátor, je velmi důležitá. Moderátor má za úkol starat se o to, aby se diskuze neubírala špatným směrem a nezměnila se v bezpředmětnou debatu. Samotná volba této osoby může mít tedy vliv na výsledky celého výzkumu.

Mezi výhody ohniskových skupin patří zacílenost získaných informací na zájmy badatele. Mezi další pozitiva patří skupinové interakce, kde srovnávání zkušeností a názorů účastníků diskuze může přinést důležitý vhled do daného tématu. (Morgan 2001, s. 99)

Metoda *focus group* má zároveň několik nevýhod. Nevýhodou se může stát řízené vedení ohniskové skupiny badatelem, kdy samotný moderátor může ovlivňovat skupinové interakce. Stejně tak může i skupina ovlivnit údaje, které sama produkuje. Někteří účastníci diskuze mohou své názory tajit a další mohou naopak vyjadřovat

mnohem extrémnější názory, zatímco v individuálním rozhovoru by se takto neprojevovali. (Morgan, 2001, s. 99)

Reichel (2009, s. 184) rovněž uvádí, že daný typ výzkumu lze nejlépe zorganizovat se skupinou 3–15 lidí. Při větším počtu účastníků by mohl mít moderátor problémy s řízením probíhající diskuze.

Vzhledem k nepříznivé situaci související s pandemií covidu-19 byla tato technika realizována s menší skupinou účastníků. Konkrétně se jednalo o 4 žáky s OMJ.

### 4.3.3 Časová organizace výzkumu

U této metody je důležitá část plánování. Promyšlenost organizace diskuze a vhodné určení skupiny účastníků je zde zásadní. Významnou roli také sehrává zajištění vyhovujícího prostoru a výběr přijatelného data konání. (Miovský, 2006, s. 332).

Prvotní fází je zahájení formou krátkého úvodu, v průběhu kterého dochází k představení moderátorů, studie a samotných cílů. Následuje úvodní diskuze, která má za cíl navodit příjemnou atmosféru a zapojit jednotlivé účastníky. Hlavní částí sezení je jádro diskuze, ve kterém se probírá hlavní téma výzkumu. Poslední fází je ukončení diskuze, kdy se již nerozvádí hlavní téma a účastníci mohou již pouze doplňovat. Je zde také možnost zhodnotit moderátora atd. (Miovský 2006, s. 332)

V rámci tohoto výzkumu byla diskuze realizována v prosinci 2020 formou online rozhovorů z důvodu nařízené karantény jednoho z účastníků. Se souhlasem všech zúčastněných byl průběh diskuze nahráván. Účastníci byli zároveň seznámeni s tím, že získané informace slouží pouze pro účely dané bakalářské práce a že nebudou nikterak zneužity.

#### 4.3.4 Výsledky výzkumu

V této podkapitole přiblížíme jednotlivé účastníky a zároveň i průběh samotné diskuze. Metody focus group se zúčastnili 4 žáci s OMJ:

Tabulka 1: Přehled účastníků metody focus group

Žáci s OMJ	Pohlaví	Věk	Národnost	Škola
Žák 1	chlápec	14 let	bulharská	Pardubice
Žák 2	chlápec	12 let	ukrajinská	Chrudim
Žák 3	dívka	13 let	ukrajinská	Moravany
Žák 4	dívka	14 let	mongolská	Ústí nad Orlicí

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Jednotliví žáci budou dále uváděni jako: Ž1 (žák 1), Ž2 (žák 2), Ž3 (žák 3), Ž4 (žák 4).

V úvodu diskuze došlo k přivítání moderátorky s jednotlivými participanty výzkumu. Moderátorka (autorka této práce) měla dopředu připravenou sadu jednotlivých otázek. Rozhovory byly strukturované a všem respondentům byl poskytnut dostatečný prostor pro jejich vyjádření. Debatu doplňovala i neřízená diskuze, v průběhu které na sebe účastníci pružně reagovali. Ve chvílích, kdy nebyla diskuze plynulá, byly nápomocny předem připravené otázky. Volná debata mimo jiné povzbuzovala respondenty k vyjádření svých názorů a pomáhala uvolňovat možné psychické zábrany.

Rozhovory byly přepsány následujícím způsobem:

##### 1. Jaký je Váš mateřský jazyk?

Ž1: *Bulharština.*

Ž2: *Ukrajinjština.*

Ž3: *Ukrajinjština.*

Ž4: *Mongolština.*

##### 2. Jak dlouhou dobu pobýváte v ČR?

Ž1: *Nevím přesně. Asi tak 5 let.*

Ž2: *Necelé 3 roky.*

Ž3: *Přibližně 8 let.*

Ž4: *5 let.*

- 3. V třídním kolektivu se cítím... (doplňte).**  
Ž1: *Myslím, že jsem spíš oblíbený. Ale asi jak u koho.*  
Ž2: *Oblíbeně.*  
Ž3: *Nevím. Asi jsem ale oblíbená.*  
Ž4: *Jsem oblíbená.*
- 4. Stal se někdo z Vás terčem posměchu ze strany Vašich spolužáků?**  
Ž1: *Ne.*  
Ž2: *Ne.*  
Ž3: *Já osobně ne, ale moje blízká kamarádka ano. Už se k tomu ale nechci vracet.*  
Ž4: *Naštěstí ne.*
- 5. Setkali jste se někdy s nemístnými narážkami ze strany spolužáků kvůli odlišné národnosti?**  
Ž1: *Ne, neseťkal.*  
Ž2: *Neseťkal jsem se.*  
Ž3: *S tím jsem se neseťkala.*  
Ž4: *Ne.*
- 6. Setkali jste se někdy s nemístnými narážkami ze strany učitelů kvůli odlišné národnosti?**  
Ž1: *Ne, to ne.*  
Ž2: *Také ne.*  
Ž3: *Ne.*  
Ž4: *Ne.*
- 7. Bojíte se aktivně navazovat komunikaci s českými spolužáky?**  
Ž1: *Nebojím se.*  
Ž2: *Ne, strach nemám.*  
Ž3: *Ne.*  
Ž4: *Nebojím se, ale někdy se stydím.*
- 8. Jakým způsobem komunikujete s českými vrstevníky ze třídy?**  
Ž1: *Snažím se komunikovat.*  
Ž2: *Nevím, jak bych to popsal, ale normálně si povídáme.*  
Ž3: *Se svými spolužáky jsem v normálním vztahu. Příliš často ale nekomunikujeme z důvodu odlišných hodnot. Nemáme si moc co říct.*

*Ž4: Někdy komunikuju, ale ne moc často. No, nevím, o čem se máme bavit.*

**9. Kamarádíte se ve škole spíše s jinými žáky-cizinci, nebo s českými spolužáky?**

*Ž1: Více kamarádů mám asi mezi českými spolužáky.*

*Ž2: Kamarádím se s českými spolužáky, ale i s ostatními cizinci, se kterými si mám více co říct.*

*Ž3: Většina mých kamarádů jsou jiní cizinci na škole.*

*Ž4: Jsem v kontaktu spíš s jinými cizinci.*

**10. Napadá Vás něco, co by Vám či jiným žákům cizincům mohlo usnadnit vzdělávání v ČR (a s tím i související začleňování)?**

*Ž1: Pro mě jsou velkou pomocí dva čeští spolužáci, kteří mně ze začátku hodně pomohli.*

*Ž2: Hmm, myslím, že je pro mě velké mínus, že ve škole jsou zakázány telefony. Kdybych něčemu nerozuměl, mohl bych to přeložit do překladače.*

*Ž3: V ČR žiju už 8. rok. Nic mě teda nenapadá.*

*Ž4: Doplněné hodiny češtiny jsou fajn, pro zájemce. Doučování.*

#### 4.3.5 Vyhodnocení výzkumných otázek

VO č. 1: Do jaké míry se cítí být žáci-cizinci začlenění v třídním kolektivu?

Účastníci diskuze se cítí být v třídním kolektivu spíše oblíbení. Uspokojující je také fakt, že nikdo z respondentů nezažil útlak či posměch ze strany spolužáků (např. kvůli odlišné národnosti, jazyku atp.). Co se týče oblasti navázání kontaktu s českými vrstevníky, pouze jeden participant uvedl, že se v některých případech komunikovat stydí. Zajímavá debata se rozvinula nad otázkou, jakým způsobem probíhá komunikace žáků cizinců s jejich českými spolužáky. Většina respondentů uvedla, že mezi jejich kamarády převažují spíše jiní žáci-cizinci, a to z důvodu existence většího množství společných témat a často i podobných hodnot.

VO č. 2: Co by žákům cizincům pomohlo v jejich adaptaci na český vzdělávací systém?

Tato otázka byla zodpovězena v rámci volné diskuze. Každému žákovi s OMJ by pomohlo něco jiného, každý jedinec je individuální. Zajímavá je myšlenka podpory začlenění dítěte s OMJ pomocí překladových slovníků či komunikačních karet. Zavedení

systemu tzv. patronů („nápomocných spolužáků“) může být pro žáky cizince také velkou pomocí.

## **4.4 Dílčí cíl 2**

Druhým dílčím cílem této práce bylo zkoumání postojů a popis zkušeností českých učitelů ze čtyř ZŠ v Pardubickém kraji v problematice začleňování a vzdělávání žáků s OMJ.

### **4.4.1 Výzkumné otázky**

Na základě dílčího cíle č. 1 jsme definovali výzkumné otázky (VO):

VO č. 1: Jaký je pohled učitelů na výuku předmětu multikulturní výchova (dále MV) na ZŠ?

VO č. 2: Jaké jsou komplikace ve výchovně-vzdělávacím procesu způsobené kulturní a jazykovou odlišností?

VO č. 3: Jaký je přístup jedinců s OMJ k procesu vzdělávání se v České republice?

VO č. 4: Jakou snahu projevují žáci s OMJ při svém začleňování se do třídního kolektivu?

VO č. 5: Jaké jsou vztahy mezi dětmi cizinců a jejich vrstevníky?

### **4.4.2 Metodika výzkumu a výzkumný vzorek**

Vybranou metodikou výzkumu bylo v tomto případě kvalitativní dotazování. Konkrétně se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, interview, podle návodu.

Hendl (2005, s. 166) popisuje kvalitativní rozhovor jako umění a vědu zároveň. Zdůrazňuje, že tato metoda vyžaduje koncentraci, disciplínu a interpersonální porozumění. Dále upozorňuje na zvážení délky rozhovoru a volby otázek, které by měly být srozumitelné a jasné.

Informace k výzkumu jsme získávali prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Podle Hendla (2005, s. 174) tato metoda udržuje zaměření rozhovoru a zároveň dotazovanému dovoluje uplatnit vlastní zkušenosti a postřehy.

V každém z rozhovorů bylo použito čtrnáct předem připravených otázek, které byly různým způsobem doplňovány a dále rozvíjeny. Odpovědi a reakce dotazovaných byly v rámci rozhovorů zapisovány.

Jako výzkumný vzorek jsme si zvolili čtyři vybrané učitele 2. stupně základních škol v Pardubickém kraji, se kterými byl proveden rozhovor zaměřující se na vzdělávání a začleňování žáků s OMJ.

#### 4.4.3 Časová organizace výzkumu

Rozhovory jsme průběžně realizovali od září 2020. S ohledem na nařízená epidemiologická opatření související s pandemií covidu-19 byly uskutečněny v podobě jednotlivých online setkání. Délka jednoho rozhovoru byla plánována přibližně na 60 minut. Čas byl však přizpůsoben samotnému průběhu rozhovoru a aktuálnímu rozpoložení daného respondenta.

Všichni respondenti byli seznámeni s tím, že získané informace slouží pouze pro účely dané bakalářské práce a že nebudou nikterak zneužité.

#### 4.4.4 Výsledky výzkumu

Tato část bakalářské práce porovnává jednotlivé odpovědi respondentů. Výsledky a závěry tohoto průzkumu nelze zobecňovat, jedná se o porovnání názorů pouze čtyř respondentů.

Následující tabulka 2 jednotlivé respondenty blíže charakterizuje.

Tabulka 2: Charakteristika respondentů polostrukturovaných rozhovorů

Učitelé	Pohlaví	Místo pracoviště (škola)	Délka praxe
Učitel 1	žena	Pardubice	21 let
Učitel 2	žena	Chrudim	1 rok
Učitel 3	žena	Moravany	17 let
Učitel 4	muž	Ústí nad Orlicí	2 roky

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

V rozhovorech jsou jednotliví učitelé uvedeni jako: U1 (učitel 1), U2 (učitel 2), U3 (učitel 3), U4 (učitel 4).

Kladené otázky jsou tučně zvýrazněny a odpovědi dotazovaných jsou značeny kurzívou.

Vybraní respondenti, čtyři učitelé, odpovídali na dané otázky následovně:

**1. Jak dlouhá je Vaše praxe v oboru učitelství?**

*U1: 21 let*

*U2: 1 rok*

*U3: 17 let*

*U4: 2 roky*

**2. Co se Vám jako první vybaví při vyslovení pojmu „žák s odlišným mateřským jazykem“ (dále žák s OMJ)?**

*U1: Cizinec, který bude mít na začátku velké problémy se začleněním do společnosti a systému našeho školství.*

*U2: Představím si velké množství práce ze strany žáka a i ze strany učitele.*

*U3: Žák, který se narodil v jiné zemi a mluví jiným jazykem, než je český jazyk.*

*U4: Různé národnosti a problematika dorozumívání.*

**3. S kolika žáky z odlišného sociokulturního prostředí jste se v průběhu Vaší praxe setkal/a?**

*U1: Přiznám se, že už bych ani nespočítala. Jenom letos učím 14 cizinců (Slováky, Bulhary, Ukrajince, Mongolce a Vietnamce).*

*U2: S několika Ukrajinci, Vietnamci a Mongoly.*

*U3: S Mongoly, Rumuny, Ukrajinci.*

*U4: Přibližně s deseti.*

**4. Vyučuje se na základní škole, na které působíte, předmět multikulturní výchova? Jaký přisuzujete význam výuce daného předmětu?**

*U1: MV u nás není samostatně vyučována, jedná se pouze o průřezové téma. Je začleňována v různých předmětech (ve výchově k občanství atd.). Okrajově se této problematice věnuji i v hodinách přírodopisu, v 8. ročnících, v rámci tématu „Lidské rasy“.*

*U2: MV se u nás samostatně nevyučuje, ale je zahrnuta v různých předmětech. Myslím, že je to velice důležité téma.*

*U3: Vyučuje se v rámci předmětu občanská výchova. Ano, je to důležité pro soužití s národnostními menšinami.*



*U4: Nevyučuje se. Zahrnuto ve VkO. Podle mě je multikulturní výuka velice důležitou a zároveň aktuální problematikou.*

**5. Představuje pro Vás žák s OMJ, ve vašem vyučovacím předmětu, ztíženou domácí přípravu, vyžaduje speciální přístup?**

*U1: Určitě, ale samozřejmě záleží na znalostech a schopnostech každého žáka, motivovanosti každého z nich a délce pobytu v ČR.*

*U2: Samozřejmě. Vždy ale záleží na znalostech a schopnostech daného žáka.*

*U3: Na samotnou přípravu je to náročnější, pokud daní jedinci dobře neovládají český jazyk. Jelikož učím především matematiku a čísla jsou mezinárodní, měla jsem práci jednodušší. V ostatních předmětech jsem v některých případech volila dorozumění pomocí společného jazyka (angličtiny, ruštiny).*

*U4: Speciální přístup vyžaduje určitě. A většina těchto dětí i ztíženou domácí přípravu.*

**6. Činí pro Vás jazyková/kulturní bariéra dětí cizinců nějaké riziko/problém? Popřípadě jaké?**

*U1: S nástupem nového žáka cizince vážne vždy celková komunikace. Je to ale opět individuální.*

*U2: Ano, v celkové komunikaci.*

*U3: K problému dochází především tehdy, pokud se obě strany nesnaží najít společnou cestu.*

*U4: Ukrajinský student pro mě problém nepředstavuje (učím ruský jazyk). Riziko nepochopení se vyskytuje spíše u žáků např. z Mongolska, Vietnamu atp.*

**7. Jakým způsobem klasifikujete žáky s OMJ?**

*U1: Většinou v 1. pololetí slovně či bez klasifikace (při nástupu dítěte nově do školy). Posléze známkou s přihlédnutím k individualitě každého žáka nebo podpůrným opatřením.*

*U2: Stupnicí známek – vždy s ohledem na podpůrná opatření.*

*U3: Stupnicí známek se zohledněním.*

*U4: Hodnocení pomocí stupnice známek – mírnější známkování.*

**8. Hodnotíte jedince s OMJ z hlediska vzdělávání za žáky spíše aktivní či spíše pasivní (v oblastech samotné výuky, domácí přípravy atp.)?**

*U1: Opět záleží na konkrétních žácích. Z mé zkušenosti však převládají spíše ti pasivní.*

*U2: Převládají pasivní.*

*U3: Ve třídě jsou pasivnější.*

*U4: Půl na půl. Záleží na jednotlivcích. Na naší škole jsou sourozenci – dívka je aktivní a spolupracující a její bratr je přesný opak.*

**9. Mají žáci-cizinci, se kterými máte zkušenost, snahu vzdělávat se v oblasti českého jazyka?**

*U1: Většina těchto žáků se snaží naučit česky, ale narazila jsem i na jedince, kteří žádnou motivaci neprojeví.*

*U2: Z mé zkušenosti se většinou snaží dorozumět.*

*U3: Ano, mají snahu se dále vzdělávat v českém jazyce.*

*U4: Jak kteří, ale spíše ano.*

**10. Myslíte si, že jazyková a kulturní odlišnost je zásadní bariérou při začleňování nových jedinců (na 2. stupni ZŠ)?**

*U1: Ano.*

*U2: Ano.*

*U3: Ano, záleží však na každém jedinci a jeho povaze.*

*U4: Záleží na třídě.*

**11. Vnímáte ze strany dětí cizinců aktivní snahu se do třídního kolektivu začlenit?**

*U1: Většinou ano.*

*U2: Ano, téměř u všech.*

*U3: Záleží na povaze jedince.*

*U4: Ve většině případů ano.*

**12. Jak byste popsal/a proces přijetí dítěte s OMJ jeho vrstevníky (na 2. stupni ZŠ)?**

*U1: Myslím, že ve většině případů je přijetí takového žáka ve třídě bezproblémové. Je dobré oslovit někoho ochotného z řad spolužáků, který mu bude v začátcích nápomocen.*

*U2: Téměř vždy se ve třídě objeví někdo, kdo je ochoten pomoci novému žákovi. Myslím, že je pro cizince vhodné určit tzv. strážného anděla.*

*U3: Nejdříve se vzájemně „ořukávají“ a snaží se najít společnou řeč. Většinou navážou s novým spolužákem-cizincem kamarádství. Pokud je však cizinec sám o sobě pasivní a nesnaží se navázat kontakt s ostatními, obvykle se sami žáci přestanou snažit.*

*U4: V mojí dosavadní praxi jsem se vždy setkal s pozitivním přijetím nového žáka-cizince jeho vrstevníky.*

**13. Setkal/a jste se někdy v třídním kolektivu s tzv. kulturními předsudky či stereotypy?**

*U1: Ano, mnohokrát.*

*U2: Zatím ne.*

*U3: Výjimečně.*

*U4: Ano, v jedné třídě. Jednalo se pouze o jednoho žáka a ostatní děti upozorňovaly na nevhodné chování vůči cizinci.*

**14. Byl/a jste někdy svědkem šikany žáka-cizince?**

*U1: Ne.*

*U2: Ne.*

*U3: Naštěstí ne.*

*U4: Ano, ve výše uvedené třídě. Samy děti toto chování však ihned zavrhly.*

#### **4.4.5 Vyhodnocení výzkumných otázek**

VO č. 1: Jaký je pohled učitelů na výuku předmětu multikulturní výchova (dále MV) na ZŠ?

Všichni čtyři respondenti se shodli na tom, že výuka předmětu MV je ve školách, kde působí, vyučována v rámci jiných předmětů (nejčastěji ve výchově k občanství). Dále bylo upozorněno na důležitost a aktuálnost MV vzhledem k narůstající migraci cizinců.

VO č. 2: Jaké jsou komplikace ve výchovně-vzdělávacím procesu způsobené kulturní a jazykovou odlišností?

Co se týče samotného studia, podle dotazovaných žák s OMJ většinou vyžaduje speciální přístup (např. v klasifikaci) a v případě neznalosti českého jazyka je mnohdy ztížena i domácí příprava učitelů. Hlavní komplikaci respondenti často spatřují ve vzájemné komunikaci, ve které hrozí riziko nepochopení.

VO č. 3: Jaký je přístup jedinců s OMJ k procesu vzdělávání se v České republice?

Jednotlivé odpovědi ukazují, že jedinci s OMJ jsou většinou pasivnějšími a méně aktivními žáky (v oblastech samotné výuky, ale i domácí přípravy). Záleží však samozřejmě na individuálním přístupu každého jedince ke vzdělávání.

VO č. 4: Jakou snahu projevují žáci s OMJ při svém začleňování se do třídního kolektivu?

Dotazovaní učitelé uvádí, že zde opět záleží na povaze a motivaci konkrétního jedince. Z odpovědí lze však vyvodit, že většina žáků cizinců se snaží naučit český jazyk, aby se mohli lépe dorozumět se svými vrstevníky, a tak se i lépe začlenit do samotného kolektivu třídy.

VO č. 5: Jaké jsou vztahy mezi dětmi cizinců a jejich vrstevníky?

Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že při příchodu nového žáka-cizince je jeho přijetí novými spolužáky bezproblémové. Se snahou o navázání kontaktu musí být však aktivní obě strany. Většina dotazovaných se v praxi setkala s problematikou kulturních předsudků a pouze jeden respondent uvedl, že se setkal s šikanou žáka-cizince.

## **4.5 Závěr výzkumu**

Výzkumným cílem této bakalářské práce bylo charakterizovat začleňování žáků s OMJ do třídních kolektivů, zkoumat postoje a popsat zkušenosti jejich učitelů na 2. stupni vybraných ZŠ v Pardubickém kraji.

Z uvedeného výzkumného cíle jsme stanovili dva dílčí cíle.

Prvním dílčím cílem bylo charakterizovat začleňování žáků s OMJ do kolektivu třídy na vybraných 2. stupních ZŠ Pardubického kraje.

Druhým dílčím cílem bylo zkoumání postojů a popis zkušeností českých učitelů ze čtyř ZŠ v Pardubickém kraji v oblasti začleňování a vzdělávání žáků s OMJ.

Z výsledků výzkumu dílčího cíle č. 1 můžeme konstatovat, že žáci s OMJ se cítí být v kolektivu třídy oblíbenými spolužáky, kteří nejsou určitým způsobem utlačováni a diskriminováni svými vrstevníky. Dále ze získaných dat vyplývá, že děti s OMJ vyhledávají kamarády spíše z řad jiných dětí cizinců, se kterými sdílí podobné hodnoty a názory. S českými žáky mnohdy žáci-cizinci nenachází společné téma k rozhovoru. V rámci volné diskuze jsme se dozvěděli o různých možnostech a nápadech, které by,

podle žáků s OMJ, mohly pomoci přicházejícím dětem cizinců v adaptaci na český vzdělávací systém. Zajímavé jsou myšlenky zavedení překladových slovníků a komunikačních karet do vyučovacích hodin, organizace systému tzv. patronů v ČR atd.

Zpracování výsledků výzkumu dílčího cíle č. 2 nám potvrdilo, že přijetí nového žáka-cizince do kolektivu třídy jeho novými spolužáky je ve většině případů bezproblémové. Zároveň se však učitelé mnohdy setkávají s problematikou kulturních předsudků. Na tento fakt pozitivně reagují tím, že upozorňují na důležitost výuky předmětu multikulturní výchova na ZŠ. Osobní zkušenost vybraných učitelů se šikanou žáků s OMJ je minimální.

Z výsledků lze dále vyvodit, že většina žáků-cizinců se snaží naučit český jazyk, aby se mohli lépe dorozumět se svými vrstevníky a učiteli a aby se tak snáze začlenili do samotného kolektivu třídy. Na druhou stranu jsou tito žáci, dle získaných údajů, mnohdy pasivní (např. v oblasti vyučování, domácí přípravy atd.).

Vše samozřejmě závisí na individuálním přístupu každého žáka ke vzdělávání a na jeho snaze se do nového kolektivu začlenit.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala začleňováním a vzděláváním dětí cizinců na 2. stupni ZŠ v Pardubickém kraji. Cílem práce bylo zjistit současnou úroveň vzdělávání a především míru úspěšnosti začleňování dětí cizinců na 2. stupni ZŠ.

Teoretická část byla členěna do tří kapitol. První z kapitol se věnovala problematice migrace, její historii, ale i současné situaci v ČR. Druhá kapitola se zabývala multikulturní společností a jejími typickými znaky, definovala pojem multikulturalismus a zaměřovala se na multikulturní výchovu. Do této kapitoly bylo rovněž zahrnuto téma kulturních předsudků a stereotypů. Třetí kapitola se věnovala samotnému vzdělávání a začleňování žáků s OMJ. Popisovala žáky s OMJ, přístupy k jejich vzdělávání a inkluzi. Uvedená kapitola zároveň charakterizovala postup při přijímání dětí cizinců na ZŠ, výukový přístup, jazykovou podporu a možnosti klasifikace uvedených žáků

Výzkumným cílem této bakalářské práce bylo charakterizovat začleňování žáků s OMJ do třídních kolektivů, zkoumat postoje a popsat zkušenosti jejich učitelů na 2. stupni vybraných ZŠ v Pardubickém kraji.

Praktická část byla realizována pomocí dvou výzkumných metod. První metodou byla skupinová diskuze neboli focus group. Pomocí této metodologie bylo charakterizováno začleňování žáků s OMJ do kolektivu třídy na vybraných 2. stupních ZŠ Pardubického kraje. Druhou metodou byly polostrukturované rozhovory, jejichž cílem bylo zkoumání postojů a popis zkušeností českých učitelů ze čtyř ZŠ v Pardubickém kraji v oblasti začleňování a vzdělávání žáků s OMJ. Ze získaných výsledků výzkumů byly vyhodnoceny jednotlivé výzkumné otázky a následně bylo vypracováno shrnutí v podobě závěru výzkumu.

Přínos bakalářské práce spatřujeme především v přiblížení aktuální úspěšnosti začleňování dětí cizinců do třídních kolektivů a úrovně jejich vzdělávání na 2. stupni ZŠ v Pardubickém kraji.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BROUČEK S. a T. GRULICH, 2012. *Migrace a česká společnost: výběr textů a diskuse z konference k aktuálním problémům migrací*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, v. v. i. ISBN 978-80-87112-61-8.

BURYÁNEK, J. a kol., 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-7106-614-1.

DISMAN, M., 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: KAROLINUM. ISBN: 80-246-0139-7.

DRBOHLAV, D. a kol., 2010. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-039-1.

GUTMANNOVÁ, A. a kol., 2001. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR. ISBN 80-7007-161-3.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HLADÍK, J., 2006. *Multikulturní výchova: socializace a integrace menšin*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.

JANDOUREK, J., 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.

Kolektiv autorů, 2008. *Metody sociální práce s imigranty, azylanty a jejich dětmi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-097-3.

LECHTA, V. a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATOUŠEK, O., 2008. *Slovník sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.

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

MORGAN, D. L., 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-77-4.

PELCOVÁ, N., 2009. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-392-4.

PREISSOVÁ A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ, 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3278-8.

PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

České národní kontaktní místo Evropské migrační sítě, 2020. *EMN výroční zpráva o politice v oblasti azylu a migrace ČR 2019*. Ministerstvo vnitra. ISBN 978-80-7616-073-6. [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <https://emncz.eu/wp-content/uploads/2020/12/272.pdf>

KOURKZI, A. *Hodnocení žáků – cizinců* [online]. © 2020 [cit. 2021-02-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCU.html/>

META, o. p. s. *Počty cizinců na školách* [online]. © 2021 [cit. 2021-01-02]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

META, o. p. s. *Žáci s OMJ* [online]. © 2021 [cit. 2021-01-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz>



META, o.p.s. *Jazyková příprava (dle §20 ŠZ)* [online]. © 2021 [cit. 2021-02-07].

Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Integrační politika ČR* [online]. [cit. 2020-11-21].

Dostupné z: <https://www.cizinci.cz/web/cz/zakladni-informace1>

Ministerstvo vnitra ČR. *Adaptačně integrační kurzy: vítejte v České republice* [online].

© 2021 [cit. 2020-12-13]. Dostupné z: <http://www.vitejtevcr.cz/cs>

Ministerstvo vnitra ČR. *Čtvrtletní zpráva o migraci, IV. 2020* [online]. © 2020

[cit. 2021-02-26]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/ctvrtletni-zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace>

Ministerstvo vnitra ČR. *Migrace* [online]. © 2020 [cit. 2020-11-05]. Dostupné z:

<https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/migrace-web-uvod-migrace>

Ministerstvo vnitra ČR. *Zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců na území České republiky 2019* [online]. © 2020 [cit. 2020-11-02]. Dostupné z:

<https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/rocnizpravyo-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace-cizincu-v-ceske-republice-za-roky-2001-2019>

Národní ústav pro vzdělávání. *Cizinci – podpůrná opatření* [online]. © 2011-2021

[cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni>

RADOSTNÝ, L. a kol., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách.*

Praha: META o. s. ISBN 978-80-254-9175-1. [online]. [cit. 2020-12-16]. Dostupné z:

[https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci\\_s\\_omj\\_v\\_ceskych\\_skolach\\_0.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf)

Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra. *Centra na podporu integrace cizinců*

[online]. [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz>

## SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MPO	Ministerstvo průmyslu a ochodu
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
OAMP	Odbor azylové a migrační politiky
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Přehled účastníků metody focus group.....	35
Tabulka 2: Charakteristika respondentů polostrukturovaných rozhovorů.....	39

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Otázky rozhovorů s učiteli .....	I
Příloha B – Otázky rozhovorů s žáky s OMJ.....	II

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Otázky rozhovorů s učiteli

1. Jak dlouhá je Vaše praxe v oboru učitelství?
2. Co se Vám jako první vybaví při vyslovení pojmu „žák s odlišným mateřským jazykem“ (dále žák s OMJ)?
3. S kolika žáky z odlišného sociokulturního prostředí jste se v průběhu Vaší praxe setkal/a?
4. Vyučujete se na základní škole, na které působíte, předmět multikulturní výchova? Jaký přisuzujete význam výuce daného předmětu?
5. Představuje pro Vás žák s OMJ ve vašem vyučovacím předmětu ztíženou domácí přípravu, vyžaduje speciální přístup?
6. Činí pro Vás jazyková/kulturní bariéra dětí cizinců nějaké riziko/problém? Popřípadě jaké?
7. Jakým způsobem klasifikujete žáky s OMJ?
8. Hodnotíte jedince s OMJ z hlediska vzdělávání jako žáky spíše aktivní, či spíše pasivní (v oblastech samotné výuky, domácí přípravy atp.)?
9. Mají žáci-cizinci, se kterými máte zkušenost, snahu vzdělávat se v oblasti českého jazyka?
10. Myslíte si, že jazyková a kulturní odlišnost je zásadní bariérou při začleňování daných jedinců (na 2. stupni ZŠ)?
11. Vnímáte ze strany dětí cizinců aktivní snahu se do třídního kolektivu začlenit?
12. Jak byste popsali/a proces přijetí dítěte s OMJ jeho vrstevníky (na 2. stupni ZŠ)?
13. Setkal/a jste se někdy v třídním kolektivu s tzv. kulturními předsudky či stereotypy?
14. Byl/a jste někdy svědkem šikany žáka-cizince?

## **Příloha B – Otázky rozhovorů s žáky s OMJ**

1. Jaký je váš mateřský jazyk?
2. Jak dlouhou dobu pobýváte v ČR?
3. V třídním kolektivu se cítím... *(doplňte)*.
4. Stal se někdo z Vás terčem posměchu ze strany spolužáků?
5. Setkali jste se někdy s nemístnými narážkami ze strany spolužáků kvůli odlišné národnosti?
6. Setkali jste se někdy s nemístnými narážkami ze strany učitelů kvůli odlišné národnosti?
7. Bojíte se aktivně navazovat komunikaci s českými spolužáky?
8. Jakým způsobem komunikujete s českými vrstevníky ze třídy?
9. Kamarádíte se ve škole spíše s jinými žáky-cizinci, nebo s českými spolužáky?
10. Napadá Vás něco, co by Vám či jiným žákům cizincům mohlo usnadnit vzdělávání v ČR (a s tím i související začleňování)?

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Veronika Balková

**Obor:** Speciální pedagogika – vychovatelství

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Začleňování a vzdělávání dětí cizinců na 2. stupni základní školy  
v Pardubickém kraji

**Rok:** 2021

**Počet stran textu bez příloh:** 38

**Celkový počet stran příloh:** 2

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 18

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 13

**Vedoucí práce:** PhDr. Jindra Stříbrská, Ph.D.