

Postoje učitelů k cizincům

Bc. Šárka Lukášová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Šárka Lukášová
Osobní číslo:	H22830
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Postoje učitelů k cizincům

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti multikulturalismu, postojů, předsudků a stereotypů v souvislosti s cizinci.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

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

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

NOVÁK, Tomáš, 2002. O předsudcích. V Brně: Doplněk. ISBN 80-7239-121-6.

PRŮCHA, Jan, 2011. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed., 2001. Menšiny a migranti v České republice. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Postoje učitelů k cizincům* se zaměřuje na postoje učitelů základních škol, středních odborných škol a středních odborných učilišť k žákům s odlišným mateřským jazykem a na vybrané faktory, které tyto postoje ovlivňují. Cílem je zjistit, jak délka pedagogické praxe, typ školy, mimoškolní zkušenosti s cizinci a subjektivně vnímaná kompetence učitelů ovlivňují jejich postoje k těmto žákům. Teoretická část se věnuje multikulturalismu, etnické a kulturní diverzitě ve školách a vzdělávání žáků-cizinců v českém školním systému. Zabývá se také přínosy a výzvami spojenými s integrací těchto žáků a možnými strategiemi podpory. Empirická část využívá kvantitativní výzkum, který byl realizován formou dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol, středních odborných škol a středních odborných učilišť.

Klíčová slova: postoje učitelů, žáci-cizinci, etnická a kulturní diverzita, integrace, interkulturní vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis, titled *Attitudes of Teachers towards Foreigners*, examines the attitudes of primary and secondary school teachers toward students with a different mother tongue, as well as selected factors influencing these attitudes. The aim is to determine how the length of teaching experience, type of school, extracurricular experience with foreigners, and teachers' subjectively perceived competence affect their attitudes towards these students. The theoretical part explores multiculturalism, ethnic and cultural diversity in schools, and the education of foreign students within the Czech school system. It also examines the benefits and challenges associated with integrating these students and possible support strategies. The empirical part is based on quantitative research conducted through a questionnaire survey among primary and secondary school teachers.

Keywords: teachers' attitudes, foreign students, ethnic and cultural diversity, integration, intercultural education

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, cenné rady a poznámky, které mi pomohly při jejím vypracování. Velmi si vážím jeho ochoty a vstřícnosti. Velké díky patří také všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumného šetření, a přispěli tak ke vzniku této diplomové práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za podporu během celého studia.

„Vzdělání je ta nejsilnější zbraň, kterou lze změnit svět.“

Nelson Mandela

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 MULTIKULTURALISMUS	14
1.1 DEFINICE A VÝZNAM MULTIKULTURALISMU	14
1.2 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST	16
1.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	17
2 ETNICKÁ A KULTURNÍ DIVERZITA VE ŠKOLÁCH.....	20
2.1 PŘÍNOSY ETNICKÉ A KULTURNÍ DIVERZITY	20
2.2 VÝZVY A BARIÉRY ETNICKÉ A KULTURNÍ DIVERZITY	21
2.3 VLIV ETNICKÉ A KULTURNÍ DIVERZITY NA UČITELE	22
2.4 STRATEGIE PRO PODPORU ETNICKÉ A KULTURNÍ DIVERZITY	23
2.5 SPOLUPRÁCE UČITELŮ V MULTIKULTURNÍCH TŘÍDÁCH	24
3 CIZINCI VE ŠKOLNÍM SYSTÉMU.....	27
3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	27
3.2 POČET CIZINCŮ VE ŠKOLÁCH	28
3.3 INTEGRACE ŽÁKŮ-CIZINCŮ	31
3.4 UČITEL A ŽÁK S OJM	34
3.5 UČITEL V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ I MIMO NI.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	42
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
4.2 CÍL VÝZKUMU	44
4.3 METODA SBĚRU DAT	44
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
4.5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	50
5 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	78
6 DISKUZE.....	88
ZÁVĚR	91
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	93
SEZNAM GRAFŮ	100
SEZNAM TABULEK.....	102
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	103
SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ÚVOD

Problematika etnické a kulturní diverzity ve školním prostředí se stává v posledních letech stále aktuálnější, a to zejména v souvislosti se zvyšujícím se počtem cizinců žijících v České republice. Jak uvádí Průcha (2011), přítomnost dětí přistěhovalců ve školách představuje pro učitele novou výzvu, neboť často vyučují žáky pocházející z etnicky a kulturně odlišných prostředí, se kterými se dříve nesetkali. Učitelé tak musí čelit nejen jazykovým a kulturním rozdílům, ale také hledat způsoby, jak tyto žáky efektivně začlenit do vzdělávacího procesu.

Postoje učitelů k těmto žákům významně ovlivňují jejich integraci, vzdělávací úspěšnost i pocit přijetí ve školním kolektivu. Učitelé hrají klíčovou roli v procesu začleňování žáků-cizinců do školního prostředí, a proto je důležité zkoumat, jaké postoje k těmto žákům zaujímají a jaké faktory jejich postoje ovlivňují.

Vyšší počet žáků-cizinců ve třídách klade na učitele nové profesní nároky, které mohou být zdrojem nejistoty, zvýšené pracovní zátěže a pocitu přetížení. Učitelé se často musí vypořádat s jazykovými bariérami, kulturními odlišnostmi a specifickými vzdělávacími potřebami těchto žáků, což vyžaduje úpravu výukových metod, intenzivnější komunikaci s rodiči a celkovou flexibilitu v přístupu k výuce. Vnímání a zvládání těchto výzev ze strany učitelů ovlivňuje řada faktorů.

Cílem práce je zjistit postoje učitelů základních škol, středních odborných škol a středních odborných učilišť k žákům-cizincům a zda se tyto postoje liší ve vztahu k vybraným faktorům. Mezi tyto faktory patří délka pedagogické praxe, typ školy, mimoškolní zkušenosti s cizinci a subjektivně vnímaná kompetence učitelů. Tyto postoje mohou ovlivňovat, jak učitelé vnímají proces integrace žáků-cizinců do vzdělávacího prostředí.

Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezení klíčových pojmů, jakými jsou multikulturalismus, etnická a kulturní diverzita ve školách a integrace žáků-cizinců do vzdělávacího procesu. Pozornost je zaměřena také na charakteristiku žáků s odlišným mateřským jazykem, jejich vzdělávací potřeby a legislativní rámec, který se k jejich vzdělávání vztahuje. Další kapitoly popisují úlohu učitele v procesu integrace, jeho profesní kompetence a výzvy spojené s prací v multikulturním prostředí. Závěr teoretické části tvoří přehled možností podpory žáků-cizinců ve školním prostředí.

Praktická část diplomové práce představuje kvantitativní výzkum, který byl realizován formou dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol, středních odborných škol

a středních odborných učilišť. Tato část zahrnuje popis výzkumných cílů, výzkumných otázek a hypotéz, dále použitou metodu sběru dat a charakteristiku výzkumného souboru. Následuje kapitola věnovaná prezentaci výsledků dotazníkového šetření, ověření stanovených hypotéz a shrnutí klíčových zjištění. Závěr praktické části tvoří diskuze nad výsledky a doporučení pro pedagogickou praxi vycházející ze získaných poznatků.

Vzhledem k aktuálním společenským změnám, které se promítají do složení školních tříd, považujeme za podstatné věnovat pozornost právě postojům učitelů, které mohou významně ovlivnit průběh i výsledky integrace žáků-cizinců do vzdělávacího prostředí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURALISMUS

V éře globalizace je svět otevřen a stal se dostupnějším než kdykoli předtím, což vede k častějšímu přesouvání lidí mezi zeměmi za novými příležitostmi. Tento fenomén migrace je poháněn různými motivy, včetně hledání zaměstnání v cizích zemích, což přináší do popředí význam multikulturalismu. V našem bezprostředním okolí si můžeme všimnout, jak se naše komunity stávají bohatšími na různorodé kultury a jak se setkáváme s lidmi, kteří nám mohou připadat neobvyklí svým zjevem, zvyklostmi či životním stylem. Tyto rozdíly však nesmí být vnímány jako negativní, naopak obohacují naši společnost. Představa uniformní společnosti, kde všichni sdílíme stejné hodnoty a tradice, by byla značně omezená a zbavená hloubky, kterou kulturní rozmanitost přináší. Klíčem je pochopení, že žádná kultura není přirozeně lepší nebo horší než jiná, každá je unikátní a přináší s sebou své specifické přednosti a způsoby adaptace na životní prostředí.

Příklady lidí přizpůsobujících se novým kulturám a prostředím jsou důkazem toho, že různorodost je cenná a že se můžeme mnoho naučit ze zkušeností druhých. Ať už je to přechod z venkova do města nebo z jedné země do druhé, adaptace na nové podmínky vyžaduje odvahu a otevřenost. To nám ukazuje, že sice můžeme v různých prostředích čelit výzvám, ale tyto zkušenosti nás obohacují a rozšiřují naše obzory.

Podporováním myšlenek multikulturalismu napomáháme budovat společnost, která je vřelá a přátelská, a umožňuje každému do ní přinést své jedinečné poznatky a pohledy. Uznávání kulturní rozmanitosti jako cenného přínosu, který nás posiluje a inspiruje, je klíčové pro vytvoření světa, ve kterém vládne otevřenost a vzájemný respekt.

1.1 Definice a význam multikulturalismu

Termín multikulturalismus vychází z kombinace slov „multi“ a „kultura“, což naznačuje, že jde o společenský model, kde dochází k interakci různých kulturních tradic. Hlavním záměrem multikulturalismu je podporovat mezi občany jedné země, kteří jsou zvyklí na svou specifickou kulturu, vzájemný respekt a přijetí odlišných kultur bez jakýchkoli předsudků. Termín "multikulturalismus" se poprvé objevil v 60. letech 20. století v Kanadě. I když se dnes tento pojem často používá a většinou máme přibližnou představu o jeho významu, je důležité jej jasně definovat. Existuje mnoho interpretací multikulturalismu, které se liší podle kontextu.

V příručce Interkulturní vzdělávání je multikulturalismus pojímán ve čtyřech různých interpretacích.

Multikulturalismus jako:

- **stav společnosti**, kde se vedle sebe nacházejí rozličné sociokulturní skupiny s jejich specifickými systémy institucí, tradic, názorů a hodnot. V tomto kontextu se k pojmu multikulturalismus přistupuje neutrálně, a přestože tyto skupiny spolu koexistují, jejich souběžné bytí nezaručuje automaticky vzájemnou toleranci a respekt.
- **proces**, při kterém dochází k výměně kulturních statků, vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a možnému vzniku nových systémů.
- **vědecká teorie**, která se zaměřuje na různé dimenze sociokulturní diverzity. Tato teorie se věnuje analýze a porovnávání rozličných pohledů na svět, odlišných interpretací reality, různorodých modelů chování a komunikačních pravidel. Zabývá se také kulturními rozdíly, jež jsou považovány za důsledek unikátního přizpůsobení společností různým podmínkám.
- **společenský cíl** v rámci, kterého multikulturalismus představuje cílevědomé snahy o vytvoření pluralitní společnosti, jež zahrnuje rozličné sociokulturní skupiny. Toto společné bytí těchto skupin by mělo být postaveno na základech rovnosti, tolerance, vzájemného respektu, dialogu a produktivní spolupráce. Klíčovým prvkem a nástrojem tohoto pojetí multikulturalismu, který je v souladu s duchem tohoto dokumentu, je multikulturní (interkulturní) vzdělávání (Buryánek, 2002).

Multikulturní (interkulturní) vzdělávání představuje zásadní součást a metodu uvedeného konceptu. Multikulturalismus, pojímáný jako cíl společnosti, zdůrazňuje klíčový princip rovnosti, který zahrnuje rovný přístup ke všem příležitostem, ať už jde o vzdělání, zaměstnání, sociální služby a další.

„Multikulturalismus je ideál harmonické koexistence odlišných kulturních a etnických skupin v pluralitní společnosti. Multikulturalismus lze definovat jako doktrínu, která tvrdí, že samostatné etnické skupiny mají právo se kulturně lišit od většinové společnosti, stejně tak má většina právo na svou kulturu“ (Eriksen, 2008, s. 337).

V publikaci *Výchova k toleranci a proti rasismu* Tatjana Šišková charakterizuje multikulturalitu jako *„vytvoření přátelského prostředí a vzájemného respektu pro soužití lidí různých etnik a národností; vychází z předpokladu, že všechny kultury mají vzájemně*

srovnatelnou hodnotu a jsou si rovny a že soužití nositelů různých kultur vede k vzájemnému plodnému obohacení“ (Šišková ed., 2008, s. 267).

Multikulturalita představuje jak teoretické, tak praktické výzvy, společně s normativními a filozofickými otázkami. Jde o konkrétní jev dnešní společnosti, který vyžaduje teoretickou úvahu na jedné straně a na straně druhé hledání praktických aplikací (Barša, 1999).

Václavík (2001) definuje multikulturalismus za základ pro vzájemné soužití různých etnik a kultur, založené na vzájemném respektu k rozličným kulturním systémům. Tento respekt by měl vycházet z práva každé kultury zachovat si svou plnohodnotnou identitu, což přesahuje pouhou toleranci ze strany dominantní kultury. Přestože je toto úsilí komplexní výzvou jak pro majoritní, tak pro minoritní skupiny, udržení vlastní identity či pocitu hrdosti by nemělo být vnímáno jako omezení, ale jako příležitost pro vzájemné kulturní obohacení. Je klíčové, aby identita jedné skupiny nezpochybňovala identitu, hodnoty a normy jiných skupin.

1.2 Multikulturní společnost

Dle Hladíka (2006) si nejdříve vymezíme pojem „multikulturní“ na:

MULTI – termín multi vykládá jako označení pro více, mnoho

KULTURA – termín kultura se vyznačuje širokým spektrem významů. Lze říct, že kultura je souhrn vzorců chování v konkrétní sociální skupině, nezávisle na její velikosti či dobu existence. Zahrnuje také systémy a hodnoty, které jsou v dané společnosti symbolicky důležité, jako jsou náboženství, umění či věda v protikladu k její materiální výbavě (Jandourek, 2001).

Multikulturní společnost je tedy takový typ společenství, v němž se nacházejí různé skupiny lidí, které se odlišují svými duchovními a hmotnými hodnotami.

Hladík in Gutmannová (2001) považuje multikulturní společnost za komunitu, která usiluje o zajištění rovnoprávnosti pro všechny a je vybudována na základě úcty k rozdílným intelektuálním, politickým a kulturním názorům. Když mluví o rovnosti mezi lidmi, nezaměřuje se na ekonomickou rovnost, ale zdůrazňuje rovnost týkající se rasy, náboženství, politických přesvědčení a rovnost před zákonem.

Tak jako jiné společenské jevy i multikulturní společnost se vyznačuje určitými znaky.

Fungujícími znaky multikulturní společnosti dle Hladíka (2006) jsou:

- přítomnost dvou či více skupin obyvatel, sdílející stejný geografický prostor a které si uchovávají svou etnickou a kulturní identitu,
- účast všech etnických a kulturních skupin na společenském a politickém dění,
- vzájemný respekt a tolerance kulturních rozdílů mezi skupinami,
- respektování právních předpisů státu, v němž žijí příslušníci různých etnických a kulturních skupin,
- zřetelné odmítání jakýchkoli projevů netolerance, xenofobie a rasismu,
- komunikace bez konfliktů, která přináší obohacení mezi rozdílnými etnickými a kulturními skupinami,
- existence vzdělávacího systému, který podporuje toleranci a spolupráci mezi různými skupinami.

Kultury se vzájemně ovlivňují v nezastavitelném procesu, proti kterému je zbytečné bojovat. Jde o přirozený vývoj, k němuž bychom měli přistupovat s cílem minimalizovat negativní dopady. V této snaze by nám měla pomáhat multikulturní výchova (Hladík, 2006).

1.3 Multikulturní výchova

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokázány“ (Průcha, 2006, s. 15).

Pokud by se měla podstata multikulturní výchovy stručně vyjádřit, mohlo by se formulovat: Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné národy, kultury, etnika) → koexistovat a kooperovat (Průcha, 2006).

Podle Průchy (2006) je multikulturní výchova chápána jako proces založený hlavně na znalostech.

Multikulturní výchova se začala ve světě vyvíjet v druhé polovině 20. století jako odpověď na rozvíjející se multikulturní společnost a potřebu připravit žáky a studenty na život v takovéto heterogenní společnosti. V České republice byl pojem multikulturní výchova zaveden do oblasti pedagogiky až v 90. letech 20. století. Dnes je již součástí různých oblastí

našeho života, včetně akademického prostředí, médií a vzdělávacího sektoru (Švingalová, 2007).

Multikulturní výchova se uplatňuje hlavně v rámci školního vzdělávání, kde jsou do osnov některých předmětů začleněny témata související s různými kulturami a jejich specifiky. Snaží se podporovat u žáků tolerantní postoj vůči lidem z různých etnických a rasových skupin, poskytnout jim dostatek informací pro pochopení a respektování odlišných národů apod (Průcha, 2006).

Za cíl multikulturní výchovy můžeme považovat „*podporu a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami*“ (Hladík, 2006, s. 26).

Buryánek in Hladík (2006) zdůrazňuje, že tento cíl vyžaduje od příslušníků všech sociokulturních skupin (nejen majoritní) následující požadavky:

- pochopit, že diverzita a rozdílnost je založena na bezpodmínečné rovnosti (přičemž se má na mysli rovnost příležitostí, rovnost před zákonem, nikoli materiální či ekonomická),
- usilovat o pochopení různých kulturních identit a přijmout je jako rovnoprávné,
- osvojit si řešit interkulturní konflikty mírovým způsobem.

Vzájemná interakce mezi majoritou a minoritou může být žádoucí, pozitivní a přínosná. Může spočívat ve vzájemném obohacování, spolupráci a dialogu, avšak může nabývat i negativních forem. Tyto zahrnují segregaci, diskriminaci a další nežádoucí aspekty, jež nejsou prospěšné ani pro jednotlivé skupiny ani pro celou společnost. Chápeme multikulturní výchovu jako přípravu na život ve společnosti, která je etnicky, kulturně či sociálně rozmanitá. Hlavním cílem multikulturní výchovy je tedy naučit se chápat lidi, kteří jsou odlišní, ve smyslu sociálním, rasovém, národnostním, jazykovém, kulturním, náboženském atd. a podporovat tak vznik prostředí pro tolerantní a otevřené spolužití (Švingalová, 2007).

Škola hraje zásadní roli v multikulturním vzdělávání, ovlivňující významně celé generace. Klíčové pro pochopení různých kultur je využívání rozmanitých výukových metod založených na spolupráci a vzájemné podpoře mezi žáky. Diskusní formy jsou obzvláště efektivní, neboť poskytují prostor pro rozvoj a konfrontaci různých pohledů. Lze konstatovat, že k rozšíření multikulturního povědomí přispívají všechny metody, které podporují kooperaci a společnou aktivitu. V multikulturním vzdělávání je rovněž

důležité se odklonit od tradičního frontálního vyučování, které dominuje učitel a komplikuje individualizovaný přístup a žákovskou spolupráci. Proto je vhodné zapojit do výuky metody zahrnující práci v párech nebo skupinách, což podněcuje vzájemnou asistenci mezi žáky a umožňuje efektivní opravy a vylepšení nesprávných úkonů (Gulová, Štěpařová ed., 2004).

Multikulturní výchova zahrnuje široký rozsah dovedností, vědomostí, postojů a zkušeností, které jedinci získávají v průběhu svého procesu edukace (Hladík 2006).

Gulová a Štěpařová ed. (2004) popisují tyto úlohy školy v rámci multikulturní výchovy:

- maximalizovat a optimalizovat interakce mezi dětmi z různých kulturních skupin, při školní práci, tak i během volnočasových činností,
- vzdělávat v prevenci a konstruktivním řešení konfliktů mezi dětmi z odlišných skupin,
- zvyšovat možnosti pro vzájemné kulturní obohacování, poskytnout dětem co nejvíce informací o různých menšinách.

Je patrné, že termín multikulturní výchova má mnoho definic a interpretací. Může být pojímána jako proces, metoda výchovy a vzdělávání, přístup, soubor činností, oblast výzkumu nebo vzdělávací aktivita atd. Skrz různé definice nalezneme společné cíle a účely multikulturní výchovy, které jsou univerzální pro všechny výklady. Tyto zahrnují podporu rozvoje tolerance k odlišnostem cizích kultur u dětí a budování pozitivního vztahu k nim.

2 ETNICKÁ A KULTURNÍ DIVERZITA VE ŠKOLÁCH

Etnická a kulturní diverzita ve školním prostředí představuje jedno z klíčových témat současného vzdělávacího diskurzu. Význam této problematiky se zvyšuje v kontextu globalizace a stále se měnící sociální struktury společnosti, která se odráží i v demografickém složení školní populace.

Ve vzdělávacím kontextu je rozmanitost často chápána jako přínosná nejen pro minoritní skupiny, ale pro celou školní komunitu. Podporuje rozvoj interkulturních dovedností, empatie a tolerance mezi žáky. Nicméně, zahrnutí rozmanitosti do školního prostředí rovněž přináší řadu výzev, jakými jsou například odstraňování jazykových bariér, adaptace vzdělávacích programů a překonávání předsudků.

2.1 Přínosy etnické a kulturní diverzity

Etnická a kulturní diverzita přináší řadu přínosů do školního prostředí, které jsou prospěšné jak pro jednotlivé žáky, tak pro celé vzdělávací instituce. Tyto přínosy se odrážejí v mnoha aspektech vzdělávacího procesu a přispívají k rozvoji komplexních dovedností potřebných v současném multikulturním světě.

Podpora mezikulturní kompetence

Etnická a kulturní diverzita ve školách umožňuje žákům přímé setkání s různými kulturami a tradicemi, což podporuje rozvoj mezikulturních kompetencí. Žáci se učí komunikovat a interagovat s lidmi z různých kulturních prostředí, což je klíčová dovednost v dnešní globalizované společnosti. Výzkum Felcmanové (2018) poukazuje na to, jak důležité je pro žáky rozvíjet empatii a porozumění k různorodým kulturám už od mladého věku. Podobně Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (2020) zdůrazňuje význam diverzity pro rozvoj inkluzivního vzdělávání a posilování vzájemného respektu ve školním prostředí.

Obohacení vzdělávacího procesu

Diverzita přináší do vzdělávání nové perspektivy a zkušenosti, které mohou obohatit učební proces a zvýšit kreativitu a inovace ve třídě. Různé způsoby myšlení a přístupy k řešení problémů mohou inspirovat studenty i učitele k hlubšímu a komplexnějšímu porozumění učiva. Felcmanová (2018) zdůrazňuje, jak diverzita ve třídě stimuluje kritické myšlení a adaptabilitu, což jsou klíčové dovednosti pro úspěch ve 21. století. Stejný aspekt potvrzuje

i studie Zachové (2017), která poukazuje na rozvoj sociální a interkulturních kompetencí jako zásadní přínos diverzity ve vzdělávání.

Zlepšení sociální soudržnosti

Integrace etnické a kulturní diverzity do školního prostředí může posílit sociální soudržnost a přispět k vytváření inkluzivní školní komunity. Učení a spolupráce v multikulturním prostředí pomáhá redukovat předsudky a stereotypy a podporuje vzájemný respekt a pochopení. Podle Felcmanové (2018) může efektivní zapojení diverzity do školního kurikula a aktivit významně přispět k prevenci sociálního vyloučení a diskriminace.

Tyto přínosy ukazují, že etnická a kulturní diverzita není jen výzvou, kterou školy musí řešit, ale také cenným zdrojem, který může výrazně obohatit vzdělávací zkušenost a připravit žáky na život v pluralitní a rychle se měnící společnosti.

2.2 Výzvy a bariéry etnické a kulturní diverzity

Integrace etnické a kulturní diverzity do školního prostředí je doprovázena řadou výzev, které mohou ovlivnit její úspěšnou implementaci.

Nedostatečná příprava učitelů

Mnoho učitelů čelí výzvě nedostatečné přípravy na výuku v kulturně diverzifikovaných třídách. Učitelé potřebují specifické dovednosti a znalosti, aby mohli efektivně pracovat s žáky z různých kulturních prostředí a podporovat pozitivní interakce mezi nimi. Potřeba profesního rozvoje v oblasti multikulturního vzdělávání je zdůrazňována v řadě studií (Gay, 2010).

Jazykové bariéry

Jazykové rozdíly mezi žáky mohou představovat významnou bariéru, která ovlivňuje jejich schopnost zapojit se do výuky a integrovat se do školní komunity. Je nezbytné, aby školy poskytovaly dostatečnou podporu studentům, kteří se učí v jiném jazyce, než je jejich rodný jazyk. To zahrnuje nejen jazykovou přípravu, ale také výukové metody respektující jazykové potřeby studentů (Cummins, 2000).

Stereotypy a předsudky

Stereotypy a předsudky, které mohou existovat mezi studenty i učiteli, představují další významnou bariéru pro efektivní integraci etnické a kulturní diverzity. Školy potřebují rozvíjet programy a strategie, které podporují vzájemné porozumění a respekt a zároveň bojují proti jakýmkoli formám diskriminace a vyloučení (Banks, 2004).

2.3 Vliv etnické a kulturní diverzity na učitele

Etnická a kulturní diverzita ovlivňuje nejen žáky, ale také učitele a celý školní kolektiv. Pedagogové se musí adaptovat na nové výukové metody, překonávat jazykové bariéry a pracovat v prostředí, které je stále více multikulturní. Tento proces přináší jak pozitivní příležitosti, tak výzvy související s pedagogickou praxí, vztahy mezi učiteli i celkovým klimatem školy.

Zvyšující se počet žáků s odlišným mateřským jazykem klade na učitele nové nároky. Pedagogové musí zvládat nejen standardní výuku, ale také podporovat žáky v jazykové adaptaci a sociálním začleňování.

Podle Felemanové (2018) se učitelé často potýkají s nejistotou ohledně metod výuky v kulturně rozmanitých třídách. V analýze Egera a Berana (2020) se uvádí, že klíčovými výzvami jsou:

- Přizpůsobení výuky žákům s různou úrovní jazykových znalostí.
- Integrace interkulturní výchovy do běžné výuky.
- Eliminace nevědomých předsudků při hodnocení žáků.

Podle Bankse a Bankové (2016) je interkulturní kompetence učitele zásadní pro efektivní práci v multikulturním prostředí. Takoví pedagogové dokážou lépe rozpoznat kulturní rozdíly v učení a komunikaci, což pomáhá při budování respektujícího prostředí.

Diverzita ve školním prostředí může být pro pedagogy zdrojem stresu a zvýšené psychické zátěže. Vrbová (2017) identifikuje několik faktorů ovlivňujících pracovní pohodu učitelů:

- Nutnost přizpůsobovat výuku specifickým potřebám žáků s OMJ.
- Zvýšený tlak na komunikaci s rodiči cizinců.
- Řešení konfliktních situací vyplývajících z kulturních odlišností.

Podle Felcmanové (2018) mohou učitelé pociťovat „sociální vyhoření“ v důsledku emočně náročné práce. Efektivní prevencí je sdílení zkušeností mezi pedagogy, pravidelná supervize a psychologická podpora.

Zatímco většina studií se zaměřuje na dopad diverzity na žáky, Gay (2010) upozorňuje, že etnická rozmanitost ovlivňuje i vztahy mezi učiteli. Ve školách s vysokým podílem žáků s OMJ se často vyskytují:

- Rozdílné přístupy k multikulturní výchově – někteří učitelé diverzitu vítají, jiní ji vnímají jako zvýšenou zátěž.
- Vyšší potřeba týmové spolupráce mezi pedagogy při výuce češtiny pro cizince.
- Změna školního klimatu – podpora inkluze může vést k lepší spolupráci mezi učiteli a žáky.

Ředitelé škol, kteří efektivně pracují a zastávají inkluzivní hodnoty, hrají klíčovou roli v řízení diverzity na školách. Jejich vedení přispívá k vytváření otevřeného a podporujícího prostředí, které pomáhá učitelům i žákům přijímat rozmanitost jako přirozenou součást vzdělávacího procesu (Hloušková et al., 2015).

2.4 Strategie pro podporu etnické a kulturní diverzity

Pro efektivní podporu etnické a kulturní diverzity ve školách je důležité, aby tyto instituce uplatňovaly ucelené přístupy, které odrážejí různorodost potřeb a zkušeností žáků.

Multikulturní kurikulum a pedagogika

Vytvoření a integrace multikulturního kurikula, které respektuje a vyzdvihuje kulturní rozmanitost, je základem pro podporu diverzity. Učitelé by měli používat výukové metody, které odpovídají různým učebním stylům a kulturním prostředím žáků (Gay, 2010). Učitelé by měli být trénováni ve využívání pedagogických přístupů, které podporují interkulturní porozumění a respekt.

Profesní rozvoj učitelů

Učitelé potřebují příležitosti pro svůj profesní rozvoj v oblasti interkulturní kompetence a multikulturního vzdělávání. Workshopů, seminářů a školení by měli využívat k rozšíření svých znalostí a dovedností v této oblasti (Cummins, 2000).

Jazyková podpora

Zajištění dostatečné jazykové podpory pro žáky, kteří se učí nový jazyk jako druhý, je klíčové pro jejich studijní úspěch a integraci. Školy by měly implementovat programy, které posilují jazykové dovednosti a zároveň oceňují a podporují multilingvismus (Cummins, 2000).

Zapojení komunity a rodiny

Spolupráce se širší komunitou a rodinami žáků může pomoci posílit multikulturní prostředí ve školách. Programy, které zapojují rodiče a komunitní členy do školního života, mohou podpořit kulturní výměnu a vzájemné učení (Banks, 2004).

Antidiskriminační politiky

Školy by měly mít jasně formulované politiky, které se zaměřují na prevenci a řešení případů diskriminace a šikany. Tyto politiky by měly být podporovány školením a vzděláváním pro učitele, personál a žáky, aby bylo zajištěno, že školní prostředí je bezpečné a inkluzivní pro všechny (Felcmanová, 2018).

Implementací těchto strategií mohou školy efektivně podporovat etnickou a kulturní diverzitu, což přispívá k rozvoji inkluzivního vzdělávacího prostředí a přípravě žáků na život v pluralitní společnosti.

2.5 Spolupráce učitelů v multikulturních třídách

Multikulturní složení tříd zásadně ovlivňuje dynamiku výuky i spolupráci mezi pedagogy. Přítomnost žáků z různých kulturních prostředí klade na učitele nové nároky, které vyžadují intenzivnější komunikaci, sdílení zkušeností a společné hledání efektivních výukových strategií.

V multikulturních třídách je nezbytné, aby učitelé různých předmětů úzce spolupracovali. Například učitelé jazyků mohou poskytovat kolegům tipy na komunikaci s žáky, pro které čeština není mateřským jazykem. Tato spolupráce může zahrnovat společné plánování hodin, tvorbu podpůrných materiálů či sdílení osvědčených metod výuky. Takový přístup nejen usnadňuje integraci žáků-cizinců, ale také obohacuje pedagogickou praxi všech zúčastněných. Jak uvádí Chaloupková et al. (2023), pedagogové i studenti vnímají

multikulturní třídu velmi pozitivně. Mezi hlavní přínosy patří rozšiřování obzorů, tolerance a vnímání odlišných zkušeností z jiných zemí.

Integrace žáků z odlišných kulturních prostředí často vyžaduje spolupráci s dalšími odborníky, jako jsou školní psychologové, speciální pedagogové či asistenti pedagoga. Tito specialisté mohou poskytovat cenné rady a podporu při řešení specifických potřeb žáků, což vyžaduje pravidelnou komunikaci a koordinaci s třídními učiteli. Například asistent pedagoga může pomoci při překonávání jazykových bariér nebo při adaptaci žáka na nové prostředí. Publikace Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (2009) zdůrazňuje, že pro zajištění potřeb žáků-cizinců se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytná spolupráce odborníků různých profesí, nejen učitelů ale i psychologů.

Přestože multikulturní prostředí může podporovat kolegiálníitu, přináší i určité výzvy. Někteří učitelé mohou mít odlišné názory na přístupy k výuce žáků-cizinců, což může vést k nedorozuměním. Dále mohou docházet k nerovnoměrnému rozložení zátěže, kdy se někteří pedagogové cítí více zatíženi integrací žáků-cizinců. Tyto situace vyžadují otevřenou komunikaci a podporu ze strany vedení školy, aby byla zajištěna efektivní spolupráce a pozitivní klima na pracovišti. Chaloupková et al. (2023) uvádějí, že hlavními výzvami v multikulturních třídách jsou odlišné znalosti z předchozího vzdělání a způsoby sdílení odpovědnosti v týmové práci.

V České republice existují školy, které úspěšně implementovaly strategie podporující spolupráci mezi učiteli v multikulturním prostředí. Například některé školy organizují workshopy a semináře zaměřené na sdílení zkušeností a metod výuky v kulturně rozmanitých třídách. Jiné školy zavedly systém mentorství, kde zkušení pedagogové poskytují podporu kolegům při práci s žáky-cizinci. Tyto aktivity nejen zlepšují kvalitu výuky, ale také posilují týmového ducha a profesní růst učitelů. Chaloupková et al. (2023) zdůrazňují, že pedagogové by uvítali kurzy zaměřené na komunikační a kooperační dovednosti v multikulturní skupině, aby zlepšili své kompetence v této oblasti.

Implementace multikulturní výchovy do školního prostředí je komplexní proces, který vyžaduje aktivní spolupráci mezi pedagogy, specialisty a vedením školy. Přestože přináší určité výzvy, efektivní komunikace a sdílení dobré praxe mohou vést k vytvoření inkluzivního a podporujícího vzdělávacího prostředí pro všechny žáky.

V dnešní globalizované a multikulturní společnosti je podpora etnické a kulturní diverzity ve školách nejen nezbytností, ale také příležitostí k obohacení vzdělávacího procesu a podpory osobního růstu žáků. Efektivní integrace diverzity ve školních kurikulech přináší žákům širší perspektivy, podporuje rozvoj klíčových sociálních a komunikačních dovedností a připravuje je na úspěšné působení v různorodém prostředí.

Školy, které aktivně pracují na podpoře diverzity a inkluzivity, přispívají k vytváření prostředí, kde jsou respektovány a ceněny rozdíly a kde každý žák má možnost dosáhnout svého nejvyššího potenciálu. Strategie jako multikulturní kurikula, profesní rozvoj učitelů, jazyková podpora, zapojení komunity a efektivní antidiskriminační politiky jsou klíčové pro překonání výzev a využití potenciálu, který diverzita přináší.

Závazek k podpoře etnické a kulturní diverzity ve školách by měl být kontinuálním procesem, který se neustále vyvíjí a přizpůsobuje novým výzvám a příležitostem. Tento závazek vyžaduje spolupráci mezi učiteli, vedením škol, rodiči a širší komunitou, aby bylo možné vytvářet inkluzivní a podporující vzdělávací prostředí pro všechny žáky.

V kontextu celoživotního učení a globálního občanství je podpora diverzity ve školách klíčová pro vytváření otevřenější, tolerantnější a spravedlivější společnosti. V tomto duchu by školy měly nadále usilovat o to, aby byly místy, kde se každý žák cítí vítán, respektován a inspirován k dosažení svých nejlepších výsledků.

3 CIZINCI VE ŠKOLNÍM SYSTÉMU

Za žáky-cizince v českém školství označujeme žáky, kteří mají občanství jiné než české. Status cizince u dětí žijících v ČR odpovídá typu pobytu, který mají jejich rodiče. Rozmanitost mezi dětmi-cizinci je rozsáhlá, sahající od těch, co se narodily v ČR a pro které je čeština rodným jazykem, až po ty, které se do ČR přestěhovaly v pozdějším věku a poprvé se s češtinou seznámily až ve škole (Národní pedagogický institut ČR, ©2022).

Školský zákon (561/2004 Sb.) dává občanům Evropské unie a cizincům, kteří se nacházejí na území ČR přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných legislativních podmínek jako žákům s českým občanstvím. To zahrnuje předškolní vzdělávání, základní, střední a vyšší odborné vzdělávání, stejně jako jazykové a umělecké vzdělávání, a to i v rámci ústavní a ochranné výchovy (Národní pedagogický institut ČR, 2021)

„Podle paragraphu 16 se vzdělávají děti/žáci-cizinci bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka, kteří kromě neznalosti jazyka mají ještě další speciální vzdělávací potřeby (SVP). Na základě doporučení školského poradenského zařízení jim mohou být podle vyhlášky č. 27/2016 o vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných poskytována ještě další podpůrná opatření“ (Národní ústav pro vzdělávání, ©2011–2022).

3.1 Podpůrná opatření

Zákon uvádí 5 stupňů podpůrných opatření, které jsou specifikovány v příloze č. 1 vyhlášky 27/2016 Sb. Na žáky-cizince a OMJ (s odlišným mateřským jazykem) a žáky z odlišného socio-kulturního prostředí se vztahují první tři stupně podpůrných opatření.

- První stupeň podpůrných opatření

První stupeň podpůrných opatření je určen pro žáky s pokročilou znalostí češtiny, kteří vyžadují podporu v určitých předmětech, a realizuje se prostřednictvím mírných úprav ve výuce a domácí přípravě, bez potřeby doporučení poradenského zařízení a bez specifických finančních nároků. Plán pedagogické podpory obvykle vytváří třídní učitel a výchovný poradce či jiný pracovník školského poradenského pracoviště (ŠPP) ve spolupráci se všemi učiteli, kteří daného žáka učí. S plánem pedagogické podpory jsou seznámeni všichni učitelé a rodiče žáka jej berou na vědomí. Po třech měsících se efektivita plánu vyhodnocuje, a buď se pokračuje dál, nebo se v případě potřeby a se souhlasem rodičů iniciuje vyšetření ve školském poradenském zařízení (ŠPZ).

- Druhý stupeň podpůrných opatření

Druhý stupeň podpůrných opatření je určen pro žáky s omezenou znalostí vyučovacího jazyka a zavádí se na základě doporučení od ŠPZ. Zahrnuje úpravy v organizaci výuky, metodách, hodnocení a možném využití individuálního vzdělávacího plánu. Žáci mají nárok na až 3 hodiny češtiny týdně a maximálně 120 hodin ročně (na ZŠ a SŠ), speciální učebnice a úpravu obsahu vzdělávání. Úprava očekávaných výstupů se v tomto stupni opatření nepředpokládá. Podpora také zahrnuje pomoc se sociokulturní adaptací a hodnocení je přizpůsobeno specifikům žáka, jako je neznalost vyučovacího jazyka, s cílem umožnit osobní pokrok. Intervence zahrnují pedagogickou péči (1 hodina týdně) a pedagogickou intervenci (2 hodiny týdně), přičemž obsah učiva může být v některých případech upraven, avšak modifikace výstupů je možná pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením. Zaměření je na zlepšování těch oblastí, kde žák vykazuje nejslabší výsledky dochází k posílení výuky prostřednictvím pedagogické intervence.

- Třetí stupeň podpůrných opatření

Třetí stupeň podpůrných opatření se poskytuje dětem, které neovládají vyučovací jazyk, a může zahrnovat změny v učebních metodách, organizaci vzdělávacího procesu, úpravách školního vzdělávacího programu (ŠVP) a hodnocení žáka. Například mají právo na 3 hodiny týdně výuky českého jazyka, s limitem 200 hodin ročně (ZŠ a SŠ), úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky a možnost podpory asistenta pedagoga (Národní ústav pro vzdělávání, ©2011–2022).

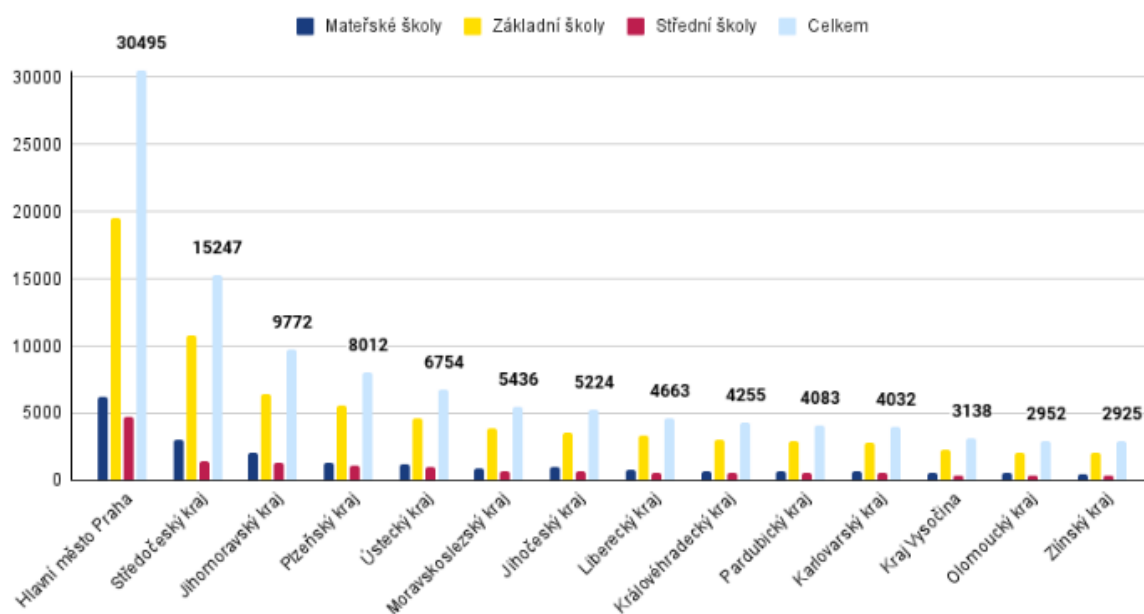
3.2 Počet cizinců ve školách

V ČR se ve školním roce 2022/2023 vzdělávalo na základních školách 72 748 cizinců a na středních školách 14 128 cizinců. Uvedené počty znázorňují počty žáků se statutem „cizince“. Kolik je ve školách žáků s OMJ není známo. Jako orientační materiál může posloužit zpráva z dotazníkového šetření společnosti META, o.p.s. z roku 2018/2019, kterého se zúčastnily základní školy ze 4 krajů. Na zkoumaných školách studuje 7 % žáků s OMJ, kteří však nejsou zastoupeni rovnoměrně (Inkluzivní škola, 2024).

Počet cizinců na středních a základních školách v krajích

Školy v Praze se dlouhodobě setkávají s nejvyšším podílem cizinců mezi všemi vzdělávacími stupni, dosahujícím 28,65 %. Za Prahou následuje Středočeský kraj s 14,32 % a následně Jihomoravský kraj s 9,18 %.

Graf 1: Počty cizinců na školách v ČR dle krajů ve šk. roce 2022/2023



(zdroj: Inkluzivní škola, 2024)

Počty cizinců na základních a středních školách v letech 2013–2023

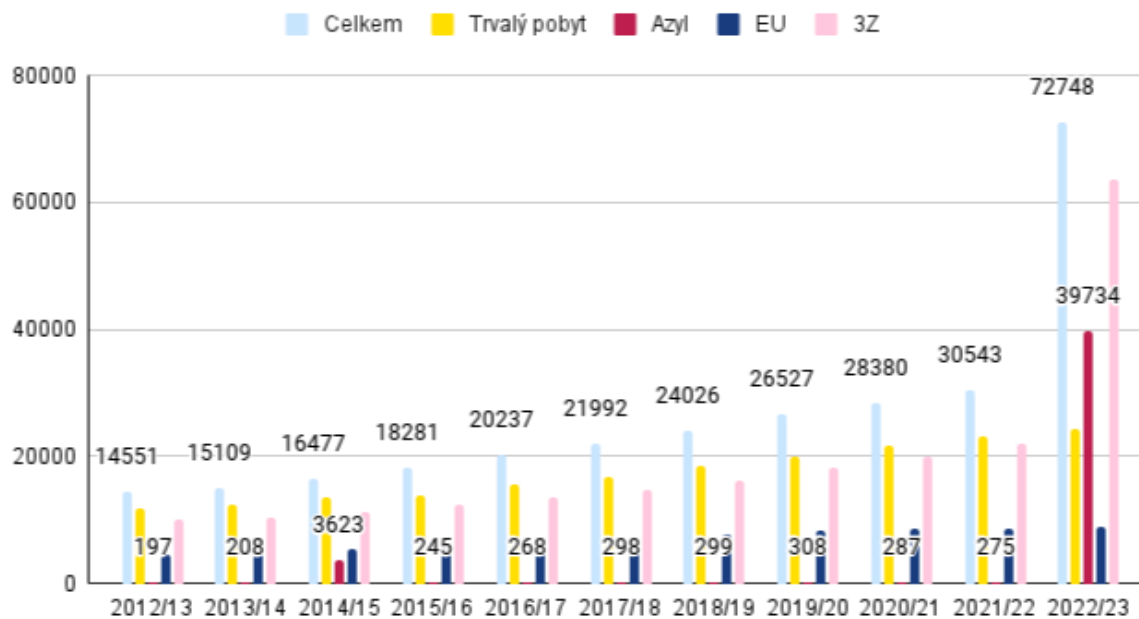
EU – děti občanů z EU

3Z – děti občanů ze třetích zemí (mimo EU)

Azyl – děti žadatelů o mezinárodní ochranu (MO) a osob s udělenou MO (včetně osob s dočasnou ochranou)

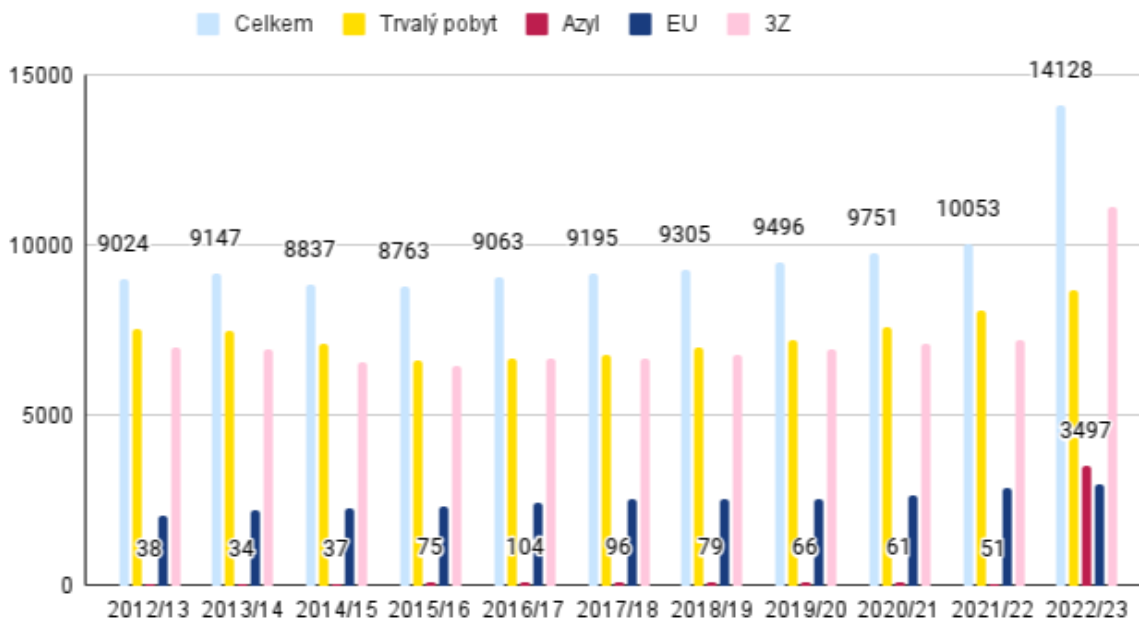
Trvalý pobyt – děti s trvalým pobytem (uvádíme pro ilustraci faktu, že většina žáků s cizím státním občanstvím pochází z rodin, které zde mají trvalý pobyt, tzn. že se na našem území zdržují již více než 5 let)

Graf 2: Vývoj počtu cizinců na základních školách v letech 2013–2023 v ČR.



(zdroj: Inkluzivní škola, 2024)

Graf 3: Vývoj počtu cizinců na středních školách v letech 2013–2023 v ČR.



(zdroj: Inkluzivní škola, 2024)

3.3 Integrace žáků-cizinců

Na začátku integračního procesu je klíčové, aby žák a učitel dokázali navázat základní dorozumívání v českém jazyce. Žák by si měl osvojit terminologii spojenou se školním prostředím, nicméně je rovněž důležité, aby učitel byl schopen tyto termíny používat ve vzájemné komunikaci s žákem-cizincem, a to v jazyce, který je žákovi vlastní (mateřském) nebo v jazyce mediačním. Přitom se dá očekávat, že podobnost nebo rozdílnost jazyků a kultur hraje významnou roli v interakci českých učitelů s žáky-cizinci. Spolupráce je pravděpodobně jednodušší se studenty ze Slovenska nebo Polska než s dětmi z Vietnamu, Mongolska či Kazachstánu, ačkoli výsledek závisí na konkrétních okolnostech (Průcha, 2011).

Ovládání českého jazyka je jedním z nejdůležitějších faktorů pro úspěšnou integraci žáků-cizinců ve školním prostředí. Omezené jazykové schopnosti mohou vést nejen k nižší školní úspěšnosti, ale také ke zvýšenému riziku sociální izolace. Proto se v českém vzdělávacím systému zavádějí různá podpůrná opatření zaměřená na jazykovou výuku a adaptaci žáků s odlišným mateřským jazykem.

Integrační centra a nevládní organizace (např. META, Člověk v tísni) nabízejí specializované kurzy češtiny pro cizince, metodickou podporu pro učitele a přímou asistenci při výuce. Některé obce a školy organizují přípravné kurzy českého jazyka před nástupem do školy, případně poskytují dodatečné jazykové hodiny nad rámec běžného rozvrhu.

Kromě jazykové podpory hrají integrační centra a neziskové organizace důležitou roli v pomoci žákům-cizincům i jejich rodinám při orientaci v českém vzdělávacím systému. Nabízejí konzultace, tlumočnické služby, školení pro pedagogy i programy zaměřené na kulturní adaptaci. Podpora těchto organizací pomáhá cizincům překonávat nejen jazykové, ale i sociální bariéry (Ministerstvo vnitra ČR, ©2025).

Učitel by měl pozorně sledovat jazykové obtíže a komunikační překážky, které se u žáků-cizinců vyskytují, měl by tyto problémy zaznamenávat a systematicky se zaměřovat na jejich řešení.

Klíčovým aspektem komunikace je také gestikulace, jež se liší podle kulturního původu. Můžeme odkazovat na francouzskou rafinovanost, italskou emotivnost nebo britskou rezervovanost. Adekvátní využívání gest během výuky má zásadní význam. Učitel, který stojí nepohyblivě před třídou, nezíská pozornost studentů, bez ohledu

na kvalitu prezentovaného obsahu. Podobně kontraproduktivní může být i přehnané gestikulování. Zásadou je proto zachovávat rovnováhu (Nelešovská, 2005).

Faktory ovlivňující integraci žáků

Věk žáka

Obecně panuje shoda na tom, že mladší děti se novým situacím a dovednostem adaptují rychleji a snáze si zvykají na neznámé prostředí. Proto je integrace mladších dětí do školního systému obvykle méně komplikovaná. Tento princip platí rovněž pro žáky-cizince, kteří začínají svou školní docházku v České republice v mladším věku. Výhodou je, pokud mohou navštěvovat přípravné třídy nebo alespoň poslední rok předškolní výchovy. U těchto dětí se obvykle nesetkáváme s výraznějšími integračními problémy. Někdy se dokonce stane, že se naučí český jazyk tak plynule, že jsou od rodilých mluvčích téměř nerozeznatelní, a ve škole se s nimi zachází běžným způsobem. Mladší žáci jsou většinou více otevření a adaptabilní k novým situacím.

Naopak u starších dětí, zejména těch na druhém stupni základní školy, je proces integrace komplexnější. Starší žáci mohou čelit větším výzvám, což se týká nejen požadavků spojených s osvojením rozsáhlejšího a náročnějšího učiva, ale také osobních výzev spojených s pubertou. V tomto věku mohou žáci prožívat denní situace intenzivněji a mohou se potýkat s pocity nejistoty nebo nižší sebeúcty.

Rodinné prostředí

Rodičovský vliv na chování a postoje žáka je klíčový a má významný dopad na to, jak se žák staví ke školnímu vzdělávání. Zejména u žáků-cizinců, kteří někdy mohou vykazovat nedostatečnou motivaci pro integraci, je podpora ze strany rodiny a její postoj k vzdělání velmi důležitý. Rodičovské přístupy významně formují dětský vztah ke škole během celého období studia (Kostecká, 2013).

Někteří rodiče aktivně pomáhají svým dětem přizpůsobit se novému prostředí například zajištěním doučování češtiny nebo organizací opatrovnictví s českou rodinou. Díky těmto iniciativám se děti často rychleji začleňují do školního kolektivu. Vzájemná spolupráce mezi rodinou a školou je pro úspěšnou integraci a vzdělávací proces nezbytná, přičemž je důležité překonat jazykové bariéry a aktivně komunikovat s rodiči o potížích ve vzdělávání. Podpora rodičů v procesu doučování češtiny je zásadní, zejména pokud škola nenabízí žádný

speciální program pro ČJCJ. Informovanost rodičů o dostupných možnostech doučování a včasné sdělení těchto informací je klíčové pro nalezení adekvátních vzdělávacích zdrojů. Faktorem, který hraje podstatnou roli v integraci, je specifické rodinné zázemí, ovlivněné kulturním a sociálním prostředím, z něhož rodina pochází. To se odráží v různorodosti výchovných stylů a očekávání ohledně vzdělávání. Znalost tohoto zázemí umožňuje škole lépe porozumět potřebám žáka a efektivněji podporovat jeho integraci a vzdělávací proces. Informování rodičů cizinců o specifikách českého vzdělávacího systému, právech a povinnostech je nezbytné pro zajištění efektivní spolupráce. Za efektivní komunikaci s rodinou nese zodpovědnost převážně třídní učitel nebo koordinátor vzdělávání cizinců, který by měl být proaktivní v případě jakýchkoli obtíží či nedorozumění, a zejména pak v oblastech, kde je vidět potřeba zvýšené spolupráce (Národní pedagogický institut ČR, 2017).

Školní prostředí

V rámci školního prostředí nese školní ředitel/ředitelka hlavní odpovědnost za kvalitu a směr vzdělávacího procesu, včetně integrace žáků cizinců. Jeho/její rozhodnutí o přijetí určité vzdělávací strategie pro žáky cizince závisí nejen na dostupných materiálních a lidských zdrojích, ale také na finanční situaci školy.

Možnosti, jako je zavedení doučovacích hodin češtiny pro cizince, volitelných kurzů českého jazyka nebo jazykových kroužků, jsou výsledkem ředitelovy iniciativy a podpory ze strany pedagogického týmu a závisí také na finančních možnostech školy. Kvalita školního prostředí a přístup učitelů mají klíčový význam pro integraci žáků cizinců a jejich začlenění do kolektivu, což ovlivňuje jak atmosféru ve třídě, tak interakce mezi žáky. Proces integrace žáka je silně ovlivněn školním prostředím, především strukturou třídy a charakterem učitele. Tempo, s jakým se žák začlení do nového prostředí, je závislé na jeho osobní dispozici a na tom, jak je přijat stávajícími, již soudržnými členy skupiny ve třídě (Kostecká, 2013).

Spolužáci

Spolužáci jsou ti, kteří sdílejí s žákem cizincem většinu času ve školním prostředí, a proto hrají klíčovou roli v jeho integraci. Je nezbytné, aby škola od samého začátku systematicky podporovala tento proces. Základním krokem může být jmenování mentorů

mezi spolužáky, avšak důležitá je rovněž průběžná pedagogická práce se třídním kolektivem, aby se podpořila vzájemná akceptace a spolupráce (Kostecká, 2013).

Učitelé

Učitelé mají klíčovou roli v předávání znalostí ve svých předmětech, což se vztahuje i na výuku žáků-cizinců. Překonání jazykové bariéry může být výzvou, a proto je na počátku nezbytné poskytnout žákům-cizincům relevantní terminologii spojenou s předmětem, včetně vytváření slovníků odborných termínů. Zde se uplatňuje zejména entuziasmus a motivace všech zúčastněných stran.

Je nezbytné, aby učitelé dostávali cílenou podporu, která reflektuje jejich potřeby v závislosti na fázi jejich profesního rozvoje a charakteristice skupin žáků, se kterými pracují. Zvláště učitelé, kteří učí děti hovořící doma jiným jazykem, vyžadují speciální podporu a přístupy k efektivnímu zapojení těchto žáků do výuky (Starý, 2012).

3.4 Učitel a žák s OJM

Významnou roli ve vzdělávacím procesu hraje vztah mezi žákem a učitelem. Způsob, jakým učitel komunikuje s žáky, má významný dopad na jejich sebepojetí, ochotu integrovat se, cítit se akceptováni a také na to, jak vnímají školní prostředí a širší společnost. V rámci třídy by měla být upřednostňována vzájemná úcta a zdvořilost, přičemž učitel by měl být v tomto ohledu vzorem (Gibbons, 2015).

Pro efektivní vzdělávání studentů s odlišným mateřským jazykem je nezbytné, aby učitel disponoval komplexní přípravou. „*Významným předpokladem k úspěšnému vzdělávání žáků-cizinců je kompetentní, profesionálně vzdělaný učitel, nejlépe bohemista, vybavený dobrou znalostí alespoň dvou cizích jazyků (např. angličtiny a ruštiny), a speciálně proškolený zejména v oblasti interkulturní komunikace a v metodice výuky češtiny pro žáky-cizince*“ (Šindelářová a Škodová, 2013, s. 37).

Učitel vyučující žáky, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího, by měl vlastnit dovednosti v oblastech lingvistiky, pedagogiky, psychologie a interkulturního porozumění. Je důležité, aby se učitel proaktivně seznámil s jazykem a kulturou svých žáků a usiloval o zvládnutí základních frází či slovní zásoby relevantní pro školní prostředí v jejich rodném jazyce nebo v jazyce, který studenti rozumějí. Dále by měl mít přehled o typologii jazyků a aplikovat tuto znalost ve své výuce (Šindelářová a Škodová, 2013).

Z těchto úvah vyplývá, že požadavky kladené na učitele pracující s dětmi s odlišným mateřským jazykem jsou poměrně vysoké.

Příprava učitele

Základní znalosti učitelů v metodice výuky českého jazyka pro žáky cizince jsou klíčové pro úspěšné začleňování studentů s jiným mateřským jazykem do školního prostředí. Tyto dovednosti jsou využitelné nejen v rámci specializované výuky češtiny, ale také mohou podporovat žáky během standardních hodin. Avšak příprava učitelů na práci s těmito žáky je v českém pedagogickém systému zastoupena spíše marginálně, což potvrzuje i mnoho učitelů, kteří se ve svém vzdělávání nesetkali s dostatečnou přípravou pro tuto specifickou výuku (Titěrová et al., 2014).

Aktuálně jsou k dispozici různé vzdělávací programy a semináře, které se věnují tématu studentů s odlišným mateřským jazykem. Tyto programy nabízí, mimo jiné, organizace jako je Centrum pro integraci cizinců, META, o. p. s. a Národní pedagogický institut.

Organizace META, o. p. s., v rámci své činnosti a odborných publikací poskytuje konkrétní návrhy a doporučení, která by měla pomoci zlepšit připravenost učitelů na práci s těmito žáky a zároveň posílit inkluzivní charakter českého školství. Podle návrhů META je zásadní, aby pedagogové procházeli specifickými školeními zaměřenými na práci s žáky OMJ. Tato školení by měla zahrnovat nejen výuku českého jazyka jako druhého jazyka, ale také metodiky interkulturního vzdělávání a osvojení si základů interkulturní komunikace. Kromě jazykové přípravy by učitelé měli být vybaveni dovednostmi pro identifikaci a podporu specifických vzdělávacích potřeb žáků OMJ. META také doporučuje, aby školy vyvíjely úsilí o lepší pochopení kulturního pozadí svých žáků OMJ, což by mělo vést k vytvoření respektujícího a podporujícího vzdělávacího prostředí. V tomto kontextu je navrhováno, aby se školy aktivně zapojovaly do partnerství s rodiči těchto žáků a místními komunitami, aby se tak zajistila komplexní podpora pro integraci žáků OMJ (Titěrová et al., 2014).

Další důležitý aspekt se týká zajištění odpovídajících materiálních a personálních zdrojů ve školách. To zahrnuje nejen dostatečný počet kvalifikovaných pedagogů, ale také přístup k vzdělávacím materiálům a technologiím, které reflektují multikulturní charakter školní populace (Titěrová et al., 2014).

Klíčovým bodem pro úspěšnou integraci žáků OMJ je podle META vytvoření a implementace individuálně přizpůsobených vzdělávacích plánů, které zohledňují

jak jazykovou, tak kulturní charakteristiku těchto žáků a jsou pružně přizpůsobeny jejich měnícím se potřebám (Titěrová et al., 2014).

Desatero učitele

Jak pracovat s dětmi s OMJ ve škole a ve třídě:

1. Děti a žáci, kteří nemají češtinu jako mateřský jazyk, mají stejný potenciál a talent jako jejich česky hovořící spolužáci. Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci k nim přistupovali s respektem k jejich schopnostem a dovednostem. Rozhodnutí o zařazení těchto žáků do konkrétních ročníků se nezakládá na jejich znalosti vyučovacího jazyka. Místo toho se žáci umísťují do ročníků na základě jejich věku a úrovně dosaženého vzdělání.
2. V prvních dnech jejich školní docházky je klíčové pomoci novým žákům s OMJ přizpůsobit se školnímu prostředí, poskytnout jim dostatek času na aklimatizaci, poznání nového prostředí a začlenění se mezi ostatní. Je prospěšné zajistit jim průvodce, který jim v prvních dnech pomůže se zorientovat: provede je po škole, ukáže jim všechny klíčové prostory, představí je spolužákům a učitelskému sboru, ukáže, kde probíhá tělesná výchova a kde se přezouvat, a seznámí je s organizací školního dne, například s rozvrhem přestávek. Tento průvodce také pomůže žákovi v navázání komunikace se spolužáky a školními pracovníky, v tom, jak si říct o pomoc či jak vyjádřit své základní potřeby. Pro usnadnění adaptace a integrace žáka lze využívat různé nástroje, jako jsou komunikační kartičky, překladové slovníčky nebo zavést ve třídě systém takzvaných patronů.
3. Je vhodné provést krátkou jazykovou diagnostiku žáka, aby učitel získal přehled o jeho znalostech českého jazyka. Tento krok má za cíl určit úroveň jazykových schopností studenta ve všech klíčových oblastech a na základě toho formulovat vzdělávací cíle přizpůsobené jeho potřebám.
4. To, že žák nemluví česky, by nemělo být vnímáno, jako jeho handicap. Měli bychom ho chápat jako každého jiného žáka, který vyžaduje určitou podporu ve svém vzdělávání. Jak žákům s odlišným mateřským jazykem, tak učitelům, může prospět, když se zapojí do programů výuky češtiny jako druhého

- jazyka. Intenzivní kurzy tohoto typu mohou podstatně urychlit období, kdy jsou tito žáci závislí na větší míře podpory.
5. Žáci, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, procházejí učebním procesem odlišně než rodilí mluvčí. Stejně jako když se my učíme cizí jazyk, jde to pomalu a postupně. K dispozici jsou různé materiály, webové zdroje a učebnice, které mohou v tomto procesu pomoci. Reflexe a hodnocení adaptačního období slouží jako základ pro další plánování vzdělávacích cílů pro žáka s odlišným mateřským jazykem.
 6. Začleňování žáka s odlišným mateřským jazykem do výuky je důležité, i když česky zatím neumí. To zahrnuje práci se slovní zásobou, účast v komunikaci během hodiny a samostatné činnosti, které rozvíjejí jeho schopnosti v rámci daného tématu. Každý učitel by měl ve svém předmětu kombinovat výuku specifického obsahu s aktivitami zaměřenými na rozvoj jazykových dovedností spojených s daným předmětem.
 7. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem je klíčové mít vypracovaný plán podpory, který napomáhá jeho úspěšné integraci do školního prostředí. Obecně je to užitečný nástroj, který umožňuje individuální plánování, hodnocení a sledování pokroku žáka. Spolupráce mezi učiteli je při implementaci tohoto plánu velmi důležitá, aby se zajistila koordinace a podpora napříč různými oblastmi učiva.
 8. Hodnocení žáků s OMJ, kteří nerozumí jazyku, může být vnímáno jako problém. Vyhláška č. 48/2005 Sb., §15 odst. 7. uvádí, že *úroveň znalosti českého jazyka je závažná souvislost, která ovlivňuje výkon žáků*. To znamená, že při posuzování pokroku žáků s odlišným mateřským jazykem v konkrétním předmětu je klíčové brát v úvahu jejich úroveň znalosti českého jazyka. Pro sledování a hodnocení jejich postupu mohou pomoci plány podpory, které nastavují a zaznamenávají cíle v konkrétních předmětech. U těchto žáků je vhodné se zaměřit na reálně dosažený pokrok a úsilí.
 9. Zapojení rodičů hraje důležitou roli v procesu úspěšné integrace každého žáka do školního systému a při plnění školních povinností. Jazyková bariéra a nedostatek informací o českém vzdělávacím systému či o právech a povinnostech, které se týkají jak dětí, tak rodičů, mohou být významnými

překážkami. Poskytování těchto informací rodičům v různých jazycích je proto zásadní pro podporu vzájemného porozumění a spolupráce.

10. Nejste na to sami! V procesu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem se na úspěchu podílí mnoho různých aktérů: kromě učitelů ve třídě také rodiče, školní vedení a další pedagogičtí pracovníci. Pro další podporu je možné vyhledat pomoc u školních poradenských zařízení, odborných institucí jako je Národní institut pro další vzdělávání, či spolupracovat s neziskovými organizacemi, které nabízejí pomoc rodinám, doučování nebo organizaci volnočasových aktivit pro děti (Inkluzivní škola, 2021).

3.5 Učitel v multikulturní výchově i mimo ni

Stejně jako rodič formuje své dítě v domácím prostředí, tak na žáka ve škole působí jeho spolužáci a učitelé. Nejen z odborné literatury víme, že žáci na prvním stupni základní školy považují své učitele za vzory a autority, od nichž se učí a přejímají chování, zkušenosti a návyky. Proto je zásadní, aby učitelé byli dobře připraveni a byli pro žáky inspirativními osobnostmi. Tento princip platí rovněž pro druhý stupeň základní školy, kde učitelé sice zastávají po spolužácích druhou nejdůležitější roli, ale stále mají značný vliv na formování postojů a chování žáků. Na středních školách se žáci setkávají s novými výzvami, včetně těch, které souvisí s multikulturním prostředím. Učitelé mají klíčový význam v tom, že poskytují žákům pomoc a vedení, aby se dokázali orientovat a úspěšně zvládat různé mezilidské situace. Přípravují je na budoucí profesní a osobní život v multikulturní společnosti, podporují rozvoj jejich schopnosti komunikovat a spolupracovat s lidmi z různých kultur. V období střední školy učitelé také pomáhají žákům rozvíjet dovednosti potřebné k řešení komplexních problémů a učí je, jak přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí a chování v multikulturním kontextu.

Předpokládaná vybavenost učitele, jak v oblasti znalostí, tak v oblasti dovedností, se nazývá interkulturní kompetence. Tento pojem definuje schopnost osoby integrovat do svého chování a komunikace úctu k hodnotám a kulturním normám lidí z různých národů, etnik a ras (Průcha, 2006).

Průcha (2006) specifikuje interkulturní kompetence následovně:

1. Učitelé si mají osvojit teoretické koncepce z některých vědeckých disciplín, které se věnují etnickými a rasovými problémy – především etnologie, psychologie

a sociologie. V rámci toho by si měli také osvojit důležité pojmy spojené s multikulturální výchovou.

2. Učitelé mají být vybaveni didaktickými dovednostmi určenými pro efektivní realizaci multikulturální výchovy. To znamená, že by měli být schopni používat didaktické metody a nástroje, které jim umožňují:
 - Objasňovat českým žákům způsoby interakce se spolužáky a dospělými z různých etnik, národů a ras a jak s nimi efektivně komunikovat, přičemž je třeba respektovat jejich kulturní specifika a odlišnosti atd.
 - Navazovat pozitivní vztahy s žáky a studenty, kteří pocházejí z jiných etnických skupin, než je česká a být schopni efektivně komunikovat také s jejich rodiči, ať už jde o imigranty nebo příslušníky domácích etnických menšin.

Použití různorodých metod učitelů ve výuce multikulturální výchovy je úzce spojeno s osobností a zkušenostmi učitele. Různé kategorie učitelů a jejich metody ve výuce multikulturální výchovy dle Moree (2008) lze klasifikovat do následujících skupin:

1. **Misionáři:** tito učitelé aplikují rozmanité výukové metody a motivují žáky k aktivnímu zapojení během hodin. Používají metody jako je role-playing, týmová práce, soutěže, nebo práci s textem. Nejčastěji se u nich setkáme s diskusí. Jejich cílem je, aby žáci přistupovali k obsahu multikulturální výchovy z mezinárodního hlediska a pěstovali v nich odhodlání čelit předsudkům. Většinou jsou to učitelé z řad mladší generace.
2. **Opraváři:** tito učitelé obvykle využívají metody zaměřené na kritické myšlení. Jejich záměrem je vést studenty k objevování různých úhlů pohledu a kritické reflexi problematik, které se ve výuce řeší.
3. **Úředníci:** tito učitelé obvykle upřednostňují tradiční přístup k výuce, kde dominuje frontální styl kombinovaný s řízenou diskusí. Tento typ učitelů často váhá zařazovat interaktivnější metody z obav, že nebudou působit autenticky. Je běžné, že učitelé tohoto typu nejsou plně otevření cílům multikulturální výchovy, což může být způsobeno jejich generací. Starší generace učitelů může k multikulturální výchově přistupovat s určitou mírou skepticismu.

Vybavenost interkulturními kompetencemi je pro učitele v kontaktu s cizinci velmi důležitá. Učitel, jako každý jiný člověk, může být ovlivněn společenskými stereotypy

nebo negativními osobními zkušenostmi, a je tedy důležité, aby se od těchto předsudků dokázal distancovat při interakci se žáky.

Osobnost učitele hraje důležitou roli v procesu a výsledcích multikulturní výchovy. Rozdílnost v metodách vyučování, která je ovlivněna jejich generačním a sociálním původem, může významně ovlivnit, jak učitelé působí na své žáky. K tomu je zásadní, aby učitelé byli vybaveni interkulturními kompetencemi, což je obzvláště důležité v interakci s cizinci. Učitel, jako každý jiný člověk, může být ovlivněn společenskými stereotypy nebo negativními osobními zkušenostmi, a je tedy důležité, aby se od těchto předsudků dokázal distancovat při interakci se žáky.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce se zaměřuje na postoje učitelů k cizincům žijícím v České republice. Jelikož se jedná o širokou problematiku, je vhodné blíže specifikovat hlavní aspekty, kterým se výzkum věnuje. Učitelé hrají klíčovou roli nejen ve vzdělávacím systému, ale také v procesu sociální integrace cizinců. Proto je důležité zkoumat, jaké vybrané faktory jejich postoje ovlivňují.

V rámci praktické části se nejprve seznámíme s výzkumným problémem a cílem výzkumu, následně přejdeme na popis sběru dat a jejich analýzu. Součástí výzkumu je také vyhodnocení předem stanovených hypotéz, které umožní lépe porozumět vybraným faktorům ovlivňujících postoje učitelů k žákům-cizincům a identifikovat případné bariéry či výzvy spojené s inkluzivním vzděláváním.

4.1 Výzkumný problém

Současná společnost je stále více ovlivňována migrací a zvyšující se kulturní rozmanitostí, což se promítá i do školního prostředí. Český vzdělávací systém čelí výzvám spojeným s integrací žáků-cizinců, jejichž počet v českých školách neustále narůstá. Podle aktuálních údajů Českého statistického úřadu (2025) dosáhl počet žáků s cizím státním občanstvím na základních a středních školách v České republice více než 80 000, přičemž značnou část tvoří žáci z Ukrajiny. Tento nárůst se netýká pouze základních škol, ale zasahuje také střední odborné školy a střední odborná učiliště, kde učitelé čelí specifickým výzvám spojeným s výukou a integrací těchto žáků. Nárůst klade zvýšené nároky na školy i pedagogy, kteří jsou klíčovými aktéry v procesu začleňování těchto žáků. Učitelé nejenže poskytují vzdělávání, ale také formují školní klima a ovlivňují sociální integraci žáků-cizinců. Jejich postoje mohou výrazně ovlivnit, jak se tito žáci cítí ve školním prostředí a jaké mají podmínky pro svůj akademický i osobní rozvoj.

Publikace Kostelecké et al. (2019) ukazuje, že úspěšná integrace cizinců závisí nejen na jejich jazykových dovednostech, ale také na postoji učitelů, jejich ochotě adaptovat výukové metody a vnímané podpoře ze strany školy. Zahraniční studie Akyldize (2018) analyzovala vztah mezi vnímáním multikulturních kompetencí učiteli a jejich demokratickými hodnotami. Výzkum provedený mezi pedagogy v Turecku ukázal, že učitelé s vyšší úrovní multikulturní kompetence byli otevřenější k integraci cizinců a dokázali efektivněji přizpůsobovat výukové metody. Podobné závěry přinesl i výzkum

Bankse a Banksové (2016), který zdůrazňuje důležitost interkulturní přípravy učitelů pro jejich schopnost efektivně reagovat na rozmanité potřeby žáků.

V českém kontextu se otázkou postojů učitelů k migraci zabýval například výzkum organizace Člověk v tísni (2021), který se zaměřil na pohled učitelů na migraci jako společenský fenomén. Výsledky ukázaly, že přestože většina pedagogů vnímá otevřenou diskuzi o migraci jako důležitou, často postrádají kvalitní informační zdroje a metodickou podporu pro práci s žáky-cizinci. Další klíčovou roli v integraci hraje školní klima. Studie Plentyové a Jonssona (2017) poukazuje na to, že pozitivní školní klima a podpora učitelů vedou k lepší adaptaci žáků-cizinců a snižují riziko sociální izolace a akademického neúspěchu.

Přestože se v českém vzdělávacím výzkumu objevují studie věnující se integraci cizinců do škol, stále chybí poznatky o tom, jaké konkrétní faktory ovlivňují postoje učitelů. Vzhledem k významu těchto postojů nejen pro vzdělávací proces, ale i pro celkovou sociální integraci cizinců se tato práce zaměřuje na porozumění této problematiky. Výzkum se soustředí na to, jak vybrané faktory ovlivňují postoje učitelů k žákům-cizincům a tím i efektivitu inkluzivních strategií ve školním prostředí.

Na základě teoretických poznatků a existujících výzkumů byly vybrány následující faktory:

- Délka pedagogické praxe – profesní zkušenosti učitelů mohou ovlivnit jejich přístup k inkluzivnímu vzdělávání. Výzkumy naznačují, že méně zkušení učitelé mohou čelit větším výzvám při adaptaci výukových metod pro žáky s odlišným mateřským jazykem (Galaterou a Antoniou, 2017).
- Typ školy – různé typy škol pracují s odlišnou skladbou žáků a mají různá institucionální opatření, která mohou ovlivnit postoje učitelů k žákům-cizincům (Kostecká a Jančařík, 2014).
- Mimoškolní zkušenosti s cizinci – osobní kontakt učitelů s cizinci mimo školní prostředí může ovlivnit jejich vnímání diverzity a inkluze. Tento jev souvisí s teorií kontaktu (Allport, 1954), která naznačuje, že pozitivní interakce s příslušníky jiných kultur mohou snižovat předsudky.
- Míra vnímané kompetence – subjektivní pocit připravenosti učitelů na práci s žáky-cizinci může ovlivnit jejich přístup k inkluzivnímu vzdělávání. Studie ukazují,

že vyšší self-efficacy učitelů vede k ochotě upravovat výukové strategie tak, aby reflektovaly potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem (Gavora, 2010).

Hlavní výzkumná otázka proto zní:

Jak vybrané faktory ovlivňují postoje učitelů k žákům-cizincům?

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak vybrané faktory ovlivňují postoje učitelů k žákům-cizincům. Tento hlavní cíl je dále konkretizován prostřednictvím následujících dílčích cílů.

Dílčí výzkumné cíle

DC1: Zjistit, jak se postoje učitelů k žákům-cizincům liší v závislosti na délce jejich pedagogické praxe.

DC2: Zjistit, jak se postoje učitelů k žákům-cizincům liší v závislosti na typu školy, na které působí.

DC3: Zjistit, zda mimoškolní zkušenosti učitelů s cizinci ovlivňuje jejich přijetí různých národností.

DC4: Zjistit, zda míra subjektivně vnímané kompetence učitelů ovlivňuje jejich ochotu upravit výukové metody pro žáky-cizince.

Z dílčích cílů jsme si formulovali věcné hypotézy:

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na délce jejich pedagogické praxe.

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na typu školy, na které působí.

H3: Předpokládáme, že existuje vztah mezi osobními mimoškolními zkušenostmi učitelů s cizinci a jejich postojem k cizincům.

H4: Předpokládáme, že existuje vztah mezi mírou subjektivně vnímané kompetence učitelů a jejich ochotou upravit výukové metody pro žáky-cizince.

4.3 Metoda sběru dat

Metoda sběru dat byla realizována prostřednictvím dotazníkového šetření, tedy kvantitativní metodou. Zvolená metoda umožňuje efektivní a rychlý sběr informací od širokého okruhu respondentů. Pro účely tohoto výzkumu byl vytvořen nestandardizovaný dotazník

realizovaný prostřednictvím online platformy. „*Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráška, 2007, s. 163). Dotazník byl distribuován elektronicky formou přímého odkazu, který byl šířen mezi učiteli skrze odborné skupiny a e-mailovou komunikaci.

Dotazník, který jsme vytvořili, obsahuje celkem 36 položek a můžeme jej rozdělit do pěti tematických sekcí.

1. Obecné postoje k cizincům.
2. Postoje k jednotlivým skupinám cizinců.
3. Interkulturní kompetence a zkušenosti.
4. Interkulturní vzdělávání.
5. Percepce a vliv kulturní diverzity.

Typologie otázek v dotazníku zahrnuje několik druhů otázek podle způsobu odpovídání a míry škálování.

Dichotomické otázky nabízejí respondentům pouze dvě až tři možnosti odpovědi (ano/ne/možná). Polytomické otázky umožňují výběr z více než dvou odpovědí. Otázky využívající Likertovu škálu slouží k hodnocení intenzity postoje respondenta na pětibodové škále, kde 1 znamená „souhlasím“, 2 „spíše souhlasím“, 3 „nevím“, 4 „spíše nesouhlasím“ a 5 „nesouhlasím“. Dalším typem je maticová stupnice, která respondentům umožňuje vyjádřit nuance v hodnocení postojů k různým skupinám cizinců nebo kulturním prvkům. Škálová stupnice obecně slouží k rozlišení intenzity postoje bez pevného bodového hodnocení.

Úvodní otázky se zaměřují na osobu účastníka – 1, 2 a 3 – pohlaví, délka pedagogické praxe a typ školy na kterém vyučuje, lze je označit buďto jako položky zjišťující fakta, tedy demografické údaje, které slouží k popisu výzkumného vzorku a k jeho rozdělení dle potřeby. První položka by tedy byla dichotomická a zbývající dvě polytomické. Položky č. 2 a 3 neslouží pouze k popisu výzkumného souboru, ale zároveň také tvoří proměnné u celkem dvou dílčích výzkumných otázek.

Položka 4 se zaměřuje na postoj k respektování kultury cizinců. Tato otázka využívá Likertovu škálu, kde respondenti vyjadřují svůj souhlas či nesouhlas s výrokem.

Položky 5 a 6 hodnotí postoje učitelů k cizincům ve škole i mimo ni. Respondenti vybírají odpovědi z maticové škály, která umožňuje nuance v hodnocení různých skupin cizinců nebo kulturních prvků.

Položky 7 a 8 zkoumají obecný pohled na přínos cizinců a učitelské vnímání jejich prezentace v médiích. Položka 7 používá škálovou odpověď, zatímco položka 8 využívá Likertovu škálu.

Položka 9 se zaměřuje na vliv žáků-cizinců na vztahy mezi žáky ve třídě a je zpracována formou Likertovy škály.

Položky 10 a 11 se zabývají osobní zkušeností učitelů s cizinci mimo školní prostředí. Položka 10 nabízí výběr z možností, zatímco položka 11 používá škálovou odpověď, která umožňuje hodnotit charakter těchto zkušeností.

Položky 12 až 14 se zaměřují na otázku začlenění historických a kulturních témat souvisejících s cizinci do vzdělávacího obsahu. Odpovědi jsou založeny na Likertově škále, která sleduje míru souhlasu či nesouhlasu s jednotlivými výroky.

Položky 15 a 16 se zaměřují na osobní zkušenosti s různými skupinami cizinců a vliv kulturního zázemí na schopnost učení. Otázka 15 je výběrová, zatímco položka 16 využívá Likertovu škálu.

Položky 17 a 18 zkoumají vliv cizinců na českou kulturu a rovnost přístupu k nim. Odpovědi jsou měřeny pomocí Likertovy škály.

Položky 19 a 20 se zaměřují na vnímání rozdílných potřeb cizinců při integraci a na důležitost znalosti jejich zvyků a tradic. Odpovědi jsou měřeny pomocí Likertovy škály.

Položka 21 hodnotí rovnost příležitostí cizinců ve vzdělávacím systému, přičemž odpovědi jsou založeny na Likertově škále.

Položka 22 se zaměřuje na frekvenci účasti učitelů na školeních o interkulturním vzdělávání. Odpovědi jsou formulovány jako výběr z možností, aby bylo možné určit častost těchto aktivit.

Položka 23 a 24 zkoumají kompetentnost učitelů při práci se žáky-cizinci a míru přípravy, kterou jim poskytlo jejich vzdělání. Položka 23 využívá Likertovu škálu, zatímco položka 24 je výběrová otázka s možnostmi odpovědí.

Položky 25 až 27 sledují potřebu školení o kulturách cizinců, dostatečnost učebnic v tomto směru a využívání doplňkových vzdělávacích materiálů. Odpovědi jsou kombinací Likertovy škály a výběru možností.

Položka 28 zjišťuje, zda by komunity cizinců měly být více zastoupeny ve vzdělávacích obsazích. Odpovědi jsou měřeny na Likertově škále.

Položka 29 se zaměřuje na existenci mýtů a předsudků mezi učiteli o cizincích v České republice. Položka využívá Likertovu škálu.

Položky 30, 31 a 32 se týkají postoje učitelů k cizincům ve společnosti a jejich dopadu na výuku. Zkoumají, zda učitelé mají dostatek informací o komunitách cizinců, zda vnímají cizince přínosné pro společnost a zda by kvůli žákovi-cizinci upravili svůj výukový styl. Otázky kombinují výběrové odpovědi a Likertovu škálu.

Položky 33, 34 a 35 se zabývají adaptací učitelů na výuku žáků-cizinců a problematikou rovného zacházení ve školním prostředí. Respondenti hodnotí svou schopnost komunikace s žáky-cizinci pomocí škálového hodnocení, vyjadřují míru souhlasu nebo nesouhlasu s tvrzením, že žáci-cizinci potřebují individuální přístup ve výuce a vnímání diskriminace žáků-cizinců ve školním prostředí, přičemž otázky 34 a 35 využívají Likertovu škálu.

Položka 36 hodnotí dostupnost zdrojů a podpory k výuce žáků-cizinců. Odpovědi jsou měřeny na Likertově škále.

Otázky použité v dotazníku této diplomové práce byly vytvořeny na základě inspirace již existujícími výzkumy. Přestože jsme se při jejich sestavování inspirovali, jedná se o otázky upravené a přizpůsobené konkrétním potřebám našemu výzkumu.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří učitelé působící na základních školách, středních odborných školách a středních odborných učilištích v České republice. Celkově se jedná o 134 respondentů, z nichž bylo 48 mužů a 86 žen. Respondenti byli vybráni na základě jejich působení v různých typech škol, což umožňuje porovnat, zda se postoje učitelů liší v závislosti na institucionálním kontextu.

Výběr byl realizován záměrnou metodou, byli osloveni učitelé prostřednictvím e-mailů a odborných skupin na sociálních sítích. Dotazník byl distribuován online formou. Výzkumné šetření probíhalo v období od 5. února do 25. února 2024. Celkem dotazník

kompletně vyplnilo 150 respondentů. Po kontrole validity dat bylo 16 odpovědí vyřazeno. Finální výzkumný soubor tak tvoří 134 respondentů.

Z hlediska délky pedagogické praxe bylo zastoupení následující: 39 učitelů s praxí kratší než 5 let, 24 učitelů s praxí 5–10 let, 30 učitelů s praxí 11–20 let a 41 učitelů s praxí delší než 20 let. Toto zastoupení umožňuje analyzovat, zda mají zkušenější učitelé odlišné postoje oproti začínajícím pedagogům.

Základní demografická data k výzkumnému souboru

Otázky 1, 2, a 3 byly zaměřeny na získání dat o pohlaví, délce praxe a typu školy.

Pohlaví

První otázka se zabývá pohlavím respondentů. Z celkového počtu 134 učitelů, kteří odpověděli na dotazník je 64,2 % žen a 35,8 % mužů. Tento poměr ukazuje na výraznou převahu žen mezi respondenty, což může odrážet i obecné zastoupení žen v pedagogické profesi.

Tabulka 1: Pohlaví respondentů.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Muži	48	35,8 %
Ženy	86	64,2 %

(zdroj: vlastní výzkum)

Délka praxe

Druhá otázka se zaměřuje na délku praxe respondentů. Z výsledků vyplývá, že největší skupinu tvoří učitelé s více než 20 lety praxe, kteří představují 30,6 %. Druhou největší skupinu tvoří učitelé s praxí kratší než 5 let, což činí 29,1 %. Učitelé s praxí 11–20 let představují 22,4 %, zatímco nejméně početná skupina má 5–10 let praxe, což odpovídá 17,9 %.

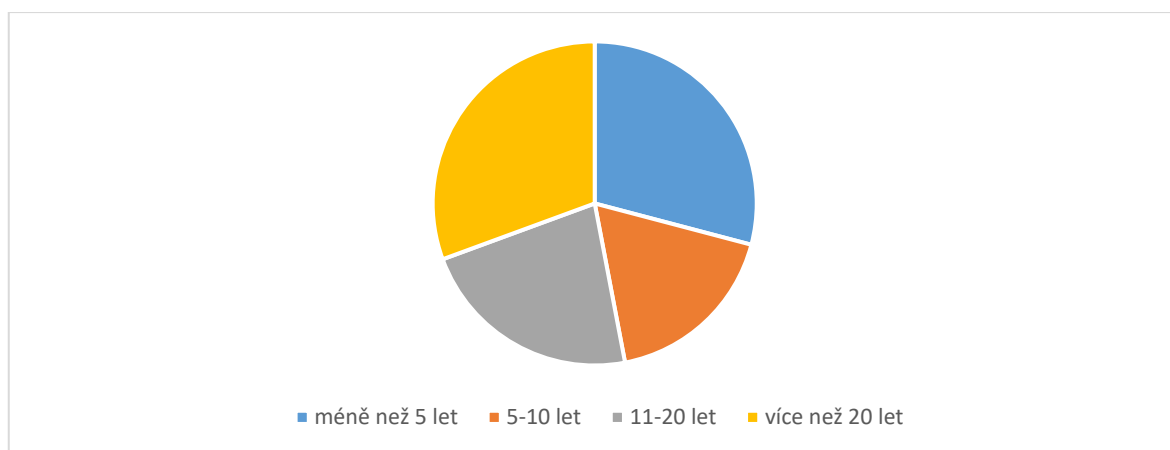
Z těchto výsledků lze vyvodit, že výzkumný soubor zahrnuje zastoupení různých úrovní zkušeností. Převahu mají nejzkušenější učitelé, ale zároveň nechybí ani pohled od těch, kteří teprve začínají, což umožňuje získat různorodé názory.

Tabulka 2: Délka praxe.

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
méně než 5 let	39	29,1 %
5–10 let	24	17,9 %
11–20 let	30	22,4 %
více než 20 let	41	30,6 %

(zdroj: vlastní výzkum)

Graf 4: Délka praxe.

*(zdroj: vlastní výzkum)**Typ školy*

Třetí otázka se zaměřuje na typ školy, na které učitelé vyučují. Největší zastoupení mají učitelé ze středních odborných škol, kteří tvoří 38,8 %. Na druhém místě jsou učitelé ze základních škol s podílem 36,6 %. Nejmenší zastoupení má kategorie učitelů ze středních odborných učilišť, která tvoří 24,6 %.

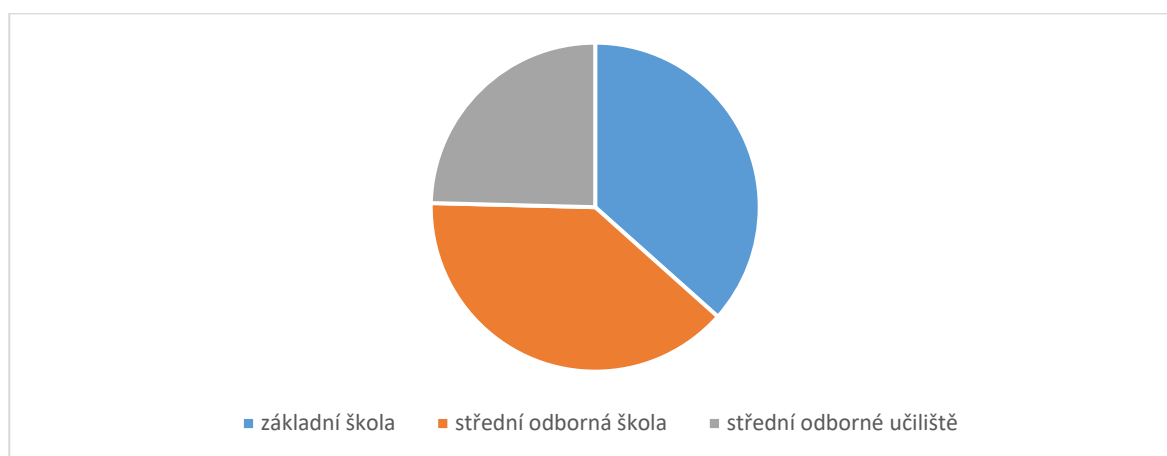
Z výsledků vyplývá, že výzkumný soubor zahrnuje zástupce různých typů škol a díky tomu jsou výsledky komplexnější, protože zahrnují pohledy učitelů z těchto škol a odrážejí jejich různé zkušenosti a postoje.

Tabulka 3: Typ školy.

Typ školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
základní škola	49	36,6 %
střední odborná škola	52	38,8 %
střední odborné učiliště	33	24,6 %

(zdroj: vlastní výzkum)

Graf 5: Typ školy.



(zdroj: vlastní výzkum)

4.5 Výsledky dotazníkového šetření

Získaná data z dotazníkového šetření byla analyzována pomocí kancelářského programu MS Excel. Pro lepší přehlednost byly výsledky zpracovány formou grafů, zobrazujících absolutní a relativní četnosti odpovědí jednotlivých respondentů.

I. Obecné postoje k cizincům

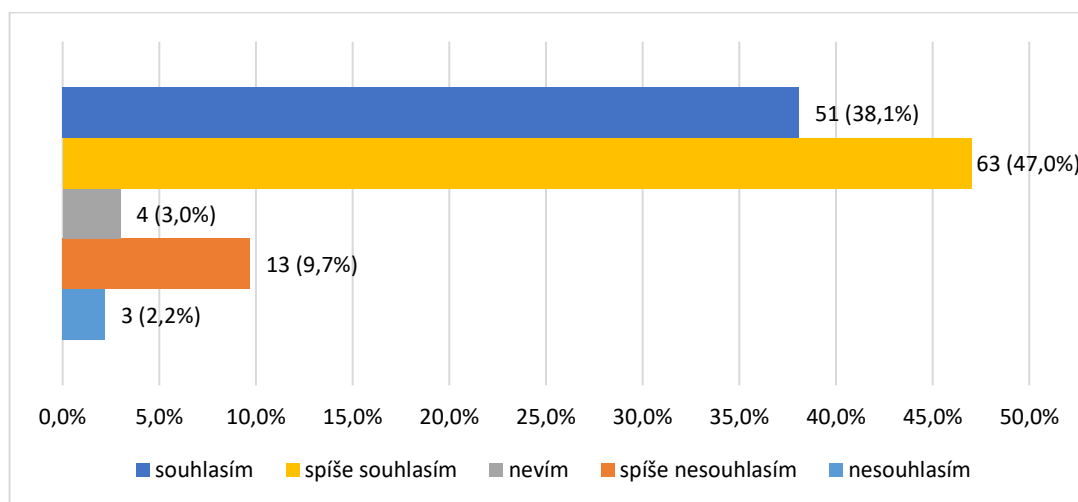
První blok otázek z dotazníku se zaměřuje na obecné postoje učitelů k cizincům. Sleduje, jak učitelé vnímají význam respektu ke kulturní rozmanitosti, přínos cizinců pro českou společnost, potřebu individuálního přístupu ve vzdělávání a zastoupení multikulturních témat ve školních obsazích. Cílem tohoto bloku je zmapovat, jak učitelé hodnotí aspekty a jak jsou připraveni na práci se žáky-cizinci. Otázky v tomto bloku odhalují různé úrovně

podpory a informovanosti, které mají učitelé k dispozici a zároveň poukazují na oblasti, které vyžadují další rozvoj. Výsledky poskytují komplexní vhled do postojů učitelů a přispívají k identifikaci klíčových aspektů a příležitostí pro zlepšení interkulturního vzdělávání v českém školství.

Myslím si, že je důležité chápat a respektovat kulturu cizinců.

Cílem čtvrté otázky bylo zjištění, zda si učitelé myslí, že je důležité chápat a respektovat kulturu cizinců. Výsledky ukazují, že téměř 85 % respondentů souhlasí („souhlasím“, „spíše souhlasím“) s tím, že respekt a porozumění kulturám cizinců jsou důležité. Tento konsenzus poukazuje na obecně pozitivní přístup učitelů k diverzitě. Současně relativně nízký podíl 11,9 % nesouhlasných odpovědí („nesouhlasím“, „spíše nesouhlasím“) naznačuje, že většina respondentů považuje tuto hodnotu za klíčovou pro jejich pedagogickou praxi.

Graf 6: Položka z dotazníku č. 4.



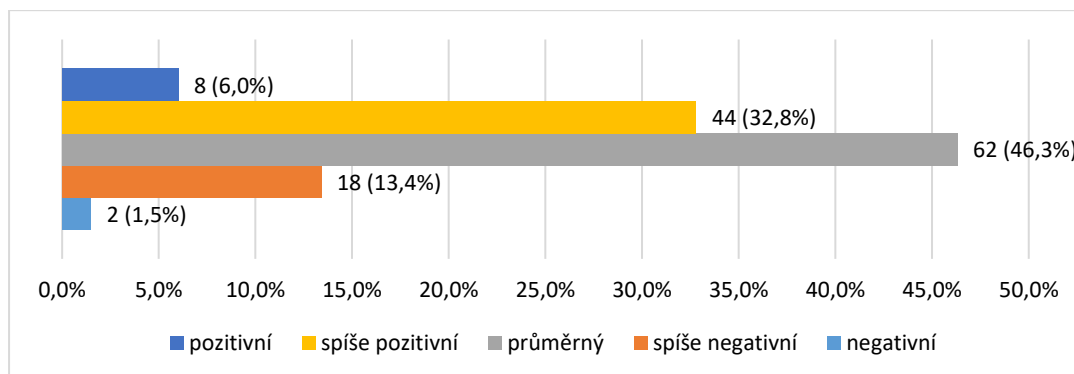
(zdroj: vlastní výzkum)

Jak byste hodnotil/a přínos cizinců pro vaše okolí?

Výsledky otázky sedm, která se zaměřovala na hodnocení přínosu cizinců pro okolí ukazují, že většina respondentů (79,1 %) hodnotí přínos cizinců „průměrně“ (46,3 %) až „spíše pozitivně“ (32,8 %). Tento výsledek naznačuje, že vliv cizinců není učiteli vnímán jednoznačně pozitivně ani negativně. Zároveň 14,9 % respondentů hodnotí přínos „spíše negativně“ nebo „negativně“, což může poukazovat na předsudky nebo nedostatek informací o přínosech diverzity.

Tyto poznatky ukazují na potřebu poskytnout více příkladů pozitivního vlivu cizinců, což by mohlo přispět k hlubšímu pochopení jejich role ve společnosti.

Graf 7: Položka z dotazníku č. 7.



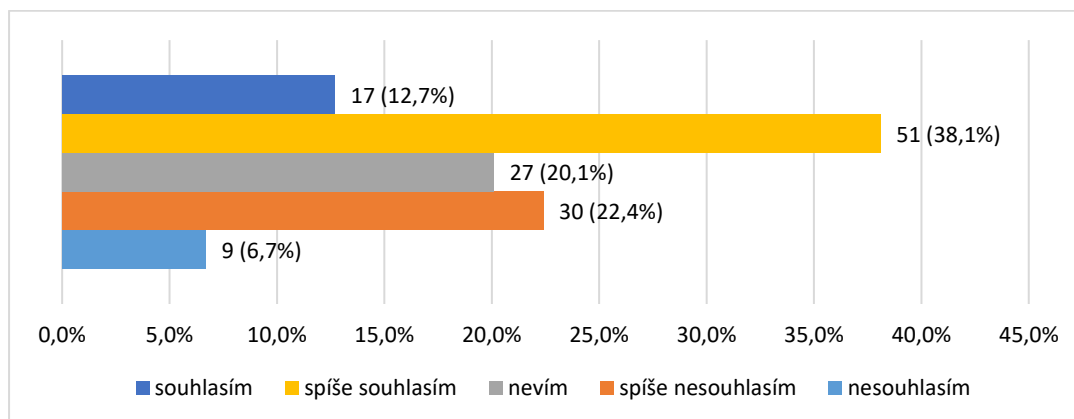
(zdroj: vlastní výzkum)

Cizinci žijící v České republice obohacují českou kulturu.

Sedmnáctá otázka odhalila rozmanitost názorů mezi respondenty. Největší podíl respondentů uvedl odpověď „spíše souhlasím“ (38,1 %), zatímco pouze 12,7 % odpovědělo „souhlasím“. Na druhé straně více než čtvrtina respondentů vyjádřila nesouhlas („spíše nesouhlasím“ 22,4 %, „nesouhlasím“ 6,7 %) a 20,1 % respondentů zvolilo možnost „nevím“.

Tyto výsledky odhalují jistou míru názorové rozpolcenosti. Zatímco někteří respondenti oceňují přínos cizinců pro českou kulturu, jiní je vnímají skepticky, což může pramenit z předsudků nebo omezených zkušeností s multikulturním prostředím. Tento stav podtrhuje význam vzdělávání na kulturní diverzitu a prezentaci jejích pozitivních dopadů.

Graf 8: Položka z dotazníku č. 17.



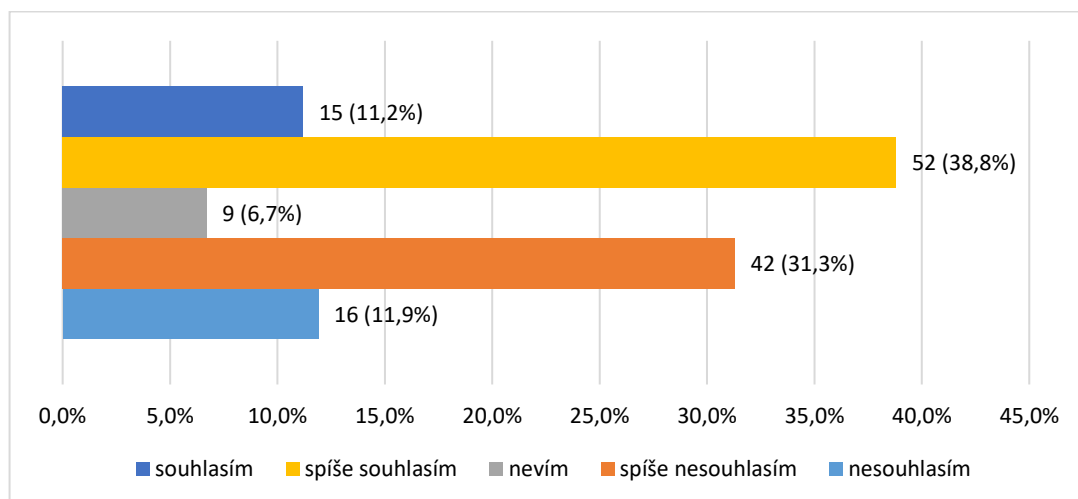
(zdroj: vlastní výzkum)

Mám stejný postoj ke všem cizincům v České republice.

Osmnáctá otázka přinesla zajímavý pohled na různé zkušenosti učitelů s jednotlivými skupinami cizinců. Největší podíl respondentů (38,8 %) odpověděl „spíše souhlasím“, zatímco 31,3 % uvedlo „spíše nesouhlasím“ a dalších 11,9 % „nesouhlasím“. Pouze 11,2 % respondentů plně souhlasilo a 6,7 % vyjádřilo nejistotu („nevím“).

Tato data ukazují, že mnoho učitelů vnímá rozdíly mezi skupinami cizinců a přizpůsobuje jim své postoje. Tento výsledek může být ovlivněn osobními zkušenostmi nebo stereotypy spojenými s určitými komunitami.

Graf 9: Položka z dotazníku č. 18.



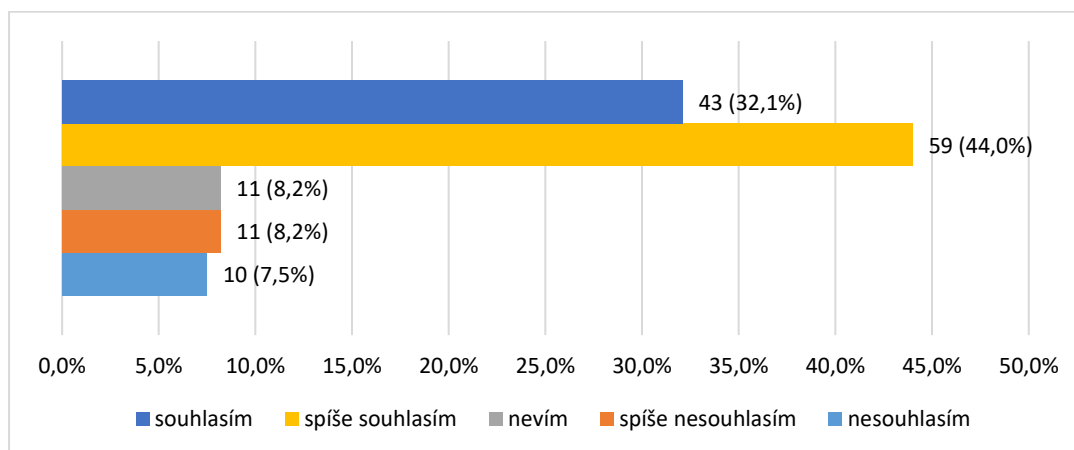
(zdroj: vlastní výzkum)

Myslím si, že některé skupiny cizinců potřebují více podpory při integraci do českého školního systému.

Výsledky devatenácté otázky ukázaly vysokou míru souhlasu mezi respondenty. Největší podíl odpovědí tvořily možnosti „spíše souhlasím“ (44,0 %) a „souhlasím“ (32,1 %). Pouze malá část respondentů vyjádřila nesouhlas („spíše nesouhlasím“ 8,2 %, „nesouhlasím“ 7,5 %) a 8,2 % respondentů zvolilo odpověď „nevím“.

Výsledky naznačují, že učitelé si uvědomují, že integrace cizinců není jednotným procesem a některé skupiny mohou čelit výrazně větším výzvám. Lze usoudit, že učitelé vnímají potřebu cílené podpory zejména u skupin s jazykovými nebo kulturními bariérami. Výsledky zdůrazňují důležitost poskytování zdrojů, školení a podpory učitelům, aby mohli efektivně reagovat na různé potřeby žáků-cizinců.

Graf 10: Položka z dotazníku č. 19.



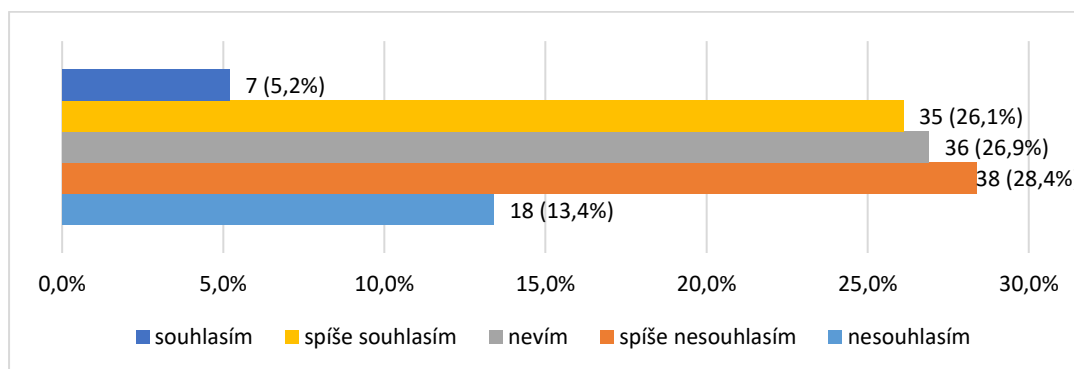
(zdroj: vlastní výzkum)

Komunity cizinců žijících v České republice by měly být více zastoupeny ve vzdělávacích obsazích.

Výsledky otázky dvacet osm zaměřené na názor respondentů, zda by měly být komunity cizinců žijících v České republice více zastoupeny ve vzdělávacích obsazích ukazují, na poměrně vyrovnané rozdělení odpovědí. Nejčastější odpovědí bylo „spíše nesouhlasím“ (28,4 %), následované „nevím“ (26,9 %) a „spíše souhlasím“ (26,1 %). Menší podíl respondentů vyjádřil nesouhlas („nesouhlasím“ 13,4 %) a pouze 5,2 % plně souhlasilo.

Tento výsledek naznačuje, že názory na začlenění cizineckých komunit do vzdělávacích obsahů nejsou jednoznačné. Relativně vysoký podíl nejistých odpovědí („nevím“) může poukazovat na nejasnosti ohledně praktické implementace této myšlenky nebo na nedostatek informací a materiálů pro začlenění multikulturních témat do výuky.

Graf 11: Položka z dotazníku č. 28.



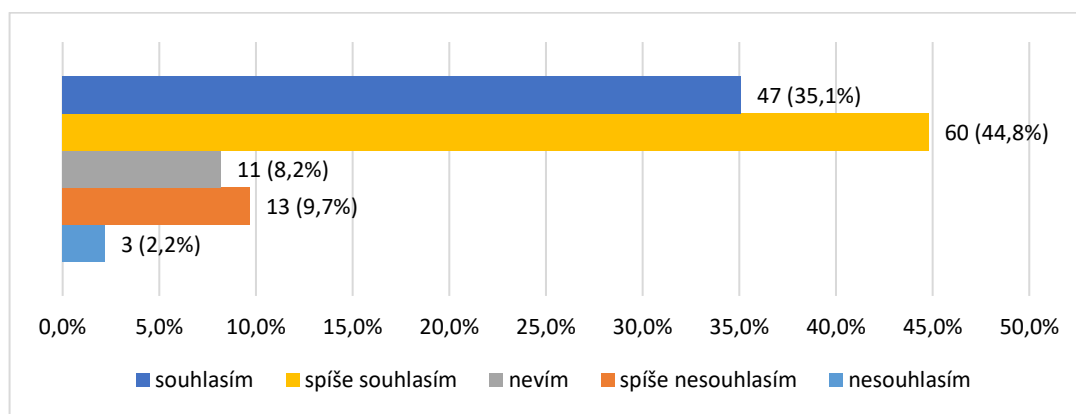
(zdroj: vlastní výzkum)

Žáci-cizinci potřebují individuální přístup ve výuce.

Výsledky otázky ukazují ne výrazný souhlas mezi respondenty. Největší podíl odpovědí tvořily možnosti „spíše souhlasím“ (44,8 %) a „souhlasím“ (35,1 %). Pouze menší část respondentů vyjádřila nesouhlas („spíše nesouhlasím“ 9,7 %, „nesouhlasím“ 2,2 %) a 8,2 % zvolilo odpověď „nevím“.

Učitelé si jsou vědomi specifických potřeb žáků-cizinců a vnímají důležitost individuálního přístupu k jejich vzdělávání. Tento postoj reflektuje snahu přizpůsobit výukové metody tak, aby podporovaly začlenění a vzdělávací rozvoj žáků s odlišným jazykovým či kulturním zázemím.

Graf 12: Položka z dotazníku č. 34.



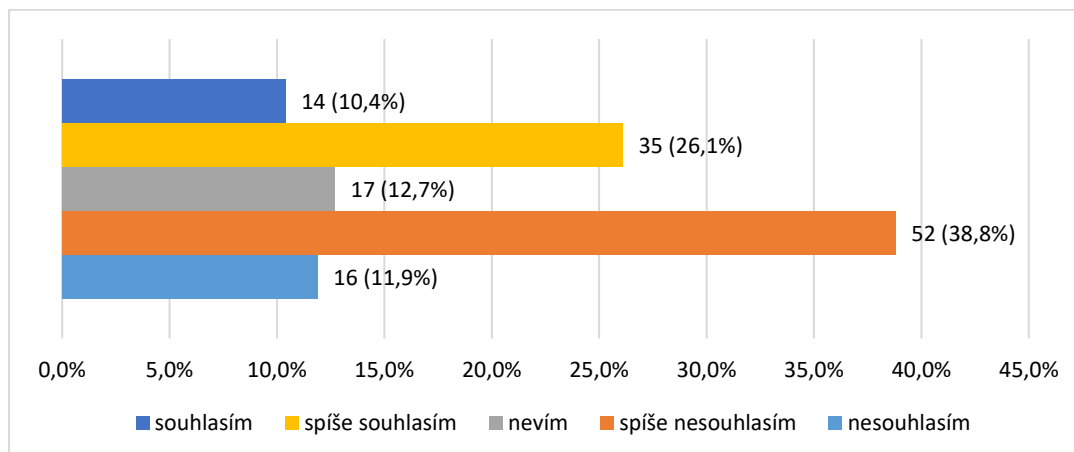
(zdroj: vlastní výzkum)

Mám dostatek zdrojů a podpory k výuce žáků-cizinců.

Tato otázka zjišťovala, zda učitelé považují dostupné zdroje a podporu k výuce žáků-cizinců za dostatečné. Nejčastější odpovědí bylo „spíše nesouhlasím“ (38,8 %), následovala odpověď „spíše souhlasím“ (26,1 %). Plný nesouhlas vyjádřilo 11,9 % respondentů, zatímco plně souhlasilo pouze 10,5 % a „nevím“ odpovědělo 12,7 % respondentů.

Tento výsledek naznačuje, že mnoho učitelů pocítuje nedostatek potřebných zdrojů a podpory pro práci se žáky-cizinci. Tento nedostatek může zahrnout nejen materiální pomůcky, ale i metodické vedení, školení a přístup k odborným doporučením. Efektivní podpora učitelů je klíčová pro zajištění kvalitní a inkluzivní výuky.

Graf 13: Položka z dotazníku č. 36.



(zdroj: vlastní výzkum)

Shrnutí prvního bloku otázek

Výsledky dotazníku ukazují, že učitelé obecně vnímají důležitost respektu a porozumění kulturám cizinců, přičemž většina respondentů souhlasí s tím, že tyto hodnoty jsou klíčové pro jejich pedagogickou praxi. Učitelé také často uznávají specifické potřeby žáků-cizinců a vnímají význam individuálního přístupu k jejich vzdělávání. Současně však poukazují na nedostatek zdrojů a podpory, které by jim umožnily efektivně reagovat na tyto potřeby.

Názory na přínos cizinců pro českou kulturu a společnost zůstávají částečně rozdělené, což může odrážet předsudky nebo omezené zkušenosti s multikulturálním prostředím. Podobně nejednoznačné jsou i názory na zastoupení cizineckých komunit ve vzdělávacích obzích, což může souviset s nedostatkem materiálů nebo nejistotou ohledně praktické implementace.

Celkově tyto výsledky zdůrazňují potřebu posílit osvětu o přínosech diverzity, poskytovat více podpory učitelům prostřednictvím školení a materiálů a rozvíjet interkulturní vzdělávání. Zároveň ukazují, že učitelé jsou ochotni se přizpůsobovat specifickým potřebám žáků-cizinců, pokud budou mít k dispozici dostatečné nástroje a podporu. Tato zjištění poskytují cenný podklad pro rozvoj inkluzivního vzdělávání v českém školství.

II. Postoje k jednotlivým skupinám cizinců

Druhý blok otázek z dotazníku se zaměřuje na konkrétní postoje učitelů k jednotlivým skupinám cizinců a k náboženským stavbám v jejich okolí. Otázky zkoumají, jak učitelé vnímají přijetí žáků různého původu do školního prostředí a jaký mají vztah k výstavbě

náboženských staveb v blízkosti jejich bydliště. Cílem těchto otázek je identifikovat úroveň tolerance a otevřenosti učitelů vůči diverzitě v české společnosti.

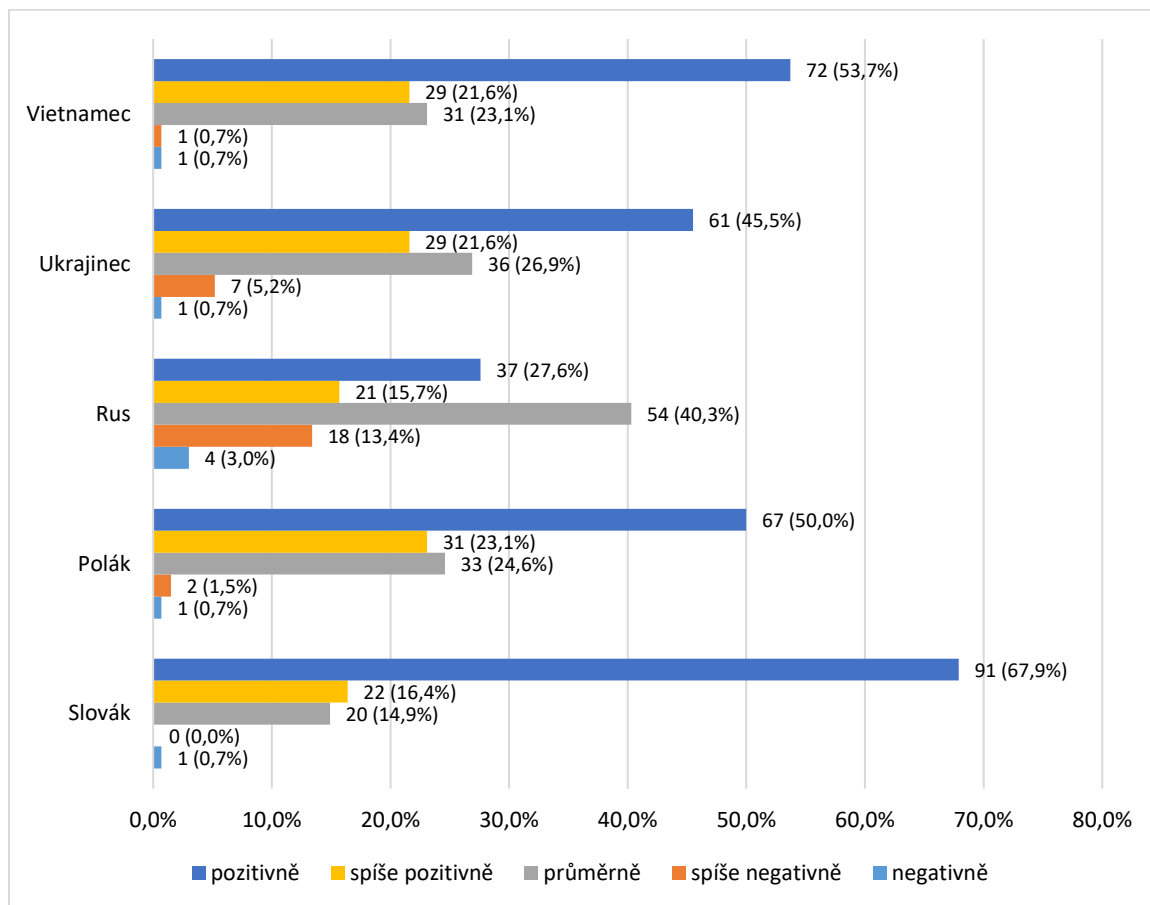
Ohodnoťte, do jaké míry byste přijal skutečnost, kdyby se vaším žákem stal: Vietnamec, Ukrajinec, Rus, Polák, Slovák.

Tato otázka zjišťovala postoje učitelů k přijetí žáků různého původu do školního prostředí. Nejvíce pozitivně vnímali respondenti žáky slovenského původu, kde odpověď „pozitivně“ či „spíše pozitivně“ zvolilo celkem 84,3 % respondentů a Poláky, u kterých pozitivní přijetí dosáhlo 73,1 %. Vietnamci byli vnímáni „pozitivně“ či „spíše pozitivně“ v 75,3 %, což označuje jejich úspěšnou integraci do české společnosti.

Nižší podíl pozitivních odpovědí zaznamenali Ukrajinci (67,1 %), přičemž mírně vyšší míra negativních odpovědí (5,9 %) naznačuje možný vliv aktuální migrace nebo předsudků. Nejnižší podíl pozitivních odpovědí byl u žáků ruského původu, kde „pozitivně“ či „spíše pozitivně“ odpovědělo 43,3 % respondentů, zatímco negativní postoje („spíše negativně“ či „negativně“) vyjádřilo 16,4 % respondentů, což může být ovlivněno aktuální geopolitickou situací.

Tyto výsledky poukazují na rozdílné vnímání různých národností učiteli, které je často formováno historickými vazbami, kulturní blízkostí či aktuálním politickým kontextem.

Graf 14: Položka z dotazníku č. 5.



(zdroj: vlastní výzkum)

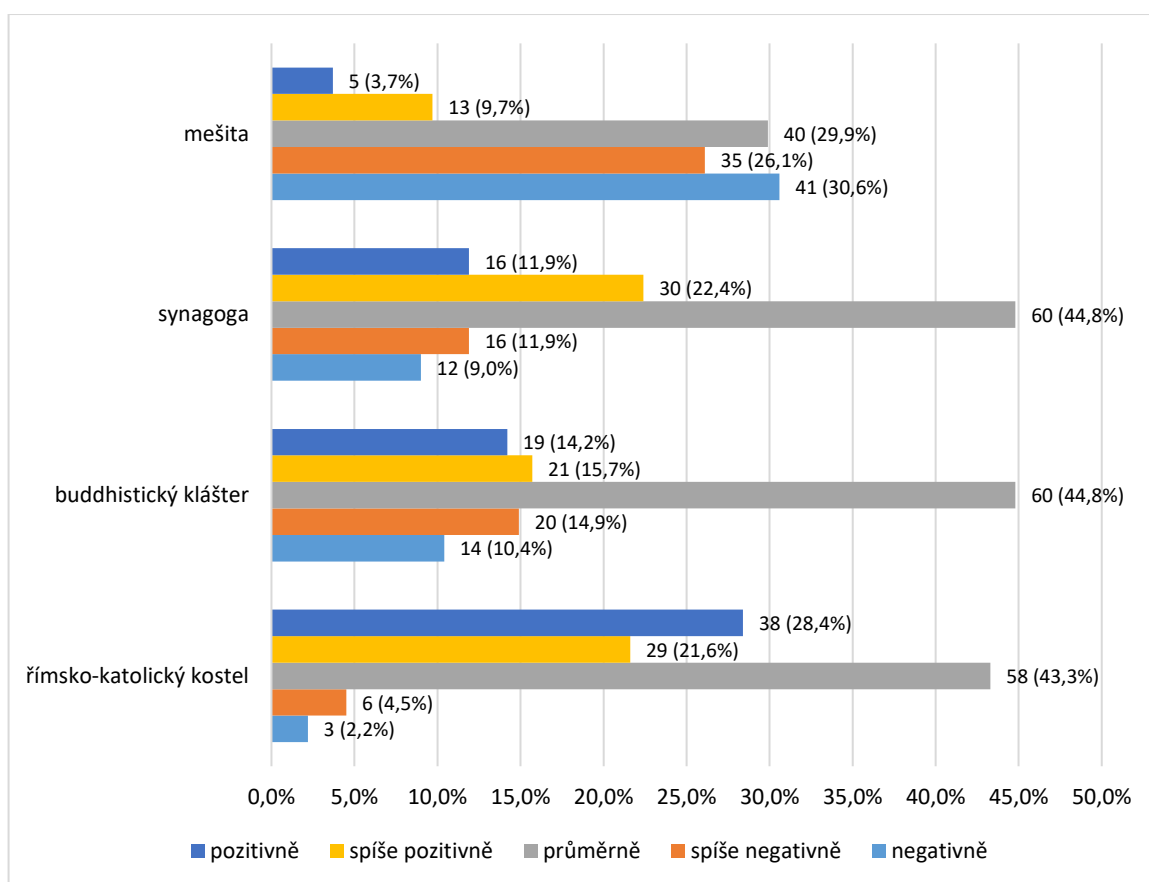
Posud'te, do jaké míry byste přijal skutečnost, že v blízkosti vašeho bydliště bude postaven/a: mešita, synagoga, buddhistický klášter, římsko-katolický kostel.

Touto otázkou se zkoumaly postoje respondentů k výstavbě různých náboženských staveb v blízkosti jejich bydliště. Nejnegativněji byla vnímána výstavba mešity, kde více než polovina respondentů (56,7 %) zvolila odpověď „spíše negativně“ nebo „negativně“. Pouze 13,4 % respondentů odpovědělo „pozitivně“ nebo „spíše pozitivně“. Výstavba synagog byla hodnocena podstatně příznivěji. „Pozitivně“ či „spíše pozitivně“ odpovědělo 34,3 % respondentů, zatímco 20,9 % zaujalo negativní postoj. Celkem 44,8 % respondentů odpovědělo „průměrně“.

Podobně neutrální postoj byl vyjádřen k výstavbě buddhistického kláštera, kde odpověď „průměrně“ zvolilo 44,8 % respondentů. „Pozitivní“ či „spíše pozitivní“ postoj vyjádřilo 29,9 %, zatímco 25,3 % respondentů odpovědělo „spíše negativně“ nebo „negativně“.

Nejpozitivněji byla vnímána výstavba římsko-katolického kostela, kde odpovědi „pozitivně“ či „spíše pozitivně“ tvořily 50 % odpovědí a pouze 6,7 % respondentů se vyjádřilo negativně. Tyto výsledky ukazují odlišné vnímání různých náboženských staveb ve společnosti. Negativní postoje vůči mešitám mohou být ovlivněny předsudky vůči muslimské komunitě a nedostatkem informací o islámu, zatímco pozitivní vnímání římsko-katolických kostelů odráží jejich tradiční místo v české kultuře.

Graf 15: Položka z dotazníku č. 6.



(zdroj: vlastní výzkum)

Shrnutí druhého bloku otázek

Učitelé vykazují pozitivní postoje k žákům z blízkých kulturních skupin jako jsou Slováci a Poláci, a také k žákům vietnamského původu, kteří jsou dlouhodobou součástí české společnosti. Negativní postoje se častěji objevují vůči skupinám spojeným s geopolitickými problémy, jako jsou Rusové, nebo vůči symbolům vzdálenějších kultur, například mešitám.

III. Interkulturní kompetence a zkušenosti

Třetí blok otázek z dotazníku se zaměřují na osobní zkušenosti učitelů s cizinci mimo školní prostředí a jejich vliv na interkulturní kompetence. Sledují, jak tyto mimoškolní kontakty přispívají k lepšímu pochopení kulturních rozdílů mezi žáky a zároveň zkoumá, s jakými národnostmi mají učitelé nejčastěji osobní zkušenosti. Také se věnují hodnocení komunikačních schopností učitelů při práci se žáky-cizinci, což je klíčový aspekt pro zajištění inkluzivního a efektivního vzdělávání.

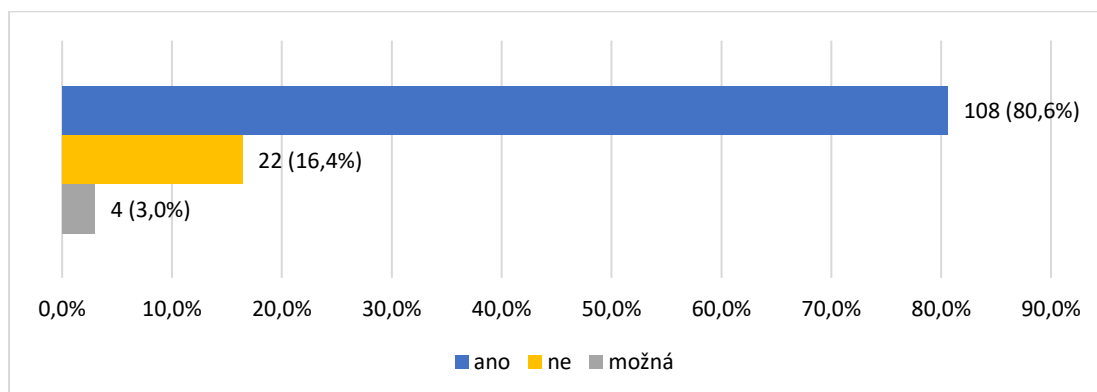
Tyto otázky analyzují, do jaké míry mimoškolní interakce ovlivňují profesní dovednosti učitelů, včetně porozumění odlišným kulturním hodnotám a schopnosti efektivní komunikace.

Máte osobní zkušenosti s cizinci mimo školní prostředí (např. v přátelství, sousedství, rodině)? Pokud ano, jak byste charakterizoval tuto zkušenost?

Otázky 10 a 11 zkoumaly, zda učitelé mají osobní zkušenosti s cizinci mimo školní prostředí a jak tyto zkušenosti hodnotí. Drtivá většina (80,6 %) uvedla, že má osobní zkušenosti s cizinci, zatímco pouze 16,4 % odpovědělo „ne“ a 3 % uvedla „možná“. Z těch, kteří takové zkušenosti mají, je většina hodnotí pozitivně („spíše pozitivně“ 40,5 %, „pozitivně“ 34,5 %), zatímco „průměrně“ zvolilo 25,0 % respondentů. Negativní hodnocení nebyla zaznamenána.

Tyto výsledky ukazují, že většina učitelů se v běžném životě setkává s cizinci a většinou tyto interakce vnímá pozitivně. Osobní zkušenosti mimo školní prostředí jsou důležitým faktorem, který může přispět k rozvoji interkulturních kompetencí učitelů.

Graf 16: Položka z dotazníku č. 10.



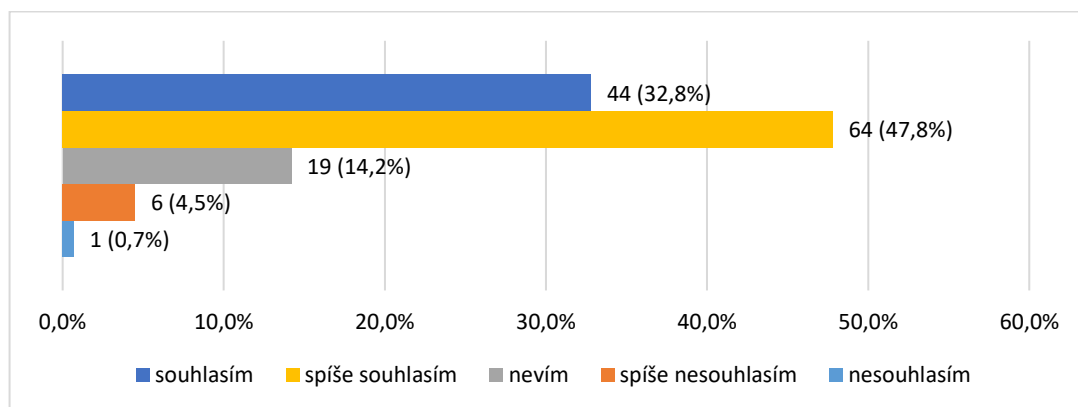
(zdroj: vlastní výzkum)

Když má učitel mimoškolní zkušenosti s cizinci, lépe rozumí kulturním rozdílům mezi žáky.

Učitelé souhlasí s tvrzením, že mimoškolní zkušenosti s cizinci přispívají k lepšímu pochopení kulturních rozdílů mezi žáky. Nejčastější odpovědí bylo „spíše souhlasím“ (47,8 %), dále „souhlasím“ (32,8 %). Pouze 5,2 % respondentů vyjádřilo nesouhlas a 14,2 % respondentů odpovědělo „nevím“.

Většina učitelů (80,6 %) uznává hodnotu mimoškolních zkušeností s cizinci pro lepší pochopení kulturních rozdílů mezi žáky. Učitelé si uvědomují důležitost kontaktu s cizinci mimo školní prostředí jako prostředku pro rozvoj interkulturních kompetencí.

Graf 17: Položka z dotazníku č. 14.



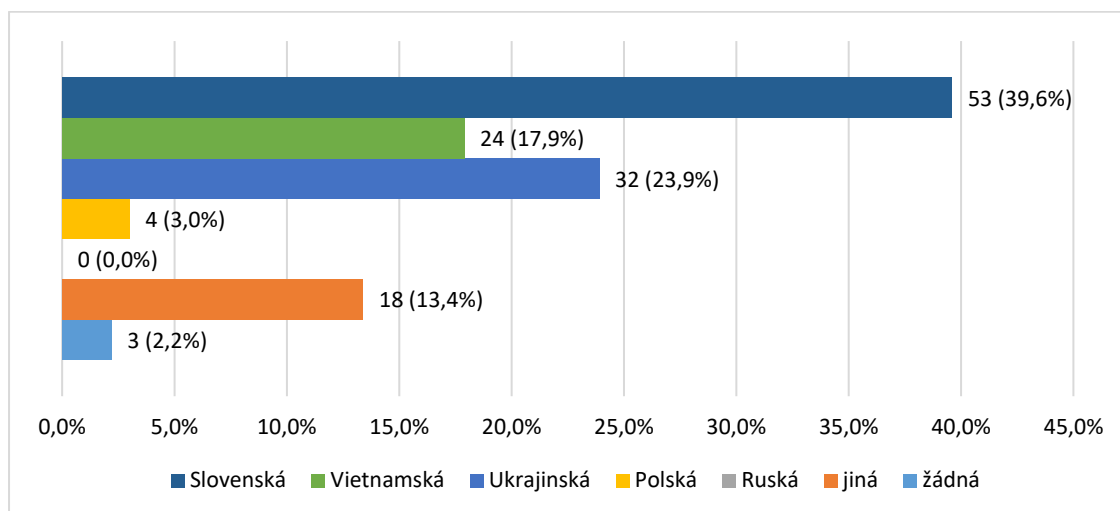
(zdroj: vlastní výzkum)

S jakými cizinci máte nejvíce zkušeností v osobním životě?

Tato otázka zkoumala, s jakými konkrétními národnostmi mají učitelé nejčastější zkušenosti mimo školní prostředí. Největší podíl respondentů uvedl, že má zkušenosti se Slováky (39,6 %), Ukrajinci (23,9 %) a Vietnamci (17,9 %). Zkušenosti s Poláky zmínilo pouze 3 % respondentů, zatímco s jinými národnostmi 13,4 %. Pouze 2,2 % respondentů uvedlo, že nemá žádné zkušenosti s cizinci.

Většina učitelů má nejvíce osobních zkušeností se Slováky, což odpovídá historickým a kulturním vazbám mezi Českou republikou a Slovenskou republikou, stejně jako jazykové blízkosti. Významné zkušenosti s Vietnamci odrážejí dlouhodobou přítomnost této komunity v České republice a její aktivní zapojení do různých oblastí života. Zkušenosti s Ukrajinci je pravděpodobně ovlivněn nedávným nárůstem počtu ukrajinských migrantů a uprchlíků. Nízký podíl respondentů bez osobních zkušeností potvrzuje, že učitelé jsou ve svém každodenním životě vystaveni kulturní rozmanitosti.

Graf 18: Položka z dotazníku č. 15.



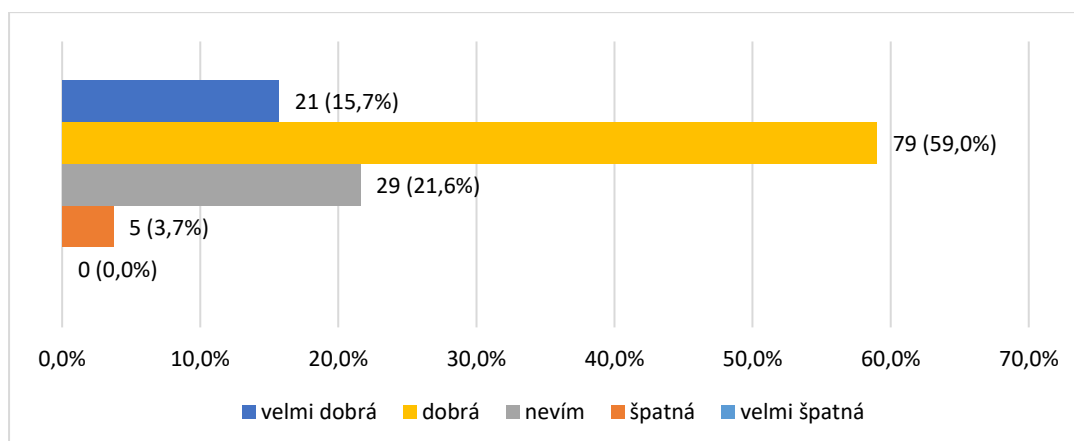
(zdroj: vlastní výzkum)

Jak byste hodnotil/a svoji schopnost komunikace s žáky-cizinci?

Otázka zkoumala sebehodnocení učitelů ohledně jejich schopnosti komunikovat se žáky-cizinci. Nečastější odpovědí byla „dobrá“ (59,0 %), následována „nevím“ (21,6 %). Odpověď „velmi dobrá“ zvolilo 15,7 % respondentů, zatímco „špatná“ byla zastoupena minimálně (3,7 %). Odpověď „velmi špatná“ nebyla zaznamenána.

Většina učitelů (74,7 %) hodnotí své komunikační schopnosti jako dobré nebo velmi dobré, což ukazuje na jejich vysokou míru sebedůvěry při práci se žáky-cizinci. Téměř tři čtvrtiny učitelů se cítí dostatečně připravených na interakci s žáky z odlišného kulturního prostředí.

Graf 19: Položka z dotazníku č. 33.



(zdroj: vlastní výzkum)

Shrnutí třetího bloku otázek

Učitelé mají obecně bohaté osobní zkušenosti s cizinci, které vnímají převážně pozitivně. Tyto zkušenosti přispívají k rozvoji jejich interkulturních kompetencí, což je klíčové pro inkluzivní a efektivní vzdělávání. Přestože většina učitelů hodnotí své schopnosti komunikace s žáky-cizinci jako dobré, menší podíl respondentů vykazuje nejistotu, což naznačuje potenciál pro další školení a podporu v této oblasti. Výsledky také zdůrazňují význam aktuálních společenských a demografických změn, jako nárůst ukrajinské migrace, na osobní a profesní zkušenosti učitelů.

IV. Interkulturní vzdělávání

Čtvrtý blok otázek z dotazníku se zaměřuje na postoje učitelů k interkulturnímu vzdělávání a jejich připravenost pracovat s žáky-cizinci. Sledují, jak učitelé vnímají důležitost znalostí o komunitách cizinců, jejich historii, tradicích a zvycích, jak hodnotí svou vlastní kompetenci v této oblasti. Otázky se také zabývají využíváním vzdělávacích materiálů a školení zaměřených na interkulturní problematiku a přítomností předsudků mezi učiteli.

Otázky rovněž zkoumají ochotu učitelů přizpůsobit výukové metody potřebám žáků-cizinců a jejich postoj k rovnosti příležitostí v českém vzdělávacím systému. Cílem je identifikovat silné stránky i bariéry, které ovlivňují efektivitu interkulturního vzdělávání a upozornit na oblasti, kde je potřeba cílená podpora či změna v praxi učitelů.

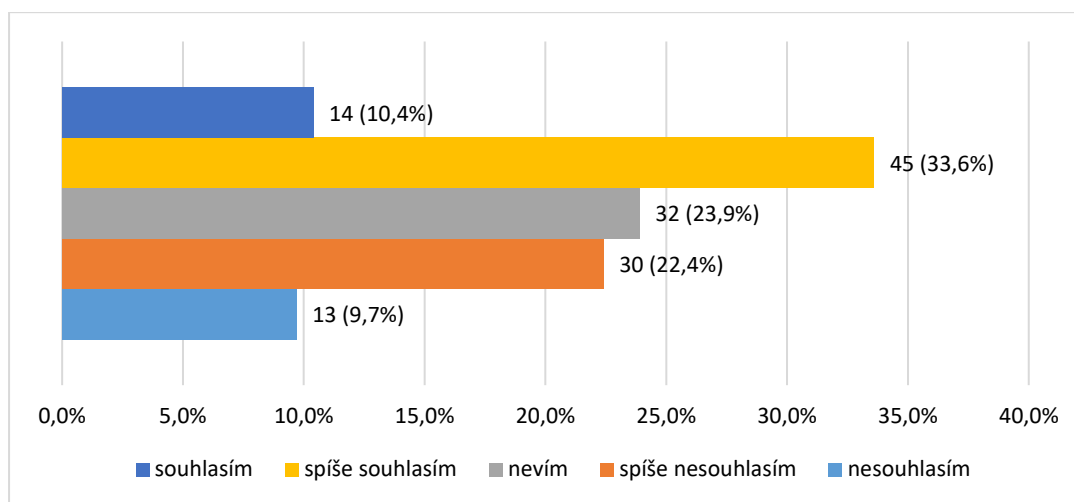
Měly by být významné události z historie komunit cizinců žijících v České republice součástí vzdělávacích obsahů?

Otázka zjišťovala, zda učitelé podporují zařazení historických událostí komunit cizinců žijících v České republice do vzdělávacích obsahů. Nejčastější odpovědí bylo „spíše souhlasím“ (33,6 %), další nejčastější odpovědí bylo „nevím“ (23,9 %). Plný souhlas vyjádřilo 10,4 %, zatímco nesouhlas („spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“) uvedlo 32,1 % respondentů.

Výsledky naznačují, že část učitelů podporuje integraci historických událostí komunit cizinců do vzdělávacích obsahů, což svědčí o určité otevřenosti k této myšlence. Nicméně značný počet respondentů vyjádřil nejistotu, pravděpodobně v důsledku nejasností ohledně praktické realizace nebo nedostatku informací. Další skupina učitelů naopak vyjádřila

nesouhlas, což může odrážet skeptický postoj způsobený obavami z implementace nebo omezenými zkušenostmi s interkulturním vzděláváním.

Graf 20: Položka z dotazníku č. 12.



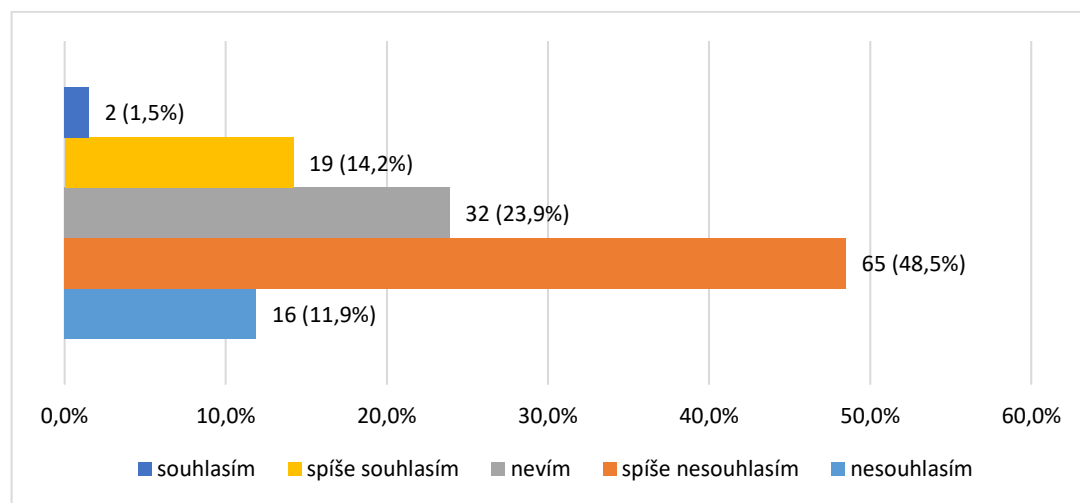
(zdroj: vlastní výzkum)

Myslím si, že učitelé mají dostatečné znalosti o historii, tradicích a jazyce komunit cizinců žijících v České republice.

Tato otázka zkoumala, zda si učitelé myslí, že mají dostatek znalostí o komunitách cizinců v České republice, včetně jejich historie, tradic a jazyků. Nejvyšší počet odpovědí bylo „spíše nesouhlasím“, kterou zvolila téměř polovina respondentů (48,5 %), následovala odpověď „nevím“ (23,9 %). Plný nesouhlas vyjádřilo 11,9 % respondentů, zatímco odpovědi vyjadřující souhlas („spíše souhlasím“ a „souhlasím“) dosáhly pouze 15,7 %.

Většina učitelů nepovažuje své znalosti o historii, tradicích a jazyce komunit cizinců žijících v České republice za dostatečné. Nejčastější odpovědi vyjadřovaly nesouhlas, což naznačuje vnímání výrazného deficitu v této oblasti. Významný podíl odpovědí „nevím“ zároveň poukazuje na nejistotu učitelů, která může být způsobena omezenou dostupností relevantních informací nebo jejich nedostatečným zařazením do vzdělávacího systému. Pouze malá část učitelů vnímá své znalosti jako dostatečné, což zdůrazňuje potřebu posílení vzdělávacích programů zaměřených na interkulturní problematiku.

Graf 21: Položka z dotazníku č. 13.



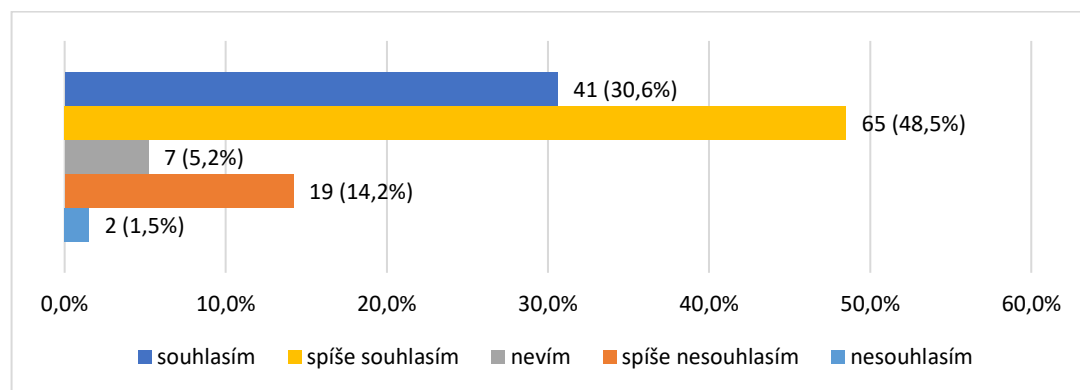
(zdroj: vlastní výzkum)

Myslíte, že je důležité znát, zvyky, hodnoty a tradice žáka-cizince, pokud takového žáka vyučujete?

Otázka zkoumala, zda učitelé považují za důležité znát zvyky, hodnoty a tradice žáků-cizinců. Nejčastější odpověď bylo „spíše souhlasím“ (48,5 %) a také „souhlasím“ (30,6 %). Nesouhlasné odpovědi uvedlo („spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“) 15,7 % respondentů a odpověď nevím zvolilo 5,2 % respondentů.

Většina respondentů vyjádřila souhlas, což naznačuje, že si učitelé uvědomují důležitost znalostí o kulturním zázemí žáků-cizinců pro efektivní výuku a lepší porozumění jejich potřebám. Malá část respondentů vyjádřila nesouhlas, což může být důsledkem různých výukových přístupů nebo odlišných zkušeností.

Graf 22: Položka z dotazníku č. 20.



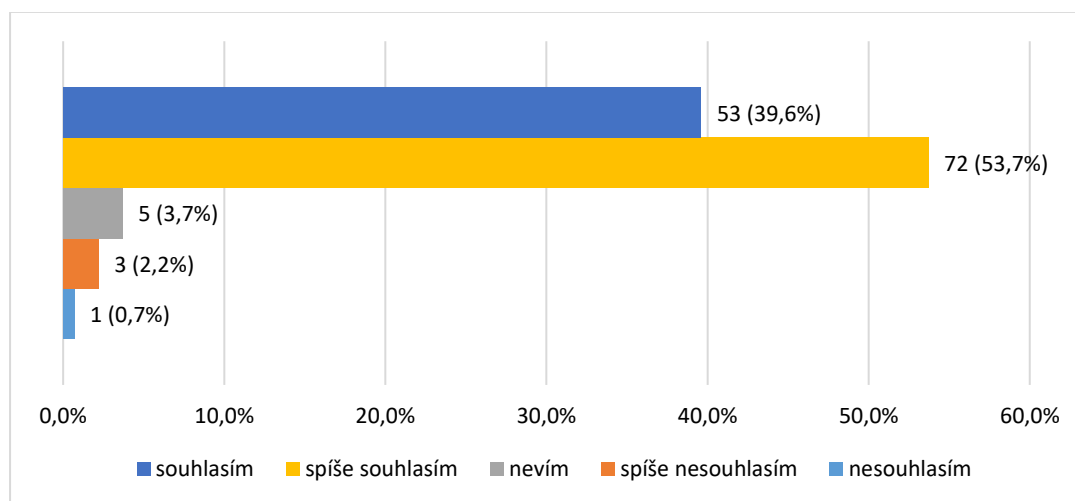
(zdroj: vlastní výzkum)

Myslím si, že všichni cizinci by měli mít stejné příležitosti v českém vzdělávacím systému.

Tato otázka zkoumala, zda učitelé podporují rovné příležitosti pro cizince v českém vzdělávacím systému. Drtivá většina respondentů (93,3 %) vyjádřila souhlas. Odpověď „nevím“ uvedlo 3,7 % respondentů, zatímco nesouhlasné odpovědi („spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“) vyjádřilo pouze 2,9 %.

Výsledky naznačují, že většina učitelů jednoznačně podporuje rovnost příležitostí ve vzdělávání, což svědčí o převládajícím inkluzivním postoji vůči cizincům v českých školách. Tento přístup potvrzuje široce přijímanou myšlenku, že všichni žáci, bez ohledu na svůj původ, by měli mít stejný přístup ke vzdělávání. Malý podíl nesouhlasných odpovědí může být odrazem specifických zkušeností nebo individuálních názorů respondentů.

Graf 23: Položka z dotazníku č. 21.



(zdroj: vlastní výzkum)

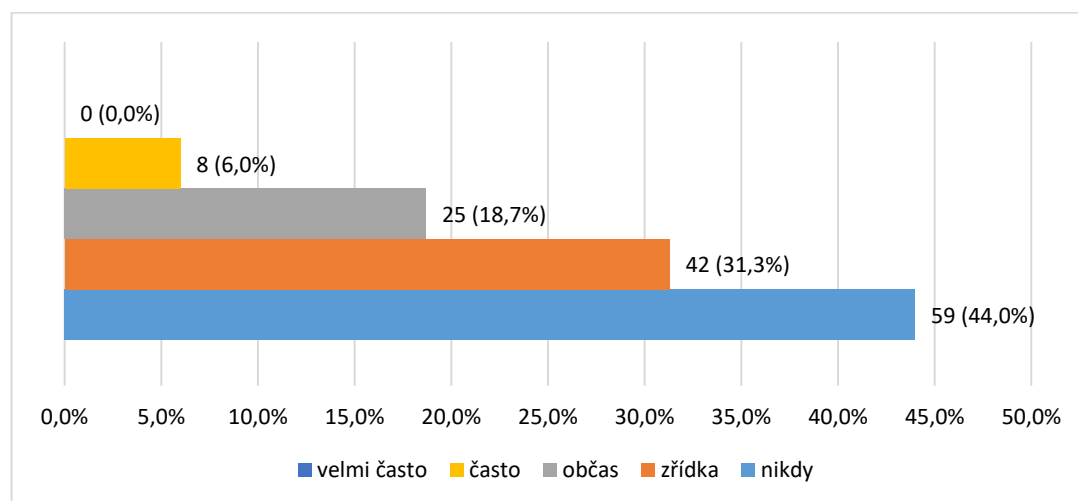
Jak často se účastníte školení nebo kurzů týkajících se interkulturního vzdělávání nebo problematiky cizinců?

Tato otázka zkoumala frekvenci účasti učitelů na školeních nebo kurzech zaměřených na interkulturní vzdělávání a problematiku cizinců. Nejčastější odpovědí bylo „nikdy“ (44 %), dále následovala odpověď „zřídka“ (31,3 %). Odpověď „občas“ zvolilo 18,7 % respondentů a odpověď „často“ pouze 6 %.

Většina učitelů se těchto školení účastní buď zřídka nebo vůbec, což může být způsobeno nízkou dostupností těchto vzdělávacích příležitostí nebo jinými prioritami v rámci profesního rozvoje. Tato data zdůrazňují potřebu vytvoření pravidelných, prakticky

zaměřených a snadno dostupných vzdělávacích programů, které by podpořily rozvoj interkulturních kompetencí učitelů. Zvýšení účasti na těchto školeních by mohlo vést k lepší připravenosti učitelů pracovat se žáky-cizinci a přispět k rozvoji inkluzivního vzdělávacího prostředí.

Graf 24: Položka z dotazníku č. 22.



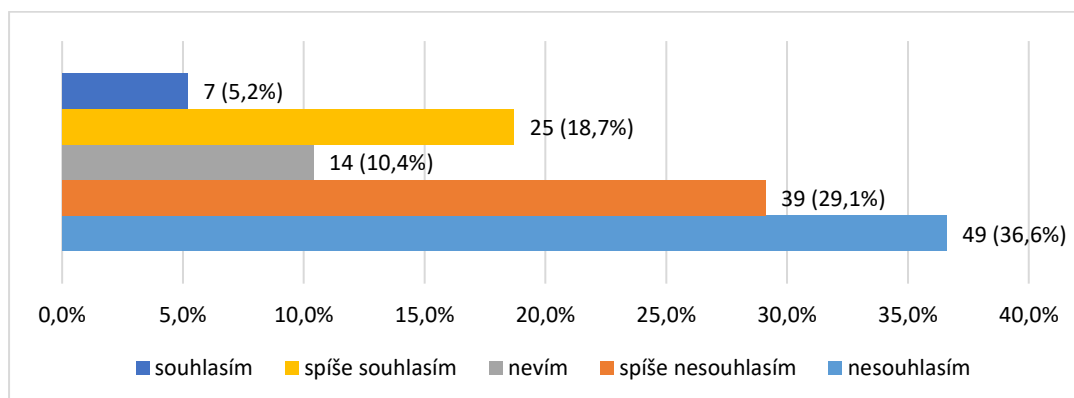
(zdroj: vlastní výzkum)

Mé vlastní vzdělání mě připravilo na práci s žáky-cizinci.

Tato otázka zkoumala, zda učitelé považují své vlastní vzdělání za dostatečné pro práci se žáky-cizinci. Nejčastěji respondenti uváděli nesouhlas („spíše nesouhlasím“ 29,1 % a „nesouhlasím“ 36,6 %). Odpověď „spíše souhlasím“ zvolilo 18,7 % respondentů a plný souhlas vyjádřilo pouze 5,2 %. Odpověď „nevím“ zvolilo 10,4 % respondentů.

Většina učitelů uvedla, že jejich vzdělání je na práci se žáky-cizinci nepřipravilo dostatečně. Převaha nesouhlasných odpovědí poukazuje na výrazný deficit v obsahu vzdělávacích programů, které by měly lépe reflektovat potřeby učitelů v oblasti interkulturního vzdělávání. Nízký podíl odpovědí vyjadřující souhlas naznačuje, že jen malá část učitelů považuje své vzdělání jako adekvátní přípravu v této oblasti. Tento výsledek zdůrazňuje potřebu systematického začlenění témat interkulturního vzdělávání do vzdělávacích programů pro učitele.

Graf 25: Položka z dotazníku č. 23.



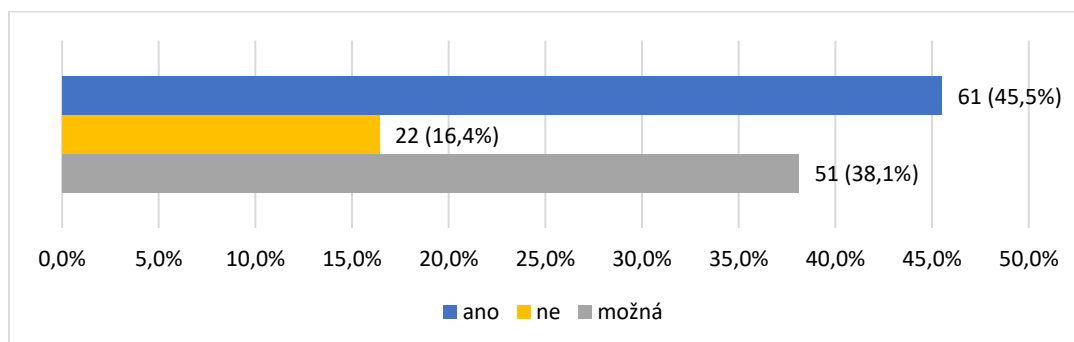
(zdroj: vlastní výzkum)

Cítíte se kompetentní pracovat s žáky-cizinci?

Na otázku, zda se učitelé cítí být kompetentní pracovat se žáky-cizinci, odpovědělo „ano“ 45,5 % respondentů. Odpověď „možná“ zvolilo 38,1 % a „ne“ 16,4 %.

Přibližně polovina učitelů považuje své kompetence pro práci se žáky-cizinci za dostatečné. Značná část respondentů si však není svými schopnostmi jistá což může poukazovat na potřebu další podpory a vzdělávání v této oblasti. Celkově výsledky naznačují, že i když část učitelů vykazuje důvěru ve své schopnosti, existuje prostor pro zlepšení. Posílení profesních dovedností prostřednictvím systematického vzdělávání by mohlo zvýšit jejich jistotu a připravenost na práci v kulturně odlišných třídách.

Graf 26: Položka z dotazníku č. 24.



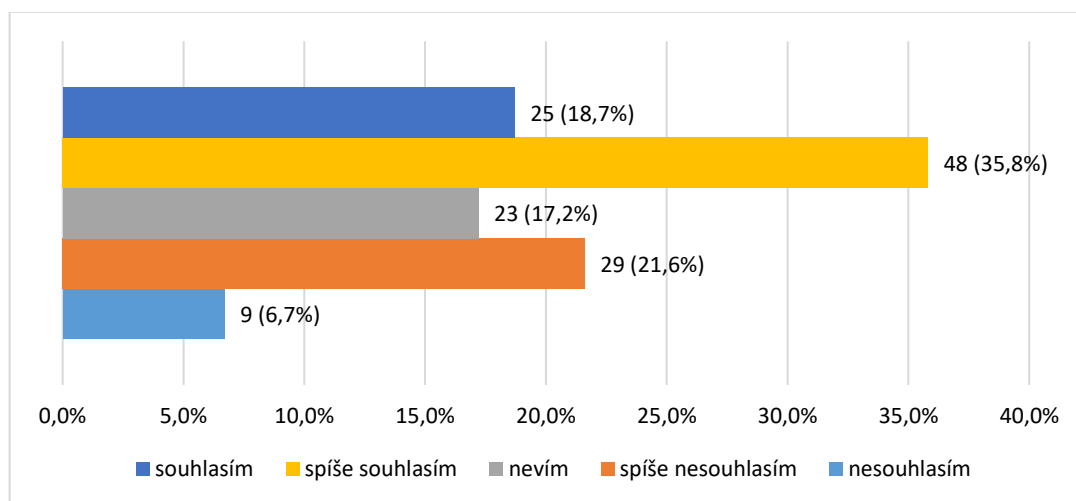
(zdroj: vlastní výzkum)

Učitelé by měli mít více školení o kulturách komunit cizinců žijících v České republice.

Tato otázka zjišťovala, zda učitelé považují za potřebné zvýšit množství školení zaměřených na kultury komunit cizinců. Nejčastěji respondenti odpovídali souhlasně („spíše souhlasím“ 35,8 % a „souhlasím“ 18,7 %). Odpověď „spíše nesouhlasím“ zvolilo 21,6 % respondentů, zatímco odpověď „nesouhlasím“ uvedlo 6,7 %. Odpověď „nevím“ zvolilo 17,2 %.

Většina učitelů vyjádřila podporu zvýšení nabídky školení zaměřených na kultury komunit cizinců, což ukazuje na obecné povědomí o důležitosti interkulturního vzdělávání a potřeby rozšíření vzdělávacích příležitostí v této oblasti. Podíl nesouhlasných odpovědí naznačuje, že někteří učitelé buď nepovažují tuto problematiku za prioritní nebo jsou spokojeni s nabídkou školení.

Graf 27: Položka z dotazníku č. 25.



(zdroj: vlastní výzkum)

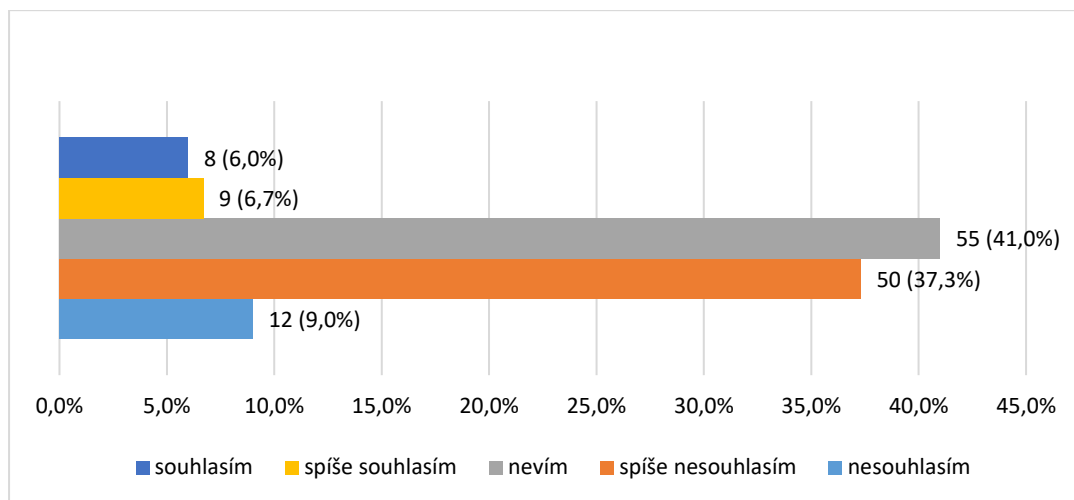
Učebnice správně a dostatečně zastupují komunity cizinců v České republice.

Na otázku, zda učebnice správně a dostatečně zastupují komunity cizinců zvolilo odpověď „nevím“ nejvíce respondentů (41 %). Následovala odpověď „spíše nesouhlasím“ (37,3 %). Plný nesouhlas uvedlo 9,0 % respondentů. Odpovědi vyjadřující souhlas („spíše souhlasím“ a „souhlasím“) dosáhly pouze 12,7 %.

Výsledky ukazují, že velká část učitelů si není jistá, zda učebnice dostatečně zastupují komunity cizinců. To může naznačovat nízké povědomí o obsahu učebnic nebo absenci konkrétních témat zaměřených na kulturní rozmanitost. Převaha nesouhlasných odpovědí

naznačuje kritický postoj učitelů, pravděpodobně formovaný jejich zkušenostmi s výukovými materiály.

Graf 28: Položka z dotazníku č. 26.



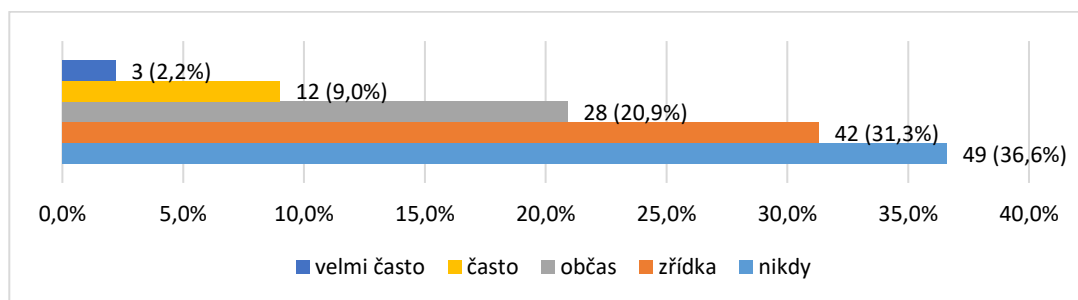
(zdroj: vlastní výzkum)

Jak často používáte doplňkové vzdělávací materiály (ne učebnice) týkající se komunit cizinců žijících v České republice?

Nejčastější odpovědí na otázku, jak často učitelé využívají doplňkové vzdělávací materiály zaměřené na komunity cizinců v České republice, byla „nikdy“ (36,6 %). Odpověď „zřídka“ uvedlo 31,3 %, „občas“ 20,9 % a často („velmi často“ a „často“) pouze 11,2 % respondentů.

Výsledky ukazují, že většina učitelů používá doplňkové vzdělávací materiály jen zřídka nebo vůbec. Tento stav může být způsoben nejen omezenou dostupností těchto materiálů, ale také tím, že ne všichni učitelé pracují se žáky-cizinci, a tudíž takové materiály aktuálně nepotřebují. Relativně nízký podíl respondentů, kteří tyto materiály využívají pravidelně, naznačuje, že jejich použití je často vázáno na specifické potřeby, například na přímou práci s cizinci ve třídě.

Graf 29: Položka z dotazníku č. 27.



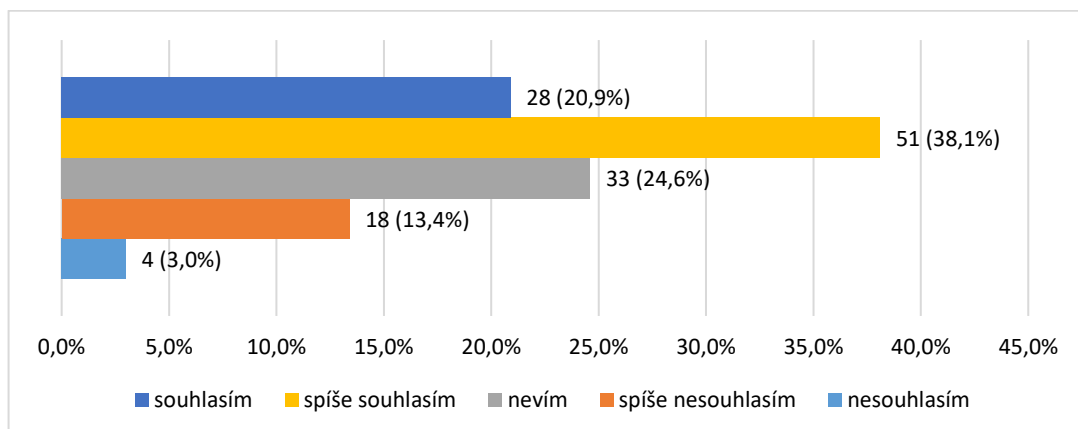
(zdroj: vlastní výzkum)

Mezi učiteli existují mýty nebo předsudky týkající se cizinců žijících v České republice.

Tato otázka zkoumala, zda si učitelé myslí, že mezi jejich kolegy existují mýty nebo předsudky o cizincích žijících v České republice. Nejčastěji respondenti odpovídali souhlasně („spíše souhlasím“ 38,1 % a „souhlasím“ 20,9 %). Odpověď „nevím“ zvolilo 24,6 % respondentů, zatímco nesouhlasné odpovědi („spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“) tvořily dohromady 16,4 %.

Většina respondentů uznává, že mezi učiteli mohou být přítomny mýty a předsudky, což naznačuje, že stereotypy mohou být stále přítomny ve školním prostředí. Významný podíl odpovědí „nevím“ může poukazovat na nejistotu nebo neochotu učitelů hodnotit postoje svých kolegů. Podíl nesouhlasných odpovědí naznačuje, že někteří učitelé předsudky mezi kolegy nezaznamenali.

Graf 30: Položka z dotazníku č. 29.



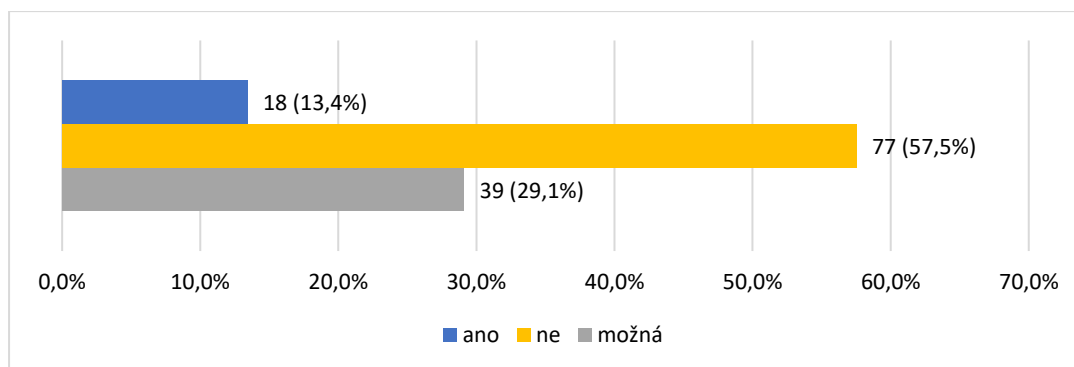
(zdroj: vlastní výzkum)

Myslíte, že máte dostatek informací a znalostí o různých komunitách cizinců v České republice?

Na otázku, zda učitelé považují své znalosti o komunitách cizinců v České republice za dostatečné, více než polovina respondentů uvedla „ne“ (57,5 %). Odpověď „možná“ zvolilo 29,1 % a „ano“ uvedlo 13,4 % respondentů.

Většina učitelů uvedla, že nemá dostatek informací a znalostí o komunitách cizinců, což poukazuje na výrazný deficit v této oblasti. Významný podíl odpovědí „možná“ naznačuje, nejistotu ohledně vlastních znalostí, která může vyplývat z nedostatku vzdělávacích příležitostí nebo omezených praktických zkušeností. Výsledky poukazují na význam rozšíření vzdělávacích programů, které by mohly učitelům pomoci získat lepší povědomí a připravenost na práci v kulturně rozmanitých třídách.

Graf 31: Položka z dotazníku č. 30.



(zdroj: vlastní výzkum)

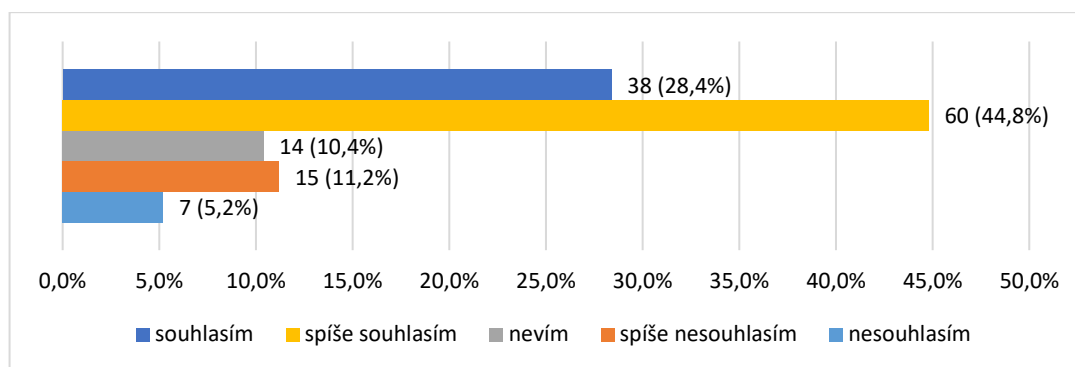
V případě, že bych vyučoval žáka-cizince, upravil bych svůj výukový styl či metody.

Tato otázka zkoumala, zda by učitelé přizpůsobili svůj výukový styl nebo metody v případě, že by vyučovali žáka-cizince. Nejčastěji respondenti odpověděli souhlasně („spíše souhlasím“ 44,8 % a „souhlasím“ 28,4 %). Odpověď „nevím“ zvolilo 10,4 % respondentů a nesouhlasné odpovědi („spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“) tvořily dohromady 16,4 %.

Většina učitelů vyjádřila ochotu přizpůsobit své výukové metody potřebám žáků-cizinců, což ukazuje, že si uvědomují důležitost individualizace výuky v kulturně rozmanitých třídách. Významný podíl souhlasných odpovědí svědčí o připravenosti učitelů reflektovat diverzitu ve třídě a přizpůsobit se potřebám žáků. Nižší podíl nesouhlasných odpovědí naznačuje, že pouze malý počet učitelů nepovažuje přizpůsobení výuky za nezbytné,

což může být způsobeno jejich osobními přístupy k výuce nebo malou zkušeností s žáky-cizinci.

Graf 32: Položka z dotazníku č. 32.



(zdroj: vlastní výzkum)

Shrnutí čtvrtého bloku otázek

Z odpovědí vyplynulo, že většina učitelů si uvědomuje potřebu rozvíjet své interkulturní kompetence, zejména prostřednictvím školení a lepší dostupnosti materiálů zaměřených na problematiku cizinců.

Učitelé projevili ochotu přizpůsobit své výukové metody potřebám žáků-cizinců, což ukazuje na jejich uvědomění si významu individualizace výuky. Na druhé straně byly identifikovány nedostatky, například v nejistotě ohledně vlastních znalostí a pocit nedostatečné přípravy během studia.

Výsledky rovněž ukazují na přítomnost mýtů a předsudků mezi učiteli, což podtrhuje potřebu cíleného vzdělávání a osvěty. Pozitivním zjištěním je však široká podpora rovnosti příležitostí ve vzdělávání, která je vnímána jako klíčový princip pro inkluzivní školní prostředí.

V. Percepce a vliv kulturní diverzity

Pátý blok otázek z dotazníku se zaměřuje na percepci a vliv kulturní diverzity na školní prostředí a širší společenský kontext. Sleduje, jak učitelé vnímají přítomnost cizinců v médiích a jejich vliv na společenské vztahy. Otázky se zaměřují také na postoje učitelů k integraci žáků-cizinců do třídních kolektivů, jejich vzdělávací potřeby a případné překážky, kterým čelí včetně diskriminace.

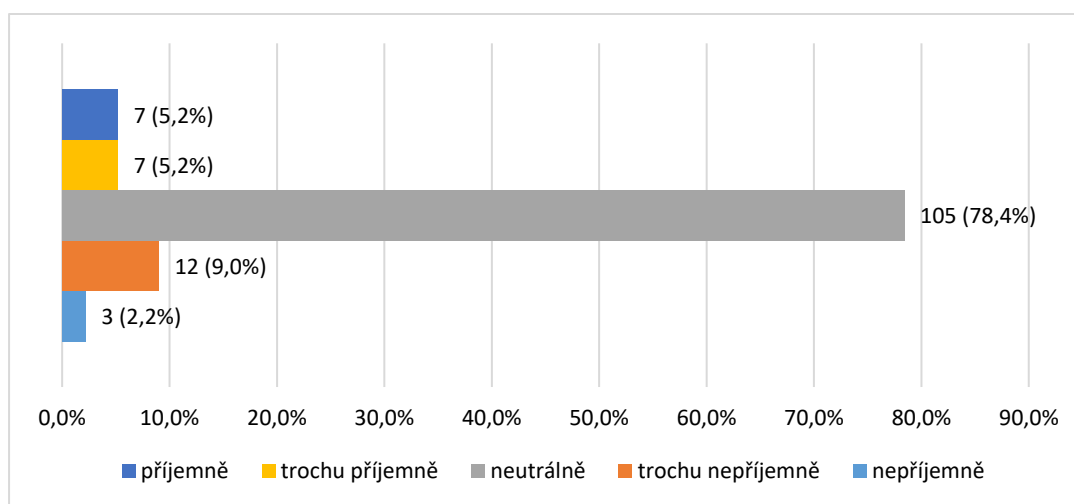
Zároveň tento blok zkoumá, jak učitelé reflektují kulturní odlišnosti žáků a jejich vliv na vzdělávací proces. Výzkum se dotýká i širšího kontextu, jako je vnímání přínosu cizinců pro společnost, míra informovanosti učitelů o komunitách cizinců a jejich ochota přizpůsobit své metody práce specifickým potřebám žáků z odlišného kulturního prostředí. Tyto otázky odhalují nejen silné stránky v přístupu učitelů k diverzitě, ale také oblasti, kde je potřeba cílené podpory a další vzdělávání.

Jak se cítíte, když v médiích zaznamenáte přítomnost cizinců?

Tato otázka zkoumala, jaké pocity učitelé zažívají, když v médiích zaznamenají přítomnost cizinců. Nejčastější odpovědí bylo „neutrálně“ (78,4 %). Odpověď „trochu příjemně“ nebo „příjemně“ uvedlo 10,4 % respondentů. „Trochu nepříjemně“ a „nepříjemně“ zvolilo celkem 11,2 % respondentů.

Většina učitelů vnímá přítomnost cizinců v médiích neutrálně, což naznačuje, že toto téma pro ně není emocionálně významné. Nízký podíl pozitivních i negativních odpovědí ukazuje, že učitelé pravděpodobně přistupují k tomuto tématu bez výrazných předsudků či zaujatosti.

Graf 33: Položka z dotazníku č. 8.



(zdroj: vlastní výzkum)

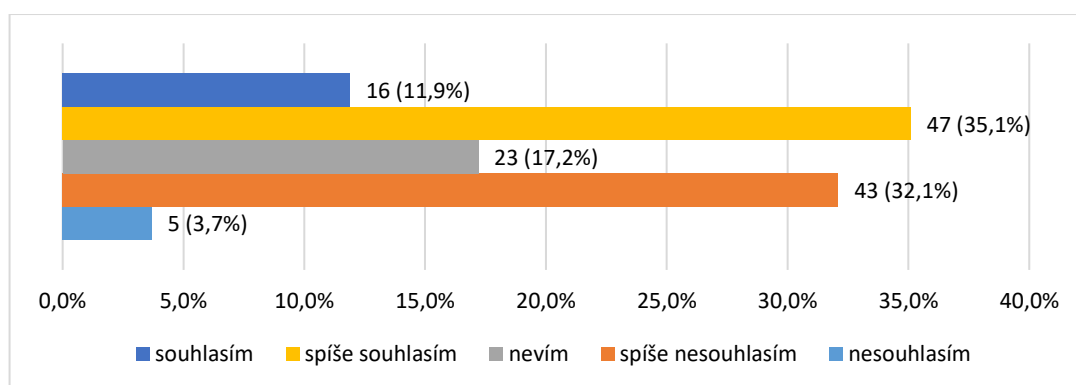
Domnívám se, že přítomnost žáků-cizinců má pozitivní dopad na vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě.

Tato otázka zjišťovala, zda učitelé vnímají přítomnost žáků-cizinců jako faktor, který pozitivně ovlivňuje vztahy mezi žáky ve třídě. Odpovědi ukazují téměř vyrovnaný podíl respondentů, kteří s tímto tvrzením „spíše souhlasí“ (35,1 %), a těch, kteří „spíše

nesouhlasí“ (32,1 %). Odpověď „nevím“ zvolilo 17,2 % respondentů. Plný souhlas vyjádřilo 11,9 % a plný nesouhlas 3,7 %.

Názory učitelů na dopad žáků-cizinců na vztahy ve třídě jsou rozdělené. Přibližně třetina učitelů se domnívá, že přítomnost žáků-cizinců vztahy pozitivně ovlivňuje, zatímco podobný podíl tuto myšlenku spíše odmítá. Významný podíl respondentů vyjádřil nejistotu, což může být způsobeno nedostatkem zkušeností s multikulturními třídami.

Graf 34: Položka z dotazníku č. 9.



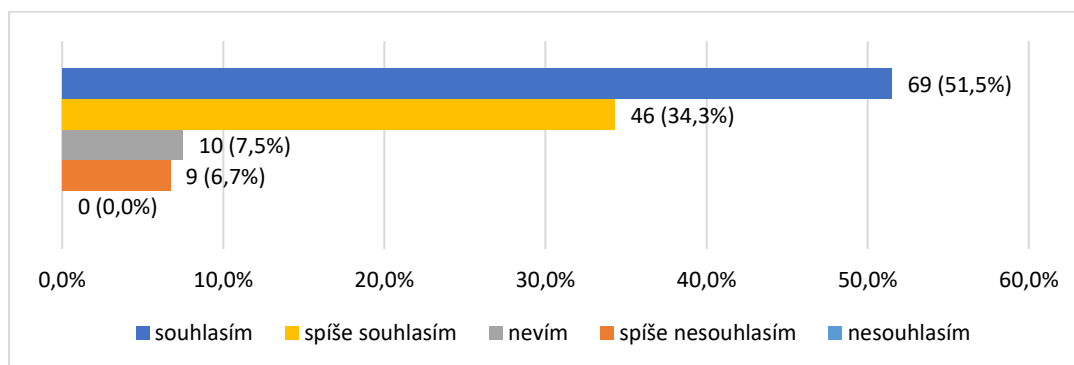
(zdroj: vlastní výzkum)

Kulturní zázemí studenta může ovlivnit jeho schopnost učení se.

Zde otázka zkoumala, zda učitelé vnímají kulturní zázemí studentů jako faktor, který může ovlivnit jejich schopnost učení. Většina respondentů vyjádřila souhlas („souhlasím“ 51,5 % a „spíše souhlasím“ 34,3 %). Odpověď „nevím“ zvolilo 7,5 % respondentů a nesouhlasné odpovědi nebyly zaznamenány.

Výsledky ukazují, že většina učitelů si uvědomuje vliv kulturního zázemí na vzdělávací proces. To naznačuje, že učitelé chápou, jak rozdíly v hodnotách, tradicích a přístupech k učení mohou ovlivnit schopnosti žáků přizpůsobit se výuce.

Graf 35: Položka z dotazníku č. 16.



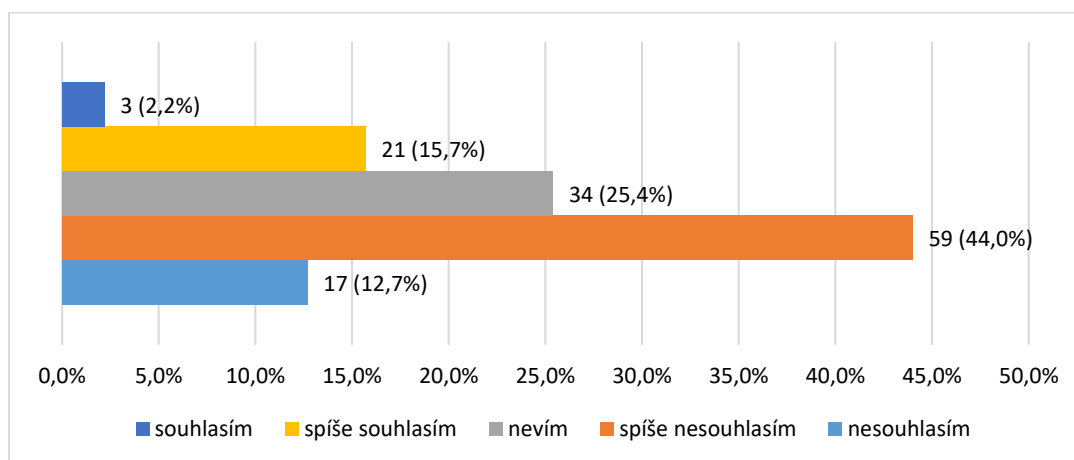
(zdroj: vlastní výzkum)

Většina cizinců nepřispívá pozitivně k české společnosti.

Respondenti byli dotázáni, zda vnímají cizince jako přínos pro českou společnost. Nejčastější odpovědí bylo „spíše nesouhlasím“ (44,0 %), následovalo „nevím“ (25,4 %). Souhlasilo („spíše souhlasím“ a „souhlasím“) dohromady 17,9 % respondentů a plný nesouhlas vyjádřilo 12,7 %.

Více než polovina respondentů vyjádřila nesouhlas s tímto tvrzením, což naznačuje převážně pozitivní postoj k přínosu cizinců. Přibližně čtvrtina respondentů uvedla odpověď „nevím“, což může signalizovat nejistotu nebo nedostatek informací o tom, jak cizinci přispívají do různých oblastí společnosti. Nesouhlasné odpovědi můžou odrážet vliv stereotypů nebo individuálních zkušeností.

Graf 36: Položka z dotazníku č. 31.



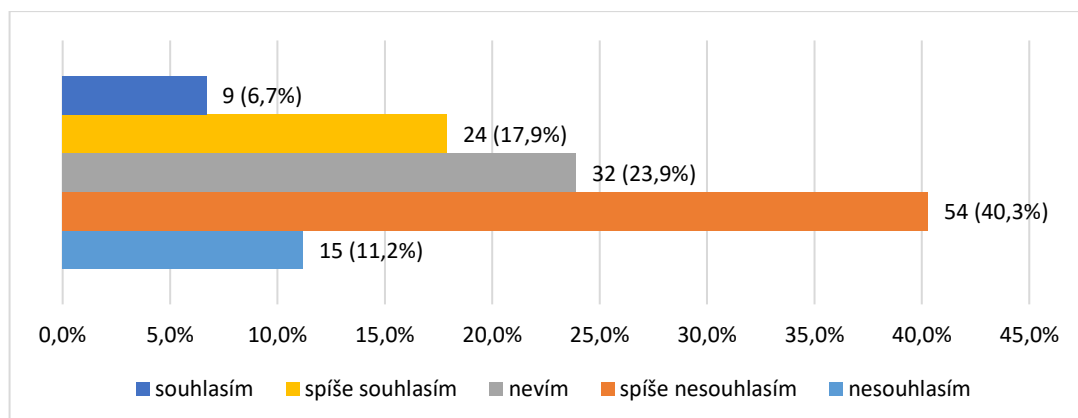
(zdroj: vlastní výzkum)

Žáci-cizinci často čelí diskriminaci ve školním prostředí.

Dotaz zjišťoval, zda učitelé vnímají, že žáci-cizinci čelí diskriminaci ve školním prostředí. Největší podíl respondentů vyjádřil postoj „spíše nesouhlasím“ (40,3 %), následovaný odpovědí „nevím“ (23,9 %). Odpověď „spíše souhlasím“ zvolilo 17,9 % a „souhlasím“ 6,7 % respondentů. Plný nesouhlas vyjádřilo 11,2 % respondentů.

Více než polovina respondentů nesouhlasí s tvrzením, že žáci-cizinci čelí diskriminaci. Tento výsledek může odrážet přesvědčení učitelů o inkluzivním charakteru školního prostředí nebo jejich osobní zkušenosti ze škol. Významný podíl odpovědí „nevím“ naznačuje, že část učitelů si není jistá, zda diskriminace ve školním prostředí existuje. Podíl souhlasných odpovědí ukazuje, že diskriminace může být přítomná, byť méně zjevná nebo závislá na konkrétních situacích.

Graf 37: Položka z dotazníku č. 35.



(zdroj: vlastní výzkum)

Shrnutí pátého bloku otázek

Výsledky ukazují, že učitelé vnímají přítomnost cizinců převážně neutrálně, bez výrazných emocí či předsudků, a často uznávají, že kulturní zázemí žáků může ovlivnit jejich vzdělávací proces.

Názory na pozitivní vliv žáků-cizinců na vztahy ve třídě byly rozdělené, přičemž významná část respondentů vyjádřila nejistotu. Přes obecně pozitivní vnímání přínosu cizinců pro společnost někteří učitelé připouštějí možnost diskriminace ve školním prostředí.

5 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

1. Výzkumná otázka

Jak se postoje učitelů k žákům-cizincům liší v závislosti na délce jejich pedagogické praxe?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na délce jejich pedagogické praxe.

H0: Neexistují žádné rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na délce jejich pedagogické praxe.

HA: Existují rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na délce jejich pedagogické praxe.

U této výzkumné otázky jsme si určili dvě proměnné:

- délka pedagogické praxe,
- postoje učitelů k žákům-cizincům.

Proměnnou postoje učitelů k žákům-cizincům lze označit jako ordinální proměnnou, jelikož jsme z položek v dotazníku č. 4, 9, 19, 20, 21 a 34 vytvořili tabulku (viz níže). V této tabulce lze získat minimálně 6 a maximálně 30 bodů. Původně jsme rozlišovali tři úrovně postojů: negativní postoj (6–17 bodů), nevyhraněný postoj (18–23 bodů) a pozitivní postoj (24–30 bodů). V průběhu analýzy jsme však zjistili, že počet respondentů s negativním postojem byl velmi nízký, což by mohlo vést k omezené vypovídající hodnotě statistických testů a zkreslené interpretaci výsledků. Proto jsme se rozhodli sloučit kategorie nevyhraněného a negativního postoje do jedné skupiny, abychom zajistili dostatečnou spolehlivost analýzy. Toto sloučení je také odůvodněno tím, že respondenti s nevyhraněným postojem neprojevují jednoznačně pozitivní vnímání žáků-cizinců, což je z hlediska sledování postojů podstatné. V konečném hodnocení tedy rozlišujeme dvě kategorie postojů učitelů: pozitivní postoj (24–30 bodů) a nevyhraněný/negativní postoj (6–23 bodů). V rámci analýzy byla odpověď „nevím“ ohodnocena 3 body, což odpovídá střední hodnotě mezi kladnými a zápornými odpověďmi. Důvodem této volby je, že odpověď „nevím“ neodráží vyhraněný negativní postoj, ale spíše nerozhodnost či nedostatek zkušeností s danou problematikou. Pokud by byla odpověď „nevím“ ohodnocena nižším bodovým skóre, vedlo by to k nesprávné interpretaci výsledků tím, že by respondenti s nejistým postojem byli

automaticky zařazení mezi osoby s negativním postojem. Výsledky můžeme tedy rozdělit do dvou kategorií a můžeme hovořit o ordinální proměnné.

Tabulka 4: Postoje učitelů k žákům-cizincům.

		5	4	3	2	1
		souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
4	Myslím si, že je důležité chápat a respektovat kulturu cizinců.					
9	Domnívám se, že přítomnost žáků-cizinců má pozitivní dopad na vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě.					
19	Myslím si, že některé skupiny cizinců potřebují více podpory při integraci do českého školního systému.					
20	Myslíte, že je důležité znát zvyky, hodnoty a tradice žáka-cizince, pokud takového žáka vyučujete?					
21	Myslím si, že všichni cizinci by měly mít stejné příležitosti v českém vzdělávacím systému.					
34	Žáci-cizinci potřebují individuální přístup ve výuce.					

(zdroj: vlastní výzkum)

U proměnné délka pedagogické praxe (položka v dotazníku č. 2) můžeme rozdělit odpovědi do čtyř po sobě jdoucích kategorií a jedná se o ordinální proměnnou.

Z celkového počtu 134 respondentů zaujímá 78 respondentů pozitivní postoj k žákům-cizincům a 56 respondentů zaujímá nevyhraněný/negativní postoj k žákům-cizincům. Podíváme se blíže na respondenty, kteří zaujímají nevyhraněný/negativní postoj. Jedná se o 15 respondentů s délkou praxe méně než 5 let, o 8 respondentů s délkou praxe 5–10 let, o 12 respondentů s délkou praxe 11–20 let a o 21 respondentů s délkou praxe více než 20 let.

Pro ověření hypotézy č. 1 jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Data byla získána z položky č. 2, kdy tato položka sloužila k rozdělení respondentů dle délky jejich praxe. Dále jsme použili data z položek č. 4, 9, 19, 20, 21 a 34, které zjišťovaly, zda mají pozitivní či nevyhraněný/negativní postoj k žákům-cizincům.

Zvolená hladina významnosti je 0,05.

Stupeň volnosti je 3, kritická hodnota je tedy 7,815.

Chí-kvadrát $\chi^2 = 2,866$

Vypočítaná hodnota χ^2 (2,866) je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$ (7,815). Z toho nám vyplývá, že na hladině významnosti 5 % nezamítáme nulovou hypotézu.

2. Výzkumná otázka

Jak se postoje učitelů k žákům-cizincům liší v závislosti na typu školy, na které působí?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na typu školy, na které působí.

H0: Neexistují žádné rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na typu školy, na které působí.

HA: Existují rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na typu školy, na které působí.

U této výzkumné otázky jsme si určili dvě proměnné:

- typ školy,
- postoje učitelů k žákům-cizincům.

Proměnnou postoje učitelů k žákům-cizincům lze označit jako ordinální proměnnou, jelikož jsme z položek v dotazníku č. 4, 9, 19, 20, 21 a 34 vytvořili tabulku (viz níže). V této tabulce lze získat minimálně 6 a maximálně 30 bodů. Původně jsme rozlišovali tři úrovně postojů: negativní postoj (6–17 bodů), nevyhraněný postoj (18–23 bodů) a pozitivní postoj (24–30 bodů). V průběhu analýzy jsme však zjistili, jako u předchozí výzkumné otázky, že počet respondentů s negativním postojem byl velmi nízký, a proto jsme se rozhodli sloučit opět kategorie nevyhraněného a negativního postoje do jedné skupiny. V konečném hodnocení tedy rozlišujeme dvě kategorie postojů učitelů: pozitivní postoj (24–30 bodů) a nevyhraněný/negativní postoj (6–23 bodů). V rámci analýzy byla odpověď „nevím“

ohodnocena 3 body, což odpovídá střední hodnotě mezi kladnými a zápornými odpověďmi. Důvodem této volby je, že odpověď „nevím“ neodráží vyhraněný negativní postoj, ale spíše nerozhodnost či nedostatek zkušeností s danou problematikou. Pokud by byla odpověď „nevím“ ohodnocena nižším bodovým skóre, vedlo by to k nesprávné interpretaci výsledků tím, že by respondenti s nejistým postojem byli automaticky zařazeni mezi osoby s negativním postojem. Výsledky můžeme tedy rozdělit do dvou kategorií a můžeme hovořit o nominální proměnné.

Tabulka 5: Postoje učitelů k žákům-cizincům.

		5	4	3	2	1
		souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
4	Myslím si, že je důležité chápat a respektovat kulturu cizinců.					
9	Domnívám se, že přítomnost žáků-cizinců má pozitivní dopad na vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě.					
19	Myslím si, že některé skupiny cizinců potřebují více podpory při integraci do českého školního systému.					
20	Myslíte, že je důležité znát zvyky, hodnoty a tradice žáka-cizince, pokud takového žáka vyučujete?					
21	Myslím si, že všichni cizinci by měly mít stejné příležitosti v českém vzdělávacím systému.					
34	Žáci-cizinci potřebují individuální přístup ve výuce.					

(zdroj: vlastní výzkum)

U proměnné typ školy (položka v dotazníku č. 3) můžeme rozdělit odpovědi do tří kategorií a jedná se o nominální proměnnou.

Z celkového počtu 134 respondentů zaujímá 78 respondentů pozitivní postoj k žákům-cizincům a 56 respondentů zaujímá nevyhraněný/negativní postoj k žákům-cizincům. Podíváme se blíže na respondenty, kteří zaujímají nevyhraněný/negativní postoj. Jedná se o 18 respondentů, kteří vyučují na základní škole, o 28 respondentů, kteří vyučují na střední odborné škole a o 10 respondentů, kteří vyučují na středním odborném učilišti.

Pro ověření hypotézy č. 2 jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Data byla získána z položky č. 3, kdy tato položka sloužila k rozdělení respondentů dle typu školy, na které působí. Dále jsme použili data z položek č. 4, 9, 19, 20, 21 a 34, které zjišťovaly, zda mají pozitivní či negativní postoj k žákům-cizincům.

Zvolená hladina významnosti je 0,05.

Stupeň volnosti je 2, kritická hodnota je tedy 5,991.

Chí-kvadrát $\chi^2 = 5,463$

Vypočítaná hodnota χ^2 (5,463) je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$ (5,991). Z toho nám vyplývá, že na hladině významnosti 5 % nezamítáme nulovou hypotézu.

3. Výzkumná otázka

Jak mimoškolní zkušenosti učitelů s cizinci ovlivňují jejich přijetí různých národností?

H3: Předpokládáme, že existuje vztah mezi osobními mimoškolními zkušenostmi učitelů s cizinci a jejich postojem k cizincům.

H0: Neexistuje vztah mezi osobními mimoškolními zkušenostmi učitelů s cizinci a jejich postojem k cizincům.

HA: Existuje vztah mezi osobními mimoškolními zkušenostmi učitelů s cizinci a jejich postojem k cizincům.

U této výzkumné otázky jsme si určili dvě proměnné:

- osobní zkušenosti s cizinci,
- postoje učitelů k cizincům.

Proměnnou postoje učitelů k cizincům lze označit jako ordinální proměnnou, jelikož jsme z položek v dotazníku č. 5, 6, 7 a 17 vytvořili tabulku (viz níže). V této tabulce lze získat minimálně 11 a maximálně 55 bodů. Jestliže respondent získá 11–35 bodů znamená to, že zaujímá negativní postoj k žákům-cizincům, jestliže respondent získá 36–44 bodů znamená to, že zaujímá nevyhraněný postoj a jestliže respondent získá 45–55 bodů znamená to, že zaujímá pozitivní postoj. V rámci analýzy byly odpovědi „nevím a průměrně“ ohodnoceny 3 body, což odpovídá střední hodnotě mezi pozitivními a negativními odpověďmi. Tento přístup jsme zvolili, protože odpověď „nevím“ odráží nerozhodnost či nedostatek zkušeností, zatímco odpověď „průměrně“ vyjadřuje neutrální

postoj k dané problematice. Pokud by byla odpověď „nevím“ nebo „průměrně“ ohodnocena nižším bodovým skóre, vedlo by to k nesprávné interpretaci výsledků, jelikož by respondenti s nejistým postojem nebo neutrálním hodnocením byli mylně zařazeni mezi osoby s negativním stanoviskem, přestože jejich odpovědi nevyjadřují vyhraněný nesouhlas, ale spíše nerozhodnost či neutrální přístup k dané problematice. Výsledky můžeme tedy rozdělit do dvou kategorií a můžeme hovořit o nominální proměnné.

Tabulka 6: Postoje učitelů k cizincům.

		5	4	3	2	1
		souhlasím, pozitivně	spíše souhlasím, spíše pozitivně	nevím, průměrně	spíše nesouhlasím, spíše negativně	nesouhlasím, negativně
5	Ohodnoťte, do jaké míry byste přijal skutečnost, kdyby se vaším žákem stal Vietnamec.					
5	Ohodnoťte, do jaké míry byste přijal skutečnost, kdyby se vaším žákem stal Ukrajinec.					
5	Ohodnoťte, do jaké míry byste přijal skutečnost, kdyby se vaším žákem stal Rus.					
5	Ohodnoťte, do jaké míry byste přijal skutečnost, kdyby se vaším žákem stal Polák.					
5	Ohodnoťte, do jaké míry byste přijal skutečnost, kdyby se vaším žákem stal Slovák.					
6	Posuďte, do jaké míry byste přijal skutečnost, že v blízkosti vašeho bydliště bude postavena mešita.					
6	Posuďte, do jaké míry byste přijal skutečnost,					

	že v blízkosti vašeho bydliště bude postavena synagoga.					
6	Posuďte, do jaké míry byste přijal skutečnost, že v blízkosti vašeho bydliště bude postaven buddhistický klášter.					
6	Posuďte, do jaké míry byste přijal skutečnost, že v blízkosti vašeho bydliště bude postaven římsko-katolický kostel					
7	Jak byste hodnotil/a přínos cizinců pro vaše okolí?					
17	Cizinci žijící v České republice obohacují českou kulturu.					

(zdroj: vlastní výzkum)

U proměnné osobní zkušenosti s cizinci (položka v dotazníku č. 10) můžeme rozdělit odpovědi do tří kategorií (ano/ne/možná). Celkem 4 respondenti zvolili odpověď „možná“. Vzhledem k tomu, že odpověď „možná“ neumožňuje jednoznačné zařazení do kategorií „ano“ a „ne“, byli tito 4 respondenti z analýzy vyřazeni. Jedná se o nominální proměnnou.

Z celkového počtu 130 respondentů zaujímá 43 respondentů pozitivní postoj k cizincům, 47 respondentů zaujímá nevyhraněný postoj k cizincům a 40 respondentů zaujímá negativní postoj k cizincům. Podíváme se blíže na respondenty, kteří zaujímají negativní postoj. Jedná se o 36 respondentů, kteří mají osobní zkušenosti s cizinci mimo školní prostředí a o 4 respondenty, kteří nemají osobní zkušenosti s cizinci mimo školní prostředí.

Pro ověření hypotézy č. 3 jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Data byla získána z položky č. 10, kdy tato položka sloužila k rozdělení respondentů, zda mají osobní zkušenosti s cizinci mimo školní prostředí. Dále jsme použili data z položek č. 5, 6, 7 a 17, které zjišťovaly, zda mají pozitivní, nevyhraněný či negativní postoj k cizincům.

Zvolená hladina významnosti je 0,05.

Stupeň volnosti je 2, kritická hodnota je tedy 5,991.

Chí-kvadrát $\chi^2 = 2,592$

Vypočítaná hodnota χ^2 (2,592) je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$ (5,991). Z toho nám vyplývá, že na hladině významnosti 5 % nezamítáme nulovou hypotézu.

4. Výzkumná otázka

Ovlivňuje míra subjektivně vnímané kompetence učitelů jejich ochotu upravit výukové metody pro žáky-cizince?

H4: Předpokládáme, že existuje vztah mezi mírou subjektivně vnímané kompetence učitelů a jejich ochotou upravit výukové metody pro žáky-cizince.

H0: Neexistuje vztah mezi mírou subjektivně vnímané kompetence učitelů a jejich ochotou upravit výukové metody pro žáky-cizince.

HA: Existuje vztah mezi mírou subjektivně vnímané kompetence učitelů a jejich ochotou upravit výukové metody pro žáky-cizince.

U této výzkumné otázky jsme si určili dvě proměnné:

- subjektivní kompetence učitelů,
- ochota upravit výukové metody.

Proměnnou ochota upravit výukové metody lze označit jako ordinální proměnnou, jelikož jsme z položek v dotazníku č. 32, 34 a 36 vytvořili tabulku (viz níže). V této tabulce lze získat minimálně 3 a maximálně 15 bodů. Jestliže respondent získá 4–10 bodů znamená to, že je neochotný upravit výukové metody pro žáky-cizince, jestliže respondent získá 11–12 bodů znamená to, že je nerozhodný upravit výukové metody pro žáky-cizince a jestliže respondent získá 13–15 bodů znamená to, že je ochotný upravit výukové metody pro žáky-cizince. V rámci analýzy byla odpověď „nevím“ ohodnocena 3 body, což odpovídá střední hodnotě mezi ochotou a neochotou upravit výukové metody. Tento přístup jsme zvolili, protože odpověď „nevím“ neodráží jednoznačnou neochotu, ale spíše nerozhodnost či nedostatek zkušeností s danou problematikou. Pokud by byla odpověď „nevím“ ohodnocena nižším bodovým skóre, vedlo by to k nesprávné interpretaci výsledků tím, že by respondenti s nejistým postojem byli automaticky zařazeni mezi neochotné upravit výukové metody. Výsledky můžeme tedy rozdělit do dvou kategorií a můžeme hovořit o nominální proměnné.

Tabulka 7: Ochota upravit výukové metody.

		5	4	3	2	1
		souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
32	V případě, že bych vyučoval žáka-cizince, upravil bych svůj výukový styl či metody.					
34	Žáci-cizinci potřebují individuální přístup ve výuce.					
36	Mám dostatek zdrojů a podpory k výuce žáků-cizinců.					

(zdroj: vlastní výzkum)

U proměnné subjektivní kompetence učitelů (položka v dotazníku č. 24) můžeme rozdělit odpovědi do tří kategorií a jedná se o nominální proměnnou.

Z celkového počtu 134 respondentů je 28 respondentů ochotných upravit své výukové metody, 45 respondentů nerozhodných upravit své výukové metody a 61 respondentů je neochotných upravit své výukové metody. Podíváme se blíže na respondenty, kteří jsou neochotní upravit své výukové metody. Jedná se o 20 respondentů, kteří se cítí být kompetentní pro práci s žáky-cizinci, o 24 respondentů, kteří se možná cítí být kompetentní pro práci s žáky-cizinci a o 17 respondentů, kteří se necítí být kompetentní pro práci s žáky-cizinci.

Pro ověření hypotézy č. 4 jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Data byla získána z položky č. 24, kdy tato položka sloužila k rozdělení respondentů, zda se cítí kompetentní pracovat s žáky-cizinci. Dále jsme použili data z položek č. 32, 34 a 36, které zjišťovaly, zda jsou respondenti ochotni či nikoli upravit výukové metody žáků cizinců.

Zvolená hladina významnosti je 0,05.

Stupeň volnosti je 4, kritická hodnota je tedy 9,488.

Chí-kvadrát $\chi^2 = 14,612$

Vypočítaná hodnota χ^2 (14,612) je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$ (9,488). Z toho nám vyplývá, že na hladině významnosti 5 % zamítáme nulovou hypotézu.

Tabulka 8: Vyhodnocení hypotéz.

Hypotéza č. 1	Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na délce jejich pedagogické praxe.	nepotvrzena
Hypotéza č. 2	Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na typu školy, na které působí.	nepotvrzena
Hypotéza č. 3	Předpokládáme, že existuje vztah mezi osobními mimoškolními zkušenostmi učitelů s cizinci a jejich postojem k cizincům.	nepotvrzena
Hypotéza č. 4	Předpokládáme, že existuje vztah mezi mírou subjektivně vnímané kompetence učitelů a jejich ochotou upravit výukové metody pro žáky-cizince.	potvrzena

(zdroj: vlastní výzkum)

6 DISKUZE

Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že postoje učitelů k žákům-cizincům jsou převážně pozitivní, avšak vyskytují se určité výzvy související s integrací těchto žáků do českého školního prostředí. Analýza hypotéz ukázala, že očekávané faktory, jako je délka pedagogické praxe a typ školy, neprokázaly statisticky významný vliv na postoje učitelů k žákům-cizincům, což naznačuje, že postoje pedagogů nejsou primárně ovlivněny institucionálním kontextem či délkou zkušeností. Naopak bylo zjištěno, že míra subjektivně vnímané pedagogické kompetence významně souvisí s ochotou učitelů přizpůsobovat výukové metody pro žáky-cizince. Tento poznatek potvrzuje, že subjektivní pocit připravenosti hraje klíčovou roli v inkluzivním přístupu učitelů. Učitelé obecně vnímají diverzitu ve třídě jako obohacující faktor, který může přispět k větší otevřenosti a kulturní výměně mezi žáky. Tento přístup je v souladu s výzkumy multikulturního vzdělávání, které zdůrazňují roli pozitivního pedagogického vedení při práci s různorodými skupinami žáků (Banks a Banksová 2016; Kostecká et al., 2017).

Na druhou stranu se v rámci výzkumu ukázalo, že postoje učitelů nejsou ve všech případech homogenní. Zatímco někteří učitelé vnímají cizince jako přirozenou součást společnosti a jejich přínos hodnotí pozitivně, jiní vyjadřují určitou nejistotu nebo skeptický postoj, zejména k určitým skupinám cizinců. Tento jev reflektuje širší společenský diskurz o migraci a integraci v České republice, kde vnímání cizinců závisí na faktorech, jako je kulturní blízkost, osobní zkušenosti či mediální obraz migrace (Kostecká et al., 2017). Analýza hypotéz však ukázala, že mimoškolní zkušenosti učitelů s cizinci neměly statisticky významný vliv na jejich postoje k cizincům. To naznačuje, že samotný kontakt s cizinci mimo školní prostředí nemusí být rozhodujícím faktorem pro utváření jejich postojů. V českém kontextu se ukazuje, že zatímco žáci pocházející ze slovanských zemí jsou obvykle vnímáni jako snadněji integrovatelní, žáci z odlišných kulturních prostředí mohou čelit větším překážkám, a to nejen v oblasti vzdělávání, ale i v rámci sociálních vztahů ve třídě. Tento rozdíl v postojích učitelů může být ovlivněn jak osobními zkušenostmi, tak širším společenským diskurzem o migraci a integraci. Zahraniční studie uvádí, že učitelé, kteří mají osobní zkušenosti s cizinci mimo školní prostředí, vykazují otevřenější a vstřícnější postoje (Akyıldız, 2018). Tyto výzkumy naznačují, že přímý kontakt s cizinci může redukovat stereotypy a podporovat vzájemné porozumění.

Jazyková bariéra se v rámci výzkumu ukázala jako klíčový faktor ovlivňující proces integrace. Učitelé vnímají komunikaci se žáky-cizinci jako výzvu, přičemž často pociťují nedostatek podpory a metodických materiálů, které by jim usnadnily práci s těmito žáky. Tento aspekt je obzvláště důležitý v kontextu výsledků naší analýzy, která ukázala, že míra subjektivně vnímané pedagogické kompetence učitelů významně souvisí s jejich ochotou upravovat výukové metody pro žáky-cizince. Učitelé, kteří se cítili lépe připraveni, byli zároveň ochotnější hledat způsoby, jak jazykovou bariéru překonávat, zatímco ti, kteří svou kompetenci vnímali jako nízkou, vykazovali vyšší míru neochoty přizpůsobovat výuku. Podobná zjištění uvádí Bernkopfová et al. (2019), kteří zdůrazňují, že jazyková kompetence je klíčovým faktorem pro úspěšnost žáků-cizinců ve školním prostředí. Nejedná se však pouze o samotnou výuku češtiny jako druhého jazyka, ale také o schopnost učitelů efektivně přizpůsobovat svou pedagogickou praxi tak, aby podporovala porozumění a interakci mezi žáky. Výzkumy naznačují, že školní úspěšnost žáků-cizinců úzce souvisí s jejich schopností aktivně se zapojovat do výuky, což může být významně narušeno jazykovou bariérou (Akyıldız, 2018).

Dalším zásadním zjištěním našeho výzkumu bylo, že učitelé pociťují nedostatek systematické přípravy v oblasti interkulturní pedagogiky. Absence specifického školení, které by učitele připravilo na práci s multikulturní třídou, je jedním z faktorů, který může vést k nejistotě a pocitu nedostatečné odborné vybavenosti. Jak uvádí Zachová (2017), pedagogové se při práci s žáky-cizinci často spoléhají na vlastní intuici a zkušenosti, jelikož jim chybí ucelená metodická podpora a dostatečná odborná příprava v oblasti sociokulturních odlišností. Tento problém není specifický pouze pro české školství, ale objevuje se i v širším mezinárodním kontextu. Zachová (2017) zdůrazňuje, že pro zajištění kvalitního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je nezbytné klást důraz na odbornou přípravu pedagogů a poskytování adekvátních podpůrných materiálů a metodických návodů.

Studie zabývající se integrací žáků-cizinců v českém školství naznačují, že vztahy mezi žáky-cizinci a jejich vrstevníky jsou do značné míry ovlivněny otevřeností školního prostředí a přístupem samotných učitelů. Výzkumy ukazují, že v případě škol, kde učitelé podporují inkluzivní přístup a aktivně zapojují všechny žáky do výuky, se žáci-cizinci cítí přijatelněji a mají snazší adaptaci na nové prostředí (Netunakhina, 2019). Tento aspekt integrace žáků-cizinců potvrzuje i zpráva Národního pedagogického institutu ČR, která zdůrazňuje roli školního klimatu a podpory učitelů v procesu začleňování žáků s odlišným mateřským

jazykem. Naopak absence inkluzivních strategií může vést k vyššímu riziku sociální izolace žáků-cizinců a nižší míře jejich zapojení do třídních kolektivů (Šindelářová, 2009).

Dalším klíčovým tématem v oblasti integrace cizinců je vnímání diskriminace a překážek v inkluzi. Zatímco většina učitelů se domnívá, že žáci-cizinci ve školách nedocházejí k přímé diskriminaci, část respondentů vyjádřila nejistotu ohledně toho, zda jsou žáci-cizinci skutečně rovnocenně zapojeni do vzdělávacího procesu (Národní pedagogický institut ČR, 2025). Diskriminace může mít subtilní podobu, například ve formě nižších očekávání učitelů vůči žákům-cizincům, což se může odrážet na jejich školní úspěšnosti a motivaci (Romea, 2024).

Celkově lze říci, že výsledky našeho výzkumu potvrzují zjištění jiných studií, které ukazují, že integrace žáků-cizinců do českého školství je komplexní proces ovlivněný řadou faktorů, od postojů učitelů, přes metodickou podporu až po širší společenské klima. Statistická analýza ukázala, že očekávané faktory, jako je délka pedagogické praxe, typ školy a mimoškolní zkušenosti s cizinci, neměly statisticky významný vliv na postoje učitelů k cizincům a žákům-cizincům. Naopak míra subjektivně vnímané pedagogické kompetence se ukázala jako klíčový faktor ovlivňující ochotu učitelů přizpůsobovat výukové metody pro žáky-cizince. Toto zjištění podtrhuje význam odborné přípravy učitelů a dostupnosti metodické podpory, které mohou posílit jejich jistotu a kompetence při práci v multikulturním školním prostředí. Přestože učitelé vykazují snahu o podporu žáků-cizinců, existují oblasti, které vyžadují další rozvoj, zejména v oblasti profesní přípravy a metodické podpory. Z porovnání s jinými výzkumy je zřejmé, že úspěšnost integrace není závislá pouze na samotných žácích-cizincích, ale také na připravenosti školního prostředí a pedagogických strategiích, které umožní efektivní a rovnocenné zapojení všech žáků do vzdělávacího procesu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala postoji učitelů základních škol, středních odborných škol a středních odborných učilišť k žákům-cizincům, přičemž se zaměřila na zjištění, jak vybrané faktory ovlivňují postoje učitelů k těmto žákům. Konkrétně byla zkoumána délka pedagogické praxe, typ školy, mimoškolní zkušenosti učitelů s cizinci a subjektivně vnímaná kompetence učitelů při práci s žáky-cizinci. Cílem práce bylo zjistit, zda tyto faktory ovlivňují postoje učitelů k žákům-cizincům v českém školním prostředí.

V teoretické části práce byly vymezeny klíčové pojmy, především multikulturalismus, etnická a kulturní diverzita ve školách a integrace žáků-cizinců do vzdělávacího procesu. Součástí byla také charakteristika žáků s odlišným mateřským jazykem, popis jejich vzdělávacích potřeb a legislativní rámec, který se vztahuje k jejich vzdělávání v českém školním systému. Dále byla popsána role učitele v procesu integrace, jeho profesní kompetence nezbytné pro práci v multikulturním prostředí a výzvy, kterým učitelé při vzdělávání těchto žáků čelí. Teoretickou část uzavíral přehled možností podpory žáků-cizinců ve školním prostředí, včetně doporučení k efektivní integraci a inkluzi.

Praktická část práce byla realizována formou kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Na základě hlavního výzkumného cíle byly stanoveny čtyři hypotézy, které se zabývaly vlivem vybraných faktorů na postoje učitelů k žákům-cizincům.

Na základě provedeného výzkumu bylo možné formulovat několik klíčových zjištění, která přispívají k hlubšímu pochopení postojů učitelů vybraných škol k žákům-cizincům. Ačkoliv se obecně ukázalo, že postoje většiny pedagogů jsou spíše neutrální až pozitivní, některé faktory, které jsme předpokládali jako významné nebyly výzkumem potvrzeny.

První hypotéza se zaměřovala na předpoklad, že postoje učitelů k žákům-cizincům budou ovlivněny délkou jejich pedagogické praxe. Výsledky však tuto hypotézu nepotvrdily. Učitelé s delší i kratší pedagogickou praxí nevykazovali významné rozdíly v postojích. Tento výsledek může naznačovat, že postoje učitelů nejsou podmíněny délkou působení ve školství, ale jinými faktory.

Podobně nebyla potvrzena ani druhá hypotéza, která předpokládala rozdíly v postojích učitelů k žákům-cizincům v závislosti na typu školy, na které působí. Na vybraných školách se ukázaly postoje učitelů jako srovnatelné. Tento výsledek může souviset s tím, že téma

integrace žáků-cizinců je aktuální napříč všemi stupni vzdělávání a typ školy zde nemusí hrát rozhodující roli.

Třetí hypotéza, která předpokládala vztah mezi osobními mimoškolními zkušenostmi učitelů s cizinci a jejich postojem k cizincům, rovněž nebyla potvrzena. Přestože se obecně předpokládá, že osobní zkušenosti s lidmi z jiných kultur mohou vést k větší otevřenosti a porozumění, v rámci tohoto výzkumu nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi učiteli, kteří mají osobní zkušenosti s cizinci, a těmi, kteří takovou zkušenost nemají.

Odlišné zjištění přinesla čtvrtá hypotéza. Ta byla zaměřena na vztah mezi mírou subjektivně vnímané kompetence učitelů a jejich ochotou přizpůsobovat výukové metody potřebám žáků-cizinců. Tato hypotéza byla potvrzena. Učitelé, kteří se považují za kompetentní v práci s žáky-cizinci, projevovali vyšší ochotu a snahu upravovat metody výuky a přizpůsobovat je potřebám těchto žáků. Výsledek potvrzuje, že subjektivně vnímaná připravenost a odborná jistota hrají zásadní roli v tom, jak učitelé přistupují k výuce žáků-cizinců. Tento poznatek zdůrazňuje význam systematického profesního vzdělávání a podpory učitelů v oblasti interkulturní pedagogiky a metodiky práce s žáky-cizinci.

Výsledky výzkumu tedy ukazují, že klíčovým faktorem, který ovlivňuje postoje a přístup učitelů k žákům-cizincům, není délka pedagogické praxe, typ školy ani osobní zkušenosti s cizinci, ale především jejich vnímaná odborná připravenost a kompetence v této oblasti. To potvrzuje nezbytnost systematického profesního rozvoje učitelů v oblasti práce s žáky-cizinci, a to jak v rámci počátečního vzdělávání, tak v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Závěrem lze konstatovat, že podpora učitelů ve zvyšování jejich interkulturních a pedagogických kompetencí by měla být jednou z priorit školských institucí. Součástí této podpory by mělo být poskytování odborných seminářů, metodických materiálů a supervizní podpory zaměřené na práci v multikulturním prostředí. Dále se jako klíčová jeví spolupráce se školními psychology, speciálními pedagogy a asistenty pedagoga, kteří mohou pomoci nejen s integrací žáků-cizinců, ale také s podporou pedagogického sboru.

Vzhledem k narůstající etnické a kulturní diverzitě žáků v českých školách je nezbytné vytvářet prostředí otevřené multikulturním hodnotám, kde budou mít všichni žáci rovné příležitosti ke vzdělávání a k osobnímu rozvoji. Učitelé v tomto procesu hrají zásadní roli, a proto je potřeba jim zajistit adekvátní přípravu a podporu, která přispěje k rozvoji inkluzivního a respektujícího školního prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AKYILDIZ, Salih. 2018. The Relation Between Multicultural Competency Perceptions and Democratic Values of Primary Teachers at Schools That Foreigner Students Attend. Online. *TED Eğitim ve Bilim*. Vol. 43, no. 195. ISSN 13001337. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/324767976_The_Relation_Between_Multicultural_Competency_Perceptions_and_Democratic_Values_of_Primary_Teachers_at_Schools_That_Foreigner_Students_Attend. [cit. 2025-02-01].
- [2] ALLPORT, Gordon W., 1954. *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company. Online. Dostupné z: <https://archive.org/details/natureofprejudic0000allp/page/n7/mode/2up>. [cit. 2025-03-05].
- [3] BANKS, James A., 2004. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In: BANKS, James A. a BANKS, McGee, Cherry A., (ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, s. 3-29. ISBN 9780787959159.
- [4] BANKS, James A., BANKS, McGee, Cherry A., (ed.), 2016. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 9th ed. Hoboken: Wiley. ISBN 9781119238744.
- [5] BARŠA, Pavel, 1999. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 808595947X.
- [6] BERNKOPFOVÁ, Michala, NOSÁLOVÁ, Barbora, TITĚROVÁ, Kristýna, VÁGNEROVÁ, Tereza a VÁVROVÁ, Jana, 2019. *Průvodce začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Online. Inkluzivní škola. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/wp-content/uploads/2020/03/meta-pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem.pdf>. [cit. 2025-02-02].
- [7] BURYÁNEK, Jan (ed.), 2002. *Interkulturní vzdělávání*. Online, příručka. Dostupné z: <https://old.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/a02ikv.pdf>. [cit. 2025-03-02].
- [8] *Cizinci – legislativní úpravy*, ©2011–2022. Online. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/cizinci-legislativa.html>. [cit. 2024-12-13].

- [9] *Cizinci – podpůrná opatření*, ©2011–2022. Online. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni.html>. [cit. 2024-12-28].
- [10] CUMMINS, Jim, 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 9781853594731.
- [11] ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010–2025. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 2025-01-18].
- [12] ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010–2025. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>. [cit. 2024-11-29].
- [13] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010–2025. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2025-02-14].
- [14] *Desatero pro pedagogy jak pracovat s dětmi s OMJ ve škole a ve třídě*, 2021. Online. Inkluzivní škola. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/desatero-pro-pedagogy-pro-reditele/>. [cit. 2025-02-08].
- [15] *Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*, ©2022. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>. [cit. 2025-01-14].
- [16] EGER, Ludvík a BERAN, Vít, 2020. *Kultura školy podporující maximální rozvoj každého žáka*. Online, analýza. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: https://projekty.npi.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/znalostni-databaze/analyticke_zpravy/SRP_Analyticka_zprava_Kultura_skoly.pdf. [cit. 2025-01-20].
- [17] ERIKSEN, Thomas Hylland, 2008. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál. ISBN 9788073674656.
- [18] *Evropská komise varuje Česko: Ukončete diskriminaci romských dětí ve školách*, 2024. Online. ROMEA. ISSN 18049117. Dostupné z:

- <https://romea.cz/cz/domaci/evropska-komise-varuje-cesko-ukoncete-diskriminaci-romskych-deti-ve-skolach>. [cit. 2025-03-06].
- [19] FELCMANOVÁ, Alena, 2018. Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. Online. *Sociální pedagogika*. Vol. 6, no. 1, s. 28-46. ISSN 18058825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.02>. [cit. 2025-03-02].
- [20] GALATEROU, Joanna a ANTONIOU, Alexander-stamations, 2017. Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. Online. *International Journal of Special Education*. Vol. 32, no. 4, s. 643-658. ISSN 19177844. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184123.pdf>. [cit. 2024-11-25].
- [21] GAVORA, Peter, 2010. Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. Online. *The New Educational Review*. Vol. 21, no. 2, s. 17-30. ISSN 17326729. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/287424468_Slovak_Pre-Service_Teacher_Self-Efficacy_Theoretical_and_Research_Considerations. [cit. 2025-01-23].
- [22] GAY, Geneva, 2010. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. 2nd ed. New York: Teachers College Press. ISBN 9780807750780.
- [23] GIBBONS, Pauline, 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd. Portsmouth: Heinemann. ISBN 9780325056647.
- [24] GULOVÁ, Lenka a ŠTĚPAŘOVÁ, Ema (ed.), 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 8086633144.
- [25] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Učební texty vysokých škol. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 8073184249.
- [26] HLOUŠKOVÁ, Lenka, TRNKOVÁ, Kateřina, LAZAROVÁ, Bohumíra a POL, Milan, 2015. Diverzita žáků: téma pro vedení školy. Online. *Studia paedagogica*. Vol. 20, no. 2, s. 105-126. ISSN 18037437. Dostupné z:

- <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18988/15044>. [cit. 2025-02-15].
- [27] CHALOUPKOVÁ, Petra, JORDÁNOVÁ, Barbora a VOTAVA, Jiří, 2023. *Multikulturní třída: přínosy a výzvy ve vzdělávání v multikulturním prostředí*. Online, prezentace na Konferenci České evaluační společnosti 2023. Dostupné z: <https://czecheval.cz/Dokumenty%20-%20Konference%202023/Prezentace/B4%20Chaloupkova%20Multikulturn%C3%AD%20t%C5%99%C3%ADda.pdf>. [cit. 2025-01-28].
- [28] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: GRADA Publishing. Pedagogika. Praha. ISBN 9788024713694.
- [29] *Integrace cizinců*, ©2025. Online. Ministerstvo vnitra Českého republiky. Dostupné z: <https://mv.gov.cz/migrace/clanek/integrace-cizincu.aspx>. [cit. 2025-01-04].
- [30] JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 8071785350.
- [31] KOSTELECKÁ, Yvona, 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 9788072906307.
- [32] KOSTELECKÁ, Yvona a JANČAŘÍK, Antonín, 2014. The Process of Czech Language Acquisition by Foreign Pupils at Lower Secondary School. Online. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. Vol. 7, no. 1, s. 7-13. ISSN 18031617. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/271242994_THE_PROCESS_OF_CZECH_LANGUAGE_ACQUISITION_BY_FOREIGN_PUPILS_AT_LOWER_SECONDARY_SCHOOL. [cit. 2025-01-30].
- [33] KOSTELECKÁ, Yvona, HÁNA, David a HASMAN, Jiří, 2017. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Online. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 9788072908967. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/828293/mod_resource/content/1/Integrace%20z%CC%8Ca%CC%81ku%CC%8A.pdf. [cit. 2025-01-12].
- [34] KOSTELECKÁ, Yvona, BRAUN, Richard, HASMAN, Jiří, MACHOVCOVÁ, Kateřina, PIVARČ, Jakub, HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a HÁNA, David, 2019.

- Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 9788076030879.
- [35] *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*, 2021. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Aktualizace ke dni 1. 1. 2025. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/202/Metodicke_doporuceni_pro_poskytovani_sluzeb_SPZ_zakum_nedostatecnou_znalosti_vyucovaciho_jazyka_aktualizace.pdf. [cit. 2025-02-11].
- [36] MOREE, Dana, 2008. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation: Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: EMAN. ISBN 9788086211626.
- [37] *Multikulturní diverzita a speciální vzdělávání*, 2009. Online. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Souhrnná zpráva. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-CS.pdf. [cit. 2025-01-26].
- [38] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 8024707381.
- [39] NETUNAKHINA, Valeriya, 2019. *Integrace žáků-cizinců do základních škol*. Online, bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/109347/130252165.pdf>. [2025-01-07].
- [40] *Odlišný mateřský jazyk*, 2025. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/odlisny-matersky-jazyk>. [cit. 2025-01-17].
- [41] PLENTY, Stephanie a JONSSON, Jan O., 2017. Social Exclusion among Peers: The Role of Immigrant Status and Classroom Immigrant Density. Online. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 46, s. 1275-1288. ISSN 15736601. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-016-0564-5#Sec14>. [cit. 2025-02-01].

- [42] *Počty cizinců na školách*, 2024. Online. Inkluzivní škola. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>. [cit. 2025-01-11].
- [43] *Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem*, 2017. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-4-17>. [cit. 2025-02-16].
- [44] *Profesní vzdělávání učitelů k inkluzi: Závěrečná souhrnná zpráva o 1. fázi*, 2020. Online. Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-CS.pdf>. [cit. 2025-02-26].
- [45] PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton. ISBN 8072548662.
- [46] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 9788073875022.
- [47] STARÝ, Karel, 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum. ISBN 9788024620879.
- [48] ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, 2009. *Integrace žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému*. Online. RVP.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7189/integrace-zaku-cizincu-do-ceskeho-vzdelavaciho-systemu.html>. [cit. 2025-02-18].
- [49] ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a ŠKODOVÁ, Svatava, 2013. *Čeština jako cílový jazyk (1. díl): Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochrannou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Online. Praha. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf. [cit. 2025-01-04].
- [50] ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.), 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 9788073671822.
- [51] ŠVINGALOVÁ, Dana, 2007. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení. ISBN 9788090395305.
- [52] TITĚROVÁ, Kristýna, RADOSTNÝ, Lukáš, BRUMLICHOVÁ, Zuzana, HORÁČKOVÁ, Klára a VÁVROVÁ, Petra, 2014. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Online, systémová doporučení. Dostupné z:

- https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_systemova_doporuceni.pdf.
[cit. 2024-12-19].
- [53] *Učitelé se často bojí otevírat téma migrace, ukázal výzkum*, 2021. Online. Člověk v tísní. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/vyzkum-migrace-ucitele-8344gp>.
[cit. 2024-11-30].
- [54] VÁCLAVÍK, David, 2001. *Etnické a kulturní minority ve střední Evropě I*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 8070834579.
- [55] VRBOVÁ, Magdaléna, 2017. Práce s žáky s odlišným mateřským jazykem – spolupráce pedagogicko-psychologické poradny a základní školy. Online. *Psychologie pro praxi*. Vol. 52, no. 1, s. 53-59. ISSN 23366486. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4390/5_Vrbova.pdf. [cit. 2024-11-27].
- [56] *Vzdělávání cizinců*, 2025. Online. Český statistický úřad. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/vzdelavani-cizincu?pocet=10&start=0&podskupiny=294&razeni=-datumVydani>. [cit. 2024-11-28].
- [57] ZACHOVÁ, Markéta, 2017. Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů. Online. *Sociální pedagogika*. Vol. 5, no. 2, s. 55-71. ISSN 18058825. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE_SocEd_T5_5-2-2017.pdf. [2025-05-01].

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Počty cizinců na školách v ČR dle krajů ve šk. roce 2022/2023.....	29
Graf 2: Vývoj počtu cizinců na základních školách v letech 2013–2023 v ČR.....	30
Graf 3: Vývoj počtu cizinců na středních školách v letech 2013–2023 v ČR.	30
Graf 4: Délka praxe.....	49
Graf 5: Typ školy.	50
Graf 6: Položka z dotazníku č. 4.	51
Graf 7: Položka z dotazníku č. 7.	52
Graf 8: Položka z dotazníku č. 17.	52
Graf 9: Položka z dotazníku č. 18.	53
Graf 10: Položka z dotazníku č. 19.	54
Graf 11: Položka z dotazníku č. 28.	54
Graf 12: Položka z dotazníku č. 34.	55
Graf 13: Položka z dotazníku č. 36.	56
Graf 14: Položka z dotazníku č. 5.	58
Graf 15: Položka z dotazníku č. 6.	59
Graf 16: Položka z dotazníku č. 10.	60
Graf 17: Položka z dotazníku č. 14.	61
Graf 18: Položka z dotazníku č. 15.	62
Graf 19: Položka z dotazníku č. 33.	62
Graf 20: Položka z dotazníku č. 12.	64
Graf 21: Položka z dotazníku č. 13.	65
Graf 22: Položka z dotazníku č. 20.	65
Graf 23: Položka z dotazníku č. 21.	66
Graf 24: Položka z dotazníku č. 22.	67
Graf 25: Položka z dotazníku č. 23.	68
Graf 26: Položka z dotazníku č. 24.	68
Graf 27: Položka z dotazníku č. 25.	69
Graf 28: Položka z dotazníku č. 26.	70
Graf 29: Položka z dotazníku č. 27.	71
Graf 30: Položka z dotazníku č. 29.	71
Graf 31: Položka z dotazníku č. 30.	72
Graf 32: Položka z dotazníku č. 32.	73
Graf 33: Položka z dotazníku č. 8.	74
Graf 34: Položka z dotazníku č. 9.	75

Graf 35: Položka z dotazníku č. 16.....	76
Graf 36: Položka z dotazníku č. 31.....	76
Graf 37: Položka z dotazníku č. 35.....	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pohlaví respondentů.....	48
Tabulka 2: Délka praxe.	49
Tabulka 3: Typ školy.	50
Tabulka 4: Postoje učitelů k žákům-cizincům.	79
Tabulka 5: Postoje učitelů k žákům-cizincům.	81
Tabulka 6: Postoje učitelů k cizincům.	83
Tabulka 7: Ochota upravit výukové metody.....	86
Tabulka 8: Vyhodnocení hypotéz.	87

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČJCJ	čeština jako cizí jazyk
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
např.	například
OMJ	odlišný mateřský jazyk
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školské poradenské pracoviště
ŠPZ	školské pedagogické zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto anonymního dotazníku pro účely mé diplomové práce. Vaše odpovědi jsou pro mě nesmírně cenné, neboť mi poskytnou důležitá data potřebná pro můj výzkum. Vyplnění dotazníku zabere jen několik minut a všechny poskytnuté informace budou použity výhradně pro akademické účely. Velmi bych ocenila, pokud byste mohl/a tento dotazník také sdílet s ostatními, kteří by mohli přispět k mé práci. Děkuji Vám za váš čas a spolupráci.

1. Pohlaví:

- a. muž
- b. žena

2. Kolik let už vyučujete?

- a. méně než 5 let
- b. 5–10 let
- c. 11–20 let
- d. více než 20 let

3. Na jakém typu školy vyučujete?

- a. základní škola
- b. střední odborná škola
- c. střední odborné učiliště

4. Myslím si, že je důležité chápat a respektovat kulturu cizinců.

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Ohodnoťte, do jaké míry byste přijal skutečnost, kdyby se vaším žákem stal:

(1 pozitivně, 2 spíše pozitivně, 3 průměrně, 4 spíše negativně, 5 negativně)

- | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|
| a. Vietnamec | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Ukrajinec | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Rus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Polák | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. Slovák | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6. Posuďte, do jaké míry byste přijal skutečnost, že v blízkosti vašeho bydliště bude postaven/a:

(1 pozitivně, 2 spíše pozitivně, 3 průměrně, 4 spíše negativně, 5 negativně)

a. mešita	1	2	3	4	5
b. synagoga	1	2	3	4	5
c. buddhistický klášter	1	2	3	4	5
d. římsko-katolický kostel	1	2	3	4	5

7. Jak byste hodnotil/a přínos cizinců pro vaše okolí?

(1 pozitivní, 2 spíše pozitivní, 3 průměrný, 4 spíše negativní, 5 negativní)

1 2 3 4 5

8. Jak se cítíte, když v médiích zaznamenáte přítomnost cizinců?

(1 příjemně, 2 trochu příjemně, 3 neutrálně, 4 trochu nepříjemně, 5 nepříjemně)

1 2 3 4 5

9. Domnívám se, že přítomnost žáků-cizinců má pozitivní dopad na vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě.

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

10. Máte osobní zkušenosti s cizinci mimo školní prostředí (např. v přátelství, sousedství, rodině)?

a. ano

b. ne

c. možná

11. Pokud ano, jak byste charakterizoval tuto zkušenost?

(1 pozitivně, 2 spíše pozitivně, 3 průměrně, 4 spíše negativně, 5 negativně)

1 2 3 4 5

12. Měly by být významné události z historie komunit cizinců žijících v České republice součástí vzdělávacích obsahů?

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

13. Myslím si, že učitelé mají dostatečné znalosti o historii, tradicích a jazyce komunit cizinců žijících v České republice.

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

14. Když má učitel mimoškolní zkušenosti s cizinci, lépe rozumí kulturním rozdílům mezi žáky.

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

15. S jakými cizinci máte nejvíce zkušeností v osobním životě?

- a. Slovenská
- b. Vietnamská
- c. Ukrajinská
- d. Polská
- e. Ruská
- f. jiná
- g. žádná

16. Kulturní zázemí studenta může ovlivnit jeho schopnost učení se.

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

17. Cizinci žijící v České republice obohacují českou kulturu.

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

18. Mám stejný postoj ke všem cizincům v České republice.

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

19. Myslím si, že některé skupiny cizinců potřebují více podpory při integraci do českého školního systému.

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

20. Myslíte, že je důležité znát zvyky, hodnoty a tradice žáka-cizince, pokud takového žáka vyučujete?

(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)

1 2 3 4 5

21. Myslím si, že všichni cizinci by měly mít stejné příležitosti v českém vzdělávacím systému.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
22. Jak často se účastníte školení nebo kurzů týkajících se interkulturního vzdělávání nebo problematiky cizinců?
a. velmi často
b. často
c. občas
d. zřídka
e. nikdy
23. Mé vlastní vzdělání mě připravilo na práci s žáky-cizinci.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
24. Cítíte se kompetentní pracovat s žáky-cizinci?
a. ano
b. ne
c. možná
25. Učitelé by měli mít více školení o kulturách komunit cizinců žijících v České republice.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
26. Učebnice správně a dostatečně zastupují komunity cizinců v České republice.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
27. Jak často používáte doplňkové vzdělávací materiály (ne učebnice) týkající se komunit cizinců žijících v České republice?
a. velmi často
b. často
c. občas
d. zřídka
e. nikdy

28. Komunity cizinců žijících v České republice by měly být více zastoupeny ve vzdělávacích obsazích.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
29. Mezi učiteli existují mýty nebo předsudky týkající se cizinců žijících v České republice.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
30. Myslíte, že máte dostatek informací a znalostí o různých komunitách cizinců v České republice?
a. ano
b. ne
c. možná
31. Většina cizinců nepřispívá pozitivně k české společnosti.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
32. V případě, že bych vyučoval žáka-cizince, upravil bych svůj výukový styl či metody.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
33. Jak byste hodnotil svoji schopnost komunikace s žáky-cizinci?
(1 – velmi dobrá, 2 – dobrá, 3 – nevím, 4 špatná, 5 – velmi špatná)
1 2 3 4 5
34. Žáci-cizinci potřebují individuální přístup ve výuce.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
35. Žáci-cizinci často čelí diskriminaci ve školním prostředí.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5
36. Mám dostatek zdrojů a podpory k výuce žáků-cizinců.
(1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím)
1 2 3 4 5