

# **Žák z odlišného sociokulturního prostředí v české škole**

Lucie Musilová

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lucie Musilová**  
Osobní číslo: **H17041**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Žák z odlišného sociokulturního prostředí v české škole**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o vzdělávání žáků z odlišného sociokulturního prostředí.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek o vzdělávání žáků na prvním stupni české základní školy.  
Příprava metodologie empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou pozorování a polostrukturovaného rozhovoru.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

### Seznam doporučené literatury:

- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Polat, S., & Güncavdi, G. (2020). *Empowering multiculturalism and peacebuilding in schools*. Hershey: IGI Global.
- Stadlerová, H. (2015). *Speciální výtvarná výchova v pomáhajících profesích*. Brno: Masarykova univerzita.
- Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců : náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2020

.....

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Výzkumná diplomová práce se zabývá vzděláváním a začleňováním žáků cizinců na české základní škole. Cílem diplomové práce je zkoumat konkrétní případ inkluze dvou žáků vietnamského původu na základní škole ve Zlínském kraji. Teoretická část je věnována sumarizaci dosavadních poznatků o vzdělávání dětí cizinců na českých základních školách. Praktická část je založená na kvalitativním výzkumu v designu případové studie, jehož data byla získána zúčastněným pozorováním dvou dětí vietnamského původu ve vyučovacích hodinách, polostrukturovanými rozhovory s pedagogickými pracovníky a terénními poznámkami. Výsledky výzkumu ukazují, jak probíhá vzdělávání žáků vietnamského původu v konkrétní třídě, jak jsou tyto žáci začleňováni do třídního kolektivu a jakou roli v jejich integraci sehraává vzdělávací obor výtvarná výchova. V závěru práce jsou interpretovány výsledky výzkumu a formulována konkrétní doporučení pro praxi.

Klíčová slova: dítě cizinec, podpora integrace žáků cizinců, vzdělávání žáků cizinců, Výtvarná výchova

## **ABSTRACT**

The research diploma thesis deals with the education and integration of foreign pupils at the Czech primary school. The aim of the diploma thesis is to examine a specific case of inclusion of two pupils of Vietnamese origin at a primary school in the Zlín region. The theoretical part is devoted to summarizing the existing knowledge about the education of foreign students in Czech primary schools. The practical part is based on qualitative research in the design of a case study, the data of which were obtained by participatory observation of two students of Vietnamese origin in class, semi-structured interviews with teachers and field notes. The results of the research show how the education of pupils of Vietnamese origin takes place in a specific class, how these pupils are integrated into the class group and what role the educational field of Art Education plays in their integration. At the end of the thesis, the research results are interpreted and specific recommendations for practice are formulated.

Keywords: immigrant child, support for the integration of immigrant pupils, immigrant pupils education, Art Education

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, doc. PaedDr. Haně Stadlerové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, ale především za velkou trpělivost, čas a lidský přístup.

Poděkování patří také všem pedagogickým pracovníkům základní školy, kteří se podíleli na realizaci výzkumu, za jejich ochotu a spolupráci.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ A KULTURNÍ DIVERZITA .....</b>	<b>12</b>
1.1 MIGRACE.....	13
1.2 CIZINCI V ČESKÉ REPUBLICE .....	14
1.3 DÍTĚ-CIZINEC .....	16
<b>2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ .....</b>	<b>19</b>
2.1 MEZINÁRODNÍ DOKUMENTY .....	19
2.2 NÁRODNÍ DOKUMENTY .....	20
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ V ČESKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>23</b>
3.1 ŽÁCI CIZINCI NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH STATISTICKY .....	24
3.2 KATEGORIE ŽÁKŮ CIZINCŮ .....	25
3.3 ZÁPIS DO ŠKOLY .....	26
3.4 ZAŘAZENÍ DO ROČNÍKU .....	26
3.5 ÚLOHA UČITELE PŘI PRÁCI S ŽÁKEM CIZINCEM .....	28
3.6 HODNOCENÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ .....	32
<b>4 AKTIVITY PODPORUJÍCÍ INTEGRACI ŽÁKŮ CIZINCŮ .....</b>	<b>34</b>
4.1 ADAPTAČNÍ KOORDINÁTOR PRO ŽÁKY CIZINCE .....	34
4.2 POMOC PATRONŮ .....	35
4.3 JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA PRO ŽÁKY CIZINCE .....	36
4.4 ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY CIZINCE .....	37
4.5 PRŮŘEZOVÉ TÉMA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	39
<b>5 VÝTVARNÁ VÝCHOVA A PODPORA INTEGRACE ŽÁKŮ CIZINCŮ .....</b>	<b>41</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>44</b>
<b>6 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>45</b>
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	45
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	45
6.3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....	46
6.4 VÝZKUMNÉ METODY .....	46
6.5 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	47
<b>7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU .....</b>	<b>48</b>
7.1 ANALÝZA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	48
7.2 ZAOSTŘENO NA ŽÁKA CIZINCE .....	51



7.2.1	Marie .....	51
7.2.2	Daniel .....	54
7.2.3	Třídní kolektiv.....	56
7.2.4	Shrnutí .....	58
7.3	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....	58
7.3.1	Mezery v systému vzdělávání .....	59
7.3.2	Kvalita podpory vzdělávání žáků cizinců .....	63
7.3.3	Neplánovaná práce pedagogického pracovníka .....	68
7.3.4	Překážky začlenění do třídního kolektivu .....	70
7.3.5	Specifika podpory vietnamské rodiny.....	73
7.3.6	Limity projevů kulturní identity žáka .....	76
<b>8</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>80</b>
8.1	LIMITY VÝZKUMU .....	84
8.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXE.....	85
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>88</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>90</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>96</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>97</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>98</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>99</b>

## ÚVOD

Tématem diplomové práce je žák z odlišného sociokulturního prostředí v české škole. Motivací pro zpracování tohoto tématu bylo zjištění, že se žáci z odlišného sociokulturního prostředí nachází na každé základní škole a učitelé by s nimi měli umět pracovat. V rámci praxe jsem se setkala s žáky cizinci a zjistila jsem, že mé znalosti v této oblasti nejsou dostačující a nevím, jak k těmto dětem přistupovat. Motivací proto byl také můj osobní zájem o danou problematiku. Zároveň jsem si uvědomila, že počet žáků z odlišného sociokulturního prostředí v českých školách se bude v budoucnu navyšovat a tato problematika se stane aktuální pro všechny pedagogické pracovníky.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části je vymezit terminologii a teoretická východiska vzdělávání žáků cizinců na českých základních školách. V této části práce nalezneme pět kapitol, které jsou dále děleny do několika podkapitol. Teoretická část postupuje od obecných informací o vzdělávání a kulturní diverzitě obyvatel v České republice přes legislativní ukotvení vzdělávání žáků cizinců ke konkrétním činnostem, se kterými se vedení školy a učitelé po příchodu žáka cizince do základní školy potýkají. Následně se zaměříme na konkrétní aktivity, které mohou podporovat začlenění žáků cizinců včetně výtvarné výchovy, která může být výrazným činitelem integrace.

Praktická část diplomové práce se věnuje kvalitativnímu výzkumu v designu případové studie. Cílem praktické části bude zkoumat konkrétní dva případy inkluze žáků cizinců na prvním stupni české základní školy a popsat vzdělávání těchto žáků pohledem pedagogických pracovníků. V práci bude také zkoumáno, jaké příležitosti projevovat kulturní identitu jsou žákům poskytovány a jakou roli může sehrát vzdělávací obor Výtvarná výchova v jejich integraci. Praktická část je rozdělena do třech kapitol a několika dalších podkapitol. Nejprve je popsána metodologie výzkumu, tj. stanovení výzkumných cílů a otázek, popis kvalitativního výzkumu a jeho metod a stručná charakteristika výzkumného vzorku. Dále se zaměříme na analýzu výsledků pedagogického výzkumu, jehož data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky, zúčastněným pozorováním, terénními poznámkami a analýzou školního vzdělávacího programu. V poslední části diplomové práce jsou shrnuta výzkumná zjištění, stanoveny limity výzkumu a doporučení do praxe.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ A KULTURNÍ DIVERZITA

Se stále se zvyšující celosvětovou migrací obyvatel roste také šance na setkání s lidmi jiné národnosti nebo kultury. Společně s dospělými migranty přichází do naší země i děti, které se v naší zemi vzdělávají a studují, proto náš vzdělávací systém musí být připraven na to, aby je dokázal začlenit do majoritní společnosti, vzdělávat a připravovat na život v jiném státě s jinou kulturou.

Podle Moree (2015) je kultura specifický způsob jednání jedince, který ovlivňuje každodenní život i sváteční okamžiky. Projevuje se rozdíly v chování a jednání lidí, uvědoměním si, co vnímáme jako správné a špatné, naší představou o tom, jak má určitá věc vypadat. Není proto divu, že kultura významně ovlivňuje život ve společnosti a lidé odlišných kultur mohou mít problém ve vzájemném porozumění a společnémžití. Kulturu v životě jedinec získává setkáváním se s lidmi, životem ve společnosti a sdílením společných kulturních modelů. Nejedná se o vrozený aspekt, proto pro nás může znamenat příchod do jiné země zprvu kulturní šok, ale postupným setkáváním se s novou kulturou, pochopením jejich vzorců a osvojením jejich prvků pro nás přestává být nová kultura cizí a některé modely můžeme přijmout za své (Levínská, 2011).

V širším pojetí zahrnuje materiální výsledky (obydlí, průmysl, oblečení) a duchovní výtvoř (zvyky, morálka, náboženství) lidí, v užším pojetí poté projevy chování lidí (zvyky, zkušenosti, tabu, hodnoty, společenské normy). Vzhledem k tomu, kolik aspektů zde Průcha vymezuje, není divu, že lidé ve společnosti se tolik odlišují a je pro ně mnohdy obtížné nalézt společnou cestu.

Je třeba si uvědomit, že na dítě při formování jeho kulturní identity nepůsobí pouze rodina, ze které přichází, ale také místo, kde vyrůstá a žije. Pokud vyrůstá na vesnici, kde je pro něj obtížnější navštěvovat obchody, kino nebo jiná zařízení a služby, které se vyskytují v jiném městě, než dítě žije, je pro něj typická kultura jiná než pro dítě, které žije ve městě, kde má neustále k dispozici vše, co k životu potřebuje (Moree, 2015). Kulturu ovlivňuje také prostředí školy, učitelé, kteří v ní vyučují, kultura těchto učitelů, vrstevníci, se kterými se dítě setkává, město a region, ve kterém žije a navštěvuje školu a v neposlední řadě také stát, ve kterém vyrůstá (Mareš, 2013).

Dále Moree (2015) uvádí, že kultura se v životě jedince může měnit tím, v jakém prostředí se aktuálně jedinec nachází, v jaké skupině osob tráví svůj volný čas nebo jak se sám mění během svého života. Příkladem kulturní změny je rok 1989, kdy přestaly fungovat zvyklosti

platné do té doby a lidé se museli naučit žít v jiné společnosti s jinými pravidly. Není proto ojedinělé, pokud si dítě jiné národnosti po příchodu do nové země osvojí modely nové kultury a původní kultura, se kterou přišel do nového prostředí zůstává upozaděna, popř. zapomenuta. Toto je častým zdrojem neshod a nepochopení ze strany rodičů dětí cizinců.

Hofstede (2002 in Moree, 2015) a Trompenaars (1989 in Moree, 2015) navrhli ve svých publikacích tzv. cibulový model kultury, který je tvořen rovinami kultury. Vnější kruhy tvoří symboly a rituály – symboly jsou předměty, které jsou v dané kultuře důležité a reprezentují ji. Může se jednat například o vánoční stromeček, oblečení nebo vlajku státu. Rituály jsou činnosti, které jedinec provádí buďto každodenně nebo svátečně. Jsou to činnosti, které jsou typické pro jeho den, bez kterých by jeho den nebyl úplný. Může se jednat například o ranní kávu, společnou snídani nebo štedrovečerní večeři. V další vrstvě cibulového modelu najdeme hodnoty, které se projevují preferencí stavů před jinými. Hodnoty vnímá například Hofstede (2002 in Moree, 2015) jako jádro kultury, jiní autoři, například Trompenaars (1989 in Moree, 2015), vidí ve středu cibulového diagramu tzv. hluboké vrstvy kultury. Tyto vrstvy jsou těžko postižitelné, automatizované a zahrnují u každé kultury něco trochu jiného, ale intenzita odpovídá vždy touze jedince přežít. Příkladem mohou být antagonisté jako individualita a kolektivismus, feminita a maskulinita nebo orientace na vztah či orientace na výkon. Z cibulového diagramu kultury tedy vyplývá, že kultura je v každém jedinci (Moree, 2015).

Berry (1987 in Kabancová & Machovcová, 2018) rozdělil změny, které lidé zažívají při kontaktu s jinou kulturou, do pěti oblastí. První oblastí jsou fyzické změny, kam můžeme zařadit změnu města, bydlení či prostředí, druhou oblastí jsou biologické změny, sem patří odlišné nemoci, jídlo nebo hygiena. Další oblastí jsou kulturní změny. V této oblasti se setkávají lidé s odlišným jazykem jiné kultury, jiných obyvatel, jinou politikou a někdy také odlišným náboženstvím. Změny mohou být také psychologické, kde řadíme jiné postoje či hodnoty obyvatel cizí země, odlišný může být také životní styl nebo zvyky a tradice. Poslední oblastí změn je oblast navazování sociálních vztahů.

## 1.1 Migrace

Vzdělávací instituce v České republice navštěvuje nezanedbatelný počet žáků jiné národnosti, kteří do naší země přijeli z mnoha důvodů. V mladším školním věku lze jako nejčastěji zastoupený důvod uvést povinnost následovat rodiče. Lidé migrují z mnoha důvodů, pojem migrace je i různě definován.

Šišková (2008) vymezuje pojem migrace jako pohyb obyvatelstva, přesídlování a změnu bydliště. Kostelecká (2017) popisuje migraci jako globální jev, který ovlivňuje politiku i společenský život všech zemí. Může se jednat o trvalou, dočasnou nebo třeba sezonní migraci jedinců. Důvody k migraci mohou být politické, ekonomické nebo sociální. Může jednat o migraci za pracovním uplatněním nebo migraci z důvodu slučování rodiny. Další důvody mohou být také humanitární povahy, tj. válka, chudoba, hladomor, přírodní katastrofy, politika rodné země apod. (Šišková, 2008). Ke všem těmto důvodům je nutno při komunikaci a práci s cizinci brát ohledy.

Důsledky migrace můžeme vidět jak na pracovním trhu, na trhu s nemovitostmi, s bydlením, v příjmech obyvatel státu nebo také ve vzdělávací politice. Změny se neprojevují pouze v cílové zemi migrace, ale také v zemi původu migranta. Jelikož se tento trend stále zvyšuje, je nutné řešit otázky týkající se migrace na nadnárodní, národní i lokální úrovni. Cílem debat na toto téma je především zvýšení zaměstnanosti migrantů a společenské uplatnění, což obecně vede k větší toleranci a akceptaci migrantů obyvateli přijímající země (Kostelecká et al., 2017).

Hasman a Novotný (2017) ve své studii upozorňují na to, že lidé migrují po světě už velmi dlouho a nelze proto očekávat, že by se migrace z našich životů úplně vytratila, naopak. Autoři uvádí, že dle oficiálních statistik v roce 2015 žilo mimo zemi svého původu přes 244 milionů osob, což je o 41 % více než v roce 2000. Ze statistik United Nations (2019) vyplývá, že v roce 2019 žilo mimo zemi svého původu již přes 277 milionů osob, to je o 33 milionů více migrantů než před čtyřmi lety. Je tedy velmi patrná vzrůstající tendence migrace. Ze statistik dále vyplývá, že nejvyšší množství migrantů najdeme v Severní Americe a některých státech Evropské unie. Hlavní skupinou migrantů již nejsou evropští obyvatelé, ale především obyvatelé z rozvojových zemí, kteří hledají lepší pracovní uplatnění, vhodné podmínky pro život a socioekonomickou rovnost (Hasman & Novotný, 2017).

## 1.2 Cizinci v České republice

Česká společnost byla ještě v první třetině 20. století charakteristická etnickou homogenitou. V naší společnosti nebyla obvyklá jinakost a etnická heterogenita, proto se čeští obyvatelé k cizincům staví postojem „my“ Češi, „oni“ ti druzí. Češi dále očekávají naprosté přizpůsobení se cizinců české společnosti, jinak jsou cizinci a migranti ohroženi rizikem vyloučení (Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová). Dnes již není možné předejít setkávání

českých občanů s jedinci jiných kultur a národností, je potřeba přemýšlet, jaké vytvořit podmínky pro pracovní, studijní a soukromý život migrantů, aniž bychom ohrozili naši kulturu a hodnoty (Bejček, 2016).

V současné době v České republice žije cca 5,9 % cizinců, což v porovnání s ostatními členskými státy Evropské unie není mnoho. Z údajů Českého statistického úřadu (2021) víme, že k 1. 1. 2021 v České republice žilo celkem 10 701 777 obyvatel. Údaje Českého statistického úřadu z 31. 12. 2020 nám doplňují informace o počtech cizinců v České republice, kterých je celkem 634 790. Většina cizinců na našem území žije na základě trvalého pobytu, méně jedinců zde pobývá poté na základě přechodného pobytu nebo poskytnutí azylu. Nejvíce je naše společnost obohacována o migranty z východní části Evropy nebo z Asie. Nejpočetnější skupinou jsou občané z Ukrajiny (26,1 %) a poté ze Slovenska (19,6 %). Dalšími velkými národnostními skupinami jsou Vietnamci (9,9 %), Rusové (6,6 %), Němci (3,3 %) a Poláci (3,3 %) (ČSÚ, 2020a).

Nejvíce cizinců žije v hlavním městě, kde počet přesahuje 200 000. Dále poté najdeme nejvíce cizinců ve Středočeském kraji, v Brně, Ostravě nebo také v Plzni a Pardubicích. Obecně lze říci, že cizinci žijí převážně v krajských nebo větších městech, kde nalézají pracovní uplatnění (ČSÚ, 2021b; Záleská, 2020).

Podle Kostecké, Hány a Hasmana (2017) je Česká republika jeden z nejatraktivnějších států postkomunistické střední Evropy pro migraci. Migranti zde mají oproti jiným státům Evropské unie stejně velké příležitosti k pracovnímu uplatnění jako občané republiky, mnohdy i větší. Narozdíl od jiných států se u nás zatím stále neobjevují negativní jevy spojené s migrací. Mezi tyto negativní jevy lze zařadit například segregaci minority nebo kriminalitu (Kostecká, Hána, & Hasman, 2017).

Dříve sloužila Česká republika spíše jako tranzitní země na cestě za lepším životem do jiných států, dnes se stává pro migranty také zemí cílovou. Naše země však není na jejich přítomnost zvyklá, tak jak je tomu v jiných zemích západní Evropy (Hladík, 2014; Kostecká et al., 2017). Podle Lachmannové (2007) toto není na škodu a můžeme se inspirovat nebo naopak poučit z přístupů dalších zemí k migrantům.

Čeští občané vnímají cizince jako levnou pracovní sílu, která přichází do naší republiky, aby vzala práci našim občanům, panuje také názor, že díky cizincům se zvyšuje v České republice kriminalita. Tyto názory a postoje často upevňují média a vyvolávají tak negativní emoce vůči cizincům a migrantům (Němec, 2012).

Při setkání různých kultur může také dojít k nedorozumění, které bývá zapříčiněno jazykovou bariérou, ale také odlišnými vzorci chování. Každá kultura učí své členy řešit každodenní problémy a situace určitým způsobem, který nemusí být vždy stejný jako způsob reakce kultury, do které jedinec vstupuje (Radostný et al., 2011).

Česká republika stojí před velkou výzvou naučit své občany přijímat jedince jiné národnosti a tvořit prostředí vhodné pro příchod cizinců. Musíme se zaměřit nejen na oblast pracovního uplatnění, ale také věnovat dostatečnou péči jejich začlenění do společnosti, podporovat pozitivní názory na příchod cizinců do naší země a zároveň musíme věnovat velkou pozornost vzdělávání cizinců, nejen dětí, ale i dospělých. Vzdělávání může totiž být velkým pomocníkem pro kvalitní život v nové zemi.

### 1.3 Dítě-cizinec

Stejně jako roste počet migrantů v České republice, zvyšuje se i počet dětí cizinců, které s rodiči do našeho státu přicházejí. Dítě-cizinec se po příchodu do nové země setkává s mnoha problémy, není to pouze jeho odlišný jazyk, který dítěti ztěžuje utváření sociálních vztahů, ale také odlišný jazyk rodičů, který jim znemožňuje dítěti pomáhat při kontaktu s majoritní společností, při psaní domácích úkolů nebo pochopení učiva. Žák se díky odlišnému jazyku dostává do problémů jako je neporozumění obsahu vzdělávání, což vede ke školnímu neúspěchu (Janta & Harte, 2016; Titěrová, Georgieva, et al., 2014). Janta a Harte (2016) uvádí, že rodiče žáků cizinců jim poskytují spíše emocionální a sociální podporu než tu praktickou. Rodiče kvůli jazykové bariéře většinou nemohou plně komunikovat se školou, zapojovat se do školních aktivit, aj.

Děti jiné národnosti mohou trpět pocitem vyloučení, izolace, předsudky nebo šikanou ve škole. Děti následně mohou trpět beznadějí a přestávají vidět svou vlastní pozitivní budoucnost. To může vést k pasivitě a malé motivaci ke změně svého života. Tyto pocity může umocňovat také nízké socioekonomické zabezpečení rodiny a špatné podmínky pro život (Eurodiaconia, 2014 in Janta & Harte, 2016).

Titěrová et al. (2014) a Záleská (2020) se shodují, že dítě, které opustilo svoji zemi a žije dlouhodobě v zemi jiné, často trpí tzv. fenoménem vykořenění. Děti mají pocit, že ztratily kořeny ve své zemi původu (rodinu, přátele) a v nové zemi se cítí opuštěně, trpí úzkostmi a stresem. Tento pocit u dětí může přetrvávat několik let a je jen na prostředí, škole a společnosti, jak rychle dítě zvládne zakořenění do nové společnosti. Dítěti by mělo být umožněno spojit původní a nové kořeny, a vytvořit si tak vlastní identitu. Škola by mu měla



dát možnost zvolit si prvky daných kultur, které chce přijmout za své (Titěrová, Georgieva, et al., 2014; Záleská, 2020). Záleská (2020) dále zmiňuje, že děti-cizinci také žijí paralelně ve dvou oddělených světech – ve světě své původní kultury s rodiči a zároveň ve světě majoritní společnosti. S touto skutečností by měli počítat hlavně učitelé a přizpůsobovat tak tomu svou práci. Pro žáka cizince může být tedy kulturní prostředí majoritní společnosti zpočátku nepochopitelné, postupně si kulturní vzorce zvládne osvojit, ale přesto je odděluje od kulturních vzorců v rodině. Dítě by mělo dostat možnost sdílet a zažívat svou kulturu v prostředí majoritní společnosti a naopak.

Za základní kámen integrace dětí cizinců do společnosti je v České republice považována škola (Němec, 2012). Neprobíhá zde pouze osvojování faktických vědomostí, ale dítě zde také nabývá znalosti o nové kultuře, jejích postojích a zvycích (Jarkovská et al., 2015). Začlenění dítěte do většinové společnosti by mělo probíhat komplexním přístupem a zároveň by také měl být aplikován specifický přístup. Měla by být zohledněna osobnost dítěte, učitele i rodičů, prostředí, ve kterém žije, typ školy a její prostředí. Hlavním aspektem začlenění je zvládnutí jazyka na komunikační úrovni (Titěrová, Georgieva, et al., 2014).

Ve škole dochází nejen k socializaci dítěte, ale také k enkulturaci. Dítě postupně vrůstá do kultury společnosti, učí se vzorce chování, tradice, pravidla chování a jednání ve společnosti, její normy. Dítě se učí ve společnosti žít, vnímat její hodnoty a porozumět jim (Hartl, Hartlová, 2000 in Mareš, 2013). Z toho vyplývá, že kulturu si dítě neosvojuje rasou nebo národností, ale ve společnosti, ve kterém žije. V této společnosti si utváří svou kulturní identitu (Moree, 2015).

Škola je zároveň místem, kde se uskutečňuje proces akulturace. Akulturace je proces, který probíhá všude, kde dochází k setkání dvou a více kultur. Tento proces může probíhat jak na úrovni skupiny osob, tak na úrovni jednotlivce (Kabancová & Machovcová, 2018; Musil & Říčan, 2019).

Kulturní tradice dané země, politická situace a školní legislativa státu se odráží ve školním prostředí. Dále se zde promítá socioekonomická situace rodin, které navštěvují školu, jejich zvyky, názory i postoje. Jsou zde patrné jisté hodnoty dané společností, zvyky, pravidla chování, které se mohou od jiných kultur odlišovat (Mareš, 2013).

Je důležité uvědomit si, že dítě přichází z jiné kultury s jinými návyky a vzorci chování a to, co nám přijde normální, tak nemusí vnímat stejně. Každé dítě, které muselo razantně změnit své bydliště, řeší problém odloučení od lidí, na které bylo zvyklé a ztrátu známého

bezpečného prostředí. U dětí cizinců je třeba vnímat také to, že setkání s novou kulturou může být velký šok. Lidé se chovají jinak, než bylo zvyklé, mluví jiným jazykem, kterému dítě nerozumí a od něj samotného se očekává úplně něco jiného než v zemi jeho původu. Důležitým krokem při práci s dítětem, které se přistěhovalo z jiné země, je vcítění se do jeho prožívání, uvědomění si odlišností, se kterými se musí potýkat. Vše, co již víme o prožívání prvních dní těchto dětí v nové zemi bychom měli využívat při práci s nimi a přizpůsobovat tak své chování a jednání, abychom dítěti ulehčili tuto nelehkou životní situaci.

## 2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ

### 2.1 Mezinárodní dokumenty

Právo na vzdělávání všech dětí bez rozdílu, bez ohledu na jejich národnost, etnikum nebo náboženství, je zakotveno v mnoha mezinárodních dokumentech, které přijala mimo jiné i Česká republika. V této kapitole si uvedeme některé z nich.

Podstata lidských práv je pojata mezinárodně v dokumentu Všeobecná deklarace lidských práv, který byl přijat 10. prosince 1948 na Valném shromáždění Organizace spojených národů (dále jen OSN). Podle dne přijetí tohoto dokumentu se nyní 10. prosinec označuje za Den lidských práv. Všeobecná deklarace lidských práv obsahuje třicet článků popisujících sociální, kulturní, ekonomická, politická a občanská práva každého jedince a pomáhá tak bojovat na celém světě proti bezpráví, útlaku nebo potlačování lidské důstojnosti (Krejčí, 2011). Článek 26 také zmiňuje právo na vzdělání pro každého. Vzdělání v základním stupni je povinné a mělo by být také bezplatné. Cílem vzdělání je rozvoj lidské osobnosti, úcta k lidským právům druhých a jejich svobodám (Tomeš, 2015).

Podobné myšlenky jsou uvedeny v Úmluvě o právech dítěte (Sdělení č. 104/1991 Sb. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte, 2010). Dle druhého článku této úmluvy je povinností všech smluvních států zabezpečit a respektovat práva všech dětí bez ohledu na jejich rasu, náboženství, jazyk, politické smýšlení a jiné. V článku 28 je uvedeno, že tyto státy dále zajistí všem dětem bez rozdílu bezplatné povinné základní vzdělání a budou se věnovat rozvíjení a podpoře mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání s cílem odstranění negramotnosti a nevědomosti nejen v rozvojových zemích.

Také Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (Vyhláška č. 120/1976 Sb. Vyhláška ministra zahraničních věcí o Mezinárodním paktu o občanských a politických právech a Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech, 1976) ve třináctém článku uvádí, že smluvní strany uznávají právo na vzdělání pro každého, kdy cílem je svobodná společnost, ve které nechybí tolerance, snášenlivost a vzájemné porozumění mezi občany různých států s odlišnými rasovými, náboženskými nebo etnickými skupinami. Všechny státy, které jsou součástí tohoto Paktu, jsou opět povinny zajistit povinné základní vzdělávání všem bez rozdílu.

V Listině základních práv Evropské unie (Listina základních práv Evropské unie, 2012) nalezneme článek, věnující se právu na vzdělání. Jedná se o článek 14, který uvádí, že každý má právo na vzdělání, které zahrnuje zabezpečení bezplatné povinné školní docházky. Rodiče dále mají právo na to, aby výchova a vzdělání jejich dítěte odpovídala jejich filozofickým, náboženským a pedagogickým přesvědčením.

Z těchto dokumentů tedy vyplývá, že všechny děti bez rozdílu disponují nespočtem práv. Jedním z nich je také právo na vzdělání. Právo na vzdělání v zemích, které ratifikovaly tyto dokumenty, má každé dítě bez ohledu na jeho národnost, etnikum, rasu, náboženství nebo politické názory, je postaveno na principu rovnosti a respektování lidských práv. Základní vzdělávání by mělo být všem dětem poskytováno bezplatně a povinně. Každé dítě má na vzdělání nezcizitelné právo a zároveň je také základní vzdělávání jeho povinností. Každé dítě si zaslouží spravedlivé zacházení i mimo zemi svého původu.

## 2.2 Národní dokumenty

Česká republika se ve svých národních dokumentech týkajících se vzdělávání snaží také implementovat obecné principy z mezinárodních dokumentů jako je právo na vzdělávání pro všechny. Dále se ve svých dokumentech věnuje i vzdělávání žáků jiného původu, jiné národnosti či kultury, které staví na principu rovného přístupu ke vzdělávání. V dokumentech jsou vymezena všechna práva dětí cizinců, specifika práce s nimi a obecné informace.

Základním dokumentem ke vzdělávání žáků cizinců v České republice je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001), tzv. *Bílá kniha*. Jedná se o nejdůležitější dokument vzdělávací politiky, který vytyčuje obecné cíle pro vzdělávání na českých školách. Tento dokument se orientuje ale také na vzdělávání žáků cizinců a velkou pozornost věnuje také multikulturní výchově. Zmiňuje potřebu věnovat pozornost menšinám ve školství a žákům cizincům, za účelem jejich začlenění do společnosti. Důraz je kladen také na porozumění a respekt k jiným národům a na výchovu k toleranci. Cílem je přijetí plurality společnosti, která je zapříčiněna migračními tendencemi obyvatel (Národní Program Rozvoje Vzdělávání v České Republice, 2001). Dále zde najdeme také doporučení pro základní vzdělávání. MŠMT (2001) doporučuje postupně přejít k integrovanému vnitřně diferencovanému základnímu vzdělávání, které zajistí co nejlepší podmínky pro všechny žáky se zdravotním i sociálním znevýhodněním.

O vzdělávání žáků cizinců v České republice přímo pojednává zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Je zde ukotveno právo cizinců na vzdělání. Podle § 36 školského zákona mají povinnost školní docházky všichni občané České republiky, občané jiného členského státu Evropské unie, kteří pobývají v České republice déle než 90 dnů, a také cizinci s trvalým nebo přechodným pobytem na území České republiky delším než 90 dnů. Mimo jiné se povinnost vztahuje i na jedince, kteří se účastní řízení o udělení mezinárodní ochrany. Všem těmto občanům je zajištěn přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2021).

Vzdělávání žáků cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí je definováno § 20. Podle tohoto paragrafu má krajský úřad dle místa pobytu cizince společně se zřizovatelem školy zařídit dítěti bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání, tato příprava by měla zahrnovat výuku českého jazyka. Dále podle možností musí ve spolupráci se zemí původu cizince také zajistit výuku mateřského jazyka a kultury země původu dítěte (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2021). Bačáková (2012) ovšem podotýká, že veškerá výuka českého jazyka zůstává v kompetenci základních škol, které však nemají dostatek profesní ani materiální vybavenosti.

Žák cizinec je v mnoha případech také žákem s odlišným mateřským jazykem, který je podle § 16 zároveň žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon (2021) definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která k plnohodnotnému vzdělávání a naplňování svých práv potřebuje, aby mu byla poskytnuta tzv. podpůrná opatření. Mezi podpůrná opatření řadí poskytnutí individuálního vzdělávacího plánu, možnost využití asistenta pedagoga, kompenzační pomůcky, upravenou organizaci výuky, hodnocení výsledků vzdělávání, upravené materiály, metody a formy výuky nebo také školní poradenství a poradenství školního poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2021).

Bližší informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nalezneme ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žákům mohou být poskytnuta podpůrná opatření v prvním až pátém stupni, dle náročnosti změn ve vzdělávacím procesu jedince. První stupeň podpůrných opatření

nevyžaduje doporučení školního ŠPZ. Pro dosažení druhého a vyššího stupně podpůrných opatření je žák nucen absolvovat vyšetření v ŠPZ, které podá škole doporučení k přechodu do vyšších stupňů podpůrných opatření.

Žák cizinec v prvním stupni podpůrných opatření nemá nárok na český jazyk jako druhý jazyk, pedagogickou intervenci a péči ani na plán pedagogické podpory. Oproti tomu žák cizinec ve druhém stupni podpůrných opatření, který nemá dostatečnou znalost českého jazyka, má nárok na 3 hodiny týdně (maximálně však 120 hodin ročně) výuky českého jazyka jako druhého jazyka. Dále má nárok na jednu hodinu týdně pedagogické intervence, stejně tak na jednu hodinu týdně pedagogické péče. Žák cizinec ve třetím stupni podpůrného opatření, který neovládá český jazyk, může využít 3 hodiny týdně pro výuku českého jazyka jako druhého jazyka (maximálně však 200 hodin ročně), jsou mu poskytnuty 2 hodiny týdně jak pedagogické intervence, tak pedagogické péče. Žáci jiné národnosti ve druhém a třetím stupni podpůrného opatření mají dále nárok na individuální vzdělávací plán, který umožňuje úpravu obsahu vzdělávání a přizpůsobení metod a organizace výuky (Titěrová, 2010 in Kendíková et al., 2010).

Pokud se zaměříme na aktuální vyhlídky ve vzdělávání žáků cizinců, je pro nás důležitý dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (MŠMT, 2020). Dokument volí jako jeden ze dvou strategických cílů snížení nerovnosti v přístupu ke vzdělávání, kdy cílem je zajištění kvalitního společného vzdělávání bez ohledu na zdravotní a socio-ekonomické znevýhodnění, a dosahování maximálního rozvoje potenciálu dětí. Strategie plánuje dosahovat tohoto cíle zvýšenou individualizací výuky, důrazem na formativní hodnocení žáků a také větší finanční podporou škol s vyšší koncentrací žáků ze znevýhodněného prostředí. MŠMT (2020) dále zmiňuje potřebu zajištění předškolního vzdělávání žáků pro rozvoj kompetencí potřebných pro úspěšné vzdělávání na základní škole, ale také spolupráce rodiny a vzdělávacích institucí. Výslovně o dětech cizincích pojednává strategie pouze v souvislosti s vymezením klíčových opatření pro rok 2020-2023 v kartě Podpora předškolního vzdělávání, kde klade důraz na poskytování předškolního vzdělávání žáků cizinců za účelem podpory jazykových kompetencí (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020).

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ V ČESKÉ ŠKOLE

Vzdělávání žáků cizinců nemůže stavět na dlouhodobé tradici či dlouhodobých výzkumech dané problematiky. Je tomu nejspíš kvůli demografickým a historickým souvislostem České republiky. Západní a severní státy Evropy se nepotýkaly s totalitním režimem, tak jako naše země, a žáci migranti přicházeli do jejich zemí už dávno, to znamená, že zde muselo probíhat i vzdělávání žáků jiné národnosti. Do našich škol začalo proudit větší množství žáků jiné národnosti až po roce 1989, ovšem i poté se nejednalo o vysoké počty těchto žáků. Možná to je důvodem toho, že se čeští pedagogové a výzkumníci tomuto tématu příliš nevěnovali. Problém adaptace žáků cizinců do českých tříd nebyl nejspíš nikdy odborníky vnímán jako aktuální a naléhavý (Průcha, 2011; Záleská, 2020).

Nízký počet těchto žáků na českých školách způsobuje také to, že mají učitelé pocit, že k těmto žákům mohou přistupovat stejně jako k českým žákům, a to bez ohledu na jejich náboženství, kulturu, zvyky nebo tradice. Jejich odlišnost je poté vnímána jako komplikace pro vzdělávání, než aby bylo vzdělávání vnímáno jako komplikace pro tyto žáky (Jarkovská et al., 2015). Jarkovská (2015) dále upozorňuje na to, že je potřeba se zamyslet, zda budeme dále žáky přizpůsobovat českému vzdělávacímu systému nebo náš vzdělávací systém přizpůsobíme potřebám a odlišnostem narůstajícímu počtu žáků migrantů.

Janta a Harte (2016) upozorňují, že dosavadní systém má jisté trhliny. Zjistili, že děti osob jiné národnosti, než je národnost státu, ve kterém žijí, dosahují průměrně mnohem nižšího vzdělání než děti rodičů, kteří pocházejí, ze státu, kde se žák vzdělává. Tyto děti obvykle dosahují nižších studijních výsledků, dříve ukončují svou školní docházku a dosahují nižších stupňů vzdělání než děti občanů majoritní společnosti. Dvojnásobně jsou ohroženi dřívějším ukončením školní docházky děti pocházející ze zemí mimo Evropskou unii (Janta & Harte, 2016; Lechta (ed.), 2016). Školní úspěšnost není podle Záleské (2020) u dětí cizinců ovlivňována pouze neznalostí jazyka většinové společnosti, ale také zde hraje roli věk dítěte při příchodu do nové země, profesní a vzdělávací cíle rodičů nebo také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, čtvrť, ve které se nachází škola a všechna specifika školní třídy, kterou žák navštěvuje. Důležitou roli v otázce řešení horších studijních výsledků žáků-cizinců hraje také jejich socializace. Pokud nemá dítě dostatečně osvojená pravidla a zvyky většinové kultury, nerozumí signálům, symbolům a pokynům dané společnosti, může být ohroženo studijním neúspěchem (Záleská, 2020).

Žáci po nástupu do školy v jiné zemi mají často problémy s přizpůsobením se normám a pravidlům nové společnosti z důvodu odlišné kultury, zvyklostí či náboženství. Může se jednat o zvyklosti ze školy, ze které jedinec přichází, např. možnost absence během státních svátků, slavností církví a náboženství, společné hodiny tělesné výchovy a plavání, které nemusí vyhovovat všem rodičům (např. muslimům) nebo odlišné oblékání (uniformy, náboženské symboly) (Průcha, 2011).

Příchod žáka cizince by měl tedy pro učitele znamenat změnu jeho přípravy na výuku, žákovi by měl věnovat zvýšenou pozornost, více komunikovat s ním i s jeho rodinou, ujišťovat se, že žák všemu rozumí a vzdělávací systém ČR pro něj začíná být srozumitelný. Učitel musí vnímat všechny náležitosti, se kterými žák přichází do nového státu, a svou práci dle těchto náležitostí upravovat. Nejedná se o jednoduchý úkol a učitelům žáků cizinců přidává práci při přípravě na hodinu i během vyučovacích hodin samotných.

### 3.1 Žáci cizinci na českých školách statisticky

Pokud navštívíme některou z mateřských, základních nebo středních škol v České republice, nebude pro nás tak obtížné nalézt zde žáka či studenta jiné než české národnosti. Vzdělávání cizinců na základních školách v České republice vykazuje vzrůstající tendenci. Podle Českého statistického úřadu se v České republice ve školním roce 2005/2006 na základních školách vzdělávalo celkem 12 279 žáků cizinců, z toho největší skupinu tvořili vietnamští žáci s počtem 3 473, druhou nejpočetnější skupinou byly ukrajinské děti s počtem 2 708 (ČSÚ, 2006). Oproti tomu ve školním roce 2019/2020 navštěvoval v ČR základní školu dvojnásobný počet žáků cizinců, tj. 26 527. Nejvyšším počtem žáků již nedominuje vietnamská národnost, ale ukrajinská a následně slovenská. České základní školy navštěvovalo v tomto školním roce celkem 7 569 ukrajinských dětí a 5 418 slovenských. Počet vietnamských dětí na českých základních školách se oproti školnímu roku 2005/2006 ovšem téměř dvojnásobil, ve školním roce 2019/2020 zde studovalo celkem 5 119 dětí této národnosti (ČSÚ, 2020b).

Ve skutečnosti je počet žáků-cizinců na českých školách vyšší, protože statistiky počítají pouze žáky, kteří mají jiné než české občanství. Naše školy ale navštěvuje spousta žáků vietnamského, ukrajinského a jiného původu, kteří mají již české občanství, ale stále upřednostňují svou kulturu a identitu své rodné země a původu. I přesto žáků-cizinců v českých školách stále není příliš velké množství oproti jiným evropským zemím (Průcha, 2011)..



Ze statistik je patrné, že počet žáků cizinců na českých školách se zvyšuje a s ohledem na politickou situaci u nás i ve světě lze říci, že tento trend bude pokračovat. Učitelé v České republice by tedy měli co nejdříve svou pozornost zaměřit na vzdělávání a integraci těchto žáků i v případě, že v jejich třídě se takový žák aktuálně nevyskytuje. S největší pravděpodobností se totiž s tímto pedagogickým problémem v nejbližších letech setká většina učitelů českých mateřských, základních i středních škol.

### 3.2 Kategorie žáků cizinců

Žáky cizince dělíme do třech kategorií. Podle nich se odvíjí jejich práva a povinnosti, které jsou často odlišné. Ředitel příslušné školy by měl tedy tyto informace zjistit hned na počátku spolupráce s rodinou a kontaktovat krajský úřad, který poskytne informace o výuce českého jazyka pro daného žáka cizince.

Podle školského zákona (2021) mají všichni cizinci na území České republiky právo na vzdělání za stejných podmínek jako občané České republiky. Každý rodič, který se svým nezletilým dítětem ve věku od 6 do 17 let pobývá na území České republiky déle než 90 dní je povinen zapsat své dítě k plnění povinné školní docházky. Žáky, kteří přichází plnit svou povinnou školní docházku z jiného státu, dělí § 20 školského zákona (2021) do třech kategorií podle charakteristiky země, ze které jedinec přichází. Každá kategorie disponuje jinými právy a povinnostmi.

První kategorií jsou občané Evropské unie (dále jen EU). Děti těchto občanů mají právo na jazykovou přípravu, která je jim poskytována v každém kraji České republiky. O možnostech navštěvování jazykové přípravy rodiče informuje ředitel školy, kde bude žák plnit svou povinnou školní docházku. Bezplatnou jazykovou přípravu dostávají tito žáci pro usnadnění začlenění do základního vzdělávání. Žák má možnost tento kurz navštěvovat po dobu maximálně 6 kalendářních měsíců a minimálně 70 vyučovacích hodin. Zažádat o zařazení do bezplatné jazykové přípravy může žák kdykoliv během svého studia. Po absolvování kurzu jazykové přípravy obdrží žák osvědčení (Radostný et al., 2011).

Druhou kategorií jsou děti žadatelů o mezinárodní ochranu a azylanti. Tato skupina není příliš početná, ale i přesto se s ní občané České republiky při vzdělávání setkávají. Tito žáci jsou zařazení mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se jedná o žáky se sociálním znevýhodněním. Stejně jako děti občanů EU mají možnost využívat rozvojové programy k poskytování jazykové přípravy, které jsou určeny výhradně pro tuto kategorii žáků (Titěrová, Radostný, et al., 2014).

Třetí poslední kategorií, která ještě donedávna byla opomíjena, jsou žáci občanů třetích zemí (tj. státy mimo EU). Pro tyto cizince byla v každém kraji ČR vytvořena Centra pro podporu integrace cizinců, která zajišťují občanům třetích zemí jazykovou přípravu, právní nebo sociální poradenství a další služby, nezaměřuje se ovšem na pomoc při vzdělávání dětí občanů třetích zemí. Stejně jako předešlé dvě kategorie, i tato kategorie cizinců má nárok na rozvojové programy k poskytování jazykové přípravy (Titěrová, Radostný, et al., 2014).

### 3.3 Zápis do školy

Pokud rodič cizinec přicestuje do České republiky s dítětem v mladším školním věku, je povinen toto dítě zapsat do školy k plnění povinné školní docházky. Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová a Vávrová (2019) poukazují na to, že pro některé rodiče může být po příchodu do České republiky zajištění vzdělávání jejich dětí velmi obtížným krokem, se kterým si často neví rady. Důvodem může být velké množství úředních úkonů, které rodiče při příjezdu řeší nebo také nepochopí českému vzdělávacímu systému. Obrací se proto například na neziskové organizace, které jim pomohou s prvními kroky.

Zápis dětí cizinců do základní školy probíhá stejně jako zápis českých dětí. Rozdíl je pouze v tom, že při komunikaci s rodiči cizinci může být přítomen tlumočník, popř. jsou jim přeloženy důležité školní materiály, dokumenty a formuláře do jejich mateřského jazyka. Rodiče vyplněním potřebných formulářů zapisují své dítě do spádové školy dle oblasti, ve které žijí, nebo do školy, kterou zvolili. Během přijímacího řízení učitel provádí pedagogickou diagnostiku jako u českých dětí, kde ověřuje duševní a fyzickou zralost dítěte. Zároveň provádí ale také diagnostiku jazykovou. Pokud je dítě přijato do dané školy, nastupuje k plnění povinné školní docházky. V případě, že z důvodu naplněné kapacity nemůže škola dítě přijmout, vyrozumí o tom rodiče společně s návrhem dalšího postupu (Bernkopfová et al., 2019).

### 3.4 Zařazení do ročníku

Správné zařazení dítěte jiné národnosti do ročníku je důležitým úkolem učitelů a ředitelů škol, které může ovlivnit školní úspěšnost, sociální začlenění, ale i psychický vývoj dítěte. Podle Šindelářové (2015) si nejlépe osvojují druhý jazyk děti ve věku od čtyř do šesti let, proto je nejvhodnější doba pro příchod dítěte do jiné země v předškolním věku. Autorka doporučuje odklad povinné školní docházky o jeden až dva roky z důvodu vhodných metod pro začlenění dětí cizinců do české společnosti využívaných v mateřské škole. Mezi tyto

metody řadí například dramatizaci, hraní rolí, učení činností nebo práci ve skupině. V případě, že dítě s rodiči do České republiky přicestuje ve školním věku, řeší nejen rodiče, ale i ředitelé škol, do kterého ročníku dítě zařadit. Častým řešením této otázky je zařazení dítěte do ročníku dle jeho jazykových schopností. Toto zákon ředitelům škol umožňuje, je ovšem třeba myslet na to, že povinnost dokončit základního vzdělání je v České republice maximálně do 18 let věku dítěte (Bejček et al., 2018).

Kostelecká et al. (2013) a Průcha (2011) zdůrazňují, že zařazení žáka cizince do ročníku může ovlivnit úspěšnost jeho integrace. Někteří ředitelé zařazují žáky cizince záměrně do nižších ročníků, aby žáci získali dostatek času na osvojení a procvičování českého jazyka. Dále jako důvod ředitelé uvádějí to, že dítě se snáze naučí český jazyk probíráním učiva, které má osvojené ve svém mateřském jazyce. Bernkopfová et al. (2019) ovšem poukazuje na to, že úroveň vyučování českého jazyka ani v nižších ročnících neodpovídá úrovni, kterou potřebuje začátečník v češtině. Nejlepším řešením je dle autorky zařazení žáka do ročníku dle jeho věku a následná intenzivní výuka jazyka spolu s individuálním přístupem.

Při zařazení dítěte jiné národnosti do nižšího ročníku, než kam věkem spadá, může ze strany tohoto dítěte hrozit také problémové chování. Kaderka (2017) popisuje „efekt Horáčka a Pažouta“, kdy je starší dítě bez znalosti českého jazyka zařazeno do školní třídy mladších žáků, kteří mají jiné zájmy a často jiný stupeň mentální a fyzické zralosti. V takové třídě žák cizinec nemá možnost vyniknout známkami nebo znalostmi, proto na sebe chce upozornit jinak, mnohdy fyzickou převahou, která vede ke konfliktům žáků ve třídě a zároveň ke konfliktům mezi rodiči. Tyto konflikty často končí přerazením českých žáků rodiči na jinou školu.

Titěrová (2010) uvádí, že by měl být žák cizinec zařazen do třídy dle svého věku z důvodu vrstevnických a sociálních vztahů. Je třeba si uvědomit, že se žák bude cítit lépe mezi svými vrstevníky, bude spokojenější, méně frustrovaný, protože se stejně starými spolužáky má podobné zájmy a témata k hovoru. Prostředí se stejně starými spolužáky je podnětnější a pro dítě přirozenější, než kdyby svůj čas trávil ve třídě s mladšími dětmi. Toto může způsobit naopak pasivitu žáka nebo vyvolat agresivní chování (Kaderka, 2017). Šindelářová (2015) ovšem upozorňuje na to, že nelze žáka řadit do třídy dle věku mechanicky, je potřeba zhodnotit úroveň jeho jazyka a přihlídnout k této skutečnosti. Nic poté nebrání tomu, aby žák postupoval do vyšších ročníků rychleji (jako nadaní žáci). Autorka ale nedoporučuje, aby byl věkový rozdíl mezi žákem cizincem a jeho spolužáky vyšší než dva roky.

Šindelářová (2015) uvádí, že je třeba zohlednit také počet žáků cizinců v jedné třídě, který by ve škole s nižším počtem cizinců neměl přesáhnout 3 až 4 jedince. Čím méně žáků cizinců se nachází v jedné třídě, tím je snáze se zapojují do třídního kolektivu. Nejlepší volbou je zařadit žáka do třídy, kde se nenachází cizinec žádný nebo úspěšně integrovaný.

Bernkopfová et al. (2019) navrhuje postup zařazení žáka do vhodného ročníku studia. Prvním krokem je studium předchozího vzdělání žáka, nahlédnutí do vysvědčení a další školní dokumentace. Od toho se odvíjí zjištění informací o vzdělávacím systému, ze kterého dítě do školy přichází, hodnocení, podobnost s českým vzdělávacím systémem apod. Následně ředitel rozhodne o zařazení dítěte do ročníku s ohledem na nejlepší zájmy dítěte, maximálně však do ročníku o rok níže, než žák věkem spadá. V případě potřeby je možné v rámci podpůrných opatření třetího stupně žákovi cizinci jeden ročník rozložit do dvou let. Žák může být zařazen i o dva ročníky níže, ale to pouze v případě, že se jedná o žáka, který by měl ukončovat povinnou školní docházku a odcházet na střední školu (ve věku cca 14 až 15 let) (Bejček et al., 2018; Radostný et al., 2011).

Zařazení žáka do ročníku je první těžký krok, který musí škola učinit. Je potřeba přihlídnout k mnoha skutečnostem a toto rozhodnutí učinit velmi zodpovědně, protože může ovlivnit život dítěte, spolužáků i učitelů na hodně dlouhou dobu. Nejvhodnějším řešením je správná diagnostika žákových znalostí, dovedností a schopností a následné bedlivé uvážení toho, do jakého ročníku jej zařadit. Nejlépe je však zařadit dítě do ročníku jeho vrstevníků a zvýšit podporu v oblasti osvojování českého jazyka.

### **3.5 Úloha učitele při práci s žákem cizincem**

Ve chvíli, kdy se učitel dozví, že jeho třídu bude navštěvovat žák cizince, ocitá se velký počet učitelů před řešením nového problému, se kterým se během své praxe nesešli. V dnešní době už naštěstí existuje několik publikací a metodických příruček pro práci s žáky cizince, které si učitel může nastudovat.

Učitel by měl svou třídu předem připravit na příchod nového spolužáka odlišné národnosti, například představením sociokulturních odlišností prostředí, ze kterého jedinec pochází, rozhovorem s žáky a dalšími aktivitami. Po příchodu žáka cizince do školní třídy by měl učitel žáka posadit do předních lavic, tak aby byl co nejbližší učiteli, který se mu bude během vyučovacích hodin více věnovat. Nejvhodnější místo je v běžné třídě první lavice v jedné z bočních řad, tak aby se žák mohl kdykoliv otočit směrem do třídy (Šindelářová, 2015). Úlohou učitele je zajistit, aby se žák ve třídě cítil příjemně a nepocíťoval nadměrný stres z

nového neznámého prostředí. Dobrým krokem je posadit žáka do lavice s někým, kdo je ochotný mu pomáhat a být jeho „patronem“. Tento spolužák pomůže dítěti pochopit pravidla školy i české společnosti, adaptovat se na nové prostředí a jedinec se tak necítí ve třídním kolektivu osamocen a vyloučen, učí se rychleji jazyk a školní učivo. Český žák, který zastává roli patrona, cítí svoji důležitost a učí se vhodně pomáhat a pracovat s odlišností druhých (Průcha, 2011). Důležitým pravidlem je také neposazovat nově přichozího žáka cizince k dalšímu cizinci ve třídě (Šindelářová, 2015).

Hájková a Strnadová (2010) uvádějí, že učitelé identifikovali čtyři problémy, se kterými se potýkají při práci se žáky jiné národnosti. Patří mezi ně v první řadě to, že dítě neovládá jazyk většinové společnosti, poté učitelé shledávají problém v komunikaci s rodiči žáků, dále v nesouvislé školní docházce těchto žáků a v neposlední řadě také v absenci metodické podpory pro práci s žáky cizinci. Naopak sociální bariéry nebo problémy s odlišností cizinců učitelé příliš nezaznamenávají. Covrigová (2017) ve svém článku popisuje několik nedorozumění, které vznikají mezi školou, žákem cizincem a jeho rodinou. Cizinci často nemají tušení, jak funguje školský systém v České republice a čeští učitelé naopak neznají fungování školského systému v jiných zemích. Problematické pro rodiče žáků cizinců mohou být známky, které jsou v zemích původu často jiné. Například ve Vietnamu se žáci hodnotí čísly 1 až 10, kdy deset je nejlepší hodnocení, na Ukrajině jsou poté žáci hodnoceni čísly 1 až 12 a v Rusku je hodnocení opačné než v České republice, kdy pět je nejlepší známka a jedna nejhorší. Dále některé děti a rodiče nerozumí systému důtek v České republice, protože ve většině zemí odkud rodina přichází se tento systém nepoužívá. Rodiče poté neví, že mají na důtku reagovat a učitel má pocit, že rodiče nejeví zájem o své dítě a jeho školní život.

Učitel by měl dále rozlišovat, zda přichází do kontaktu s dítětem cizinců, které se v České republice narodilo, absolvovalo zde předškolní docházku nebo se jedná o dítě, které přichází z jiné země bez jakýchkoliv zkušeností a znalostí českého jazyka. Hájková a Strnadová (2019) zmiňují několik otázek, které by si měl učitel při práci s těmito žáky pokládat, aby byl schopen přizpůsobovat tak svou práci žákovi. Otázky se týkají jak zkušeností žáka s českým jazykem (místo narození, první kontakt s českým jazykem, absolvování předškolního vzdělávání v ČR), tak jazykové vybavenosti rodičů, sourozenců nebo jiných osob (chůvy, pečovatelé), které jsou s dítětem často v kontaktu.

Učitelé na českých vysokých školách nejsou připravováni na výuku českého jazyka jako jazyka cizího. Nemají proto pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem potřebnou

kvalifikaci jako například učitelé v Norsku, kde vzdělání v oboru norský jazyk jako cizí jazyk nabízí všechny univerzity vzdělávající budoucí učitele. V České republice jsou ovšem dnes také patrné snahy některých vysokých škol (Technická univerzita v Liberci, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, aj.) o vytvoření odborných základů pro vzdělávání žáků s jiným mateřským jazykem (Bačáková, 2011).

Zvětšující se etnická a kulturní heterogenita ve školní třídě by dle Hájkové a Strnadové (2010) měla vést k vytvoření vzdělávacího konceptu, který bude pracovat s mateřskými jazyky žáků cizinců, s jejich kulturou a prostředím, ze kterého pochází. Jako příklad uvádí vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v jejich jazyce. Toto vzdělávání poté vede k udržení spojení žáka s jeho zemí, kulturou, tradicemi, zároveň pomáhá motivovat k učení jazyka majoritní společnosti a umožňuje projevit zájem školní třídy o danou menšinu (Hájková & Strnadová, 2010). Šindelářová (2015) doporučuje učitelům poskytnout těmto žákům dostatek prostoru pro prezentaci svého nadání, tvořivosti, kultury, rodné země a dalšího, nejen v hodinách jazykových, ale také v hodině vlastivědy, přírodovědy, pracovních činností nebo třeba v hudební a výtvarné výchově.

Titěrová (2010 in Kendíková et al., 2010) uvádí několik principů, kterými by se měl učitel řídit, pokud do jeho třídy přichází žák cizinec. Důležité je uvědomit si, že všichni žáci mají právo na vzdělání, rovný přístup ze strany školy a odstranění překážek vzdělávání. Dále je potřeba vytvořit opatření, která vycházejí z pedagogické diagnostiky zkušeností a dovedností (nejen jazykových) žáka, například analýzou školních učebnic a sešitů, se kterými žák dosud pracoval. Učitel by si měl být vědom toho, že jazyk vzdělávání je pro žáka cizím jazykem, ve kterém se zároveň učí novým věcem, proto by při práci neměla chybět větší názornost, systematičnost a přehlednost učiva s důrazem na osvojování jazyka. Je potřeba také vnímat to, že dítě většinou nemá příliš na výběr, co se týče opuštění rodné země, přátel, rodiny a prostředí, které je mu blízké. Děti tak mohou být ve špatném emocionálním rozpoložení, které negativně ovlivní jejich práci a život v novém prostředí, ovšem cílem pedagoga je, aby se žák cítil v bezpečí a pohodě, což pozitivně ovlivní jeho integraci a vzdělávání.

Zkušenost žáka s jinou kulturou a společností by učitel neměl vnímat jako něco akceptovatelného nebo negativního, ale jako něco pozitivního, co mu při práci s celou třídou přinese výhodu rozmanitosti kultur, zkušeností a učiva. Tento přístup nejenže zlepší začlenění žáka jiné národnosti do kolektivu školní třídy, ale také usnadní práci samotnému učiteli (Záleská, 2020).

Učitel, který vnímá kulturní heterogenitu ve své třídě pozitivně, by měl umožňovat žákům mluvit v hodinách svým rodným jazykem. Cizí jazyk vzbuzuje zájem žáků majoritní společnosti o národnost, jazyk a kulturu spolužáka pocházejícího z jiného státu. Učitel může dále vhodně zakomponovat do výuky prvky týkající se kultury, zvyků a tradic jiné národnosti, čímž opět vzbuzuje zájem žáků, zlepšuje vztahy ve třídě a budoucí životní postoje žáků k jedincům jiné kultury a národnosti (Gloomen, 2014 in Záleská, 2020).

Loona (2014 in Záleská, 2020) vymezuje tři psychoterapeutické přístupy, které může učitel využít při práci s žákem-cizincem, který přichází do školní třídy s traumatem (válka, úmrtí člena rodiny, aj.). Prvním přístupem je bavit se s dítětem o jeho minulosti, o životě v rodné zemi. Společně s dítětem by měl učitel mluvit o jeho bolestech a pocitech, které zažívalo.

Druhý přístup má za cíl ujistit žáka, že vše, co bylo je nyní minulostí. Prožívání dítěte je ovlivněno tím, jak se cítí dnes. Šťěstí a radost z nového života a z nových možností si tedy dítě může navodit samo prostřednictvím svého pozitivního myšlení a vnímání světa. Poslední třetí přístup říká, že všechny psychické problémy žáka jsou přítomny pouze proto, že nad dítětem stále vládou negativní prožitky z minulosti. Tato teorie vychází z norské praxe, kde není neobvyklé, že jsou učitelé vzdělaní v oblasti speciální pedagogiky a často se tak pouštějí do řešení psychických problémů svých žáků (Záleská, 2020). Těchto prožitků, zkušeností a myšlenek by se mělo dítě zbavit prostřednictvím rituálů. Podle Loony (2014 in Záleská, 2020) by měl učitel vhodně využívat při kontaktu s žákem-cizincem všechny tři přístupy. Negativní zkušenosti nechá žáka vyjádřit hudbou nebo výtvarnou činností, nechá žáka dělat, co jej baví. Pro jeho psychickou pohodu je důležité vytvořit žákovi-cizinci jasná pravidla, stereotyp a rutinu, nevystavovat jej novým, nezvyklým a nečekaným situacím, se kterými by si nevěděl rady (Záleská, 2020).

Žák cizinec by se měl postupně seznamovat i s českým jazykem, kdy učitel postupuje od důležitých slov, vět a témat, po ty méně důležité. Základní oblast, kterou by mělo dítě ovládat v českém jazyce nejdříve tvoří informace o dítěti samotném, jeho jméno, věk, bydliště, adresa, národnost nebo telefonní číslo, další oblastí jsou pozdravy, sdělení neporozumění, oslovování, reakce na otázky, ale také sdělení svých pocitů, starostí, potřeb, aj. K učení novým slovům a frázích by měl učitel využívat především názornost, tj. karty s pokyny, obrázky nebo komunikační kartičky, vyjadřující potřeby dítěte, které má žák neustále u sebe a aktivně je využívá. Dále na českém trhu nalezneme několik učebnic a pracovních sešitů vytvořených konkrétně pro žáky cizince, které učitele vedou od nejjednodušších témat po ty složitější. Příkladem je učebnicový soubor autorky Škodové s názvem Domino nebo

dvoudílný soubor materiálu pro mladší žáky cizince Hezky česky, jejímž autorem je Jana Táborková (*Adaptační koordinátor na základní škole*, 2020).

Záleská a Leix na základě svého výzkumu zjistily, že někteří učitelé vnímají práci s dětmi-cizinci jako výzvu, jiní naopak jako překážku své práce. Všichni se shodují na tom, že při práci s takovými dětmi je nutné být ochoten čelit výzvám, hledat nové způsoby pro práci s dětmi a měnit sám sebe včetně svého přístupu. Kladně učitelé hodnotí individuální hodiny, kdy mají možnost se žákem samostatně pracovat, hledat vhodné způsoby předávání informací a učení českého jazyka, zkoušet různé materiály (Záleská & Leix, 2018).

### 3.6 Hodnocení žáků cizinců

Žáci cizinci na počátku svého vzdělávání na české škole potřebují odlišné hodnocení, které bude brát ohledy na jejich odlišnou úroveň jazykových i jiných dovedností a vědomostí. Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v paragrafu 15 uvádí, že u žáků, kteří nejsou státními občany ČR, ale plní v této zemi svou povinnou školní docházku, je úroveň jejich zvládnutí jazyka tak důležitým faktorem pro hodnocení školního vzdělávání, že se považuje za závažný aspekt, který ovlivňuje výkon žáka. Dále vyhláška uvádí: „*Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka a ke které je nutné přihlížet*“ (Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, 2005). Kostelecká et al. (2013) podotýká, že vyhláška školám stanovuje povinnost zohledňovat úroveň českého jazyka ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura, to ovšem neznamená, že školy nemohou zohledňovat tuto skutečnost i v jiných předmětech a po delší dobu než jsou výše zmíněná tři pololetí.

Titěrová (2010) upozorňuje, že není možné žáka cizince v prvních třech pololetích jeho vzdělávání v ČR nehodnotit ze vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura, jak to některé školy dělají. Pro to, aby žák postoupil do vyššího ročníku je nutné, aby byl na konci školního roku hodnocen ze všech předmětů. Vhodným řešením problému s hodnocením žáků cizinci je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a následné hodnocení pokroku žáka nebo slovní hodnocení (Titěrová 2010 in Kendíková et al., 2010; Kostelecká et al., 2013).



Bernkopfová et al. (2019) a Kostecká et al. (2013) doporučují hodnotit pokrok dítěte a nesrovnávat jej s ostatními žáky, při diktátu hodnotit pouze slova, která žák napíše správně a nevyhledávat v něm gramatické chyby, žáka zkoušet ústně a chystat praktické a zvládnutelné úkoly, které následně ohodnotíme.

Problematika hodnocení žáků cizinců je v České republice relativně komplikovaná a pro některé učitele a školy je obtížné se v ní orientovat. V zásadě platí, že by měl učitel co nejvíce přihlížet ke schopnostem a dovednostem žáka, zpočátku se věnovat učení nového jazyka a na tomto neustále pracovat s osvojováním nového učiva. Při hodnocení je třeba zohlednit, že dítě přichází do nového prostředí, které pro něj není přirozené, a je nuceno používat jazyk, kterému nerozumí. Všechny tyto skutečnosti ovšem musí učitel zohledňovat po dlouhé rozvaze, není totiž možné neustále výkon dítěte omlouvat nedostatečnou znalostí jazyka a novým prostředím.

## 4 AKTIVITY PODPORUJÍCÍ INTEGRACI ŽÁKŮ CIZINCŮ

### 4.1 Adaptační koordinátor pro žáky cizince

Jedna z prvních aktivit školy, která pomáhá žákovi cizinci se adaptovat do pro něj neznámého prostředí instituce v nové zemi, je podpora adaptačního koordinátora pro žáky cizince. Jedná se o velmi přínosnou pomoc dítěti, která mu zajistí větší jistotu a pocit bezpečí v prvních dnech v novém prostředí. Tato osoba dítěti pomůže se zorientovat v novém prostředí, provede dítě po škole, ukáže mu, kde jsou šatny, jeho třída, školní jídelna nebo družina. Pomůže dále dítěti zorientovat se ve školním rozvrhu, činnostech týkajících se jeho pobytu ve škole jako je práce na domácích úkolech, používání školních pomůcek, aj.

Kolektivu autorů metodické příručky Adaptační koordinátor na základní škole (2020) uvádí, že tato podpora je dítěti nabízena v prvních čtyřech týdnech po jeho nástupu do školy. Jedná se o pedagogického pracovníka dané školy, popř. může jít o externího pracovníka, který může být zajištěn například Národním institutem pro další vzdělávání.

Náplní práce adaptačního koordinátora není pouze seznámení dítěte s prostředím školy, ale také seznámení žáka s třídním kolektivem nebo učiteli, jeho snazší začlenění do kolektivu žáků. Dítě může adaptační koordinátor také seznámit s žáky stejné národnosti a kultury v jiných ročnících. Takto se žák bude cítit více pohodlně a bezpečněji. Následně dítěti představí jeho práva a povinnosti jako je povinnost školní docházky, pravidla chování ve škole stanovené školním řádem nebo pravidla ve školní třídě stanovené třídou samotnou. Dále probíhá seznámení žáka s jeho školním rozvrhem (jednotlivé hodiny, místnosti, pomůcky, učebnice), režimem školy (délka hodin, přestávky, obědová pauza) a harmonogramem celého školního roku (prázdniny, státní svátky, vysvědčení). Adaptační koordinátor takto názorně (pomocí obrázků, gest, překladem apod.) seznamuje dítě se všemi náležitostmi jeho povinné školní docházky postupně od nejdůležitějších po ty méně důležité (Sichingerová et al., 2020).

Dalším úkolem adaptačního koordinátora je pomoc žákovi při učení českého jazyka jako druhého jazyka. Zpočátku se jedná o učení abecedy, psaní písmen, seznámení s jejich tvary a výslovností. Pomáhá překládat důležitá česká slova nebo věty, které dítě využije v základních situacích, soustředí se na komunikační situace jako je pozdrav, představení, seznamování, plnění instrukcí a pokynů během výuky i mimo ni, pojmenovávání věcí kolem nás, užívání času, místa nebo sdělení bolesti, úrazu apod. Postupně se úroveň jazyka zvyšuje,

cílem je, aby byl žák schopen fungovat v základních situacích sám bez pomoci adaptačního koordinátora (*Adaptační koordinátor na základní škole*, 2020; Sichingerová et al., 2020).

Funkce adaptačního koordinátora je bezesporu velmi přínosnou jak pro žáky cizince, tak pro jejich spolužáky nebo pro učitele, kterým výrazně usnadňuje práci s představováním nového prostředí, situací, kolektivu spolužáků, aktivit, zvyklostí, kultury, pravidel aj. Dítěti je výrazně usnadněna adaptace do školního kolektivu, ostatní spolužáci nejsou rušení jeho přítomností v hodině a chování adaptačního koordinátora mohou začít dle vzoru napodobovat a následně jeho funkci po odchodu převzít.

## 4.2 Pomoc patronů

Vrstevníci mohou být žákům cizincům při začlenění do nového prostředí velkou oporou a pomocí. Někteří učitelé tohoto využívají a dítě jiné národnosti při přivítání ve školní třídě posadí k empatickému, komunikativnímu a trpělivému žákovi, který je mu k dispozici. Šindelářová (2015) upozorňuje, že by nemělo jít automaticky o žáka s nejlepším prospěchem, ale spíše o žáka, který se učiteli jeví jako empatický a ochotný spolupracovat. V zahraničí tento postup označujeme slovním spojením „peer tutoring“.

Tzv. patron je žákovi cizinci během prvních několika týdnů, příp. měsíců, velkým pomocníkem v rámci poznávání života ve škole. Dohlíží na to, aby žák cizinec měl nachystané všechny potřebné pomůcky na vyučovací hodinu, během hodin dovysvětluje, popř. názorně ukazuje, co je úkolem, o přestávkách pomáhá s přesunem do jiných učeben a po vyučování se stává také doprovodem do jídelny nebo školní družiny. Dále je patron také v životě žáka cizince důležitou osobou, protože se jedná o prvního přítele v novém prostředí a dítě se tak necítí osamocené a ví, že se má v prvních dnech na nové škole na koho obrátit z řady jeho vrstevníků (Titěrová, 2010 in Kendíková et al., 2010; Záleská & Leix, 2018). Průcha (2011) uvádí, že tzv. patroni mohou učitelé velmi usnadňovat práci při adaptaci žáka cizince do nového prostředí a zároveň usnadňují učení nového jazyka, zvyklostí a postupně také učební látky.

Roli patrona využívají učitelé převážně ve vyšších ročnících, kdy se mohou spolehnout na to, že dítěti cizinci bude vše spolužákem řádně vysvětleno. V nižších ročnících může být tato role nahrazena asistentem pedagoga (Horáčková et al., 2019). Záleská (2018) uvádí, že učitelé využívají roli patrona také pokud v jejich školní třídě nemají k dispozici asistenta pedagoga, který by se dítěti mohl více věnovat a dopomáhat v rámci aktivit ve vyučování. Někteří další učitelé také uvádí, že více než skupinová práce v hodině se jim pro začlenění

žáka cizince osvědčila role tzv. patrona. Radostný et al. (2011) doporučují ve své publikaci pro jistotu stanovit minimálně dva patrony.

### 4.3 Jazyková příprava pro žáky cizince

Znalost jazyka majoritní společnosti nové země je pro cizince důležitým faktorem úspěchu a také podmínkou bezproblémové integrace do společnosti. Obzvláště důležité je osvojení jazyka pro děti, které potřebují ovládat jazyk na takové úrovni, aby se v něm byli schopni vzdělávat i v jiných předmětech, což je často velkou výzvou jak pro žáky samotné, tak pro jejich rodiče (European Commission, 2019). Žáci, kteří neovládají na dostatečné úrovni jazyk většinové společnosti, mají problém se vzděláváním nejen v českém jazyce, ale i v jiných předmětech, což může mít vliv na úroveň dosaženého vzdělání. Stejně tak může jazyková deprivace mít vliv na sociální život jedince, vyloučení z kolektivu, čímž může být narušena jeho důvěra k lidem i sebepojetí (Kostecká et al., 2013).

Školský zákon (2021) v § 20 uvádí, že všichni žáci cizinci (nejen občané EU) mají nárok na bezplatnou jazykovou přípravu dle jejich potřeb, kterou jim zajišťuje zřizovatel školy společně s krajským úřadem místa trvalého pobytu dítěte.

Bačáková (2012) ovšem upozorňuje, že z výsledků autorčina dřívějšího výzkumu vyplývá, že do roku 2011 nebyla ve většině případů žákům ze třetích zemí poskytována jazyková příprava vůbec. Kostecká et al. (2013) popisují, že některé školy zajišťovaly dříve kurzy českého jazyka v dopoledních hodinách namísto vyučování nebo v hodinách odpoledních. V odpoledních hodinách se jednalo především o kroužky, které nebyly hrazeny školou, ale rodiče je museli hradit sami. Někteří ředitelé uvádí, že nutnost za tuto službu platit odrazovala velký počet rodičů, kteří raději vyhledali jazykový kurz nabízený neziskovou organizací nebo se problému nevěnovali vůbec. Oproti tomu některé dobře situované rodiny mnohdy neměly zájem o státem či školou poskytovanou výuku českého jazyka a zajišťovali (často doteď zajišťují) svým dětem výuku českého jazyka v rámci mimoškolních aktivit. Tato služba ovšem není státem hrazena a musí ji tedy financovat sami rodiče.

Nově, od 1. září 2021, má dle vyhlášky 48/2005 Sb. každý krajský úřad povinnost v každé obci s rozšířenou působností (dále jen ORP) určit školu, která bude zajišťovat bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání včetně jazykové přípravy pro žáky cizince. Určena je každá škola, která má podíl cizinců alespoň 5 %. Pokud v dané ORP neexistuje škola, kde by byl podíl cizinců vyšší než 5 % musí krajský úřad i přesto jednu školu určit. Je možné také určit školu, která má s jazykovou přípravou největší zkušenosti nebo pro toto

vzdělávání nejvhodnější podmínky. Seznam vybraných škol je k dispozici na webových stránkách každého krajského úřadu (Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, 2005).

Bezplatné jazykové přípravy se může zúčastnit žák cizinec, který plní povinnou školní docházku na území ČR maximálně 12 měsíců (ve školním roce 2021/2022 maximálně 24 měsíců). Navíc dle rozhodnutí ředitele školy mohou skupinu navštěvovat také jiní žáci, kteří jazykovou přípravu potřebují, např. žáci cizinci pobývající na území ČR déle než 12 (resp. 24) měsíců nebo žáci s českým občanstvím, kteří dlouhodobě pobývali v zahraničí a v důsledku toho je shledána obdobná integrační potřeba. Délka jazykové přípravy je nejméně 100 a nejvýše 200 hodin během maximálně 10 měsíců výuky (MŠMT, 2021a; Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, 2005).

První skupinu pro jazykovou přípravu může navštěvovat 2 až 10 žáků, každou další poté 1 až 10 žáků. Jazyková příprava se realizuje namísto ostatních předmětů dle rozvrhu nebo po domluvě se zákonnými zástupci může být realizována po vyučování. Vzdělávání může být zajištěno jak prezenčně, tak distančně. V případě distančního vzdělávání je škola povinna zajistit žákovi informační technologie, zázemí a dohled (Metodický Materiál MŠMT k Poskytování Bezplatné Jazykové Přípravy v Předškolním a Základním Vzdělávání Od 1. Zář 2021, 2021).

Jazyková příprava v každé ORP je jistě dobrým postupem, jak rozvíjet jazykové dovednosti žáků cizinců, které mohou výrazně zlepšit i jejich začlenění do společnosti a uplatnění v budoucím dospělém životě. Velké množství těchto žáků dodnes nemělo možnost navštěvovat kurz českého jazyka nebo byli jejich rodiče nuceni zajistit svým dětem doučování českého jazyka jako druhého jazyka jako mimoškolní aktivitu na své náklady. Jedná se o podporu, která rodičům cizincům pomůže organizačně a bezesporu i finančně usnadnit život.

#### **4.4 Asistent pedagoga pro žáky cizince**

Velkou pomocí při vzdělávání a začleňování žáka cizince do školního kolektivu může být asistent pedagoga. Nárok na podporu asistenta pedagoga nemá každý žák cizinec, i přesto je velkou výhodou, pokud se podaří umístit žáka do třídy, kde je asistent pedagoga již přítomen kvůli jinému dítěti, které na tuto podporu nárok má a ten se tak může věnovat oběma dětem.

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2021) definuje asistenta pedagoga jako pracovníka, který je k dispozici jinému pedagogickému pracovníkovi při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Nárok na podporu asistenta pedagoga má žák cizinec, kterému bylo přiznáno podpůrné opatření třetího až pátého stupně, to znamená, že o jeho přidělení rozhoduje školské poradenské pracoviště. Asistent se ve třídě věnuje jednomu žákovi nebo skupině žáků.

Jedná se o pedagogického pracovníka vykonávajícího přímou pedagogickou činnost. Náplní práce může být i nepřímá pedagogická činnost, která může dosahovat až poloviny úvazku, stejně tak na nepřímou pedagogickou činnost nemusí mít asistent v úvazku prostor žádný. O rozsahu přímé a nepřímé pedagogické činnosti asistenta rozhoduje ředitel školy (Z. Němec et al., 2014).

Školský zákon (2021) řadí využití asistenta pedagoga mezi podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými jsou mnohdy i žáci cizinci. Asistent pedagoga poskytuje podporu těmto žákům ve vyučování ve třídě i mimo třídu, pokud je potřeba, dopomáhá při sebeobsluze nebo pohybu. Dále spolupracuje s učitelem na přípravě vyučování, poskytuje žákům doučování, komunikuje s rodiči a poradenskými zařízeními (Benda et al., 2016; Morávková Vejrochová, 2015).

Nejvhodnější volbou pro žáky cizince je dvojjazyčný asistent, který ovládá mateřský jazyk žáka. Titěrová et al. (2014) poukazuje na to, že v některých státech jsou dvojjazyční asistenti běžnou praxí. Asistenti pedagoga mohou lépe komunikovat s žákem o jeho životě nebo kultuře a zároveň žáka seznamují s kulturou nového státu. Dále se mohou věnovat komunikaci s rodinou žáka. Výhodu vícejazyčného asistenta nepocítuje pouze žák cizinec, ale také ostatní žáci a učitelé, kteří jsou seznamováni s odlišnostmi nás všech, učí se vnímat přítomnost jiných kultur a je u nich zvyšována citlivost na jazykové a kulturní odlišnosti druhých. Vícejazyčné asistenty pedagoga v České republice nabízí školám také organizace META, o. p. s. (Titěrová, Georgieva, et al., 2014).

Dle Matušky (2010 in Lechta, 2010) je asistent pedagoga aktérem inkluzivního vzdělávání. Aktéry inkluzivního vzdělávání dělí do třech skupin, které tvoří trojúhelník. První skupinou je žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáci. Druhou skupinou jsou pedagogové a ostatní zaměstnanci školy, kam řadí nejen učitele, speciální pedagogy a ředitele, ale také asistenta pedagoga nebo asistenta žáka. Třetí skupinou, která se podílí na inkluzivním vzdělávání je kurikulum. Putnamová (1991 in Lechta, 2010) vymezuje čtyři zásady, které by měly být v rámci kurikula přizpůsobeny žákovi. Jedná se o změnu formy,

způsobů seznamování s novým učivem, snížení množství práce a očekávané úrovně výkonu žáků.

Asistent pedagoga ve třídě může být pro žáka cizince velkou oporou. Žák ví, že se má na koho obrátit ve chvíli, kdy nerozumí pokynům, učivu nebo svým spolužákům a nedostává se tak zbytečně do nepříjemných a stresových situací. V případě mladších žáků se osvědčuje asistent i při komunikaci s rodiči, kterým sděluje prostřednictvím komunikačních deníků důležité informace týkající se školy ve zkrácené a jasné podobě. Dobrý asistent dokáže zjednodušit práci učiteli a zpříjemnit atmosféru ve školní třídě.

#### **4.5 Průřezové téma Multikulturní výchova**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021) vymezuje šest průřezových témat, která se snaží do vzdělávání zakomponovat problémy moderního světa. Pomáhají formovat osobnost žáka, jeho postoje, hodnoty, vědomosti a dovednosti, zároveň umožňují žákovi individuální uplatnění i spolupráci s ostatními. Tato průřezová témata musí být povinně zařazena do výuky na prvním i druhém stupni základní školy. Časová dotace není stanovena a rozhoduje si tak o ní sama škola (Průcha, 2011).

Jedno z průřezových témat nese název Multikulturní výchova. Toto průřezové téma se orientuje na seznámení žáků s jinými kulturami, jejich tradicemi a zvyky. V posledních letech je v ČR patrný nárůst počtu žáků jiné než české národnosti v českých školách a díky tomuto průřezovému tématu je v žácích rozvíjen smysl pro spravedlnost, solidaritu a respektování odlišnosti druhých. Dochází tak nejen k tomu, že čeští žáci mohou poznávat jiné kultury, ale zároveň žáci-cizinci poznávají kulturu, tradice a hodnoty svých českých spolužáků, tedy i společnosti, do které se snaží začlenit. Žáci si takto uvědomují společné znaky, zkouší vzájemnou spolupráci, uplatňují svá práva a učí se respektovat práva druhých. Žák se učí dále tolerovat názory, postoje a zájmy druhých, uvědomuje si, že žádná národnostní nebo etnická skupina není nadřazena druhé, všichni jsou si rovni a mají mnoho společného (MŠMT, 2021).

Průřezové téma Multikulturní výchova lze vhodně zařadit do výuky všech předmětů na prvním stupni základní školy, nejlépe ji lze propojit s výukou ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura nebo také Člověk a zdraví (MŠMT, 2021).

Průcha (2011) vnímá průřezové téma Multikulturní výchova jako užitečné, avšak zdůrazňuje nedosažitelnost vytyčených cílů jako je ovlivnění postojů a hodnot žáků nebo také nedostatečnou přípravu na vysokých školách pro pedagogy v oblasti multikulturní výchovy.

Učitel by měl usilovat o pozitivní klima ve třídě, vést žáky k porozumění, k respektu k rozmanitosti a odlišnosti i ke vzájemné spolupráci, k tomuto mu může být nápomocné právě průřezové téma Multikulturní výchova. O vše výše zmíněné by měl pedagog usilovat i v případě, že jeho třídu nenavštěvuje žádný žák cizinec. Pochopení, respekt a toleranci k jiným kulturám a národnostem by měl učitel u žáků rozvíjet vždy.



## 5 VÝTVARNÁ VÝCHOVA A PODPORA INTEGRACE ŽÁKŮ CIZINCŮ

Výtvarná výchova by se mohla stát významným činitelem integrace žáků cizinců do nového prostředí a kultury. K tomuto nás již ve svém názvu odkazuje vzdělávací oblast Umění a kultura, do které výtvarnou výchovu začleňujeme. Každé dítě přichází ze svého kulturního prostředí a mělo by mít možnost sdílet svou kulturu a poznávat novou.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) (RVP ZV) nalezneme celkem deset vzdělávacích oblastí, z nichž žádná by neměla být důležitější než jiná. Podle Stadlerové a Taylor (2019) v dnešní době učitelé dosud upozadují a podceňují výchovy ve vzdělávacím procesu nebo také realizují hodiny výtvarné výchovy, které nejsou v souladu s RVP ZV. Je třeba stále zdůrazňovat potřebnost všech vzdělávacích oblastí pro plnohodnotné vzdělávání a začleňování žáků do školního kolektivu.

Vzdělávací oblast Umění a kultura, která v sobě zahrnuje vzdělávací obory Výtvarná a Hudební výchova a doplňující obor Dramatická výchova, je definována jako oblast, která umožňuje žákům nahlížet svět jinak než racionální formou, umožňuje žákům osvojovat si svět uměleckými způsoby s estetickým účinkem. Žák rozvíjí nejen svou tvořivost a estetické cítění, ale také se učí vcítit do hodnot a kulturních potřeb druhých. Vzdělávací oblast umožňuje poznávat umění a kulturu naši, ale i jiné společnosti, chápat její historické souvislosti v socializaci člověka a také poukazuje na prolínání vzdělávací oblasti do každodenního života. Žák může rozvíjet své neverbální vyjadřování rovněž prostřednictvím hudby (tónu, zvuku), mimiky, gest, barev nebo také tvaru (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 80*).

Výtvarná výchova se může stát vhodným prostředkem pro sblížení žáka cizince se spolužáky. Pokud žák cizinec přichází do třídy bez znalosti českého jazyka, je pro něj velmi obtížné dorozumět se se spolužáky, učiteli a dalšími členy vzdělávacího procesu. Oproti jazyku je umělecké vyjadřování univerzální a srozumitelné. Objektem, obrazem nebo výtvarnou akcí může tak žák vyjádřit to, co je pro něj složité vyjádřit slovy, tj. jazykem majoritní společnosti (Vejrychová et al., 2013). Umění může pomáhat žákům cizincům bourat bariéry mezi nimi a většinovou společností a obohacuje jejich život o nové zážitky s projevy své kultury, ale také o kulturu novou (Stadlerová, 2015).

Výtvarná výchova respektuje individualitu dítěte, jeho jedinečné zkušenosti a zážitky, žák dostává prostor pro uplatnění svých individuálních schopností. Každé dítě může rozvíjet

svou fantazii a představivost, tvořit tak, jak uzná za vhodné – nic není špatně. Tímto je podporováno sebevědomí žáka a pocit začlenění do kolektivu i do společnosti, které je žádoucí nejen u žáků cizinců. Zároveň je výtvarná výchova vhodná pro rozvíjení vztahů ve třídě. Žáci dostávají možnost komunikovat o svém díle, pomáhat si při tvorbě, radit si při volbě materiálu, prostředků i technik nebo se vzájemně inspirovat originálními nápady. Důraz by neměl být kladen na výsledný produkt, ale na zážitek z tvorby (Stadlerová, 2015).

Učitel může žákům cizincům „i v běžných hodinách výtvarné výchovy nabídnout možnosti tvorby, která jim umožní zviditelnit odlišné kulturní zkušenosti, především je-li vytvořeno pozitivní protvůrčí klima“ (Stadlerová, 2015, s. 108). Tímto aktem pedagog podpoří začlenění žáka cizince do školního kolektivu, podpoří seberealizaci a zároveň povzbudí žáka cizince v projevení své kultury. V prvních měsících pobytu žáka v nové zemi také umožní dítěti vyniknout a zažít úspěch.

Učitel může do vzdělávacího oboru Výtvarná výchova implementovat interkulturní prvky, které připraví žáky na odlišnosti různých kultur a národností, jejich zvyky, tradice, chování, aj. Tyto prvky také mohou zvýšit citlivost žáků k problémům týkajících se sociálního útlaku, nespravedlnosti a morálních problémů (Yaya & Yousif, 2014). Implementace těchto prvků má smysl i v případě, že třídu nenavštěvuje žák jiné národnosti. Učitel tak v žácích rozvíjí porozumění, pochopení odlišnosti a jedinečnosti nebo respekt k jiné kultuře, rase či náboženství, které jsou důležité pro život v moderní společnosti.

Do budoucna může být implementace interkulturních prvků také výraznou pomocí pro integraci žáka cizince. Jedná se vlastně o zařazení průřezového tématu Multikulturní výchova do vyučovacího předmětu Výtvarná výchova. Zařazení průřezového tématu není nijak náročné a může být přirozeně zasazeno do učiva tak, aby korespondovalo s kompetencemi v RVP ZV. V případě, kdy učitel žákům představuje jednotlivé umělce, umělecké směry nebo výtvarná díla, mohou společně diskutovat o místě původu, národnostním a kulturním zázemí (často využíváno na prvním stupni ZŠ i přesto, že podle RVP ZV se jedná o očekávaný výstup pro druhý stupeň ZŠ). Žáci mohou porovnávat výtvarnou tvorbu umělců, nahlížet na ni a uvažovat o osobnostních odlišnostech a zvláštěnostech, které mohou být ovlivněny jinou národností či kulturou, ze které umělec pochází. Učitel může vhodnými technikami, prostředky nebo uměleckými produkty jiné kultury otevírat témata, která se týkají osobnostních, národních a kulturních specifik a rozdílů (Pejčochová, 2009).

Z výše zmíněného vyplývá, že výtvarná výchova vytváří jedinečný prostor pro uplatnění subjektivity žáka, prezentaci své odlišnosti a začlenění do kolektivu spolužáků. Pokud učitel dokáže volit vhodné náměty, metody a vytvářet protvůrčí a pozitivní atmosféru ve vyučovací hodině, pozitivně ovlivňuje integraci a sebevědomí žáka cizince.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme vymezili základní pojmy týkající se jedinců jiné národnosti v České republice, nastínili jsme si, jak by mělo probíhat vzdělávání žáků cizinců v české škole, legislativní ukotvení tohoto vzdělávání, aktivity podporující začlenění žáka cizince a uvedli jsme si, jak může výtvarná výchova podporovat integraci tohoto žáka do kolektivu spolužáků.

Praktická část diplomové práce se opírá o kvalitativní metodologii. Jedná se o případovou studii, jejímž cílem prozkoumat, jak probíhá vzdělávání konkrétních dvou žáků vietnamské národnosti na zvolené základní škole. Zaměříme se také na to, jak je vzdělávání žáků cizinců zakotveno ve školním vzdělávacím programu dané základní školy a zda je u pozorovaných žáků pro začlenění využíván vzdělávací obor Výtvarná výchova.

### 6.1 Výzkumné cíle

Výzkumná diplomová práce si klade za cíl:

- popsat vzdělávání žáků cizinců pohledem pedagogických pracovníků,
- zkoumat konkrétní případ inkluze dvou žáků z odlišného sociokulturního prostředí na prvním stupni základní školy.

### 6.2 Výzkumné otázky

Byly zvoleny dvě hlavní výzkumné otázky:

- Jak je realizováno vzdělávání žáků cizinců na české základní škole?
- Jak probíhá začleňování žáka z odlišného sociokulturního prostředí do třídního kolektivu?

Na dvě hlavní výzkumné otázky navazují dílčí výzkumné otázky:

- Jak vnímají pedagogičtí pracovníci vzdělávání žáků cizinců na českých základních školách?
- Jaká podpůrná opatření jsou poskytována žákům cizincům?
- Jaké má žák cizinec příležitosti projevit odlišnou kulturu?
- Jak přispívá výtvarná výchova k integraci žáků cizinců?

### 6.3 Kvalitativní výzkum

Pro diplomovou práci byl zvolen kvalitativní výzkum, ve kterém byly zvoleny tři metody sběru dat. Jedná se o analýzu školního vzdělávacího programu vybrané školy s ohledem na vzdělávání žáků cizinců, polostrukturovaný rozhovor s učitelem, asistentem pedagoga a ředitelem a zúčastněné pozorování žáků cizinců ve vyučovacích hodinách. Jako výzkumný design byla zvolena případová studie, která se věnuje začleňování a vzdělávání konkrétních dvou žáků vietnamského původu navštěvujících pátý ročník základní školy.

Švaříček a Šed'ová (2014) definují kvalitativní výzkum jako *„proces zkoumání jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a rezervovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Případovou studii definuje Hendl (2005), podle něhož *„... jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. ... jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. ... Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.“*

### 6.4 Výzkumné metody

Pro sběr dat v rámci výzkumného šetření byla zvolena metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s bývalou třídní učitelkou vietnamských žáků, s jejich aktuální třídní učitelkou, s asistentkou pedagoga, která se žákům věnuje, a s ředitelkou školy, která žáky přijímala do základní školy. Polostrukturovaný rozhovor *„vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek“* (Švaříček & Šed'ová, 2014) a je často používán v případových studiích a zakotvené teorii. Tato metoda se skládá z přípravy otázek pro rozhovor, realizace dotazování, přepisu rozhovoru, jeho reflexe, analýzy získaných dat a psaní a prezentace výzkumné zprávy (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Dále byla data sbírána prostřednictvím metody zúčastněného pozorování, které definuje Švaříček a Šed'ová (2014) jako *„dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“* Zúčastněné pozorování probíhalo ve vyučovacích hodinách v pátém ročníku zlínské základní školy, kterých se účastnili dva vybraní žáci vietnamského původu. S ohledem na dílčí výzkumnou otázku *„Jak přispívá výtvarná výchova k integraci žáků*

cizinců?“ byla pozorování uskutečněna také ve vyučovacím předmětu výtvarná výchova. Celkově bylo uskutečněno devatenáct pozorování, během kterých jsem neměla možnost pořizovat zvukové ani obrazové nahrávky z důvodu nesouhlasu rodičů pozorovaných žáků.

## 6.5 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu čtyř měsíců od měsíce října roku 2021 do měsíce ledna roku 2022 v pátém ročníku základní školy ve Zlínském kraji. Pozornost byla soustředěna na dva vietnamské žáky navštěvující pátý ročník této základní školy – **jedenáctiletou dívku (Marie)** a **dvanáctiletého chlapce (Daniel)**. Žáci byli zvoleni záměrně, protože jsem měla možnost je pozorovat během dřívějších let. Začleňování do kolektivu a vztahy s vrstevníky těchto žáků cizinců byly pozorovány během vyučovacích hodin různých předmětů, včetně vyučovacích hodin výtvarné výchovy, a přestávek.

Následně byly uskutečněny rozhovory s pedagogickými pracovníky ohledně vzdělávání žáků cizinců na vybrané základní škole v obecné rovině a také v konkrétní rovině s ohledem na vzdělávání a začleňování výše zmíněných žáků vietnamské národnosti. Rozhovory byly uskutečněny v odpoledních hodinách po vyučování s **bývalou třídní učitelkou žáků (BTU)**, která s dívkou pracovala od prvního do třetího ročníku a s chlapcem pouze ve třetím ročníku, s **aktuální třídní učitelkou (TU)**, která s vietnamskými žáky pracuje již dva roky, z toho čtvrtý ročník převážně v distanční výuce, pátý ročník poté prezenčně. Dále rozhovor proběhl s **asistentkou pedagoga (AP)**, která se věnuje oběma vietnamským žákům nejen ve vyučování, ale i v odpoledních hodinách. Poslední rozhovor proběhl s **ředitelkou (Ř)** zvolené základní školy, která se s žáky setkala při zápisu do školy.

## 7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

### 7.1 Analýza školního vzdělávacího programu základní školy

V této kapitole se zaměříme na to, jak je vzdělávání žáků z odlišného sociokulturního prostředí nastíněno ve školním vzdělávacím programu základní školy ve Zlínském kraji, na které probíhalo výzkumné šetření. Z důvodu zajištění anonymity základní školy nebudu uvádět její název ani odkaz na konkrétní školní vzdělávací program. Při analýze tohoto dokumentu jsem postupovala tak, že jsem nejprve v ŠVP zvolené základní školy vyhledala všechny informace, které se týkají žáků cizinců a následně některé z nich porovнала s ŠVP dalších dvou základních škol ve Zlínském kraji.

První zmínku vztahující se k žákům cizincům najdeme už v krátké charakteristice žáků navštěvujících danou školu: „*Na naší škole se vzdělávají děti cizích státních příslušníků, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaní žáci.*“. Už tato informace může být pro čtenáře znakem toho, že se škola nebrání odlišnostem a vzdělávání žáků, kteří potřebují více individuální péče a podpory.

Další informaci naznačující přístup školy k žákům najdeme o pár řádků níže v kapitole Dlouhodobé projekty, mezinárodní spolupráce, kde škola poukazuje na převzetí certifikátu Férová škola, který získala v roce 2012. Povinností k obdržení tohoto certifikátu je zahrnutí inkluzivních principů do školního vzdělávacího programu, otevřenost vůči vzdělávání všech žáků bez rozdílu, různorodé třídy, prostředí vhodné pro rozvoj plného potenciálu všech žáků nebo také integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dodržování lidských práv (Liga lidských práv, 2009). Jedná se bezpochyby o významný certifikát, který školu profiluje jako prosociální a bezpečné místo pro všechny žáky bez rozdílu a umožňuje jim plnohodnotný rozvoj ve všech oblastech.

Mezi občanskými kompetencemi v kapitole Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy je formulace: „*vedeme žáky k respektování individuálních rozdílů (národnostních, kulturních, sociálních)*“. Z ní vyplývá, že škola usiluje o utváření vhodného prostředí pro vzdělávání žáků cizinců, ve kterém se všichni vzájemně respektují. U žáků jsou rozvíjeny také jejich hodnoty a postoje, které vedou ke spokojenému životu a posilování funkcí občanské společnosti.

Škola v ŠVP věnuje celou kapitolu zabezpečení výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Nejprve je zde definováno, kdo je žák se SVP, poté je popsáno školní



poradenské pracoviště, personální zabezpečení a podpůrná opatření. V odstavci, který se věnuje podpůrným opatřením, se objevuje věta, která se zaměřuje konkrétněji na žáky cizince, tj.: „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka.*“. Výčet podpůrných opatření pro žáky se ŠVP od druhého stupně podpory zahrnuje mimo jiné zařazení pedagogické intervence „*žákům s jinými životními podmínkami nebo žákům vyrůstajícím v odlišném kulturním prostředí...*“. Poslední odstavec této kapitoly se věnuje již pouze konkrétně žákům ze sociálně, jazykově a kulturně odlišného prostředí. Škola zde zdůrazňuje, že učitelé volí na základě spolupráce se zákonnými zástupci dítěte vhodné přístupy a ve třídě vytváří příznivé podmínky pro všechny žáky.

V obecné části ŠVP nenalezneme další zmínky o vzdělávání žáků z odlišného sociokulturního prostředí. Ve srovnání s ŠVP jiných náhodně zvolených škol ve Zlínském kraji lze říci, že ŠVP školy, na které se uskutečnilo výzkumné šetření, se věnuje vzdělávání žáků cizinců více než jiné.

RVP udává povinnost zahrnout do ŠVP všech šest průřezových témat, včetně průřezového tématu Multikulturní výchova. Toto průřezové téma disponuje pěti tematickými okruhy, kterými jsou Kulturní diference, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita a Princip sociálního smíru a solidarity (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021). Zvolená škola ve svém ŠVP na prvním stupni dané průřezové téma začleňuje do některých předmětů. V prvním ročníku integruje tematický okruh Lidské vztahy v rámci vyučovacího předmětu Český jazyk a tematický okruh Etnický původ v rámci předmětu Prvouka. Ve druhém, třetím a čtvrtém ročníku není do vyučovacích hodin zapojen žádný tematický okruh výše zmíněného průřezového tématu. Až v pátém ročníku škola integruje tematický okruh Kulturní diference v rámci předmětu Vlastivěda. ŠVP tedy začleňuje průřezové téma na prvním stupni základní školy celkem ve třech případech, což ve srovnání se ŠVP náhodně zvolených základních škol ve Zlínském kraji není mnoho. První ŠVP jiné základní školy zahrnuje průřezové téma Multikulturní výchova na prvním stupni celkem dvacetkrát, ŠVP druhé základní školy v neuvěřitelných osmasedmdesáti případech. Je ovšem důležité přihlížet také k tomu, jak škola průřezové téma integruje v rámci vyučovacích předmětů v realitě.

V prvním ročníku v Českém jazyce a literatuře je průřezové téma zařazeno v Komunikační a slohové výchově v učivu Čtení – technika čtení. Žáci se zde věnují základním komunikačním pravidlům, písemnému projevu (hygienickým návykům, technice psaní) a

zvukové stránce jazyka. Je zde zařazen tematický okruh Lidské vztahy. Škola k tomuto učivu okruh zařadila nejspíš proto, že se žáci učí písemné i slovní komunikaci mezi lidmi.

Dále je průřezové téma Multikulturní výchova uvedeno v učivu Rodina v prvním ročníku ve vyučovacím předmětu Prvouka. K tomuto se váže výstup obsahového rámce Lidé kolem nás: „*Projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem i nedostatkům.*“. Škola zde zařadila tematický okruh Etnický původ, bylo by možné zde zařadit také okruh Kulturní diference, Lidské vztahy nebo Multikulturalita. Učitel by se se žáky mohl věnovat etnickému původu jednotlivých žáků, představení své kultury, zvyků nebo tradic, v případě, že ve třídě není žák z odlišného kulturního prostředí, může učitel nastínit takovou rodinu a vést se žáky na dané téma rozhovor.

ŠVP základní školy zmiňuje odlišnosti a shody mezi lidmi různých kultur také v učivu prvouky druhého ročníku v obsahovém rámci Lidé kolem nás. V tomto ročníku by se žáci měli věnovat rodině, příbuzenských vztahům, chování lidí, základům slušného chování, zaměstnání rodičů a respektu k postiženým. Učivo o rozdílnostech a shodám lidí z různých kultur je zde zařazeno vhodně. V tabulce je ovšem uvedeno pouze průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, tematický okruh Mezilidské vztahy, i když bychom zde mohli uvést i průřezové téma Multikulturní výchova a tematický okruh Kulturní diference, Lidské vztahy nebo Multikulturalita.

Základní škola uvádí ve vyučovacím předmětu Vlastivěda mezi sociálními a personálními kompetencemi kompetenci „*vést žáky k ohleduplnosti a rovnoprávnému postoji k národnostním menšinám*“. Průřezové téma Multikulturní výchova poté zařazuje v pátém ročníku v rámci tématu Evropa a svět. V tomto tématu se žáci věnují kontinentům, evropským státům, státům Evropské unie a cestování. Škola zde uvádí tematický okruh kulturní diference, bylo by ovšem možné přidat i okruh Etnický původ nebo Multikulturalita.

V učivu na prvním stupni dále nejsou zahrnuty další informace a poznámky týkající se vzdělávání žáků cizinců, kulturních odlišností nebo národnostních menšin. ŠVP se v kapitole Hodnocení žáků a vlastní hodnocení školy věnuje klasifikaci a hodnocení žáků se SVP, kam můžeme zařadit mimo jiné žáky cizince. Zmiňuje, že při hodnocení těchto žáků učitelé přihlížejí k rozhodnutí odborných a psychologických vyšetření, využívají takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem a dovednostem žáků, volí takový projev, který je předpokladem lepšího výkonu žáka. Hodnocení se také může řídit individuálním vzdělávacím plánem a po rozhodnutí ředitele školy může být na základě žádosti zákonného zástupce použito slovní hodnocení. Pokud se zaměříme pouze na

hodnocení a klasifikaci žáků cizinců, je hodnocení nastaveno tak, aby byl žák motivován a nebyl známkami stresován. Slovní hodnocení je pro tyto žáky příjemným benefitem v prvních měsících po příchodu do nové země.

ŠVP školy se věnuje vzdělávání žáků cizinců ve srovnání s jinými ŠVP základních škol ve Zlínském kraji více. Je tomu možná proto, že koncentrace žáků cizinců na této škole je podstatně vyšší než na jiných školách v kraji. Žáci cizinci navštěvují tuto školu na prvním stupni aktuálně hned v několika ročnících, v minulosti tomu nebylo jinak. Začleňování průřezového tématu Multikulturní výchova není v ŠVP příliš rozsáhlé oproti ŠVP jiných základních škol. Nemusí to ovšem znamenat, že učitelé prvky Multikulturní výchovy nezařazují i ve vyučovacích předmětech, které nejsou v ŠVP pro integraci průřezového tématu uvedeny. Stejně tak nemůžeme spoléhat na to, že školy, které průřezové téma integrují v učivu vyučovacích předmětů hojně, v realitě zařazují tematické okruhy stejně často.

## 7.2 Zaostrěno na žáka cizince

V této kapitole se zaměříme blíže na konkrétní dva žáky vietnamské národnosti – jedenáctiletou dívku Marii a dvanáctiletého chlapce Daniela. Data byla získána ze zúčastněného pozorování vyučovacích hodin a přestávek, z rozhovorů s pedagogickými pracovníky a z krátkých rozhovorů se žáky cizinci i s jejich spolužáky.

### 7.2.1 Marie

**Dívka vietnamské národnosti (11 let) (Marie)** žije v České republice již přibližně devět let společně se svými rodiči. Přistěhovali se sem za lepšími životními podmínkami a kvalitnějších životem. Matka zde podniká v oboru činnosti velkoobchod a maloobchod, otec pracuje v restauraci v obchodním domě jako kuchař. Jejich úroveň českého jazyka není vysoká, a proto je pro třídní učitelku jakákoliv komunikace s rodiči problematická. Zprvu byl překladatelem (komunikátorem) mezi školou a rodinou Mariin bratr. Ten se ovšem po čase odstěhoval do Švýcarska a pro rodinu je nyní komunikace se školou ztížena. Kvůli nedostatečné úrovni jazyka rodiče nenavštěvují třídní schůzky ani tripartity, se školou komunikují prostřednictvím komunikačních deníků a telefonicky přes asistentku pedagoga. S bratrem má Marie dobrý vztah a často o něm mluví, ráda s ním telefonuje nebo komunikuje přes sociální síť. Zbytek rodiny (prarodiče, tety, strýcové, bratraci a sestřenice) žije ve Vietnamu, kam Marie s rodinou několikrát ročně cestují. Do rodné země se vydávají

v období jarních a letních prázdnin, kdy navštěvují rodinu a slaví vietnamské svátky. Vietnamskou kulturu, tradice a zvyky ovšem dle tvrzení asistentky pedagoga dodržuje rodina i v České republice: „*přizpůsobili se určitému rytmu a tomu životu tady, ale zároveň si zachovávají právě tu kulturu, což se mi hrozně líbí ... když se něco slaví, tak ve velkém, když se jede někde na výlet, tak to je prostě oslava pomalu. Když jsou nějaké narozeniny, třeba Mariiny ... Proto ona to tak probírá, protože opravdu to prožívají.*“. Je zřejmé, že dívka stále Vietnam vnímá jako svůj druhý domov, protože při jednoduchých otázkách týkajících se domácích mazlíčků, materiálního zabezpečení a dalšího, Marie často odpovídá, že vše má „*doma ve Vietnamu*“.

Od příjezdu s rodiči do České republiky (tj. cca ve třech letech) začala navštěvovat mateřskou školu poblíž základní školy, kterou navštěvuje nyní. Společně s ní do mateřské školy docházeli téměř všichni její spolužáci z aktuální třídy. Dle výpovědi pedagogů jí ovšem v mateřské škole nebyl poskytnut dostatek péče a podpora začlenění: BTU: „*... sice ona se narodila vlastně tady a byla tři roky ve školce, ale prostě nemluvila, když přišla.*“ TU: „*... ona byla rok v mateřské škole hodná holčička, která si vzadu hrála, ale v té době ona měla dostat velice intenzivní péči ... ona prakticky po tom roce vyšla jako nepopsaný list.*“. Svůj volný čas trávila s rodiči v zaměstnání nebo v dětském koutku v obchodním domě, kde pracuje její otec. V dětském koutku, který navštěvovala přibližně 3 roky, nevyžadovala pozornost zaměstnanců, trávila čas sama hrou, kresbou a dalšími aktivitami bez většího zapojení okolních dětí.

I přesto, že povinnou školní docházku plní od prvního ročníku v české základní škole a dochází dvakrát týdně na doučování českého jazyka, které jí zajistili rodiče na vlastní náklady, přetrvává u ní snížená komunikační schopnost na podkladě odlišného mateřského jazyka. Dívka má problém porozumět celým větám a slovně reagovat v českém jazyce. Její reakce jsou strohé, bez intonace, se silným přízvukem. Naopak problém nemá s jednoduchými pokyny nebo úkoly během vyučování, pokud jsou jí dostatečně vysvětleny, popř. předvedeny. Školské poradenské zařízení doporučuje zařazení Marie do třetího stupně podpůrných opatření bez individuálního vzdělávacího plánu a podporu asistenta pedagoga v rozsahu 25,5 hodiny týdně. Myslím, že podpora asistenta pedagoga v tomto případě není nutností, ale je vítaným zjednodušením náročné práce třídní učitelky. Marie by nejspíš byla ve škole schopná kvalitně fungovat i bez pomoci asistentky pedagoga, ale potřebovala by od třídní učitelky více pozornosti a péče.

Jedná se o velmi snaživé, pilné a spolupracující dítě. V hodinách zodpovědně plní zadané úkoly, spolupracuje s ostatními žáky, s učitelem a asistentkou pedagoga. Pokud se jedná o povinnosti a úkoly spojené se vzděláváním, nemá problém navazovat s okolím kontakty. Pro úkoly se snadno nadchne a jejich plnění se pečlivě věnuje. Na výsledném produktu si dává velmi záležet. Potřebuje ovšem více času než její spolužáci, aby dokončila zadanou práci a byla sama se sebou a svým výkonem spokojená. Její nároky na sebe jsou vyšší, než je tomu i jiných žáků ve třídě. Důvodem perfekcionismu mohou být jak nároky rodiny nebo zažitý vzorec chování, tak podezřením třídní učitelky na poruchu autistického spektra. Učitelka uvádí jako projevy poruchy autistického spektra v Mariině případě rychlejší unavitelnost, systematickosti práce, upřednostňování samostatné práce nebo útlum řeči. Dívka dále upřednostňuje rituály před novými situacemi, má svůj pevný rozvrh, dle kterého funguje a jakékoliv vychýlení je na jejím chování znatelné. Na stole si udržuje vždy pořádek a dlouho trvá, než najde systém, který jí při práci vyhovuje. V žádném případě se nejedná o diagnostiku autismu, ale pouze o výčet pozorovaných projevů chování a jednání, které odpovídají označení „autistické prvky“ použitým třídní učitelkou.

Navazování přátelských vztahů ve třídě brání kromě nedostatečné znalosti jazyka také velice introvertní povaha dívky. Vztahy se spolužáky nejsou špatné, dívka s nimi v rámci vyučování dokáže bez problémů spolupracovat. Během aktivit se výrazně zapojuje, snaží se být nápomocným členem týmu a odvést co nejlepší práci. Komunikace při společných aktivitách není nijak výrazná, Marie stroze odpovídá na dotazy nebo pokládá jednoduché otázky, které jsou důležité pro dokončení práce. I přesto je z pozorování patrné, že spolužáci vnímají Marii jako pečlivou a šikovnou dívku a mají k ní spíše neutrální nebo pozitivní vztah. Její přítomnost ve většině vyučovacích předmětech nevnímají jako překážku kromě hodin tělesné výchovy, kdy dívku v týmu nevidí příliš rádi a často komentují její pohybové schopnosti. V tělesné výchově má totiž Marie problém s obratností, vytrvalostí, rychlostí a pohyblivostí – úroveň těchto schopností je při srovnání s ostatními spolužáky výrazně nižší.

Jak již bylo zmíněno, Marie je introvertní povahy, nemá potřebu výrazně komunikovat se svými spolužáky a vytvářet si blízké přátelské vztahy. Z pozorování během vyučovacích hodin a přestávek je zřejmé, že nejspíš nemá zájem je navazovat, což potvrzují i pedagogičtí pracovníci: TU: „Marie, tím, že ji vnímám jako velice silně introvertní slečnu ... málokdy vyjde, že by si šla popovídat do té skupiny.“, TU: „... a Marie ta je úplně submisivní, o té skutečně nevíte.“, BTU: „Ona se s nimi vlastně taky kamarádila, i když ona není úplně takový typ „pojďme se všichni kamarádit, ona spíš je taková trošku odtazitější.“. O přestávkách

ráda tráví čas prací v lavici, přípravou na další hodinu, čtením nebo kreslením. Ráda kreslí hlavně zvířata a postavy, často se jedná také o motivy přírody.

Pro Marii je vhodným způsobem začlenění do třídního kolektivu výtvarná výchova, ve které vyniká. Každé zadání ve výtvarné výchově s radostí pečlivě plní, všechny detaily dotahuje k dokonalosti. Do své práce promítá svou osobnost, své myšlenky, názory, zkušenosti a vietnamské tradice a zvyky. Při rozhovoru s dívkou o jejich výtvarných dílech odpověděla, že ji bavily všechny výtvarné činnosti, které jsem jí ukázala a zároveň, že je spokojená se všemi výsledky své práce. Když jsem ji požádala, aby určila obrázek, který se jí nejvíce povedl, nemohla se rozhodnout a jmenovala jich hned několik. Skrze výtvarnou výchovu mohou spolužáci Marii poznat více, aniž by jim byla nucena sdělovat jazykem, který dostatečně neovládá, nebo se stát středem pozornosti, což pro ni není příjemné. V tomto případě by bylo vhodné zaměřit se ve výuce na náměty, jejichž výsledný produkt umožní dětem hlubší poznání jejich vietnamské spolužačky.

### 7.2.2 Daniel

**Chlapec vietnamské národnosti (12 let) (Daniel)** přicestoval do České republiky z Vietnamu přibližně před třemi lety, tj. v devíti letech, společně se svým starším bratrem. Rodiče v České republice již několik měsíců pracovali a vytvářeli zázemí pro rodinu, zatímco jejich děti žily s prarodiči v rodné zemi. Po několika měsících se rozhodli přivést do České republiky i své dva syny. Matka zde pracovala jako manikérka, otec jako svářeč ve velké firmě. Starší syn zde dostudoval střední školu a začal pracovat společně se svou matkou v nehtovém studiu v obchodním domě ve Zlínském kraji, následně se přestěhoval do jiné části České republiky, kde pracuje v maloobchodě. Daniel má s bratrem dobrý vztah, i když o něm nemluví často. Na konci roku 2021 se rodičům narodil další syn, se kterým je nyní matka doma na mateřské dovolené. O mladším bratrovi Daniel rád mluví, i když je pro něj obtížné popisovat neustále se opakující činnosti novorozence.

Po příjezdu do země byl Daniel bez jakékoliv předchozí jazykové přípravy zařazen do třetího ročníku základní školy, i když dle věku by měl patřit do ročníku čtvrtého. Jeho první roky v novém prostředí nebyly jistě jednoduché, ale škola se mu snažila ulehčit alespoň, co se učiva týče a zařadila ho do nižšího ročníku, než kam by věkem spadal. BTU: „... *byl takový vyspělý celkem nebo takový zralý, ... on už ovládal počítání do stovky, počítání i těch složitějších příkladů...*“. V prvních letech bylo jeho zlepšení a posun velice rychlé. BTU: „... *mu docela jako to psaní šlo, ze začátku nám psal prostě ta různá kolečka a takové ty*

*jejich písmena, co oni mají. Potom časem začal už normálně, byl schopen napsat přepis třeba podle textu latinkou normálně v pohodě.“. Tento rychlý start se ovšem výrazně zpomalil. AP: „Naštěstí Daniel se už posunul, takže i když jako komunikujeme, tak on dokáže nějakým způsobem vysvětlit i mamince. Není to ale tak jak jiné děti v jiných třídách, které jsou po takové době úplně někde jinde.“. Není jasné, jaká příčina za tím stojí. Může se jednat o vstup do prepubertálního období, kdy pro žáka vzdělávání a začlenění do třídního kolektivu nehraje takovou roli, jako volný čas trávený ve své komunitě. Dalším důvodem může být přítomnost spolužačky vietnamského původu – Marie, která chlapci výrazně ulehčuje veškerou práci tím, že mu překládá pokyny do vietnamštiny a pomáhá v činnostech. Pro chlapce není tedy motivací porozumět a umět reagovat v českém prostředí, protože je mu to zjednodušeno spolužačkou. V neposlední řadě je nutné jako jeden z důvodů uvést distanční výuku z důvodu pandemie Covid-19, která výrazně izolovala všechny žáky cizince od majoritní společnosti a tím pádem zpomalila jejich integraci do společnosti. Ř: „...oni prostě hrozně moc zaostávali, protože byli doma, tam se mluvilo jenom vietnamsky, takže tu školu vůbec v uvozovkách nenavštěvovali ani online, takže ten propad tam byl obrovský...“*

Chlapci doporučuje školské poradenské zařízení zařazení do třetího stupně podpůrných opatření s individuálním vzdělávacím plánem. Daniel nyní tedy pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu z důvodu výukových potíží na podkladě odlišného mateřského jazyka. Oproti personálnímu doporučení pro Marii, Daniel nemá podporu pedagogického asistenta. I přesto je mu v hodinách pedagogickým asistentem poskytnuta individuální podpora, což je v jeho případě žádoucí, protože jeho úroveň jazyka je mnohem nižší a sám by si nebyl schopen poradit se zadáním úkolů a učivem. Úroveň jeho znalosti českého jazyka je stále velice nízká, i když se dle mého názoru v posledních měsících výrazně zlepšila. Rozumí jednoduchým pokynům a slovům, odpovídá pouze jednoduchými slovními spojeními, nedokáže vytvořit delší větu či souvětí.

Chlapec je extrovertní povahy. Z jeho vystupování je zřejmé, že je rád v kontaktu se svými spolužáky a vrstevníky, zároveň je znatelné, že jej omezuje jeho nedostatečná znalost českého jazyka. Během přestávek i některých vyučovacích hodin chodí po třídě a je vidět, že má zájem o kontakt se spolužáky. V hodinách se často obrací na své spolužáky, se kterými chce komunikovat, rozptýlit se, stejně jako čeští žáci. Snaží se s nimi komunikovat hesly, jednoduchými větami, mimikou a gesty, což spolužáci přijímají a je vidět, že tuto formu komunikace si již osvojili a nemají s ní problém. I přes jazykovou bariéru nemá problém s navazováním vztahů, což potvrzuje výpověď asistentky pedagoga: „U Daniela, tam je

*omezená slovní zásoba, takže, on si rozumí s téma dětma, dělá lumpárny. Prostě to je taková dětská řeč. On i kdyby neuměl vůbec nic česky, tak prostě oni si rozumí mezi sebou.“. O přestávce se společně s žáky věnuje aktivitám, zapojuje se do dění, při skupinové práci je aktivní a vstřícný spolupráci, snaží se pomoci skupině k dosažení dobrého výsledku. Občas je v rámci činností méně soustředěný, ale výrazně se v tom neodlišuje od svých spolužáků.*

Daniel má podle výsledků své práce ve výtvarné výchově talent na kresbu a malbu. V hodinách výtvarné výchovy je vidět, že chlapec pracuje se zaujetím a je velmi pečlivý. Je zřejmé, že ho výtvarná tvorba baví a užívá si ji. Oproti ostatním chlapcům ve třídě jsou jeho díla propracovanější, práce s tužkou i barvami je jistější. Toto vše dle pozorování ostatní žáci vidí a během práce neustále přichází za svým vietnamským spolužákem, komentují jeho tvorbu, chválí jej. Výsledné produkty odpovídají často předloze učitelky, nepromítá tedy do tvorby příliš mnoho ze sebe a snaží se napodobit ukázkou jako správné řešení. Zde vidím problém v přístupu učitelky, která žákům k výtvarné tvorbě předkládá převážně přesně daná kritéria, podle kterých postupovat, což potlačuje uplatnění subjektivity, které je učivem vzdělávacího oboru Výtvarná výchova zakotveném v RVP ZV.

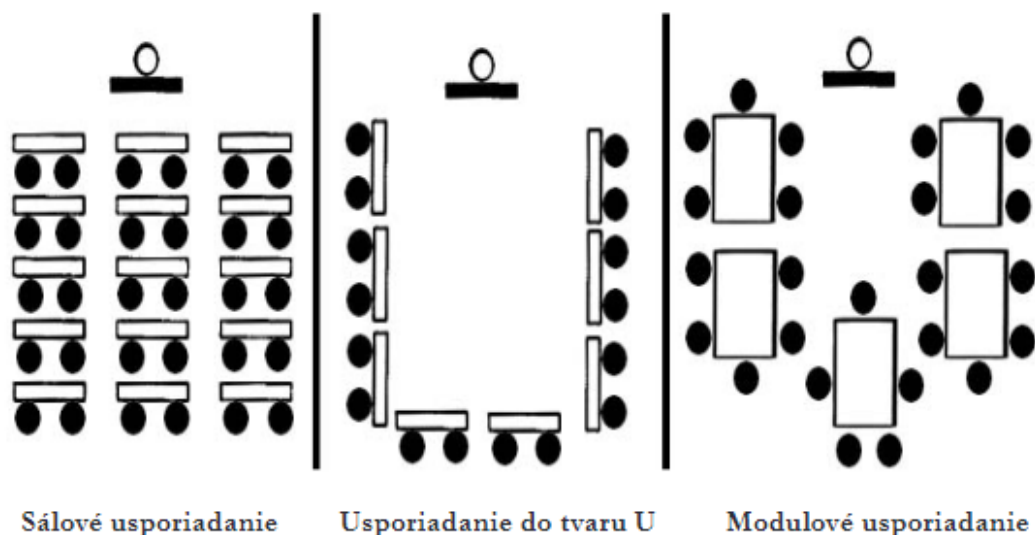
### 7.2.3 Třídní kolektiv

Sledovanou **školní třídu – pátý ročník**, navštěvuje 23 žáků, z toho 15 chlapců a 8 dívek. Jedná se o třídu s převahou energických chlapců a dívek. Ve třídě panují ve větší míře dobré vztahy. Žáci jsou komunikativní, živí, plní energie, rádi diskutují a plní zajímavé aktivity. Třídu navštěvuje několik velmi chytrých žáků. Obecně jsou zde děti šikovné na matematiku a logické předměty. Dále třídu navštěvují dva žáci vietnamského původu – Marie a Daniel (charakteristika výše) a žák Michal, kterému bylo speciálně pedagogickým centrem diagnostikováno lehké mentální postižení. Tento žák je z kolektivu vyčleněn, během výuky sedí samostatně s asistentkou pedagoga a o přestávkách žáci nemají zájem s ním navazovat vztahy. Důvodem může být jeho odlišná mentální úroveň, nedostatečná hygiena, ale také introvertní osobnost žáka. Michal není jediným žákem, který je z kolektivu vyčleňován. Jsou zde děti, které kvůli své odlišnosti (nedostatek financí, malá výška, vzhled) v určitých chvílích musí snášet odstrkávání a jisté narážky. Tyto situace ale nastávají velmi zřídka, většinu času panuje mezi žáky klidná atmosféra. Etnická, kulturní a národnostní odlišnost není ve třídě důvodem nevhodného chování, urážení, odstrkování nebo nenávisti.

Komunikativnost a vřelé, rozvinuté vztahy v pozorované třídě mohou být ovlivněny také odlišným zasedacím pořádkem, který byl nastaven bývalou třídní učitelkou již od prvního



ročníku a ve třídě fungoval do pátého ročníku. Žáci neseděli tradičně po dvou v lavicích uspořádaných za sebou ve třech řadách, tzv. sálové uspořádání (Bradová, 2011). Třída byla rozdělena do šesti tzv. hnízd, které byly složeny ze dvou lavic proti sobě. Bradová (2011) toto uspořádání třídy nazývá jako „modulové“.



Obrázek 1 Uspořádání třídy dle Bradové (2011)

Učitelka dále doprostřed lavic nalepila kruh rozdělený na čtvrtiny, kdy každá čtvrtina měla jinou barvu. Každá barva měla přiřazenou funkci (hlídač, zapisovatel, pomocník, mluvčí), pokud žák seděl ve čtvrtině stolu s určitou funkcí, týden ji zastával, další týden se v hnízdě žáci posunuli a jejich funkce se změnila. Takto se žáci „točili“ v hnízdě celkem 4 týdny, poté se utvořila nová hnízda, která tvořili jiní žáci. Tento způsob zasedacího pořádku nepochybně pomohl vytvořit mezi žáky bližší vztahy, protože všichni byli podporováni alespoň jednou spolupracovat s každým spolužákem po dobu jednoho měsíce. Příležitost ke spolupráci a komunikace ve skupině může mít za následek to, že se jedná o velmi živou třídu, která se nebojí vyjádřit svůj názor a diskutovat, žáci se navzájem dobře znají a tolerují. Jejich sociální dovednosti jsou na vysoké úrovni.

Sezení v tzv. hnízdech mělo nepochybně pozitivní vliv na začlenění žáků cizinců, kteří se takto dostávali do kontaktu s jinými spolužáky a učili se spolupracovat s česky mluvícími dětmi ihned od počátku. Nevýhodu vnímám v tom, že od čtvrtého ročníku žáci vietnamského původu seděli většinu roku společně s žákem s lehkým mentálním postižením, aby byli všichni nablízku asistence pedagoga. Střídání v hnízdech se jich tedy netýkalo a neměli tak možnost spolupracovat s jinými žáky. Naopak se u Marie a Daniela rozvinula jakási pohodlnost spojená s neustálou pomocí asistentky pedagoga a možností komunikovat

společně pouze ve vietnamštině. Role asistenta se stala v procesu integrace kontraproduktivní.

V listopadu 2021 byla hnízda zrušena a třída byla uspořádána sálově. První měsíc probíhala výměna žáků v bývalých hnízdech jako doposud, ale z důvodu složité organizace bylo i toto učitelkou zrušeno a byl stanoven trvalý zasedací pořádek. Marie a Daniel seděli každý na jiném konci třídy a pracovali s českým spolužákem. Toto rozhodnutí vnímám jako pozitivní, i když uspořádání v hnízdech jistě plnilo integrační funkci lépe, oproti tomu ale ve třídě panovala větší nekázeň.

V únoru 2022 byli Marie a Daniel sesazeni k sobě do zadní lavice tak, aby byli v blízkosti asistentky pedagoga. Z pozorování vyplynulo, že žáci během vyučování komunikují především společně v rodném jazyce, popř. žádají o pomoc asistentku pedagoga. Nezapojují se tedy příliš do aktivit ve třídě. Navazování a prohlubování vztahů probíhá především o přestávkách. V Danielově případě také během některých vyučovacích hodin, kdy není nutné, aby žáci pracovali samostatně nebo ve dvojicích.

#### 7.2.4 Shrnutí

Pro oba žáky cizince je začlenění do třídního kolektivu náročným úkolem, lze ovšem pozorovat, že při začleňování konkrétních žáků nehraje dominantní roli odlišná národnost nebo kultura, ale hlavně osobnost dítěte, jeho povaha a temperament. Pro Daniela je integrace do kolektivu spolužáků jednodušší, protože je extrovertní povahy a má zájem stát se součástí skupiny. Přestože se Marie pohybuje v kolektivu spolužáků delší dobu než Daniel, nemá se spolužáky tak blízké vztahy jako on. Důvodem může být její uzavřenost a introvertní povaha. Oba výše zmínění žáci vietnamské národnosti mají odlišné povahové rysy, což může být důvodem odlišné rychlosti a způsobu začleňování.

Další důležitou roli v integraci těchto žáků hraje uspořádání třídy a zasedací pořádek. Modulové uspořádání třídy je výrazně kladným aspektem pro navazování a prohlubování přátelských vztahů, což vede k rychlejšímu osvojení jazyka a kultury majoritní společnosti. Oproti tomu sálové uspořádání třídy, kdy vietnamští žáci sedí společně, výrazně limituje bezproblémovou a účinnou integraci.

### 7.3 Analýza a interpretace dat

Rozhovory se čtyřmi pedagogickými pracovníky (tj. aktuální třídní učitelkou, bývalou třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a ředitelkou školy) základní školy na téma vzdělávání žáků

cizinců se zaměřením na vzdělávání jedenáctileté dívky a dvanáctiletého chlapce vietnamského původu navštěvující pátý ročník a záznamy z pozorování byly nejdříve přepsány, následně byly v textu zaznačeny důležité pasáže (kódy), které byly pojmenovány. Seskupením těchto kódů vzniklo celkem šest kategorií: **Mezery v systému vzdělávání, Kvalita podpory vzdělávání žáků cizinců, Neplánovaná práce pedagogického pracovníka, Překážky začlenění do třídního kolektivu a Specifika podpory vietnamské rodiny, Limity projevů kulturní identity žáka**. Podrobně jsou vzniklé kategorie popsány v následujícím textu.

Tabulka 1 Kategorie s ukázkami kódů

Kategorie	Ukázky kódů
<b>Mezery v systému vzdělávání</b>	Neinformovanost cizinců, praxe je jiná, vhození do vody, nedostatek financí ve školství
<b>Kvalita podpory vzdělávání žáků cizinců</b>	Vždy k ruce, speciální učební pomůcky jako drahá záležitost, problém s hodnocením, úzká spolupráce pedagogických pracovníků
<b>Neplánovaná práce pedagogického pracovníka</b>	Samostudium učitele, učitel není „spasitel“, náročná příprava na hodinu, nedostatečné profesní kompetence
<b>Překážky začlenění do třídního kolektivu</b>	Předsudky české společnosti, bariéra jazyka, dětská řeč, prosociální třída
<b>Specifika podpory vietnamské rodiny</b>	Absence českého jazyka v rodině, zachování kultury, jazyková spojka, přenechání odpovědnosti škole, vzdělávací ambice rodičů
<b>Limity projevů kulturní identity žáka</b>	Striktní instrukce k výtvarné tvorbě, nápodoba výtvarné předlohy, jazyk jako bariéra při sdílení kultury, minimální uplatnění subjektivity

### 7.3.1 Mezery v systému vzdělávání

Jedinec, který přichází do nové země s vidinou nového života, má před sebou spoustu důležitých rozhodnutí, která jsou závislá nejen na politice státu, ale také na lidech, kteří v nové zemi žijí. Je nutné zajistit si pro začátek alespoň základní podmínky, za kterých bude moci jednotlivec či skupina uspokojovat své základní životní potřeby – mluvíme tedy o

zajištění bydlení, stravování, ale také financí, které jsou nutností ke spokojenému životu v moderní společnosti. Postupně se musí cizinec naučit fungovat v majoritní společnosti nové země, což není jednoduchým úkolem, obzvláště pokud přichází z politicky i jinak odlišného prostředí, např. z Vietnamu. Pro tyto účely v České republice existují organizace, které se věnují pomoci cizincům nejen při integraci. Příkladem může být Centrum pro integraci cizinců, které má své pobočky v jedenácti českých městech, Centrum pro cizince v Brně nebo Centrum na podporu integrace cizinců ve Zlíně. Tato centra pomáhají rodičům mimo jiné zajistit povinné školní vzdělávání jejich dětí, což potvrzují i rozhovory s vybranými pedagogickými pracovníky. Ř: „... část těch dětí nám sem přijde přes Centrum integrace cizinců, protože oni vlastně se nehlásí přímo do školy, ale hlásí se přes tu organizaci.“. AP: „... aby se co nejrychleji začlenila, to znamená, že ta organizace dokáže prostě vyřídit veškeré papírování, úřady, nějaká víza a takové. Jo a samozřejmě najít školu, zapojit to dítě, co nejdříve do toho procesu.“. Zajímavostí je, že služeb těchto organizací nevyužívají všechny rodiny. Ř: „Myslím si, že vietnamská komunita je trošku zvláštní, protože oni si to řeší sami. Přes Centrum pro integraci cizinců nám nikdy nepřišel žádný Vietnamec, ale přišli nám ... Bulhar, Ukrajinec a takové národnosti.“. Rodiny, které nevyužívají služeb Center pro cizince, musí zajistit svým dětem vzdělávání samy. Myslím, že důvodem toho, že vietnamští rodiče zajišťují vzdělávání svých dětí sami bez prostředníka může být také jejich důraz na vzdělání a hodnota vzdělání v jejich komunitě. Dalším důvodem nevyužití služeb těchto organizací může být to, že cizinci často neví, že by jim mohla být taková péče poskytnuta, popř. neví, kde ji vyhledat. AP: „... zatím jakoby praxe je úplně jiná. ... Jsou organizace, které právě nabízí právě tady tohle, ale v té praxi ještě o tom, zaprvé neví ani ti cizinci, musí se s tím seznámit.“ Ani jedno z pozorovaných dětí nezapočalo vzdělávání v konkrétní základní škole přes žádnou organizaci. Dívka nastoupila do základní školy spolu se svými spolužáky z mateřské školy. Chlapec oproti tomu školu začal navštěvovat až ve druhém ročníku a to tak, že jeho rodiče kontaktovali školu sami.

Pedagogičtí pracovníci zmiňují další překážky vzdělávání a poukazují na nepřipravenost českého vzdělávacího systému. První problém, který zmiňují, je zařazení žáka cizince do ročníku. Škola musí posoudit úroveň žákových dovedností, vědomostí, vyspělost a úroveň jazyka, aby mohla určit, do jakého ročníku jej zařadí. I přesto se jedná o náročný úkol. Ř: „... další podle mě docela závažný problém je, že vlastně ty děti musíme nějak zařadit podle... nikoliv podle věku, ale podle schopností. ... má patřit do sedmé třídy podle věku, ale neumí vůbec česky, neumí latinku, tak, prostě já ho nemůžu zařadit do první třídy.“. Titěrová

(2010) podotýká, že nejlepším řešením je zařadit žáka cizince do ročníku, kam spadá věkem. Škola ovšem takto nepostupuje, žáka zařazuje dle jeho schopností, dovedností, ale také téměř vždy do nižšího ročníku. Škola ovšem nikdy nezařazuje dítě o více než dva ročníky níže, než kam by věkem spadalo, což je v souladu s tvrzením Šindelářové (2015).

Pomocí při rozhodování, do jakého ročníku a třídy dítě zařadit, může být přítomnost asistenta pedagoga v konkrétní třídě, který by se dítěti mohl věnovat. Ř: „... *snažíme se ty děti dávat do tříd tam, kde jsou asistenti pedagoga, aby nějakým způsobem ten asistent pedagoga se mu mohl intenzivně věnovat.*“.

Pokud tyto skutečnosti vztáhneme ke sledovaným případům, pozorovaný chlapec vietnamské národnosti byl umístěn do třetího ročníku, i když dle věku by měl být správně zařazen do ročníku čtvrtého. Škola mu tak chtěla poskytnout jednodušší podmínky pro začlenění, kdy žák nebude muset věnovat tolik pozornosti osvojování nového učiva.

Dívka začala plnit svou povinnou školní docházku ve věku šesti let stejně jako její spolužáci, se kterými navštěvovala mateřskou školu. Nebyl jí tedy udělen odklad povinné školní docházky za účelem zlepšení úrovně českého jazyka v mateřské škole. Myslím, že umístění žákyně do základní školy ve věku šesti let bez odkladu povinné školní docházky bylo správným krokem. Pokud by dívka zůstala ve stejné mateřské škole, nadále by jí nebyla poskytována dostatečná péče a podpora v začlenění do české společnosti. Šindelářová (2015) uvádí, že nejvhodnějším obdobím pro příchod do nového země je od čtyř do šesti let, což Marie splňuje. Lze tedy uvažovat, že její úroveň osvojení jazyka by měla být vysoká, není tomu ovšem tak. Důvodem může být nedostatečná péče a podpora v prvních letech života v České republice.

Pedagogičtí pracovníci vybrané základní školy vnímají další překážky vzdělávání jako to, že nejsou konkrétně stanoveny výstupy, které mají žáci plnit. TU: „... *co po těch dětech vlastně můžete chtít a nechtít, co je vlastně ta kostra učiva, protože nemají snížené výstupy, což je hodně důležité a problematické zároveň.*“. Problematické není pouze určení očekávaných výstupů, ale také samotné vzdělávání kvůli cizímu jazyku. BTU: „... *když řeknu slovní druhy, podstatné jméno, neví, co to slovo znamená tak, jak má určit, jestli je to podstatné nebo přídavné jméno.*“.

Další problém při vzdělávání shledávali učitelé v distanční výuce. Ř: „*Jak chcete, abyste jim vysvětlila, jak se připojí a jak to funguje, jak ho vyvolat a tak dále. Takže oni prostě zaostávali, hrozně moc, protože byli doma.*“. Řešením tohoto zaostávání žáků během distanční výuky mohlo být krátké setkání s těmito žáky, během kterého by jim učitelé

vysvětlili, jak bude třída fungovat v rámci distančního vzdělávání nebo překlad jednoduchých instrukcí zaslaný rodičům nebo samotným žákům.

Spojením zkušeností a soucítění s žáky učitelé přichází s mnoha návrhy, které by mohly pomoci snadnějšímu vzdělávání a začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem. Obecné doporučení asistentky pedagoga se netýkalo konkrétně vzdělávání těchto dětí, ale přístupu k cizincům obecně po příchodu do České republiky. Návrhem bylo vytvoření systému, který by zaznamenával všechny tyto jedince a staral se o jejich úspěšné začlenění. AP: „... *když někde přijedou, měli by se prostě někde nahlásit a ten systém by měl být jakoby propojený, že by si měli dávat nějaké prostě avíza: Je tady nějaká taková rodina, je potřeba, aby se co nejrychleji začlenila.*“. Doporučení se mi jeví jako velmi užitečné a bylo by dobré nad ním uvažovat ve chvíli, kdy se zvýší počet příchozích cizinců, aby byly přehledně monitorovány všechny kroky, které stát učinil pro integraci těchto jedinců.

Dalším, a jedním z nejčastějších doporučení, bylo poskytnutí intenzivního kurzu jazyka, tzv. jazykovou předpřípravu. AP: „*zlepšit určitě to, že by měli mít předpřípravu českého jazyka.*“. Někteří doporučovali jazykový kurz po delší časové období, tj. po dobu několika týdnů až jednoho roku. TU: „... *kdyby rok byli v systému zařazeni, jakože intenzivní zvládnutí jazyka a teprve zařazeni do školy.*“, BTU: „*byla podle mě velmi velká chyba, že ty děti neabsolvovaly nějaký intenzivní kurz češtiny ... minimálně prostě já nevím na čtrnáct dní, na tři týdny o prázdninách.*“. Nevýhodou celoročního kurzu jazyka je další prodloužení izolace cizinců a odsouvání problémů, které bude nutno s nástupem do školy v každém případě řešit. Ř: „*myslím, že jo, ale zase: je to sedmák nebo je to šesták a teď jeden celý rok by se učil česky... bezva. Do jakého ročníku ho zařadíte?*“ Ideálně se tedy jeví intenzivní studium českého jazyka v rámci vzdělávání v běžné škole, kdy dítě plní povinnosti běžného žáka a zároveň se věnuje osvojování jazyka majoritní společnosti. Ř: „... *musí být velmi intenzivní výuka toho českého jazyka, ale on musí fungovat i v normálním životě té školy.*“ Toto řešení se mi jeví jako nejlogičtější a vidím v něm největší potenciál úspěšného začlenění. Není divu, že je tento přístup využíván i dospělými lidmi, kteří se po přestěhování do nového státu zároveň musí věnovat zaměstnání a běžnému životu, ale také seznamování se s novou kulturou a jazykem společnosti. Není totiž možné cizince na rok izolovat od běžného života a poté očekávat jeho stoprocentní jednoduché začlenění.

Učitelé si také uvědomují, že je potřeba zvažovat jisté návrhy a doporučení realizovatelné během výuky jako je izolace žáka cizince od ostatních spolužáků, tj. neposadit dítě vedle česky mluvícího spolužáka, od kterého by mohlo odezírat reakce na pokyny učitele, nebo naopak dítě posadit vedle bystrého a tolerantního žáka (tzv. patrona), který ochotně pomůže

s vysvětlováním a překládáním pokynů učitele. TU: „... *dát je po jednom, protože oni hodně odzírají, co dělají ostatní, když už nerozumí, aby ten úkol splnili. Anebo dát vedle děťátka, který nemá problém mu dovysvětlit, vedle někoho klidného, kdo je zvyklý, že dává pozor.*“.

Bývalá třídní učitelka využívala ve třídě modulové uspořádání třídy (viz kapitola 7.2.3.), což pomáhalo rychlému začlenění žáků cizinců. Chlapec a dívka vietnamského původu tak mohli komunikovat společně, ale zároveň s nimi seděli dva čeští žáci, kteří jim byli případně ochotní poradit. Aktuální třídní učitelka toto uspořádání třídy využívala několik měsíců také, později přesadila žáky do sálového uspořádání třídy a vietnamské děti nechává sedět společně, což nekoresponduje s doporučením Šindelářové (2015), která uvádí pravidlo neposazovat žáky cizince do jedné lavice. Sálové uspořádání žákům umožňuje využívat jejich jazyk a spolupracovat, chybí zde ovšem více spolupráce s českými dětmi.

V neposlední řadě se objevují doporučení na snížení počtu žáků v jednom ročníku tak, aby bylo možné věnovat se konkrétním jedincům, kteří potřebují více péče než jiní, popř. přítomnost asistenta pedagoga. TU: „... *kdybychom měli ve třídě osm dětí, jako na nějaké menší škole anebo malotřídce ... tak na to dítě vám vybude více času.*“ AP: „... *když má učitel ve třídě asistenta, zase je to pro něho jednodušší. A nejenom pro něho, ale i pro to dítě, které dostává zase více péče.*“.

Umístění žáka cizince do třídy, ve které je méně žáků, by mohlo být prvním řešením problému integrace těchto dětí. Učitel by tak měl dostatek času na to, aby se mohl věnovat samotnému cizinci a zároveň celému kolektivu při podpoře vytváření pozitivních vztahů ve třídě.

Vzdělávání žáků cizinců na této škole se mi jeví jako relativně zvládnuté. Postup přijímání a začlenění žáků je daný, ředitelka školy má zkušenost s těmito žáky a ví, jak k nim přistupovat. Samotné vzdělávání poté učitelé vnímají jako obtížné, což potvrzují i pozorování. Učitelé navrhují velké množství doporučení do praxe, které by dle nich mohly situaci změnit, např. jazykové kurzy, jasně daný postup po příchodu žáka nebo stanovení očekávaných výstupů pro tyto děti.

### 7.3.2 Kvalita podpory vzdělávání žáků cizinců

V prvních týdnech na nové škole se může žák cizinec setkat s pomocí adaptačního koordinátora, který žákovi pomáhá seznámit se s novým prostředím, spolužáky, třídou, pravidly a dalšími náležitostmi, se kterými se bude během svého studia potýkat. Toto potvrzují i pedagogičtí pracovníci: AP: „... *může sem i docházet na měsíc zhruba člověk, který se jim věnuje a vlastně je jako kdyby zaučil do toho, poučí vlastně o tom, jak se mají pohybovat ve škole, ukáže jim prostory, seznámí je s dětma, s tou třídou, seznámí je*

s učebnicemi... “. TU: „, víceméně to není o jazyku, ale o seznámení se s tou školou, co kde najdu, kde si třeba řeknu o pomoc... “. Někdy ovšem není podpora adaptačního koordinátora zajištěna všem žákům cizincům, což může být překážkou pro snadné a rychlé seznámení s novým prostředím. Ř: „, ... ale protože těch cizinců do České republiky přichází moc, tak vlastně už na tyto koordinátory adaptační nejsou peníze. Takže nám ten adaptační koordinátor nebyl zafinancován, takže trošku jsme museli se v tom nějak vyobracet sami.“. Řešením může být pověření jednoho pedagogického pracovníka školy prací adaptačního koordinátora. Marie v prvním ročníku neměla nárok na adaptačního koordinátora, Daniel poté ano, tento pracovník s ním procházel v odpoledních hodinách školu, věnoval se mu 2 až 3 hodiny týdně ve vyučování, kdy společně pracovali na českém jazyce. Tato podpora Danielovi výrazně ulehčila vstup do nového prostředí a prvotní adaptaci.

Žák cizinec má nárok na podpůrná opatření prvního až pátého stupně. Stupeň podpůrných opatření se odvíjí od dispozic dítěte, jeho fungování ve škole, výsledků aj. Může být také měněn dle potřeby na základě posouzení pedagogicko-psychologické poradny. Ř: „, ... pokud po třech měsících to nejde vůbec, tak se posílá do pedagogicko-psychologické poradny, kde můžou přidělit nějaká další podpůrná opatření.“. Sledovaný chlapec vietnamské národnosti má přiznaná podpůrná opatření třetího stupně od příchodu do nové země. Dívka naproti tomu měla od prvního do čtvrtého ročníku přiznaná podpůrná opatření druhého stupně, která byla na žádost školy po vyšetření ve ŠPZ navýšena na podpůrná opatření třetího stupně včetně podpory asistenta pedagoga.

Jedním z podpůrných opatření je individuální péče speciálního pedagoga všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci předmětu speciální pedagogické péče. Žáci poté odcházejí z vyučování, aby individuálně pracovali se speciálním pedagogem na věcech, které jim činí problém, zpracovali společně úkoly nebo si vysvětlili nepochopené učivo. TU: „,Z některých hodin vám odcházejí na práci se speciálním pedagogem.“, AP: „, ... v těchhle hodinách jim je dopomáháno nějakým výsledkům.“. Daniel odchází dvakrát týdně z hodin českého jazyka, aby pracoval se speciální pedagožkou na učivu českého jazyka, kterému nerozumí a je pro něj obtížné si jej osvojit. Marie naopak hodiny speciálně pedagogické intervence nemá možnost využívat.

Dalším z podpůrných opatření týkající se osvojování jazyka majoritní společnosti jsou kurzy českého jazyka pro žáky cizince. Pověřená škola v obci s rozšířenou působností se věnuje jazykovému vzdělávání všech cizinců, kteří mají o toto zájem. Ř: „,Máme možnost doučování, od letošního školního roku je v každém ORP čili obci s rozšířenou působností



*ustanovena takzvaná pověřená škola, která má tyto žáky vzdělávat.*“ Nevýhodou takového podpůrného opatření může být to, že probíhá online formou. TU: „... *ve chvíli, kdy se výuka odehrává online formou, za mě to je nedostatečné.*“ Další nevýhodou může být také to, že hodiny českého jazyka jako druhého jazyka probíhají během vyučování. Ředitelé nebo učitelé poté musí rozhodnout, ve kterých hodinách může žák cizinec chybět, aby mohl tyto hodiny navštěvovat. Ř: „... *oni řeknou, že je to druhá hodina v pondělí a on zrovna v tu dobu má matematiku, která mu bezvadně jde. A já teď musím nebo musíme zvážit, co je pro něho důležitější.*“ Otázkou prezenčního jazykového vzdělávání ovšem je, jak zajistit, aby žák během vyučování byl schopen dorazit do školy, která výuku českého jazyka organizuje, a zároveň nezameškal velké množství dalších vyučovacích hodin. Sledovaní vietnamští žáci nemají na výuku českého jazyka jako druhého jazyka nárok z důvodu dlouhé doby pobytu na území České republiky. Toto vzdělávání jim nebylo poskytnuto ani po příchodu do ČR, protože v té době nebylo realizováno.

Žákům cizincům je také poskytnuto doučování nebo hodiny pedagogické intervence, během kterých je jim zajištěna individuální péče. Učitelé či asistenti pedagoga se žákovi věnují, společně pracují na učivu, plní domácí úkoly, rozšiřují jazykové znalosti a další. BTU: „... *my jsme jeli v podstatě takové doučování, ona dostala vlastně přidělenou pedagogickou intervenci, myslím dvakrát týdně.*“, TU: „... *tak může paní asistentka si je vzít a mít každé odpoledne a věnuje se jim skutečně maximálně, nadstandardně s maximálním nasazením.*“ Oba žáci dříve využívali hodiny pedagogické intervence s bývalou třídní učitelkou, nyní se jim v odpoledních hodinách dvakrát týdně věnuje asistentka pedagoga, která s nimi individuálně prochází aktuální učivo.

Dle Vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky má žák cizinec nárok na to, aby nebyl v pololetí hodnocen, dále má právo na to, aby bylo přihlíženo k jeho jazykovým dovednostem a dle toho přizpůsobeno hodnocení. Jedná se vlastně o jedno z podpůrných opatření. Ř: „... *v pololetí toho daného školního roku nemusí být hodnoceni nebo můžu se domluvit s rodiči na slovním hodnocení.*“ I přesto někteří pedagogičtí pracovníci vnímají hodnocení žáků cizinců jako problém. Ř: „... *poměrně zásadní, tam je problém s hodnocením, ..., ale na konci školního roku, když ho nebudu hodnotit, tak vlastně on automaticky propadne, což je špatně, protože to dítě je vzdělavatelné.*“, BTU: „... *oni měli třeba vše známkové jako dostatečné, protože tam nešlo dát trojku, to prostě nebyly dobré výsledky ...*“ Tato tvrzení učitelů jsou v rozporu s doporučením Bernkopfové et al. (2019) a Kostecké et al. (2013) hodnotit žáky cizince se zaměřením na jejich vlastní pokrok, zlepšení, nesrovnávat je se spolužáky a například

v diktátu hodnotit pouze slova, která nejsou napsána správně. Třídní učitelka při opravování Danielových a Mariích prací z českého jazyka toleruje větší množství chyb než u českých žáků. Pokud však mají vietnamští žáci v práci nadměrné množství chyb souvisejících s probraným učivem, známkuje je jako nedostatečné. Tento postoj učitelky může být také zapříčiněn dlouhou dobou vzdělávání žáků v české základní škole.

Marie byla hodnocena od prvního ročníku stejně jako její spolužáci, Daniel oproti tomu byl první pololetí osvobozen od hodnocení a ve druhém pololetí nebyl hodnocen pouze z českého jazyka. Jejich známky jsou nyní průměrné, otázkou však zůstává, zda by jejich výkon byl průměrný i v jejich rodné zemi nebo je jejich hodnocení horší kvůli nedostatečné znalosti jazyka. Toto potvrzuje Záleská (2020), která uvádí, že školní úspěšnost žáků cizinců může být ovlivněna nejen jazykem, ale také věkem příchodu do České republiky, městskou částí, ve které se nachází škola nebo jistá specifika třídního kolektivu.

Dalším z podpůrných opatření je podpora asistenta pedagoga, na kterou má nárok žák se SPV, kterému byla přiznána podpůrná opatření třetího až pátého stupně. Pokud tedy žákovi cizinci nebude ani na základě jeho nedostatečné znalosti jazyka přiznáno podpůrné opatření minimálně třetího stupně, nebude mít na podporu asistenta pedagoga nárok. Pedagogičtí pracovníci ovšem z tohoto rozhodnutí pedagogicko-psychologických poraden často nejsou velmi nadšeni. BTU: „... *fakt není možné v této situaci se, škaredě to řeknu, vykašlat na celou třídu a věnovat se dvěma dětem.*“, TU: „... *to není v silách učitele, aby to dokázal, když máte ty třídy takhle plné, jak jsou.*“. Přítomnost asistenta pedagoga je velkým přínosem pro integraci a rozvoj žáků cizinců. TU: „... *ale za poslední dobu díky asistenci pedagoga dělá velké pokroky.*“, BTU: „... *pan asistent většinou seděl u něho nebo byl s ním a nějakým tím názorem nebo tím překladáčem se spolu nějakým způsobem domlouvali, komunikovali.*“. Důležité ovšem podle učitelů není pouze to, že ve třídě asistent pedagoga je, ale také to, jaké jsou jeho osobnostní vlastnosti a kompetence. TU: „... *záleží na tom, zda máte to štěstí, zda máte asistenta pedagoga, který je samostatný, schopný a nabitý energií, což my máme anebo zda máte člověka, kterého musíte velmi vést, hodně připravit sám a prakticky mu jenom ukázat, co budete dělat.*“.

Pozorovaní žáci cizinci v pátém ročníku mají štěstí na samostatnou aktivní asistentku pedagoga, která se jim velmi věnuje. Dopomáhá žákům při prezentacích naváděním nenápadnými posunky nebo otázkami, pomáhá při psaní testů, po konzultaci s třídní učitelkou vytváří pracovní listy určené přímo pro konkrétní dva žáky s odlišným mateřským jazykem. Během této práce využívá veškeré své zkušenosti a znalosti v oblasti práce s žáky cizinci. V hodinách dopomáhá oběma žákům, vysvětluje jim učivo, kterému neporozuměli,

využívá fotografie na internetu, online překladače a další pomůcky. Třídní učitelka tak není v hodinách nucena věnovat těmto dětem větší pozornost a její příprava na hodinu není tak náročná, jako kdyby asistenta pedagoga ve třídě neměla.

Žák cizinec potřebuje individuální přístup ze strany učitele, adaptačního koordinátora, asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga nejen v prvních měsících. Zpočátku potřebuje být žák neustále hlídán, ujišťován o svém jednání, vše musí být komunikováno a musí zde probíhat kontrola porozumění získaných informací. AP: *„musíme komunikovat, zjišťovat vlastně, jestli porozuměl tomu danému tématu, jestli porozuměl zadání, ... takže musí tam být kontrola, neustálá. Popřípadě dovysvětlení toho problému nebo toho učiva.“*. Individuální péče je dítěti poskytnuta během vyučování, ale i mimo něj. AP: *„... musí se třeba udělat úkol, nechápe to, jo, takže speciální pedagog s ním pracuje.“*. Tento pedagogický princip výrazně usnadňuje začlenění žáka cizince do nové společnosti, podporuje učení nového jazyka a tím také urychluje integraci do třídního kolektivu. Marie a Daniel tuto individuální péče dostávají především ze strany asistenta pedagoga a speciálního pedagoga.

Posledním podpurným opatřením, které se v rozhovorech s pedagogickými pracovníky vyskytovalo, jsou speciální učební pomůcky pro žáky cizince. Učitelé využívají pomůcky z knih, internetu a časopisů, nebo konkrétní učebnice pro žáky cizince. BTU: *„... jsme si pořídili nějakou sadu, jmenuje se to „Domino“. A tam to bylo vlastně úplně od začátku. Jednoduchá témata, třeba rodina a pak se přidávají pozdravy, já jsem, to je ten ...“*. Nevýhodou učebnic je jejich vysoká pořizovací cena, proto učitelé často přizpůsobují svoji činnost tomu, aby materiál šetřili pro další žáky. BTU: *„... já jsem ji vlastně ty pracovní listy kopírovala, abychom to nespotřebovaly ... poměrně drahá záležitost, ale fakt bezvadná.“*. Marie i Daniel měli dle tvrzení bývalé třídní učitelky ihned po příchodu do základní školy možnost pracovat s tímto učebnicovým souborem pro cizince.

Další pomůckou, kterou žáci cizinci využívají převážně během vyučování jsou tablety, na kterých vyhledávají cizí slova, překládají věty nebo vyhledávají obrázky pro snazší pochopení učiva. AP: *„... když je nutné, tak jim tam šoupnu tablet, oni si to dokážou vyhledat.“* Ve výtvarné výchově mají tablet k dispozici, aby mohli vyhledávat to, co chtějí nakreslit, což nevnímám jako dobrý postup. Žáci tak nejsou nuceni přemýšlet a neprojeví se spontánně tak, jak je jim přirozené, ale snaží se napodobit vyhledanou ukázkou. Dále jsou žákům poskytnuty taháky s učivem a slovníčky. AP: *„... mají k dispozici slovníček česko-vietnamský, potom mají takové ty pomůcky do gramatiky české anebo i u vyjmenovaných*

slov. *To mají takové brožurky, které vlastně by měly už ty naše děti používat.*“ Slovníky využívají žáci také při čtení svých vlastních knih nebo při společné četbě ve třídě.

Žákům cizincům je poskytnuto velké množství podpůrných opatření jako je podpora asistenta pedagoga, speciální učební pomůcky nebo přizpůsobení hodnocení. Je nutné se zamýšlet nad tím, jak docílit, aby každé podpůrné opatření, které je dítěti poskytnuto, mělo potřebnou kvalitu. Asistent pedagoga musí být profesionál, který dokáže samostatně pracovat s dětmi a věnovat se jim, speciální učební pomůcky jsou finančně nákladné, ale jejich význam při práci s cizinci je velký. Problematika hodnocení může být obtížná z důvodu nedostatečné znalosti jazyka.

### 7.3.3 Neplánovaná práce pedagogického pracovníka

Žádný pedagogický pracovník nemůže být při započetí své praxe připraven na všechny situace a děti, se kterými se v rámci své práce setká. Pokud se zaměříme na žáky cizince, jen velmi málo vysokých škol se při vzdělávání svých studentů, budoucích učitelů, věnuje této problematice. Není tedy divu, že učitelé přichází do praxe nepřipraveni a neví si s žáky cizinci rady, jak dokládá výpověď učitelů: TU: *„Myslíte na vysoké škole? Ne, tam nás na tyto děti nikdo nepřipravoval.*“ BTU: *„Ve škole jsme se neučili pracovat s takovými dětmi, nejspíš to nebylo v té době ani tak aktuální jako dnes.*“ Bačáková (2011) na tento problém poukazuje také, dále ovšem uvádí, že některé vysoké školy v ČR se již pokouší vytvořit odborné základy pro vzdělávání žáků cizinců u svých studentů učitelství.

Pedagogičtí pracovníci mají štěstí, že se během své praxe mohou dovzdělávat a doplňovat si svou kvalifikaci účastí na školeních, webinářích, seminářích a jiných formách vzdělávání, které se týkají mimo jiné pedagogické práci s žáky cizinci. Ř: *„... přibližně jednou za měsíc, za dva, buď já je oslovím nebo oni sami si hledají nějaké semináře nebo v této době webináře, které umožňují to, aby se vzdělali, jak s těmito žáky pracovat.*“ Získáváním odborných znalostí v oblasti práce s žáky cizinci jim může pedagog ulehčit vstup do nového prostředí nebo také urychlit jejich začlenění, zároveň se samotný pedagog cítí jistý v krocích, které je nucen učinit s ohledem na žáka cizince. Náplň vzdělávacích kurzů pro pedagogické pracovníky by měla být zaměřená více prakticky, aby učitelé dostali konkrétní rady a tipy, jak s těmito dětmi pracovat. Předání teoretických a legislativních informací by nemělo být hlavním cílem školení a webinářů. TU: *„... na webináři, který se tohoto tématu týká, jsem byla na jednom, kde se dozvíte ty legislativní věci, které kolem toho jsou, ale potom přijdou ty praktické – příprava, která je náročnější“.* Významnou organizací věnující se práci s žáky

s odlišným mateřským jazykem, která nabízí také vzdělávání pedagogickým pracovníkům, je nezisková organizace META. Ř: „*Takže nabídka je poměrně dost široká, především to organizuje META, což je organizace, která tady zajišťuje vzdělávání jak těch cizinců, tak těch lidí, kteří s cizinci pracují.*“. Tato organizace na svých webových stránkách nabízí volně ke stažení různé publikace, metodiky, pracovní listy nebo překlady úředních dokumentů pro rodiny jiné národnosti.

Pokud se pedagogové neúčastní vzdělávacích kurzů zaměřených na pedagogickou činnost s žáky s odlišným mateřským jazykem nebo jim informace přijdou nedostatečné, jejich vzdělávání probíhá formou samostudia. Často využívají knihy, publikace na internetu nebo metodiky. BTU: „... *samozřejmě jsem si přečetla, třeba nějaké ty materiály o dětech cizincích ... prostě takové, co najde člověk na internetu.*“.

Všichni pedagogičtí pracovníci vybrané základní školy mají mimo dvě sledované vietnamské děti zkušenost i s dalšími žáky cizinci. AP: „*tady dvěma dětem vietnamským a jinak tak vypomáhám, když je nutné někde být, přeložit nebo cokoliv zařídit, třeba domluva s rodiči a tak dále. Chodím pomáhat také do vedlejšího ročníku, kde je další žák Vietnamec anebo teď přichozím ukrajinským dětem ve druhém a sedmém ročníku.*“, BTU: „*Jednou to byla Vietnamka, už dýl. Potom holčička z Mongolska a pak ještě jedna Vietnamka. A teď vlastně tady dvě vietnamské děti, co mám ve třídě.*“, TU: „... *v jedné třídě jsme měli ukrajinského chlapce, ale ten poměrně dobře mluvil česky. ... A poslední dva roky vlastně máme dvě vietnamské děti.*“. Samotná ředitelka školy zmiňuje, že vzdělávání žáků cizinců na této škole probíhá již dlouhou dobu. Ř: „*ale řekla bych, že deset, dvanáct let, kdy tady vlastně byli první cizinci.*“. Práce s těmito žáky tedy není na vybrané škole nic ojedinělého. Školu navštěvuje větší množství dětí s odlišným mateřským jazykem, oproti tomu jiné školy v blízkosti nedisponují takovým počtem cizinců. Lze se tedy zamýšlet, zda jsou tito žáci záměrně soustředěni do konkrétní školy, protože pedagogové již mají zkušenosti, které výrazně urychlují začlenění do nové společnosti, školní úspěšnost těchto dětí a je zde také větší pravděpodobnost tolerance ze strany spolužáků a vznik dobrých vztahů.

První zkušenost, kterou mají všichni pedagogové po započetí práce s žákem s odlišným mateřským jazykem je mimo poznávání a diagnostikování dítěte, také změna přípravy na vyučovací hodiny. Pedagog musí začít přemýšlet, jak zapojí dítě do činností třídy a jak přizpůsobí práci jedinci s neznalostí jazyka majoritní společnosti. BTU: „*věci, které pro běžné děti ve třídě jsou naprosto srozumitelné ... oni tomu rozumět nebudou, což znamená třeba příprava jiných textů, příprava pracovních listů tady s těmi obrázky, s tím názorem.*“,

TU: „*Musíte se na to dívat více pohledy, nejenom pohledy toho, co děti chcete zajímavého naučit a co je vlastně výstupem toho ročníku, jaké aktivity zařadíte, ale musíte brát v potaz, co zvládnou ti ostatní, co uděláte, jestli jim dáte úplně jinou aktivitu.*“. Tvorba více příprav na vyučovací hodinu je pro učitele složitá a náročná a zabírá jim zpočátku velké množství času. BTU: „*... to bylo samozřejmě náročnější tady v tomto...*“, TU: „*... čas, který věnujete přípravě pro tyto děti, a to nejsou minuty ani desetiminuty, to jsou prostě hodiny, u kterých přemýšlíte, jak to uděláte, jak jim to vysvětlíte, jak to bude vypadat*“.

Kontakt s žáky s určitou rozdílností vzbuzuje v pedagogických pracovnících jisté emoce, projevy empatie a soucitu. Důvodem je většinou odlišný mateřský jazyk nebo těžká životní situace dítěte, zahrnující stěhování nebo příchod do nové cizí země bez známých a rodiny. Ř: „*ty děcka to nemají jednoduché ... je mi jich hrozně líto těch dětí.*“, TU: „*začínat na tom musí být skutečně i náročné pro ty děti ... když máte v sobě nějakou empatii, tak vnímáte, jak to pro to dítě je těžké.*“ Pedagogové se také často vcítují do prožívání dětí během vyučování. BTU: „*mě přišlo docela brutální chtít věci, aby se to děcko učilo prostě z paměti odříkat něco, čemu absolutně nerozumí... nešlo dát trojku, to prostě nebyly dobré výsledky, ale ... bylo mi to líto.*“.

Z rozhovorů je ovšem patrné, že i přes empatii a soucit s novou životní situací dětí jiné národnosti, učitelé stále vnímají, že není možné dělat zázraky. BTU: „*... ale prostě my se nepokrájíme, tak abychom jim to... jako snaží se člověk jim to usnadnit, ale prostě neuděláte zázraky.*“ Pozitivně vnímám to, že jsou si učitelé vědomi toho, že je potřeba přistupovat k této problematice střízlivě a nebrat všechny obtíže, starosti a změny na sebe. Tento odstup umožňuje učitelům nahlížet situaci komplexně, hledat další vhodná řešení problémů a případný neúspěch nevnímat jako své vlastní selhání.

#### **7.3.4 Překážky začlenění do třídního kolektivu**

V cestě integraci do školního kolektivu může žákům cizincům stát mnoho překážek. Jednou z nich je bariéra jazyka, kterou pedagogičtí pracovníci vnímají jako tu největší. BTU: „*... ta jazyková bariéra, to je to, to největší, co tam je za problém.*“, Ř: „*Tam je opravdu ta jazyková bariéra je neskutečný problém, ty děcka by byly fajn, ale nemají to vůbec jednoduché.*“. Pokud se zaměříme na pozorování Marie a Daniela ve vyučovacích hodinách, lze toto potvrdit. Vietnamští žáci často v hodinách sedí, sledují dění ve třídě a poslouchají instrukce učitele, ale pokud již dostanou pokyn k výkonu činnosti, většinou sledují své české spolužáky a napodobují jejich činnost. Je tedy zřejmé, že sami instrukce příliš nepochopili nebo si jimi nejsou jistí.

Jazyková bariéra ovšem může být zároveň impuls k začlenění žáka a tvorbě vztahů. Příklad pozitivního vlivu neznalosti jazyka jsem měla možnost pozorovat u Daniela v hodině výtvarné výchovy. Cílem hodiny bylo vytvoření stromu motýlů, kdy každý motýl bude mít na zadní straně napsáno pozitivní slovo ze života (např. rodina, láska, přátelství). Daniel si sám se slovy nevěděl příliš rady, proto vždy oslovil některého ze svých spolužáků, zda by mu poradil. Takto oslovil celkem tři své spolužáky, kteří mu ochotně pomohli vymyslet nové slovo. Daniel zvolil taktiku, kdy se každého spolužáka zeptal pouze na jeden výraz, důvodem mohla být snaha navázat kontakt s co největším počtem spolužáků, ale také snaha nebýt na obtíž jednomu kamarádovi déle, než je nutné. Aktivita tak zcela nezáměrně Danielovi umožnila prohloubit vztahy se svými spolužáky a navázat kontakt.

Jak již bylo zmíněno výše v kapitole 7.2., jazyková bariéra nemusí být tak výraznou překážkou začlenění žáků cizinců. Je třeba se zamyslet, zda je jazyk opravdu tak důležitým faktorem integrace. V mnoha případech se žák cizinec nepotřebuje projevovat slovně, aby navazoval vztahy a integroval se do kolektivu spolužáků, což potvrzuje sdělení asistentky pedagoga: AP: „*U Daniela tam je omezená slovní zásoba, takže, on si rozumí s těma dětma, dělá lumpárny. Prostě to je taková dětská řeč. On i kdyby neuměl vůbec nic česky, tak prostě oni si rozumí mezi sebou.*“. Toto potvrzují také pozorování z vyučovacích hodin, kdy není ojedinělé sledovat Daniela, který chodí po třídě, zastavuje se u stolů svých kamarádů, kde komunikuje bez použití slov gesty nebo mimikou. Příkladem je hodina výtvarné výchovy, kdy žáci vytvářeli zvířecí totem z krabiček od přesnídávek, Daniel se v polovině práce zvedl a šel se podívat ke spolužákům, kteří seděli před ním. Chvilí nad nimi stál, spolužáci mu popisovali svou práci, představovali své výtvary. Daniel se pouze usmíval, nereagoval slovně, i přesto bylo vidět, že vztahy mezi žáky jsou dobré a komunikace byla přátelská.

U Marie se tato komunikace se spolužáky beze slov objevuje jen velmi zřídka. Příkladem může být pozorování v hodině výtvarné výchovy, kdy za dívkou přišla spolužačka Lenka, aby se podívala na její práci, Marie nevěděla, jak zareagovat, usmála se na ni a dál se věnovala své práci. Myslím, že dívce nebyla přítomnost spolužačky příjemná z důvodu studu a introvertní povahy nebo nevěděla, jaká slova použít pro započetí komunikace. Úsměvem ale může signalizovat, že jí zájem spolužačky těší.

Překážkou začlenění v pozorované třídě ovšem v našich případech není odlišná kultura ani vzhled. Jelikož jsou žáci zvyklí na vzhledovou a jazykovou odlišnost již od mateřské školy, neprojevují se ve třídě negativní postoje vůči pozorovaným žákům cizincům. BTU: „*Ani děcka neberou ani jiný vzhled, ani jiné jméno, nic, oni to prostě neřeší a berou to děcko jako*

*prostě ... je to Pepa anebo je to Kája, jim je to jedno.“. Naopak odlišná kultura poutá pozornost a je zajímavým tématem k hovoru, pokud se děti chtějí dozvědět něco nového o svém spolužákovi jiné národnosti. AP: „... myslím, že se ptají. Zaregistrovala jsem, že třeba opravdu některé děti zaznamenají, že se s nimi já bavím o něčem, okamžitě se přijdou zeptat, jak se to řekne a co to je.“ Nejen o přestávkách, ale i ve vyučovacích hodinách může tak být odlišná kultura aspektem, který pomáhá začlenění a zároveň vzdělává ostatní děti. Záleží jen na učitelích, jak dokáže tuto skutečnost ve své přípravě využít. V rámci hodiny českého jazyka jsem měla možnost pozorovat, jak učitelka vyzvala Daniela, aby sdělil ostatním spolužákům, jak jeho rodina tráví Vánoce. Všichni žáci se zájmem čekali na odpověď. Chlapec nebyl schopný na otázku odpovědět, učitelka jej tedy naváděla otázkami, na které odpovídal „ano nebo ne“. Z jeho vystupování bylo patrné, že nejspíš nerozumí ani otázkám, které mu učitelka pokládala (z následného rozhovoru bylo zjištěno, že tento pocit měla i učitelka samotná), Marie bohužel nebyla ve škole v ten den přítomná, proto se nemohla zúčastnit diskuze o trávení Vánoc ve vietnamské komunitě. Myslím, že k tomuto tématu by se ráda vyjádřila, protože o rodinných zvycích ráda hovoří, i když je pro ni obtížné tvořit delší české věty.*

Společnost se často staví k lidem odlišné národnosti odtažitě z důvodu předsudků, které panují ve společnosti. Pokud se s negativními předsudky setkávají děti v rodině nebo v jiném prostředí, často si tento názor zvnitřňují a následně se projevuje v jejich chování. Z pozorování ovšem není patrné, že by žáci byli ovlivněni předsudky vůči lidem jiné národnosti. K žákům cizincům se chovají stejně jako k českým dětem, důvody k vyčleňování jsou v pozorované třídě jiné, jedná se například o starší neznačkové oblečení, nedostatečnou hygienu žáků nebo určité osobnostní a povahové rysy. Toto potvrzuje ředitelka školy: „... a pokud doma jsou takové nějaké nálady, tak potom se to může přes to dítě, jako v českých rodinách, odrazit tady v rámci vztahů s těmi cizinci obecně. Musím zaklepat, toto se nám v naší škole zatím neprojevovalo.“

Velkou překážkou při integraci žáků cizinců může být špatný kolektiv, kde žáci nejsou vůči sobě vstřícní, tolerantní a přátelští. Ve třídě, kterou navštěvují sledovaní žáci tento problém neshledávám. Žáci jsou k sobě přátelští, pomáhají si, komunikují, tráví společně volný čas i odpoledne. Odlišnost některých žáků pro ně není výjimečná, protože se s ní setkávají už od útlého věku. Marie a Daniel jsou tedy v tomto kolektivu přijímáni stejně jako jiní žáci a je jim ze strany spolužáků věnována jistá péče. BTU: „A byli zvyklí na to, že prostě je tam to dítě cizojazyčné. To je fajn třída, taková celkem, jak já bych to řekla, sociálně vstřícná, takže



*oni třeba jim pomáhali, snažili se. Danieli, pojd'. Danieli ukázu ti to... a ted' ho vzali a ukázali, co si má nachystat nebo tak, takže to bylo fajn zase na těchto děckách.*“ Ochotu pomáhat těm, kteří pomoc potřebují, lze pozorovat ve třídě stále. Jako příklad uvedu pozorování z hodiny vlastivědy, kdy se žáci celou hodinu věnovali vyplňování pracovního sešitu společně s učitelkou, která tak činila na interaktivní tabuli. Učitelka si uvědomila, že pro Daniela a Marii může být obtížné ze zadní lavice sledovat malé písmo na interaktivní tabuli a s porozuměním mluvené řeči mají problém, proto poprosila spolužáky v prvních lavicích, zda by se Daniel a Marie mohli posadit mezi ně, aby lépe viděli. Čeští žáci se celou hodinu vietnamským dětem věnovali, pomáhali jim s vyplňováním cvičení a zpracováním úkolů.

Při začleňování žáků cizinců do českého kolektivu musíme počítat s velkým množstvím překážek, které nám mohou stát v cestě, jako je jazyková bariéra, předsudky společnosti, odlišný vzhled a kultura nebo nepřátelský třídní kolektiv. Všechny z těchto překážek může učitel ovlivňovat svým působením a vytvářet tak pozitivní atmosféru a podnětné klima třídy, které podporují integraci všech dětí (nejen cizinců). Jedná se ovšem o dlouhodobý proces.

### 7.3.5 Specifika podpory vietnamské rodiny

Rodina hraje důležitou roli v životě každého dítěte na světě. Je to místo primární socializace, bezpečí a lásky, nehledě na to, odkud přichází. Každá rodina má svá specifika, která v mnoha případech nelze zobecňovat v závislosti na úplnosti, materiálním zabezpečení nebo zemi původu.

V České republice je mnoho rodin vietnamské národnosti. Jejich stejná národnost ovšem neznamená povinnost pomáhat si navzájem a komunikovat spolu. V jednom z rozhovorů se dokonce vyskytla myšlenka, že některé rodiny nebo komunity, spolu odmítají spolupracovat z neznámých důvodů. AP: *„Ted' nevím, jak se ty skupiny jmenují, ale oni mezi sebou velice nespolupracují. A nevím, jestli to je tím, z jaké oblasti pochází ty skupiny, anebo jestli se nachází i v tom městě prostě skupiny, ... různé a oni mezi sebou nějak moc nekomunikují.*“ Příklad nekomunikujících rodin najdeme také v pozorovaných dětech vietnamského původu a dětech z nižšího ročníku. AP: *„... rodiny, třeba jak máme tady Martina a Anetu, tak od nich nekomunikují s našimi rodiči tady od Marie a od Daniela.*“ O této problematice jsem bohužel nenalezla žádné zmínky v literatuře a žáci mi na tuto otázku nebyli schopni odpovědět. Bylo by bezesporu zajímavé tuto informaci zjistit.

Stejně jako rodiny české, i ty vietnamské mají jisté vzdělávací ambice. Obecně lze říci, že vietnamské rodiny jsou ochotné obětovat mnoho kvalitnímu vzdělání svých dětí. Souralová (2014) svou studií dokazuje, že vietnamští rodiče často migrují do jiných států právě kvůli vyšší kvalitě vzdělání, které je jim navíc poskytnuto bezplatně. V případě pozorovaných vietnamských žáků bylo zjištěno, že jejich cesty do České republiky vedly mimo jiné také kvůli kvalitnímu bezplatnému vzdělávání, dále i kvůli lepší životní úrovni.

Vzdělávací ambice Mariiných rodičů jsou relativně vysoké. I přestože dívka dochází dvakrát týdně na doučování s asistentkou pedagoga, rodiče se jí rozhodli zaplatit doučování z českého jazyka, aby si jazyk osvojila na vyšší komunikační úrovni. TU: „... *rodiče jsou ochotní zaplatit vlastně Čecha, který se s tím dítětem doučuje.*“. Dále rodiče hlídají Mariiny známky a v případě jistých pochybností o jejím pochopení a ovládnutí učiva, žádají učitelku o další doučování. Z pozorování náhodné komunikace mezi učitelkou a asistentkou pedagoga jsem se dozvěděla, že rodiče kvůli špatným známkám žádali pro dívku doučování z matematiky. Třídní učitelka zmínila, že nemá problém s tím, aby Marii věnovala svůj čas v rámci doučování, ale myslí si, že má dívka už příliš mnoho povinností a další doučování by nemuselo být ku prospěchu. Zároveň sdělila svou domněnku, že další doučování dívce nepomůže, protože v matematice je dávno na svém maximu, její talent shledává spíše v humanitních vědách a výtvarné výchově. Zde můžeme vidět, že nároky na dobré školní výsledky mají rodiče na Marii vysoké.

Oproti tomu Daniel dochází pouze na doučování s asistentkou pedagoga. Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplývá, že jeho rodiče si nemohou dovolit financovat doučování z českého jazyka. Otázkou zůstává, zda si opravdu nemohou dovolit tuto službu zafinancovat nebo o ni nemají zájem. Danielovi rodiče nemají takový zájem na dobrých známkách svého dítěte, aby iniciovali další doučování. Důvodem může být také to, že chlapci je nyní poskytnuto více péče a pozornosti (hodiny speciálně pedagogické péče) než dívce.

V rodinách cizinců se často potýkáme s problémem nedostatečné nebo žádné znalosti českého jazyka, což může stát v cestě osvojování jazyka dítětem, dobrým studijním výsledkům a navazování přátelských vztahů s českými dětmi. Rodiče obou pozorovaných žáků neovládají český jazyk na vyšší komunikační úrovni a v domácím prostředí se domlouvají pouze vietnamsky, což shledávají pedagogičtí pracovníci jako problém. BTU: „... *ale prostě nemluvila česky, když přišla. Bylo to hlavně tím, že v rodině se nemluvilo česky vůbec, takže ona přišla domů ze školky a mluvilo se pouze vietnamsky.*“, Ř: „... *ale potom si jedou tu svoji vietnamštinu, a tak mluví i s těmi dětmi. Takže je to problém, ta děcka*

*to nemají jednoduché.*“. Řešením jazykového problému v rodině by mohlo být poskytnutí kurzů českého jazyka i rodičům dětí. Otázkou ovšem je, kolik rodičů by mělo zájem se takového kurzu zúčastnit, pokud ovládnutí českého jazyka ke spokojenému životu v České republice nepotřebují. TU: „... rodiče by měli být hodně strkáni do toho, aby se češtinu naučili, protože oni by potom ve svém vlastním zájmu s tím dítětem se snažili mluvit česky a doufali, že to dítě ho naučí to, co se naučilo ve škole, ale tím, že je nikdo nikam nenutí, žádné zkoušky mít nemusí v tom českém prostředí, tak se prostě doma mluví jednoznačně vietnamsky.“. Je třeba přemýšlet také nad tím, že rodiče se často nechtějí jazyk učit kvůli tomu, že plánují po ukončení vzdělávání svých dětí návrat zpět do Vietnamu.

Dalším specifíkem nejen rodin cizinců je jejich ochota podílet se na vzdělávání svých dětí, což shledává jako problém také ředitelka školy: Ř: „... ta rodina má ten cíl, aby to děcko bylo vzdělané, aby bylo vzdělavatelné a tak dále ... pro spoustu rodin je to, že oni si musí najít práci, musí tady se naučit fungovat, takže oni ho přihlásili do školy a dál už pro to neudělají vůbec nic.“. Někteří rodiče mohou mít pocit, že vzdělávání jejich dětí zajišťuje škola a oni nemusí být součástí tohoto procesu. K přenechání odpovědnosti na škole může vést nedostatečná znalost jazyka, tím pádem strach z komunikace, která bez přítomnosti překladatele může postrádat smysl. Dalším důvodem, který uvádí Covrigová (2017), může být neznalost českého vzdělávacího systému (tj. důraz na spolupráci rodiny a školy, systém hodnocení aj.) nebo nadměrné množství dalších povinností souvisejících s životem v České republice. Rodiče mohou také mít pocit, že ve škole nejsou vítáni a jejich návštěva zde je pro pedagogy ztížením práce z důvodu neznalosti jazyka a vyšší přípravy na setkání.

Používání rodného jazyka je pro rodiče nejen snazší, ale zároveň může znamenat jistou formu zachování kultury. Pokud rodina používá jazyk rodné země, vyjadřuje tím svůj kladný vztah ke svému původu. Zachovávají si tak tradice a zvyky typické pro jejich kulturu a život v zemi původu. Jak již bylo zmíněno výše v kapitole 7.2.1., rodina Marie dodržuje zvyky své kultury. AP: „*přizpůsobili se určitému rytmu a tomu životu tady, ale zároveň si zachovávají právě tu kulturu, což se mi hrozně líbí ... když se něco slaví, tak ve velkém, když se jede někde na výlet, tak to je prostě oslava pomalu. Když jsou nějaké narozeniny, třeba Mariiny ... Proto ona to tak probírá, protože opravdu to prožívají.*“. Danielovi rodiče také slaví vietnamské svátky a důležité události, nedělají to ovšem tak nápadně a okázale.

Každá rodina má svá specifika nehledě na národnost a místo původu. Má také svůj výchovný přístup, odlišné nároky na děti, svou kulturu, zvyky a tradice. Pozorované vietnamské rodiny nejsou nijak odlišné od rodin českých dětí. Jediné, co je odlišuje, je prostředí, ze kterého

pochází a kultura a zvyky, které si s sebou přivezli. Mariini rodiče jsou pracovití, cílevědomí lidé, kteří mají na své dítě vysoké nároky a jsou ochotni se na dosahování vysokých požadavků podílet. Danielovi rodiče oproti nim přenechávají více odpovědnosti škole a jejich vzdělávací ambice na dítě nejsou tak vysoké. Nelze ovšem říct, že jde o laxní rodiče, kteří nemají o své dítě zájem. Jejich míra péče a zájmu poskytuje Danielovi podporu při vzdělávání, umožňuje mu nejen si osvojit nové znalosti, ale také vytváří prostor pro rozvíjení sebe samého.

### 7.3.6 Limity projevů kulturní identity žáka

Kulturní identitu definuje Berry (2002 in Průcha, 2007) jako „*souhrn přesvědčení a postojů, které lidé sdílejí o sobě samých jako členech určité kulturní skupiny.*“. Jinými slovy se jedná o pocit příslušnosti jedince k určité skupině osob se stejnou kulturou. Všichni žáci by měli dostávat ve škole možnost projevit svou kulturní identitu. Nemusí se tedy jednat pouze o národnost, ale také o etnikum, jazyk, ideály a společenské hodnoty. Také Šindelářová (2015) doporučuje vytvořit žákům dostatek prostoru pro prezentaci kultury, rodné země, nadání a tvořivosti ve všech vyučovacích předmětech.

Pokud se nyní zaměříme na prostředí základní školy, ve které bylo realizováno výzkumné šetření, zjistíme, že na chodbách školy můžeme pozorovat projevy kulturní identity nebo odlišné kultury. Jedná se například o produkty z hodin výtvarné výchovy s námětem barevných slonů, které si můžeme spojit s hinduistickým náboženstvím nebo buddhismem, které jsou typické pro západní státy. Jiné zdi zdobí portréty afrických žen ověšených šperky nebo žen s vysokými turbany na hlavě. Jedná se ovšem o ojedinělé případy. Všechna tato multikulturně vyhlížející díla jsou soustředěna v hlavních částech budovy školy. Z toho vyplývá, že si je škola vědoma toho, že vystavené výtvarné produkty jsou pro mnohé rodiče a děti zajímavější než několik výtvarných kopií, zpracovaných dle stejné předlohy. Zároveň je multikulturní prostředí základní školy v dnešní době žádoucím jevem. Většina dalších nástěnek je pokryta žákovskými výtvarnými produkty, které na první pohled vypadají jako duplikáty. Tyto produkty jsou soustředěny většinou na jedné nástěnce vedle sebe a jen těžko lze rozeznat jeden od druhého. Je zde použita stejná technika, stejný motiv, mnohdy stejné umístění hlavního motivu na papíře. Dle mého názoru tyto výtvarné náměty nedávají žákům možnost vyjádřit svou kulturní identitu a uplatnit subjektivitu, tak jak je zakotveno v učivu Výtvarné výchovy v RVP ZV (2021).

V pozorovaných vyučovacích hodinách Daniel ani Marie neměli příliš mnoho možností projevit svou kulturu. Téměř vždy, když se o to učitelka pokusila (např. rozhovor s Danielem o Vánocích ve Vietnamu v kapitole 7.3.4.), narazila na nedostatečnou znalost jazyka žáků, která jim znemožňuje slovní popis zvyků a tradic jejich rodiny. Z rozhovoru s bývalou třídní učitelkou vyplývá, že stejnou situaci řešila po příchodu žáků cizinců do třídy. Zpočátku kladla těmto žákům otázky týkající se jejich kulturní odlišnosti, když ovšem zjistila, jak je pro žáky náročné vyjadřovat se k danému tématu, raději své otázky omezila na minimum. BTU: *„Samozřejmě tam měli už třeba v té první třídě ve slabikáři článek, že přišla nějaká holčička z Číny a že ty děti jako se jí ptaly... že ona jim vlastně řekla. Tak my jsme po té Marii taky chtěli, aby nám něco řekla vietnamsky, tak ona ano, ale jinak ona nebyla schopná a ten Daniel už vůbec ne, že by nám prostě představil nějak ten svůj národ.“* Záleská (2020) doporučuje, aby žáci cizinci měli možnost v hodinách mluvit svým rodným jazykem, což vede k lepší integraci žáka, tvorbě přátelských vztahů a zájmů dětí o jiný jazyk a kulturu. Během výzkumného šetření jsem ovšem neměla možnost pozorovat, že by žákům cizincům byl dán prostor vyjadřovat se ve svém rodném jazyce. Pokusila jsem se o to tedy v hodině hudební výchovy. S žáky jsme na počátku hodiny zpívali a tancovali píseň „Hlava, ramena, kolena, palce“, kterou jsme zkusili následně zpívat i v anglickém jazyce. Napadlo mě zeptat se Daniela, zda existuje také vietnamská verze této písně. Daniel potvrdil existenci písně, tak jsem jej poprosila, zda by nám ji představil a zazpíval. I když se mu do toho příliš nechtělo, zvědavým spolužákům píseň ve vietnamštině přeříkal. Spolužáci byli překvapení, že píseň existuje i v Danielově rodném jazyce, líbila se jim a byli srovnávali česká, anglická a vietnamská slova. Mrzí mě ovšem, že jsem s touto situací nepracovala dále a nerozvedla ji, např. tím, že by se žáci pokusili naučit vietnamskou verzi písně apod.

Danielovi a Marii během pozorovaných hodin nebylo umožněno projevit svou kulturní identitu jiným způsobem, například výtvarnou tvorbou, prezentací osobních fotografií oslav svátků, zpěvem národních nebo dětských písní v rodném jazyce. Pokud se nyní vrátíme k tématu Vánoc, učitelka mohla žákovi umožnit přichystat si prezentaci na toto téma, ve které by ve fotografiích představil, jak tráví Vánoce jeho rodina (zda svátek vůbec slaví, kdy ho slaví, co večerí, kdo jim nosí dárky, zda zpívají koledy, zda mají nějaké vánoční zvyky apod.) nebo mohla dát ve výtvarné výchově všem žákům prostor, aby ztvárnili způsob trávení těchto svátků u nich doma. Volba činností záleží na osobnosti a typu žáka. Pokud učitelka ví, že má ve třídě dítě, které je extrovertní a rádo se postaví před třídu a představí fotografie trávení různých svátků, je toto dobrou cestou. Pokud ale ví, že žák cizinec je spíše

uzavřený a nemá zájem vystupovat před třídou, je dobré umožnit mu vyjádřit svou kulturní identitu alespoň výtvarnou tvorbou.

Namísto toho probíhala výtvarná výchova většinu času tak, že učitelka před žáky předstoupila a představila jim výsledný produkt nebo jeho fotografii na interaktivní tabuli. Žáky poté vedla instrukcemi nebo samotnými činnostmi, které prováděla na tabuli. Příkladem je pozorování výtvarné výchovy, kdy úkolem žáků bylo nakreslit Slunce a Měsíc. Učitelka žákům ukázala fotografii na interaktivní tabuli a následně kreslila na tabuli kruh, který rozdělila přesně vprostřed čarou, která kopírovala nos a ústa. Žákům sdělila, že vpravo nakreslí Slunce a vlevo Měsíc. Výsledný produkt byl tedy obličej, který byl rozdělen na dvě části – Slunce a Měsíc. Celá hodina byla výrazně vedena učitelkou a žáci tak vytvářeli 36 věrných kopií, což jim neumožnilo svobodné výtvarné vyjadřování, které by do děl promítlo jejich osobní zkušenosti.

Pokud se v hodinách výtvarné výchovy žákům naskytla možnost uplatnit subjektivitu (tj. vlastní techniky, zkušenosti, názory, kulturu), většina z nich toho nebyla schopna. Jako ukázka může sloužit hodina výtvarné výchovy, kdy žáci vytvářeli zvířecí totemy z papírových krabiček. Bylo pouze na žácích, jak krabičku využijí, jaké zvíře ztvární nebo jaké pomůcky k tomu využijí. Většina žáků zpočátku chodila po třídě a inspirovala se u těch kreativnějších, kteří neměli problém improvizovat a vymýšlet způsoby ztvárnění zvířat. Některé děti dokonce žádaly učitelku, zda by jim ukázala na internetu konkrétní zvíře nebo již existující zvířecí totem. Pozorování vietnamští žáci měli velký problém vytvářet zvířata samostatně. Daniel neustále chodil po třídě a inspiroval se jinými dětmi, Marie se inspirovala pouze z lavice. Ve chvíli, kdy žáci v lavici před nimi vytvořili z krabice včelu, kterou učitelka pochválila, Marie začala vytvářet včelu také. Když učitelka pochválila jinému dítěti krabici s jelenem a parohy, ve třídě začala většina dalších dětí ihned stříhat parohy, včetně Daniela. Je vidět, že žáci v této třídě nejsou zvyklí pracovat bez předlohy a instrukcí učitelky. I přesto v rámci této aktivity Marie uplatnila svou kulturu a perfekcionismus a všem zvířatům vytvořila velké kulaté oči s jiskrami a malý nos, které jsou typické pro asijské animované postavičky.

Pozorování žáci měli během vyučovacích hodin málo příležitostí projevit svou kulturu. Jarkovská (2015) uvádí, že je potřeba se zamyslet nad tím, zda budeme žáky cizince přizpůsobovat českému vzdělávacímu systému nebo přizpůsobíme náš vzdělávací systém potřebám a odlišnostem těchto dětí. Mám pocit, že cílem práce s žáky cizinci v pozorované třídě je jejich socializace do české společnosti, osvojení našich tradic a zvyků, v pozadí poté stojí využití odlišné kultury ve vzdělávání pro ostatní žáky a zachování a podpora původní

kultury v dětech cizincích. Zájem o jejich kulturu je z řad pedagogických pracovníků i žáků vysoký hlavně v počátcích kontaktu. Je pro ně ovšem obtížné trpělivě vyčkat na odpověď nebo přicházet s nápady a náměty do vyučovacích hodin, které by představení kulturní identity žáka mohly umožnit navzdory nedostatečné jazykové znalosti.

## 8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V této kapitole diplomové práce se pokusím shrnout výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo **popsat vzdělávání žáků cizinců pohledem pedagogických pracovníků a zkoumat konkrétní případ inkluze dvou žáků z odlišného sociokulturního prostředí na prvním stupni základní školy**. Jedná se o kvalitativní typ výzkumu v designu případové studie. Byly stanoveny 4 dílčí cíle. Prvním z nich bylo **odhalit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci vzdělávání žáků cizinců na základních školách**, druhým cílem bylo **popsat podpůrná opatření, která jsou žákům cizincům poskytována**. Třetím cílem výzkumného šetření bylo **zjistit, jaké příležitosti má žák cizinec k projevení odlišné kultury** a posledním cílem bylo **zjistit, jak může výtvarná výchova přispívat k integraci žáků cizinců**.

Výzkumná diplomová práce se tedy zaměřuje na vzdělávání a začlenění žáků cizinců na českých základních školách. Pro sběr dat byla zvolena metoda zúčastněného pozorování v hodinách pátého ročníku, který navštěvují dva žáci vietnamského původu – Marie (11 let) a Daniel (12 let). Dále byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky (ředitelka školy, třídní učitelka žáků cizinců, bývalá třídní učitelka žáků cizinců, asistentka pedagoga) vybrané základní školy ve Zlínském kraji. Dalším zdrojem výzkumných dat byly terénní poznámky a fotodokumentace. Zvolené metody sběru dat přispěly k detailní případové studii dvou vietnamských žáků pátého ročníku navštěvujících základní školu ve Zlínském kraji.

Pro tuto diplomovou práci byly zvoleny dvě hlavní výzkumné otázky. První z nich je otázka: **Jak je realizováno vzdělávání žáků cizinců na české základní škole?** Bylo zjištěno, že škola žáky cizince přijímá na základě komunikace s Centry pro podporu integrace cizinců, s výjimkou vietnamských rodin, které ve většině případů přichází do školy samy bez pomoci organizací. Takto tomu bylo i u pozorovaných vietnamských dětí. Vedení školy poté musí rozhodnout, do jakého ročníku dítě zařadí, což vnímají pedagogičtí pracovníci jako problém, protože neví, zda žáka zařadit do ročníku dle jeho věku nebo dle jeho schopností, které nelze snadno určit z důvodu neznalosti jazyka. Dále škola rozhoduje, do které konkrétní třídy bude žák zařazen. V rámci tohoto úkolu zvažuje vedení školy třídní učitele jednotlivých tříd, složení třídy nebo přítomnost asistenta pedagoga. U pozorované žákyně Marie nebylo potřeba tuto situaci řešit, protože do školy nastoupila z mateřské školy bez odkladu. Pozorovaný chlapec Daniel byl po příchodu do České republiky zařazen do nižšího ročníku



z důvodu nedostatečné znalosti jazyka. Vedení školy mu tak umožnilo osvojení jazyka v rámci učiva, které by mu mělo být již známo.

Po dobu prvních čtyřiceti pracovních dní je žákovi cizinci přidělen adaptační koordinátor, který se dítěti věnuje, pomáhá mu seznámit se s českým prostředím, učí jej základní fráze důležité pro život v české společnosti a seznamuje ho s jeho školními povinnostmi. Daniel měl možnost spolupracovat s tímto pracovníkem po příchodu do České republiky, Marii toto umožněno nebylo, protože do základní školy nastoupila z české mateřské školy, kterou navštěvovala asi dva roky. Adaptační koordinátor je školou vítaný pracovník, ovšem v poslední době se vyskytuje problém s financováním této pozice ze strany státu, proto si školy musí nedobrovolně vystačit samy. Žákovi je dále poskytnuta péče ze strany třídního učitele během hodin pedagogické intervence. Tato intervence byla poskytnuta Marii i Danielovi v prvních letech vzdělávání na základní škole. Během odpoledních hodin žáci procházeli témata z učebnicové sady Domino a osvojovali si český jazyk. Tato pedagogická intervence žákům již není poskytována.

Ve vyučovacích hodinách pozorování vietnamští žáci spolupracují s asistentkou pedagoga, která jim vysvětluje pokyny učitele nebo dopomáhá při práci. Dále se jim věnuje v odpoledních hodinách během doučování. V těchto hodinách s žáky opětovně prochází probrané učivo, plní domácí úkoly nebo procvičuje nepochopené a neosvojené učivo. Danielovi se dále během vyučovacích hodin dvakrát týdně věnuje speciální pedagog, se kterým se doučuje český jazyk. Marie péči speciálního pedagoga nemá, její rodiče jí zajišťují doučování z českého jazyka, které rodina sama hradí.

Druhou hlavní výzkumnou otázkou je: **Jak probíhá začleňování žáka z odlišného sociokulturního prostředí do třídního kolektivu?** Z rozhovorů vyplývá, že začleňování dvou žáků cizinců probíhá bezproblémově bez výrazné pomoci učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Z pozorování je zřejmé, že problém v začlenění žáků cizinců do třídního kolektivu je větší, než vnímají pedagogičtí pracovníci. Integrace žáků probíhala lépe v prvních třech letech povinné školní docházky, kdy bývalá třídní učitelka využívala modulové uspořádání třídy. Toto uspořádání umožňovalo žákům cizincům navazovat kontakty se všemi spolužáky, protože zasedací pořádek se každý měsíc obměňoval. Učitelka ve vyučovacích hodinách využívala skupinovou nebo kooperativní práci, která začleňovala a aktivizovala všechny děti. Aktuální třídní učitelka využívá sálové uspořádání třídy, kdy vietnamští žáci sedí společně v zadní lavici, aby byli nablízku asistentce pedagoga. Začleňování Marie a Daniela neprobíhá v takové míře, jako probíhalo dříve, protože žáci

komunikují převážně pouze spolu vietnamsky nebo s asistentkou pedagoga. Dalo by se říct, že jsou vyčleněni z kolektivu, mimo skupinové nebo kooperativní práce, které učitelka občas zahrnuje do výuky. Samotné začlenění je ovšem podmíněno také osobnostními předpoklady a povahovými vlastnostmi žáků. Marie je introvertní povahy, proto pro ni tyto aktivity nejsou tak velkou příležitostí pro navázání nových přátelských vztahů jako pro Daniela, který integrační potenciál jmenovaných vyučovacích metod využívá více. V cestě začlenění ovšem stojí několik dalších bariér, z nichž ta hlavní je neznalost českého jazyka nebo jeho nedostatečná úroveň pro běžnou komunikaci se spolužáky.

Na dvě hlavní výzkumné otázky navazují dílčí výzkumné otázky, z nichž první zní: **Jak vnímají pedagogičtí pracovníci vzdělávání žáků cizinců na českých základních školách?** Z výzkumu je zřejmé, že dotazovaní učitelé vnímají vzdělávání žáků cizinců jako nejasné a problematické. Jejich vysokoškolské vzdělávání je nepřipravilo na práci s těmito žáky, a proto jsou nuceni osvojovat si potřebné informace během seminářů, webinářů, školení nebo samostudiem.

Vybraní učitelé vnímají jako největší překážku inkluzivního vzdělávání jazykovou bariéru, se kterou žák cizinec přichází do školy. Navrhují mnoho doporučení, která by umožnila žákům nastoupit do vzdělávání s lepší úrovní jazykových dovedností. Jedním z doporučení je absolvování intenzivních jazykových kurzů nebo dlouhodobý pobyt pouze v českém prostředí.

Z jazykové bariéry vyplývá mnoho dalších překážek, které vnímají vybraní učitelé. Problematická je například nadměrná příprava na vyučovací hodinu. Učitelé jsou nuceni promýšlet přípravu z pohledu žáka cizince, který neovládá český jazyk a zároveň ji přizpůsobit českým žákům, tak aby bylo umožněno dosahování cílů vyučovací hodiny. Jako obtížné vnímají učitelé stanovení očekávaných výstupů pro tyto děti, které nejsou stanoveny v žádném oficiálním dokumentu. Učitel má tedy sám rozhodnout o jejich nastavení, které nemusí být v souladu s názorem inspekce nebo vedení školy.

Další nesnáze vyplývající z jazykové bariéry pro učitele představuje hodnocení žáků cizinců. Dítě s odlišným mateřským jazykem v prvním pololetí po příchodu do České republiky nemusí být hodnoceno z žádného předmětu, poté ovšem musí být hodnoceno ze všech vyučovacích předmětů nehledě na stále nedostatečně osvojený jazyk majoritní společnosti. Učitelé nesouhlasí s nedostatečným nebo dostatečným hodnocením žáků, které je zapříčiněno jazykovou bariérou.

Druhá dílčí výzkumná otázka zní: **Jaká podpůrná opatření jsou poskytována žákům cizincům?** Žákům cizincům jsou poskytována podpůrná opatření dle prvního až třetího stupně. Danielovi byl od příchodu do České republiky přiznán třetí stupeň podpůrných opatření bez podpory asistenta pedagoga. Marie měla přiznán druhý stupeň podpůrných opatření, který byl před započítáním školního roku 2021/2022 navýšen na třetí stupeň s podporou asistenta pedagoga. Prvním podpůrným opatřením, které je žákům poskytnuto je tedy podpora asistenta pedagoga. I přesto, že ŠPZ Danielovi do doporučení nezahrnulo podporu asistenta pedagoga, je mu v hodinách poskytnuta a využívá ji více než Marie, která je schopná fungovat i samostatně. Dalším podpůrným opatřením jsou speciální učební pomůcky, mezi které řadíme speciální učebnicové sady (Domino), obrázkové dvoujazyčné slovníky, taháky a přehledy do vyučovacích předmětů nebo tablet, který je jim k dispozici na požádání u asistentky pedagoga. Dalšími podpůrnými opatřeními jsou úprava metod práce, organizace výuky, hodnocení žáka nebo poskytnutí výuky českého jazyka třikrát týdně, které organizuje pověřená základní škola dané ORP, online formou. Tato výuka je poskytována žákům při příchodu do ČR nebo v několika prvních měsících pobytu v ČR. Daniel ani Marie tak na tuto výuku nárok nemají. Mariini rodiče tak byli nuceni zajistit své dceři výuku českého jazyka v odpoledních hodinách a hradit ji sami.

Další dílčí výzkumná otázka zní: **Jaké má žák cizinec příležitosti projevit odlišnou kulturu?** Z rozhovorů s třídními učitelkami vyplývá, že žákům zpočátku dávaly prostor (nebo jim alespoň chtěly prostor poskytnout) projevovat svou kulturu, představovat svůj jazyk, zemi apod. Bohužel, žáci nebyli schopni slovně představit svůj původ, tradice a zvyky z důvodu žádné nebo nedostatečné znalosti českého jazyka. Učitelky proto příště tyto příležitosti žákům už neposkytovaly. Zároveň neumožnily žákům projevit aspekty jejich kultury jinými způsoby, jako je pohyb, zpěv nebo výtvarná tvorba. Během pozorování se neobjevily tendence žáků projevovat svou kulturu a odlišnost, ani jim k tomu nebyla dána příležitost. Ve výtvarné výchově nebyly využívány náměty umožňující projevovat svou kulturní identitu, povahové vlastnosti nebo uplatňovat subjektivitu ve výtvarném vyjádření. Výtvary se spíše vyznačují formálním přístupem dítěte ke splnění zadaného úkolu, proto je nemůžeme označit jako jeho sebevyjádření.

Z výzkumu vyplývá, že pro učitele není cílem poznávat kulturu žáků cizinců a představovat ji ostatním žákům, ale převážně socializovat a integrovat tyto děti do českého prostředí, předávat jim české tradice, zvyky a kulturu.

Poslední dílčí výzkumná otázka je: **Jak přispívá výtvarná výchova k integraci žáků cizinců?** Výzkumem bylo zjištěno, že výtvarná výchova je prostorem pro komunikaci mezi žáky a umožňuje navazování přátelských vztahů. Díky volnosti hodin výtvarné výchovy se mohou žáci svobodněji pohybovat po třídě, komunikovat a pomáhat si. Naopak žákům nebyl v pozorovaných hodinách dán prostor pro uplatnění subjektivity, která je učivem výtvarné výchovy uvedeným v RVP ZV. Většina hodin výtvarné výchovy probíhala tak, že učitelka žákům sdělila námět a ukázala výsledný produkt nebo jeho fotografii na interaktivní tabuli. Následnou tvorbu učitelka doprovázela instrukcemi, které žáci museli následovat, aby dosáhli očekávané formy. Ani subjektivní obsah výtvarného sdělení dítěte není díky instruktáži očekáván. Žáci tak nemají možnost vyjadřovat svou kulturní identitu, není jim umožněno výtvarné sebevyjádření, ani ověřování komunikačních účinků (učivo), kde by žák mohl vlastní kulturní identitu projevit v interpretaci svého výtvoru.

## 8.1 Limity výzkumu

Při realizaci výzkumu se objevily některé překážky, které lze vnímat jako jeho jisté limit. I když můžeme považovat za limitující výsledky kvalitativního výzkumu ve formě případových studií, protože je není možné zobecnit, jejich hodnotu spatřuji právě v pochopení určitého případu. Některá výsledná zjištění mohou být platná také pro jiné třídy nebo školy, kde se pedagogičtí pracovníci věnují vzdělávání žáků cizinců, nejedná se ovšem o všechna.

Dalším limitem, který jsem pocítovala během celého výzkumného šetření, je jazyková bariéra žáků cizinců, kvůli které jsem nemohla s žáky uskutečnit delší srozumitelný rozhovor, který by mi pomohl prohloubit data případové studie. I když jsem se několikrát pokoušela s žáky navázat kontakt a vést s nimi rozhovor, za chvíli bylo zřejmé, že je jim mé počínání nepříjemné, protože neví, jak mají reagovat nebo nerozumí položeným otázkám. Byla jsem proto nucena sbírat veškeré informace o žácích od jejich spolužáků a pedagogických pracovníků.

Jako další velký limit výzkumu vnímám neochotu rodičů vietnamských dětí spolupracovat na výzkumném šetření týkajícím se jejich dětí. Důvodem může být strach z přetrvávající pandemie Covid 19 nebo také uzavřenost vietnamské komunity. Nebyl mi udělen souhlas rodičů s pořizováním audionahrávek a videonahrávek, proto jsem byla nucena veškerá pozorování a rozhovory s žáky zaznamenávat písemně.

Další limit výzkumu přichází se změnou podmínek začleňování a vzdělávání žáků cizinců, související s příchodem mnoha dětí s odlišným mateřským jazykem do České republiky, z důvodu vyhrocené politické situace na Ukrajině. Z doplňujících rozhovorů jsem zjistila, že se podpora a péče o žáky cizince na vybrané škole v poslední době výrazně změnila. Tomuto fenoménu je nyní věnována větší pozornost nejen v médiích, ale také ve školách, protože se jedná o aktuální problém, se kterým se nyní potýkají téměř všechny základní školy v České republice.

Jako silnou stránku výzkumu vnímám to, že jsem měla možnost uskutečnit výzkumné šetření ve třídě, kterou jsem navštěvovala již před pandemií Covid 19. Mimo konkrétní pozorování jsem měla možnost v této třídě absolvovat sedmítýdenní souvislou praxi, která mi umožnila nahlédnout do života třídního kolektivu blíže. Další silnou stránkou je přítomnost dvou žáků cizinců v jedné sledované třídě. Bylo mi umožněno porovnat začleňování a vzdělávání těchto žáků, což prohloubilo výsledky výzkumného šetření.

## 8.2 Doporučení pro praxe

V následující kapitole uvedu doporučení pro praxi, která mi z výzkumného zjištění vyplynula. Nyní si uvědomuji, že vzdělávání žáků cizinců je náročným úkolem pro každého pedagogického pracovníka a mnohdy probíhá spíše intuitivně. Výraznou pomocí pro budoucí učitele by mohlo být vzdělávání na vysokých školách v oblasti práce s žáky cizinci. I přesto, že toto odborné vzdělávání některé univerzity v ČR nabízejí, mnoho dalších organizací poskytuje budoucím učitelům pouze základní informace o žácích cizincích.

Dále by učitelům s osvojováním informací o práci s žáky s odlišným mateřským jazykem mohl pomoci seznam publikací či metodik, kde by našli praktické rady a tipy do výuky. Tomuto se v ČR věnuje organizace META, která na svých internetových stránkách sdílí velké množství literatury, rad, pracovních listů a dalších podpůrných materiálů pro učitele všech stupňů vzdělávání. Chybí zde ovšem zajímavé odborné publikace orientující se na praktické zkušenosti se vzděláváním žáků cizinců, jejichž autory jsou například Záleská, Kostecká, Bačáková, Titěrová nebo Jarkovská. Nedostatečné zkušenosti učitelů se vzděláváním těchto žáků by mohly kompenzovat výměnné stáže a pobyty učitelů na jiných školách s větší koncentrací žáků jiné národnosti. Učitelé by tak měli možnost zúčastnit se výuky, inspirovat se aktivitami, přístupem jiných učitelů a zároveň si vytvářet své vlastní postupy, které následně budou aplikovat ve své třídě. Další možností by bylo větší množství seminářů, webinářů nebo školení, které by se zaměřovaly na praktické rady a tipy pro práci

s žáky cizinci. Nejen tedy na legislativní informace a obecné poznatky, které učitelé nemohou využívat v praxi.

Další doporučení se týká práce školských poradenských zařízení. Jako problém vnímám přístup různých ŠPZ, které stanovují doporučení pro vzdělávání a stupeň podpůrných opatření. Z rozhovorů vyplývá, že různá ŠPZ pohlíží na vzdělávání žáků cizinců odlišně a jejich přístup je tedy jiný. Některá ŠPZ žáka ihned vyšetří a doporučí podpůrná opatření, jiná žádají, aby byl těmto žákům poskytnut dostatek času ve škole a až následně při shledání obtíží je mu doporučena návštěva ŠPZ. Pomohlo by více konkretizovat tuto problematiku a vytvořit jistý návod, jak postupovat při přijímání žáka cizince do vzdělávání.

S výraznou jazykovou bariérou by žákům i jejich rodinám mohlo pomoci poskytnutí bezplatných jazykových kurzů, které často rodiny nevyužívají z důvodu nevědomosti. Výuka českého jazyka, která je poskytnuta dětem cizincům po příchodu do ČR by mohla probíhat jinak než online formou a mohla by být poskytnuta také žákům, kteří zde pobývají již delší dobu, ale nemají jazyk osvojený na dostatečné komunikační úrovni.

Velký vliv na integraci žáků cizinců do třídního kolektivu může mít uspořádání třídy. Z pozorování se mi jeví efektivnější tzv. modulové uspořádání třídy, které umožňuje žákům seznamovat se, spolupracovat, komunikovat a navazovat přátelské vztahy. Oproti tomu posadit dva žáky cizince vedle sebe nemusí být správným krokem pro začlenění do třídního kolektivu. Pro žáky je sice komunikace jednodušší, jazyk si ovšem osvojují pomaleji a nevznikají tak pevné vztahy s českými žáky.

Dále je třeba si uvědomit, že přítomnost asistenta pedagoga nemusí mít pro žáky cizince vždy pozitivní přínos. Někdy může nadměrná podpora a péče brzdit průběh začlenění a osvojování jazyka, protože žáci zpodoblní a navyknou si na komfort, který je jim poskytován, tj. překlad pokynů, názorná ukázka, ulehčování práce, nižší nároky a další.

Pokud se zaměříme na projevy kulturní identity, učitelé by měli žákům dávat více příležitostí používat mateřský jazyk a vyjadřovat se o své kultuře, i když pro to pro ně může být někdy časově velmi náročné. Dítě by mělo dostat dostatek prostoru pro vyjádření a prožívání vlastní kultury nejen slovy, ale také pohybem, hudbou nebo výtvarnou tvorbou. V neposlední řadě je důležité, aby učitelé vnímali výtvarnou výchovu jako příležitost pro sebevyjádření žáka cizince bez nutnosti využití jazyka. Zároveň se může jednat také o sebevyjádření českých žáků, kteří mají problém projevat své myšlenky, názory a zkušenosti slovně z důvodu introvertní povahy, poruch či postižení. Učitel by měl proto do

výtvarné výchovy zařazovat náměty, které dítěti umožní uplatnění subjektivity. Vyhnout by se měl výraznému instruování žáků ve výtvarné činnosti nebo předkládání předloh ke kopírování.

## ZÁVĚR

Výzkumná diplomová práce se zaměřovala na žáka z odlišného sociokulturního prostředí v české základní škole. Cílem teoretické části bylo vymezit terminologii a teoretická východiska vzdělávání žáků cizinců na českých základních školách. Cílem praktické části bylo popsat vzdělávání žáků cizinců pohledem pedagogických pracovníků a zkoumat dva konkrétní případy inkluze těchto žáků na prvním stupni české základní školy.

Výsledky výzkumného šetření přinesly mnoho zajímavých zjištění, která poukazují na konkrétní problémy vzdělávání žáků cizinců na vybrané základní škole ve Zlínském kraji.

Vedení školy vidí v umístění žáků s odlišným mateřským jazykem do ročníku výraznou komplikaci, a to jak v organizaci vyučování, tak v hodnocení nebo integraci do třídního kolektivu. Dalším problémem je jazyková bariéra, která je podle pedagogických pracovníků dané školy překážkou procesu integrace do třídního kolektivu a často také do samotného procesu vzdělávání. Výzkum poukázal na nedostatky v profesní přípravě učitelů, která nezahrnovala vzdělávání v oblasti práce s žáky s odlišným mateřským jazykem, proto jsou učitelé nuceni osvojovat si potřebné informace samostudium. Učitelky pozorovaných žáků dále vnímají jako problém stanovení očekávaných výstupů, které pro tyto žáky nejsou definovány v žádném oficiálním dokumentu, a hodnocení, které dle nich po dostatečně dlouhou dobu nezohledňuje odlišný mateřský jazyk.

Pozorovaným žákům cizincům je poskytováno velké množství podpůrných opatření. Některá z nich mohou mít také negativní vliv na integraci těchto žáků. Příkladem je působení asistenta pedagoga, které může mít za následek nečinnost z důvodu spoléhání se na neustálou pomoc. Dále žák není nucen osvojovat si jazyk, pracovat samostatně nebo navazovat kontakty se spolužáky. Pozorovaní žáci ve vyučovacích hodinách nedostávají příliš mnoho možností hovořit o své kultuře, důvodem je nedostatečná úroveň českého jazyka, která brání pochopení otázek a formulaci odpovědí. Třídní učitelka dále nedává žákům možnost vyjadřovat se o kultuře jiným způsobem než slovy, chybí příležitosti vlastní kulturu přibližovat druhým nonverbální komunikací, např. hudbou, pohybem nebo výtvarnou tvorbou. V hodinách výtvarné výchovy není žákům většinou umožněno projevit kulturní identitu formou tematicky zaměřených úkolů. Převažuje konvenční nabídka námětů, ačkoli kurikulární dokument hovoří o příležitostech poznávat umělecké hodnoty v širších sociálních a kulturních souvislostech, o podpoře tolerantního přístupu k různorodým kulturním hodnotám a potřebám různých skupin, národů a národností.



Často žákům není umožněno ani uplatňovat subjektivitu, která je učivem vzdělávacího oboru Výtvarná výchova v RVP ZP. Z výzkumu vyplývá, že integrace žáků cizinců musí probíhat komplexně s ohledem na jejich povahové a osobnostní vlastnosti. Jinak bude probíhat u extrovertního dítěte a jinak u dítěte introvertní povahy.

I přes jisté limity a nedostatky byly naplněny cíle výzkumného šetření, které byly stanoveny na počátku výzkumu. Výzkumná zjištění diplomové práce mohou být v budoucnu přínosem pro učitele základních škol, protože toto téma je v posledních několika měsících velice aktuální. Učitelé by měli být připraveni na práci s žáky cizinci a měli by ke své práci mít vytvořeny adekvátní podmínky.

Výzkum přinesl i mnoho dalších otázek, na které by bylo vhodné pokračujícím výzkumem hledat odpovědi, přináší tedy možnosti jeho dalšího prohloubení a rozšíření. Může se jednat o další pozorování těchto žáků v jiných vyučovacích předmětech, kdy tato data budou hlouběji analyzována. Další možností je srovnání pozorovaných dětí s dalšími žáky cizinci, navštěvujícími totožnou nebo zcela odlišnou základní školu v České republice.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bačáková, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163–175.
- [2] Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR. *Orbis Scholae*, 6(1), 81–93.
- [3] Bejček, J. M. (2016). *Úvod do práce s rodinami migrantů s udělenou mezinárodní ochranou: právní aspekty uprchlictví, specifika sociální práce s rodinami uprchlíků, integrace a vzdělávání dětí a žáků z uprchlických rodin*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.
- [4] Bejček, J. M., Horáčková, K., Dohnalová, E., Danyljuková, M., Moree, D., Holcupová, J., Müllerová, A., & Csirke, A. (2018). *Interkulturní práce s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem v mateřských a základních školách*. Praha: InBáze. [https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/interkulturni\\_prace\\_web.pdf](https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/interkulturni_prace_web.pdf)
- [5] Benda, M., Vodňanská, Z., Titěrová, K., Slaninková, K., Popovych, S., Zorina, J., Ihnatsenia, H., Novaković, S., & Demyanenko, N. (2016). *Dvojjazyční asistenti pedagoga – příběhy úspěšné integrace*. Praha: META, o.p.s.
- [6] Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META, o.p.s.
- [7] Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- [8] Bradová, J. (2011). Variácie priestorového usporiadania školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu. *Studia Paedagogica*, 16(1), 191–210.
- [9] Covrigová, A. (2017). Děti cizinci. *Školní Poradenství v Praxi*, 4(3), 14–15.
- [10] ČSÚ. (2006). *T41 Děti, žáci a studenti podle státního občanství na mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2005 / 06*. Praha: Český statistický úřad.
- [11] ČSÚ. (2020a). *T14 Cizinci podle kategorií pobytu, pohlaví a občanství k 31. 12. 2020*. Praha: Český statistický úřad.
- [12] ČSÚ. (2020b). *T41 Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce*

- 2019 / 20. Praha: Český statistický úřad.
- [13] ČSÚ. (2021a). *Počet obyvatel v regionech soudržnosti, krajích a okresech České republiky k 1. 1. 2021*. Praha: Český statistický úřad.
- [14] ČSÚ. (2021b). *T12 Cizinci podle kraje, okresu a typu pobytu k 30. 6. 2021*. Praha: Český statistický úřad.
- [15] European Commission. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/https://doi.org/10.2797/819077>
- [16] Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
- [17] Hasman, J., & Novotný, J. (2017). *Kdo, odkud, kam a s kým - prostorová příbuznost migračních skupin na globální, národní i lokální úrovni*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- [18] Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [19] Hladík, J. (2014). *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- [20] Horáčková, K., Mlynářová, H., Holcupová, J., & Csirke, A. (2019). *Základy práce asistenta pedagoga s dětmi s odlišným mateřským jazykem*. Praha: InBáze.
- [21] Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. United Kingdom: RANT Europe.
- [22] Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- [23] Kabancová, N., & Machovcová, K. (2018). „Koukala jsem na to, jak si hrajou a mluví na sebe řečí, kterou vůbec nevnímám“: Jinakost u dětí s migrační zkušeností. *Pedagogická Orientace*, 28(2), 269–289.
- [24] Kaderka, M. (2017). Děti se integrují rozličně, šablona neexistuje. *Školní Poradenství v Praxi*, 4(3), 16–17.
- [25] Kolektiv autorů. (2020). *Adaptační koordinátor na základní škole*. Praha: NPI ČR.
- [26] Kostelecká, Y., Hána, D., & Hasman, J. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším*

- kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- [27] Kostecká, Y., Kostecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách*. Praha: Univerzita Karlova.
- [28] Krejčí, O. (2011). *Lidská práva*. Praha: Professional Publishing.
- [29] Lachmanová, L. (2007). Vývoj a úspěšnost modelů integrace imigrantů (na příkladu Rakouska, Francie a Nizozemska). *Geografie*, 112(2), 221–236.
- [30] Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- [31] Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- [32] Liga lidských práv. (2009). *Férová škola - podmínky: povinné*. [www.ferovaskola.cz](http://www.ferovaskola.cz)
- [33] *Listina základních práv Evropské Unie* (2012). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=CS>
- [34] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [35] Morávková Vejrochová, M. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [36] Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- [37] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (2001). [https://www.msmt.cz/file/35405\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/35405_1_1/)
- [38] *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2020). [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)
- [39] *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021* (2021). [https://www.msmt.cz/file/56418\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/56418_1_1/)
- [40] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021). [https://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2021\\_word.docx](https://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2021_word.docx)
- [41] Musil, J., & Říčan, J. (2019). *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř Metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- [42] Němec, J. (2012). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido.
- [43] Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole* (Issue August). Praha: Univerzita Karlova.

- [44] Pejčochová, H. (2009, 5. května). *Průřezové téma Multikulturní výchova aplikované do výtvarné části oboru Umění a kultura*. Metodický Portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3117/PRUREZOVE-TEMA-MULTIKULTURNI-VYCHOVA-APLIKOVANE-DO-VYTVARNE-CASTI-OBORU-UMENI-A-KULTURA.html#2b>
- [45] Průcha, J. (2007). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.
- [46] Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- [47] Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moore, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, o.p.s. [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)
- [48] *Sdělení č. 104/1991 Sb. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte (2010)*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>
- [49] Sichingerová, L., Vágnerová, T., Herrmann, A., & Šimek, M. (2020). *Metodická příručka pro práci adaptačního koordinátora základní školy*. [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodicka-prirucka\\_adaptacni\\_koordinator.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodicka-prirucka_adaptacni_koordinator.pdf)
- [50] Šindelářová, J. (2015). Jak začleňovat žáky-cizince do českých základních škol? *Školní Poradenství v Praxi*, 2(4), 13–16.
- [51] Šišková, T. (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu : multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál.
- [52] Suralová, A. (2014). Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace. *Sociální Studia*, 11(2), 75–97.
- [53] Stadlerová, H. (2015). *Speciální výtvarná výchova v pomáhajících profesích*. Brno: Masarykova univerzita.
- [54] Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [55] Titěrová, K. (2010). Začleňování žáků-cizinců do českých škol. In Kendíková, J.,

- Vokáč, P., & Trojan, V. (2010). *Poradce ředitele* (s. 1–26). Praha: Raabe.
- [56] Titěrová, K., Georgieva, R., Vávrová, P., Horáčková, K., Skuta, I., Hajrapetyan, V., Demyanenko, N., Elms, L., & Ihnatsenia, H. (2014). *Hledá se dvojjazyčný asistent*. Praha: META, o.p.s.
- [57] Titěrová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K., & Vávrová, P. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – systémová doporučení*. Praha: META, o.p.s. [http://meta-ops.cz/sites/default/files/pp\\_blok\\_web\\_final\\_0.pdf](http://meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf)
- [58] Tomeš, I. (2015). *Sociální právo České republiky*. Praha: Wolters Kluwer.
- [59] United Nations. (2019). *International Migration 2019*. [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019\\_Report.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf)
- [60] Vejrychová, R., Stehlíková Babyrádová, H., Pavlovská, M., Remsová, L., Svátková, B., Kurowski, M., Buchta, J., Svobodová, L., Smutný, M., Kučerová, B., Svobodová, M., & Žanda, Z. (2013). *Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny*. Brno: Masarykova univerzita.
- [61] *Vyhláška č. 120/1976 Sb. Vyhláška ministra zahraničních věcí o Mezinárodním paktu o občanských a politických právech a Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech* (1976). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1976-120>
- [62] *Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (2021). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- [63] *Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* (2021). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>
- [64] Yaya, Y. T., & Yousif, T. H. (2014). *The role of multicultural art education in a cultural diversified society*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- [65] *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (2022). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [66] Záleská, K. (2018). Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. *Studia Paedagogica*, 23(3), 139–164. <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-7>
- [67] Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců : náhled do české a norské*

*praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

- [68] Záleská, K., & Leix, A. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická Orientace*, 28(2), 328–356.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
Např.	Například
ORP	Obec s rozšířenou působností
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školní poradenské zařízení
Tj.	To je



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Uspořádání třídy dle Bradové (2011).....	57
--	----

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorie s ukázkami kódů .....	59
---	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkripce rozhovoru s třídní učitelkou

Příloha P II: Ukázka transkripce pozorování hodiny výtvarné výchovy

## **PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU S TŘÍDNÍ UČITELKOU**

### **1) Jaké máte zkušenosti s žáky cizinci?**

Bohužel mám. V jedné třídě jsme měli ukrajinského chlapce, ale ten poměrně dobře mluvil česky. Potřebovali jsme hlídat jenom nové výrazy v češtině. A poslední dva roky vlastně máme dvě vietnamské děti. Jedna, která je tu už od školky a poměrně dobře se orientuje a chlapec, který na tom není úplně nejlépe v tom dorozumívání, ale za poslední dobu díky asistence pedagoga dělá velké pokroky.

### **2) A připravovala jste se na to, že budete mít ve třídě žáky cizince?**

Myslíte jako na vysoké škole? Ne. Školení ano, webináře, které se tohoto tématu týkají jsem byla na jednom, kde se dozvíte ty legislativní věci, které kolem toho jsou a potom samozřejmě nastupuje ta práce přípravy, protože ta je daleko nejnáročnější. Materiály na to jsou, dají se najít, ale také spoustu z nich musíte vyrobit sám a volit to, co po těch dětech vlastně můžete chtít a nechtít, co je vlastně ta kostra učiva, protože nemají snížené výstupy, což je hodně důležité a problematické zároveň

### **3) A jak vnímáte přítomnost těchto dětí ve třídě? Jak ovlivňují tu celou třídu?**

To je těžká otázka. Samozřejmě, že komplikují tu situace ve třídě, protože ne že by to byl vyloženě rušivý element, ty děti nejsou zlobivé, co jsou tady. Ale je to minimálně hlas, kdy ten asistent pedagoga prostě musí vysvětlit, dovysvětlit, ukázat. Dá se na to zvyknout, ale je to věc, kterou třeba dříve člověk vůbec neznal a plus samozřejmě je to čas, který věnujete přípravě pro tyto děti, a to nejsou minuty ani desetiminuty, to jsou prostě hodiny, u kterých přemýšlíte, jak to uděláte, jak jim to vysvětlíte, jak to bude vypadat. A když byla distanční výuka, tak to bylo hodně složité, jak to správně nastavit a připravit pro ty děti a zase záleží na tom, zda máte to štěstí, zda máte asistenta pedagoga, který je samostatný, schopný a nabytý energií, což my máme a nebo zda máte člověka, kterého musíte velmi vést, hodně připravit sám a prakticky mu jenom ukázat, co budete dělat. Tak tam věřím, že by to bylo vyloženě jako smrtelná kombinace. To by ten učitel byl úplně vyčerpaný

### **4) Takže se nějak změnila vaše příprava na hodiny?**

Jednoznačně. Musíte se na to dívat více pohledy, nejenom pohledy toho, co děti chcete zajímavého naučit a co je vlastně výstupem toho ročníku, jaké aktivity zařadíte, ale musíte brát v potaz, co zvládnou ti ostatní, co uděláte, jestli jim dáte úplně jinou aktivitu. Z některých hodin vám odcházejí na práci se speciálním pedagogem nebo s kýmkoli. Takže i to je další věc – byli tady, nebyli tady, mám jim doplnit to učivo, a hlavně jak má vypadat

opakování s těmito dětmi. Jsou to obrázky, slova, plus ještě se vžít do toho co vlastně jsou schopni zvládnout, abyste je nepřetížila. A v neposlední řadě teda si myslím, že není dobře řešena u nás ta otázka migrantů, že jsem přesvědčená, že kdyby rok byli v systému zařazeni, jakože intenzivní zvládnutí jazyka a teprve zařazeni do školy, že by to bylo daleko lepší, než když se zařadí s tím, že to dítě nerozumí ničemu. Tak začínat na tom musí být skutečně i náročné pro ty děti.

**5) Jak ovlivnil Daniel nebo Marie atmosféru ve třídě? Máte pocit, že nějak ovlivňují tu atmosféru ve třídě, že se ty děti chovají třeba jinak?**

V něčem ovlivňují, to vidíte, když pracujeme do pracovního sešitu, že tu máte děti, které jsou najednou schopné si uvědomit, že ten člověk vedle něho potřebuje pomoci. Tak to je to pozitivní, to je naprosto úžasné, normálně by to neřešili, toho kamaráda vedle sebe. Daniel dokáže zazlobit s klukama, což je v pohodě a Marie ta je úplně submisivní, o té skutečně nevíte. Víím, že jsou děti, které jsou také teda té vietnamské komunity, u nás je hlavně ta vietnamská komunita na naší škole, a to dokážou být větší dříáčníci, takže tam potom ještě nastupuje to, že dokážou zazlobit, ale ty naše dvě jsou zrovna jako takové v pohodě.

**6) Jak přijímají žáci Marii a Daniela, co se nějakého kamarádství týče?**

Daniel zapadl mezi kluky velice dobře, a Marie tím, že ji vnímám jako velice silně introvertní slečnu, tak tady máme typy, kteří vyloženě rádi organizují čas druhým, tak to jsou děti, kterým by ta Marie vyloženě vyhovovala, ale jinak Marie hodně s Michalem si popovídá, protože Michal je taky takový, když to řekneme, peciválek trošičku. Tak mají v tomhle k sobě blíž, ale jinak málokdy Marie vyjde, že by si šla popovídat do té skupiny a notabene si myslím, že ani nechodila do družiny, loni stoprocentně ne, protože tam se toho Covidu hodně báli a tam je to prostředí, kde ona může navázat přátelství.

**7) A Daniel chodí do družiny?**

Já si myslím, že nechodí, on už v té páté třídě nechodí ani jeden z nich. Chodí z naší třídy jediné dítě do družiny, a to je české dítě.

**8) Co si myslíte, že by přispělo snazšímu začlenění Marie a Daniela do kolektivu?**

Znovu se vrátím k tomu, že by na začátku skutečně měli dostat intenzivní jazyk a že tam by ... je to skoro až nepřírozené, ale oni by měli být v tom českém prostředí od nevidím do nevidím, protože tak jak víím, že by to bylo třeba těžké, jako pojetí internátní škola od pondělka do pátku a na víkend domů, ale asi by to pomohlo. Protože ty děti tady skončí, jdou domů, otázka je jestli mají kroužky, nemají kroužky, nevím, abych řekla pravdu. Takže oni přijdou domů a zase slyší tu vietnamštinu, rodiče nemluví vůbec česky, čili oni nemají, co nabídnout. Takže začlenění by jednoznačně pomohlo a to sem řešila tady i na místním

akčním plánování v Otrokovicích, že rodiče by měli být hodně strkáni do toho, aby se češtinu naučili, protože oni by potom ve svém vlastním zájmu s tím dítětem se snažili mluvit česky a doufali, že to dítě ho naučí to, co se naučilo ve škole, ale tím, že je nikdo nikam nenutí, žádné zkoušky mít nemusí v tom českém prostředí, tak se prostě doma mluví jednoznačně vietnamsky. Mezi sebou samozřejmě mluví vietnamsky ty děti, tady u nás na škole na chodbě, když se sejdou nebo u oběda, tak jednoznačně mluví vietnamsky. A řešil to i kolega, který je měl na hodinu navíc češtiny, že říkal, že mít tam tři Vietnamce naráz není žádná výhoda, protože většinu té hodiny, když oni si potřebují něco sdělit, tak použijí jazyk, kterému on nerozumí. Tak asi je to dobré pro představu, jak to mají oni, že. To je obrácená situace.

### **9) Oni měli hodinu českého jazyka navíc a tam se teda učili jako nová slova a...**

Ano, nové situace, měli by mluvit, ale je pravda, že když tam máte tři vietnamské děti, tak je to nenaučíte mezi sebou. Ideálně by tam měl být někdo, kdo třeba potřebuje zlepšit mluvený projev nebo nebát se a k tomu přidat vietnamské dítě, které se zároveň v tom prostředí učí než tři vietnamské děti.

### **10) A nabízíte nějaké aktivity v rámci vyučování těm dětem, jak by se mohli jako začlenit do té skupiny spolužáků?**

Ve třídě? Tak ve skupinové práci vždycky je kousek i na nich, byť je to taková jakoby lámaná záležitost v češtině. Ty děti ví, že ve skupině, v té skupinové práci chci, aby se každý jeden člen té prezentace jejich úkolu zúčastnil, takže kdyby to mělo být přečtení textu anebo samozřejmě oni sami můžou být samostatnou skupinou, která dostane jednodušší úkol anebo úkol, který se týká toho, co stoprocentně chci, aby ty děti věděly. No a potom samozřejmě ideálně dát je po jednom, protože oni hodně odzírají, co dělají ostatní, když už nerozumí, aby ten úkol splnili. Anebo dát vedle děťátka, který nemá problém mu dovysvětlit, vedle někoho klidného, kdo je zvyklý, že dává pozor. Když ho posadíte vedle, někoho, kdo prospí to vyučování, tak mu nijak nepomůže.

### **11) Co podle vás začlenění žáků do kolektivu ztěžuje? A co považujete za nejobtížnější při práci s žákem cizincem?**

Zorientovat se v tom, co je požadovaný výstup. Jo, kdy vám prostě řeknou dobře, tak jako vy nemůžete mu ty výstupy úplně snížit, on je musí mít stejný jako každý ostatní, ale buďte na kostře učiva. A teď vy se musíte rozhodnout, co ta kostra učiva je. A notabene jako takhle jako vy se můžete rozhodnout, ale můžete se rozhodnout špatně, že. S tím třeba inspekce nebude souhlasit, co v tu chvíli uděláte a v neposlední řadě vám přijde těžké, když máte v sobě nějakou empatii, kdy vnímáte, jak to pro to dítě je to těžké. A teď třeba v rámci toho,

že existuje doučování, tak může paní asistentka si je vzít a mít každý odpoledne a věnuje se jim skutečně maximálně, nadstandardně s maximálním nasazením, ale to není v každé třídě. Potom se nemůže člověk divit, že ty děti sedí tři roky v českém kolektivu, ale daleko se neposunuly, protože, jako to není v silách učitele, aby to dokázal, když máte ty třídy takhle plné, jak jsou. Jako možná, kdybychom měli ve třídě osm dětí, jako na nějaké menší škole anebo malotřídce, i když tam by to bylo zase problém, že máte dva ročníky v jednom, tak na to dítě vám vybuduje více času

### **12) To ano. A Marie má asistenta od první třídy?**

Ne a to je další věc, která u nás je taková trošku nemocná, že to dítě přijde do školy a čeká se na to až vlastně rodič dostane, jak kdyby pobytové vízum, teprve potom může se rozběhnout jakási mašinerie. A tam je prvních a teď nevím, jestli je to sto hodin anebo méně, ale prakticky to vydá na dva až tři měsíce, kdy oni mají možnost mít u sebe člověka, který s ním pracuje každý den, ten nově přichází.

### **13) Ano, je to adaptační koordinátor, který se mu věnuje 40 hodin.**

No, tak jako těch 40 hodin. Jako lepší než nic, víceméně to není o jazyku, ale o seznámení se s tou školou, co kde najdu, kde si třeba řeknu o pomoc, pokud to dokážu, ale je to hrubě nedostatečné a zase zjistíte, že v různých krajích to funguje různě, že někde ty krajské pedagogicko-psychologické poradny přijdou hned, podívají se na to dítě, napíší asistenta, rozjede se to, někde vám řeknou, první tři měsíce se nám vůbec neozývejte. Někdo dokonce řekne, že až po třech půlrocích, můžete zažádat o asistenta, což je takové, že si řeknete, tak to už nedává smysl ani trošku. Takže ta podpora je různá a u nás na školách teda když už máte těch cizinců hodně, tak u vás vzniká jakési centrum pro ty cizince, ale ve chvíli, kdy se výuka odehrává online formou, za mě to je nedostatečné. Ono to dítě může v tu chvíli dělat cokoli, prostě jsem tam, ano párkrát mě vyvolají, záleží na tom, kolik nás tam je, ale být prezenčně a být distančně je veliký rozdíl. I pro tu kvalitu toho vzdělávání, co těm dětem můžete dát.

### **14) Takže myslíte, že Marie je na nižší úrovni, než by po takové době měla být kvůli tomu, že neměla asistenta od začátků?**

Asistent jí mohl pomáhat, protože ve třídě byl, protože byla vlastně ve třídě celou dobu s Michalem. Byť k ní není napsaný, tak by ten asistent se měl chovat tak, že když vidí dítě, které potřebuje pomoci, popřípadě učitel, když to vidí, tak toho asistenta požádá, to je sice napsané na jedno dítě, ale není k němu jako úplně přilepený, když to tak řeknu. Myslím si, že u Marie došlo k velkému problému v mateřské škole, protože ona byla rok v mateřské škole hodná holčička, která si vzadu hrála, ale v té době ona měla dostat velice intenzivní

péči, co se týče jazyka, všeho, co kolem toho je, protože školky jsou skvěle vybavené nejenom těma kuchyňkama a malýma obýváčkama a vším tím malinkým, ale jako ty reálné situace, které se tam prostě zažívají při hře, takže v tu chvíli měla mít jednoznačně Marie u sebe asistenta ... A zase chápu, že paní učitelka má hromadu dětí a že má namíchané od dvou až do šesti let, že věnovat se jednomu dítěti je velký problém. Ale ona prakticky po tom roce vyšla jako nepopsaný list, což není dobře.

**15) A proč myslíte, že ji to nenamotivovalo samotnou, že nerozumí spolužákům, učiteli?**

Tak Mai ona má dvakrát týdně doučování, protože rodiče jsou ochotní zaplatit vlastně Čecha, který se s tím dítětem doučuje. Což je od rodičů jako super, Danielovi rodiče tu šanci finanční nemají nebo by to třeba pro ně bylo hodně drahé ta cenová pobídka, která byla. Takže holt jako je to horší, ale tak záleží u toho dítěte, jestli to dítě, které má ještě jiné problémy než jenom jiný mateřský jazyk.

**16) Podle vás má Marie ještě nějaké jiné problémy?**

Ano, vnímáme tam autistické prvky nebo minimálně jako Asperger. Je to vidět při té komunikaci. Rychlejší unavitelnosti, v té systematičnosti, jak ona pracuje jako běžný dítě by takto jako kdyby nepracovalo. To samozřejmě je další věc, která vás v tom vnímání života kolem sebe může víc děsit, limitovat. A plus samozřejmě ten ochranný přístup ze strany rodičů. Jo, protože zase některé děti se okřešou tím, že lítají venku s kamarády nebo s kamarádkama, navštěvují se a ta vietnamská komunita je hodně uzavřená, což třeba ukrajinské děti to takhle nemají. Aspoň teda, co já jsem měla toho Jakuba. A ještě notabene jako ukrajinština je slovanský jazyk, takže k té češtině to má blíž než vietnamština, která je úplně něco jiného, tak on prostě byl venku s dětma, každé odpoledne, sportovní aktivity, tam rodina nebyla tak úzkostlivá v té výchově jako jsou zrovna tady ty rodiče.



## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE POZOROVÁNÍ

Zvolená ukázka je z hodiny výtvarné výchovy dne 28. ledna 2021. Jedná se o první hodinu z dvouhodinového bloku výtvarné výchovy.

Čas	Průběh hodiny	Činnost Daniela a Marie
00	Počátek hodiny - učitelka sděluje žákům instrukce k hodině výtvarné výchovy	Daniel si jde napustit vodu do kelímku pro malování. Učitelka jej okřikne „Kam jdeš? Teď si nemáš chodit pro vodu, teď máš poslouchat.“
02	Instrukce k práci - nakresli kruh na papír, rozděl ho na dvě části – slunce a měsíc, dotvoř podle sebe, inspirací může být výsledný produkt na interaktivní tabuli, dodělej paprsky do pozadí - Použij tužku, pak akvarelové pastelky a rozetři vodou, co chceš rozetřít – učitelka názorně kreslí na tabuli, komentuje každý krok.	Daniel si jde beze slov sednout do lavice. Marie si rovná pomůcky na stole, poslouchá instrukce. Oba sledují interaktivní tabuli a učitelku, která kreslí obrázek na tabuli.
08	Co bude hodnocení? Sdělení požadavků na práci – zajímavost, preciznost	
09	Rozdání papírů žákům - Apel k práci	Pracují společně, komunikují spolu jen o práci. Dívají se k sobě navzájem, co mají nakresleno, jak postupují.

	<p>- Všichni žáci soustředěně pracují, povídají si ve dvojicích, občas chodí po třídě, sledují práci spolužáků, inspirují se, povídají.</p>	<p>Daniel na kruh používá kružítko, Marie kreslí kruh od ruky.</p> <p>Hodně se inspirují fotografií na interaktivní tabuli.</p> <p>Marie se daří, používá gumu, ale málo. Daniel je kritický, není spokojený se svou prací a neustále gumuje ústa.</p> <p>Marie je pyšná na svůj výtvar, ukazuje ho Danielovi, usmívá se.</p> <p>Oproti ostatním žákům Marie i Daniel kreslí velké obličej, velké oči i ústa, souměrné. Ostatní děti kreslí spíše drobné části obličej.</p> <p>Oba žáci malují i o přestávce (cca poloviny třídy maluje i o přestávce).</p> <p>Lenka přišla k Marii, dívá se na její obrázek, usmívá se, nejspíš chce něco říct, ale neví co. Marie se na ni podívá a dále pracuje, nejspíš je ráda, že se někdo přišel podívat na její práci. Lenka nic neříká, odchází, Marie dále pracuje.</p>
--	---	---