

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

EDUCATION STUDENTS-FOREIGNERS AT CZECH PRIMARY SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Autor diplomové práce: Soňa Bucková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vzdělávání žáků cizinců na 1. stupni základní školy vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Staré, Ph.D. za spolupráci při jejím zpracování, zejména za metodické vedení a veškerý čas, který mi při konzultacích věnovala. Dále bych ráda poděkovala vedení základní školy Mezi Školami, které mi umožnilo provést na škole výzkumnou část mé práce. Mé poslední díky patří manželovi Ing. Petru Buckovi za pomoc při statistickém a grafickém zpracování.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje několika oblastem, které souvisejí se vzděláváním cizinců na 1. stupni základních škol. Teoretické část diplomové práce se věnuje zejména oblastem bilingvismu u dětí a multikulturní výchově. Dále jsou zde široce analyzovány legislativní rámce a statistiky cizinců na území České republiky, které s oblastí úzce souvisí. V poslední kapitole jsou rozebrány možnosti a doporučení bezproblémového začlenění žáků cizinců do základních škol. Výzkumná část diplomové práce se zabývá přístupem a zkušenostmi učitelů se vzděláváním žáků cizinců, vztahem dětí cizinců ke vzdělávání na vybrané škole v České republice a jejich úrovni českého jazyka a postojem k němu.

Klíčová slova

Vzdělávání cizinců, bilingvismus, multikulturní výchova, žák-cizinec, inkluze, mateřský jazyk, druhý jazyk, základní škola

ABSTRACT

The thesis is focused on several areas related to the education of foreigners in primary schools. The theoretical part of the thesis focuses on particular areas of children bilingualism and multicultural education. The legislative framework and the statistics of foreigners in the Czech Republic, which is closely related to the area is deeply analyzed. The last chapter discussed options and recommendations to assist the integration of foreign pupils in primary schools. The research part of the thesis deals with the approaches and experience of teachers with education of pupils-foreigners, the relationship with the children-foreigners to the particular school in the Czech Republic and their level of Czech language and attitude towards it.

Key words

Education of foreigners, bilingualism, multicultural education, pupil-foreigner, inclusion, mother language, second language, primary school

Obsah

ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Bilingvismus	10
1.1.1. Druhy bilingvismu	11
1.1.2. Výhody bilingvismu	15
1.1.3. Metody bilingvní výchovy.....	16
1.1.4. Osvojení druhého jazyka – jazyka většiny	17
1.1.5. Čtení a psaní u bilingvních dětí	18
1.1.6. Vybrané předsudky týkající se bilingvismu.....	20
1.1.7. Řečový vývin bilingvistů	22
1.1.8. Problematika bilingvních žáků	24
1.2. Důležitost integrace menšin	24
1.2.1. Výběrové vs. nevýběrové školy.....	25
1.2.2. Inkluzivní škola a vzdělávání cizinců.....	28
1.2.3. Možnosti diferenciacce výuky při práci s žákem cizincem	30
1.3. Multikulturní výchova	32
1.3.1. Postoje, předsudky, stereotypy u dětí	34
1.3.2. Vybrané publikace vhodné k využití v multikulturní výchově	35
1.3.3. Interkulturní komunikace.....	37
1.4. Specifikace vzdělávání žáků cizinců.....	38
1.4.1. Legislativa spojená se vzděláváním cizinců	38
1.4.2. Co zajistit před příchodem žáka cizince	42
1.4.3. Postup při začlenění žáka cizince	45
1.4.4. Hodnocení žáků cizinců	50
1.4.5. Příprava učitelů na integraci žáků cizinců	52
1.5 Cizinci v České republice.....	54
1.5.1. Vzdělávání cizinců v České republice	57
2. PRAKTICKÁ ČÁST.....	62
2.1. Výzkum na základní škole	62
2.2. Výzkum s učiteli.....	64
2.2.1. Základní informace o výzkumu s učiteli	64

2.2.2.	Výsledky získané výzkumem s učiteli	64
2.3.	Výzkum s žáky	74
2.3.1.	Základní informace o výzkumu s žáky	74
2.3.2.	Výsledky získané výzkumem s žáky.....	75
ZÁVĚR		86
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		87

ÚVOD

Toto téma diplomové práce jsem si vybrala proto, že souvisí s aktuálním nárůstem cizinců u nás a tím i častějším výskytem žáků-cizinců na základních školách v České republice. Česká republika se tak stává stále více multikulturní společností, která však někdy zaujímá negativní postoj vůči přistěhovalcům. Češi často trpí předsudky a stereotypy, kterými se vymezují vůči národnostním menšinám. Ve své práci jsem se zaměřila zejména na to, jak přistupovat ve škole k žákům cizincům, kteří nemají žádnou nebo jen malou znalost češtiny, aby jejich začlenění do majoritní společnosti a osvojení si jazyka bylo co nejhladší. Zohlednila jsem také žáky cizince, kteří se u nás narodili, nebo se sem přistěhovali před nástupem na základní školu, takže již nějakou znalost češtiny mají nebo ji již dokonce ovládají na komunikační úrovni. Často jsou tito dvojjazyční žáci opomíjeni, co se týče rozvoje češtiny, ale i podpory mateřského jazyka a jejich kultury. Také se zabývám tématem bilingvismu, protože žáci-cizinci přicházející do základních škol v České republice mohou být již bilingvní, nebo se bilingvními stávají v průběhu školní docházky, pokud je jim věnovaná dostatečná podpora.

Základní školy v České republice by se tak měli zaměřit i na tuto výše popisovanou problematiku a podporovat nejen češtinu u žáků-cizinců, ale také jejich mateřský jazyk a kulturu. S tímto souvisí téma multikulturní výchovy, které nám může být nástrojem podpory žáka cizince a zároveň sloužit jako prostředek k možnému odbourání předsudků a stereotypů u dětí.

V posledních letech došlo k několika úpravám v právní normě týkající se problematiky vzdělávání cizinců u nás, proto se ve své práci budu touto oblastí také podrobně zabývat.

Výzkumná část diplomové práce byla realizována na vybrané základní škole formou dotazníků pro učitele 1. stupně ZŠ a strukturovaných rozhovorů s žáky cizinci 1. stupně ZŠ. Výzkumná část s učiteli je zaměřena na jejich přístup a pohled na problematiku

vzdělávání cizinců. Rozhovor s žáky se zabýval mírou začlenění žáků cizinců do třídy a jejich vztahu k češtině a k mateřskému jazyku.

Myslím si, že žáci cizinci by měli být bráni jako přínos pro společnost. Jako možnost obohacení nás všech, jejich rostoucí počet u nás nám dává k tomuto prostor. Žáky cizince bychom měli brát jako přínos nejen pro nás pedagogy, ale i pro ostatní žáky, kteří tak mohou získat nové zkušenosti.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Bilingvismus

V této kapitole se budu blíže věnovat pojmu bilingvismus, který úzce souvisí se vzděláváním cizinců, protože na 1. stupni základních škol jsou často žáci cizinci, kteří již kromě svého mateřského jazyk, ovládají také češtinu. Nejdříve uvedu definice bilingvismu, které se mnohdy liší podle autora. Dále se zaměřím na dělení bilingvismu a také na to, co bilingvismus ovlivňuje. V neposlední řadě přiblížím i několik předsudků, které o bilingvismu můžeme slyšet.

V dnešní době existuje několik chápání a definic bilingvismu.

Dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh *komunikační kompetence*, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Štefánik (2000) ještě upřesňuje, že používání jazyka se odvíjí v závislosti na prostředí. Bilingvistu chápe jako jednotlivce „majúceho schopnosť alternatívneho používania dvoch jazykov pri komunikácii s ostatnými v závislosti od situáci a prostredia, v ktorom sa táto komuniáci uskutečňuje“ (Štefánik, 2000, str. 17).

Definice Štefánika (2000) je svým vymezením bližší, protože se může týkat žáků cizinců na českých školách. Mohou být již bilingvní při vstupu na základní školu, a nebo se bilingvními stávají v průběhu povinné školní docházky. Jejich úroveň jazyků je rozdílná, protože záleží na délce osvojování jazyka. Jazyk pak používají v závislosti na prostředí. V našem případě mateřský jazyk používají doma v rodině a druhý jazyk pro ně cizí – češtinu pak používají ve škole, případně ve svém volném čase, který tráví s českými příslušníky.

Jiní autoři uvádí, že bilingvista je ten, kdo ovládá dva a více jazyků na úrovni rodilého mluvčího, což v podstatě není ani možné, protože stupeň dokonalého ovládnutí může být různý. Několik definic bilingvismu najdeme publikaci Bilingvní rodina (Edith Harding-Esch, Philip Riley, 2008 str. 39 – 40), kde autoři uvádí několik zahraničních definic bilingvismu. Definice autorů se liší podle pojetí stupně osvojení obou jazyků.

Z výše uvedených pojetí bilingvismu vyplývá, že je důležité definovat stupeň bilingvismu, protože bilingvismus neznamena buď vše anebo nic. Často se tak může stát, že jazyky nejsou v naprosté rovnováze, že jeden jazyk má navrch, v tomto případě je jeden z jazyků dominantní, což ale není nic špatného. Dochází tak k upřednostňování jazyka, který lépe ovládá. Neměli bychom tedy bilingvisty přirovnávat k rodilým mluvčím, u kterých se předpokládá, že ovládají všechny způsoby vyjadřování ve svém jazyce, ve všech jeho oblastech (Edith Harding-Esch, Philip Riley, 2008).

1.1.1. Druhy bilingvismu

Bilingvismus se dělí na několik druhů:

podle použití na produktivní (aktivní) a receptivní (pasivní) bilingvismus

-produktivní bilingvismus

„produktivny bilingvizmus v sebe zahrňa schopnosť jednotlivca rozprávať jazykmi, rozumieť im a zároveň v nich vedieť aj čítať a písať“ (Štefánik, 2000, str. 20).

Pokud má dítě stejné dovednosti v obou jazycích, pak se jedná o produktivní bilingvismus. Je tak často u cizinců, kteří např. dochází ještě navíc do školy, která probíhá v jejich mateřském jazyce (čínská škola, vietnamská škola), zde se jedná zejména o děti, které se tu narodily nebo neabsolvovaly předchozí základní vzdělání ve své rodné zemi. Děti, které již dovednosti ve svém mateřském jazyce mají, je nutno tedy podporovat zejména ve čtení a psaní, aby nedošlo k vymizení této dovednosti. Je zde tedy nutná podpora zejména ze strany rodičů.

-receptivní bilingvismus

Oproti tomu je receptivní bilingvismu, Štefánik uvádí, že „receptivní bilingvista je člověk schopný rozumět druhému jazyku buď v jeho zvukové, nebo psané podobě. Receptivním bilingvismem se často nazývá i případ, když jednotlivec jazyku rozumí, ale neví nebo nechce ním rozprávět.“ (Štefánik, 2000, str. 21).

Receptivní bilingvismus můžeme pozorovat právě u nás u žáků cizinců. Pokud přichází do školy a nemají ještě žádné předchozí vzdělání, je pravděpodobné, že si jazyk majority v tomto případě osvojí natolik, že pokud nebude jazyk minority dostatečně podporován mimo školu, tak nastane receptivní bilingvismus. Žák si tak osvojí český jazyk do té míry, že jím bude mluvit, rozumět mu a zároveň se v něm naučí číst a psát. Pokud rodiče dítěte tyto dovednosti nepodpoří i v jazyce mateřském, dítě je tak brzy ztratí. Většinou nejdříve ztrácí schopnost čtení a psaní, a pokud nebude mít dostatek možnosti v jazyce komunikovat, tak může přestat svým mateřským jazykem mluvit, i když bude dále rozumět, tak bude již odpovídat v jazyce majority (Štefánik, 2000).

Příčinou receptivního bilingvismu bývá změna jazykového prostředí. Edith Harding – Esch a Philip Riley (2008) jej chápou jako variantu, kdy jedinec jazyku rozumí, ale nechce nebo neumí jím mluvit. Toto může nastat u dětí cizinců, kteří se naučí češtinu, kterou používají ve škole i mimo školu s kamarády a pokud nedochází k časté komunikaci v rodině v mateřském jazyce, mohou děti přestat jazykem mluvit.

podle typu osvojení na simultánní (současný) a sukcesivní (postupný)

-simultánní bilingvismus

O simultánní bilingvismus se jedná, když si jedinec osvojuje dva jazyky současně. Simultánní bilingvismus se vyskytuje v bilingvních rodinách, kdy si dítě osvojuje dva jazyky již od narození. Případně se ještě řadíme osvojení si i druhého jazyka do tří let věku dítěte (Štefánik, 2000).

-sukcesivní bilingvismus

Oproti tomu u sukcesivního bilingvismu dochází k osvojení druhého jazyka až po dostatečném osvojení prvního jazyka (Štefánik, 2000).

Štefánik (2000) považuje osvojení druhého jazyka po dosažení 3. roku dítěte za sukcesivní bilingvismus. Morgensternová, Šulová, Schöll,(2011) ho definují jako osvojování druhého jazyka, ke kterému dochází až po získání určitých jazykových kompetencí v prvním jazyce.

Často tak dochází k sukcesivnímu bilingvistu na českých základních nebo mateřských školách, kam mohou přicházet cizinci, kteří mají již osvojený svůj mateřský jazyk.

podle společenského postavení a podle toho, zda osvojení druhého jazyka ovlivní postavení prvního, dělíme na aditivní a subtraktivní

-aditivní bilingvismus

„O aditivním bilingvistu hovoríme vtedy, ak si dieťa, ktoré ovláda väčšinový jazyk spoločnosti, začne osvojovať druhý jazyk“ (Štefánik, 2000, str. 23).

U nás v České republice k tomu dochází např. ve škole, kdy děti ovládají svoji mateřštinu a jako druhý jazyk si začnou osvojovat např. angličtinu. V tomto případě osvojení angličtiny nevede k oslabení mateřského jazyka nebo dokonce k jeho nahrazení. Jedná se tedy o bilingvismus s pozitivním vlivem.

Podle Morgensternové, Šulové a kol. (2007) se jedná o tzv. sčítací bilingvismus. Aditivní bilingvismus definují tak, že dítě nejen že ovládne dva jazyky jako rodilý mluvčí, ale zároveň získá předpoklady pro snadné učení se dalším jazykům. Je to tím, že v senzitivním období dochází k procvičení případného osvojení, dekódování jazyka. Těmto dětem pak následné osvojení další řady jazyků činí menší potíže.

-subtraktivní bilingvismus

Štefánik (2000) jej vysvětluje jako situaci, kdy dítě pocházející z národnostní menšiny hovořící jazykem menšiny, si začne osvojovat jazyk většiny např. ve škole.

Zde může docházet právě k ohrožení jazyka menšiny. Neznamená to, že vždy dojde k potlačení jazyka menšiny, nebo k jeho úplnému vyloučení, když dítě začne navštěvovat školu, kde je vyučovacím jazykem jazyk většiny, ale je to jedna z možných příčin. Pokud nebude jazyk dostatečně podporován, tak může dojít k jeho oslabení. Nejdůležitější roli v podpoře menšinového jazyka má rodina dítěte a její vztah k menšinovému jazyku. Je důležité, aby zde byla dostatečná podpora jazyka nejen ze strany rodičů, ale i z okolí menšiny, která tento jazyk používá. Dítě musí mít dostatečnou motivaci k jeho používání a hlavně potřebu jazyk používat. V opačném případě se může stát, že jej přestane používat, protože nebude mít k jeho použití důvod. A to by byla škoda, protože jazyk menšiny je vlastně pouto, které jej váže s domovem, s tradicemi a hlavně s jeho příbuznými. Je tedy zejména na rodině, aby jazyk podporovala a dále pěstovala v dítěti. K podpoře může docházet např. při setkání s přáteli, známými, příbuznými, kteří také pocházejí z národnostní menšiny a ke komunikaci využívají jazyk menšiny. Dítě tak bude mít potřebu jazyk používat a nedojde k jeho ohrožení.

Dělení podle věku osvojení si jazyka

Harding – Esch, E., Riley, P. (2008) jej dělí na čtyři období podle věku:

Bilingvismus nemluvnat – Pro toto období je charakteristické současné osvojení obou jazyků. Dítě nejdříve nemluví vůbec a pak začne mluvit oběma jazyky. Je zde nutno připomenout, že se opět použitý jazyk odvíjí od jeho potřeby. To znamená, že pokud dítě nemá potřebu komunikovat v druhém jazyce, začne jej používat, až nastane situace vyžadující jeho použití.

Dětský bilingvismus – Zde se jedná o postupné osvojení jazyků. Často tak dochází při přestěhování rodiny, kdy nejen že se musí dítě adaptovat, ale dochází zde i k učení se novému jazyku. Pokud mají děti dostatečnou podporu a velké množství podnětů k učení se novému jazyku, tak k jeho osvojení dochází velmi rychle. Zde ještě Harding – Esch, E., Riley, P. (2008) upozorňují, že malé děti se snadno naučí novému jazyku, ale

pokud ho nebudou používat, tj. pokud nebudou mít potřebu jej používat, tak jazyk také rychle zapomenou. Je tedy nutná stálá podpora všech jazyků, kterými chceme, aby dítě bylo schopno komunikovat.

Společným znakem bilingvismu nemluvnat a dětského bilingvismu je osvojení si dokonalé výslovnosti na úrovni rodilých mluvčích. Většinou v mluveném projevu není slyšet cizí přízvuk.

Adolescentní bilingvismus – Tento pojem označuje jedince, kteří se stali bilingvními až po pubertě.

Dospělý bilingvismus – Do této kategorie se řadí lidé, kteří se stali bilingvními až po dosažení dvaceti let.

Společným znakem adolescentního bilingvismu a dospělého bilingvismu je výslovnost, která není na úrovni rodilých mluvčích, naopak ji obvykle provází cizí přízvuk.

Shodné rozdělení uvádí i Štefánik (2000), které se jen liší v adolescentním bilingvismu, který podle něj trvá během puberty a těsně po ni.

Toto můžeme registrovat i u nás v České republice při setkání s příslušníky menšin, kteří se tu narodili. Sama mám několik přátel vietnamské národnosti, kteří se tu narodili, chodili do mateřské školky, základní školy a následně i střední školy. V jejich komunikaci není slyšet žádný přízvuk, mluví jako rodilý mluvčí. Naopak moje stejně stará kamarádka, která pochází z Bolívie a žije tu od svých čtrnácti let, používá češtinu denně, ale bohužel zejména v její intonaci je slyšet, že zde nežije od narození.

1.1.2. Výhody bilingvismu

Ovládnutí dvou a více jazyků přináší jedinci hned několik výhod. Mezi hlavní výhody Štefánik (2000) uvádí:

- možnost rychlejšího přístupu k většímu množství informací – nemusí získávat pouze informace, které jsou dostupné v jednom z jazyků

- v budoucnu větší možnosti studia a více možností uplatnění, což se pracovního trhu týká

- schopnost komunikovat i se staršími členy rodiny nebo komunity, ve které žije, protože ti nemusí ovládat dostatečně jazyk většiny
- více možností v navazování nových kontaktů díky dorozumění se ve dvou jazycích
- jedinec zná různé pojmenování pro tu samou věc, tím rozvíjí své myšlení a tvořivost, protože určité slovo může v každém jazyce znamenat něco jiného

Úkolem pedagogů by měla být nejen podpora již bilingvního žáka, ale také podpora nově příchozích žáků-cizinců, protože ti se bilingvními žáky teprve stanou, pokud dojde k dostatečnému rozvoji češtiny, který neohrozí jazyk mateřský.

1.1.3. Metody bilingvní výchovy

Mezi nejznámější patří tzv. Grammontovo pravidlo, kdy platí, že jeden rodič = jeden jazyk. To znamená, že každý z rodičů mluví na dítě jiným jazykem a striktně dodržují svůj jazyk, nikdy si nevymění role v používání daného jazyka. To znamená, že oba jazyky jsou používány nepřetržitě a současně. Výjimečně tak může docházet ke zvýraznění jednoho jazyka, např. při návštěvě prarodičů nebo přátel, kteří mluví více jedním z jazyků (Morgensternová, Šulová a kol., 2007).

Další možností je komunikace obou rodičů s dítětem jedním jazykem a uvedení druhého jazyka až kolem třetího roku dítěte, kdy má dítě již osvojené základy prvního jazyka (Štefánik, 2000).

Existuje ještě několik dalších možností, kdy se např. rodiče střídají v používání jazyka po určitých časových úsecích, ale toto se tak často nepoužívá a ani se to nedoporučuje, protože následně dochází k nerovnoměrnému rozvoji obou jazyků.

Rodiče dětí cizinců, kteří se k nám přistěhovali, často volí metodu, kdy v rodině se používá jazyk menšiny a jazyk většiny si pak dítě osvojuje mimo rodinu. Jazyk většiny si dítě nejčastěji osvojuje v průběhu vzdělávání. Toto se často týká právě nově příchozích

žáků - cizinců do škol, protože jejich rodiče jen zřídka ovládají češtinu. Jazyk většiny tak do rodiny vstupuje prostřednictvím médií, školy, běžného styku s většinovou populací atd. Rodina je tedy jednojazyčná a k osvojení dalšího jazyka dochází mimo prostředí rodiny (Morgensternová, Šulová a kol., 2007).

1.1.4. Osvojení druhého jazyka – jazyka většiny

Tvrzení, které často slyšíme je, že malé děti se naučí jazyk rychleji, než dospělí, ale proč tomu tak je? A je to vůbec pravda? Jaké faktory ovlivňují rychlejší naučení se jazyku?

Hlavní je **přirozenost prostředí**. Malé děti z jazykových menšin se často pohybují mezi svými vrstevníky, pro které je jazyk většiny jazykem mateřským. Ke komunikaci zde dochází přirozenou cestou např. v mateřské škole, venku na hřišti, pískovišti apod. Kdežto starší děti a dospělí se ho učí v uměle vytvořeném prostředí, zejména pak ve škole nebo v jazykových kurzech pomocí různých učebnic a didaktických pomůcek. Navíc pokud porovnáme počet hodin, které má malé dítě k dispozici při učení se novému jazyku, je jasné, že jeho časová dotace je mnohonásobně vyšší než staršího jedince, který se jazyk učí primárně jen ve škole (Štefánik, 2000).

Štefánik (2000) zmiňuje odbornost jazyka, která se liší podle věku. Malé děti potřebují jistě menší slovní zásobu ke komunikaci než dospělý člověk, a proto se může zdát, že se jazyk naučí rychleji. Jiná je i jejich výbava co se týče gramatiky, stylistiky, větné skladby, dítě používá mnohem jednodušší větnou skladbu než dospělý jedinec. Pokud bychom ale vytvořili uměle stejné přirozené prostředí pro všechny účastníky tj. pro malé děti, starší děti nebo dospělé, byla by situace zcela opačná. Vědecké výzkumy dokazují, že při stejném počtu hodin, které stráví účastníci v kontaktu s druhým jazykem, tak starší děti a dospělí dosahují lepších výsledků oproti malým dětem.

Je to logické, pokud budou vytvořené stejné podmínky, tak starší jedinci budou mít výhodu v tom, že mají již vyspělejší myšlení a mohou tedy uvažovat na vyšší úrovni. Takže tvrzení, že malé děti si osvojí jazyk rychleji, je mylné, pokud budou mít všichni

stejné podmínky k osvojení si jazyka, tak lepších výsledků dosáhnou starší děti a dospělí (Štefánik, 2000).

Některé výzkumy však dokazují, že malé děti mají navrch v rovině zvukové stránky jazyka. Rychleji se naučí správnou výslovnost a nemají pak cizí přízvuk, pokud si začnou osvojovat jazyk ještě před dosažením 12. - 13. roku života. Po tomto období si jedinec může ještě osvojit jazyk na úrovni rodilého mluvčího, co se písemného projevu týče, ale pokud promluví, bude již slyšet cizí přízvuk. Malé děti si tak osvojí zvukovou stránku druhého jazyka (melodii, intonaci, přízvuk atd.) lépe oproti starším jedincům. Toto tvrzení o věkovém období je otevřené a bude stále tématem vědeckého výzkumu. Patrné je, že malé děti si osvojují zvukovou stránku v druhém jazyce rychleji a lépe oproti dospělým lidem. V pozdějším věku osvojování jazyka bývá příčinou cizího přízvuku přenos hlásek, nebo celých jazykových pravidel do druhého jazyka (Štefánik, 2000).

Na závěr lze tedy konstatovat, že čím dříve si dítě začne druhý jazyk osvojovat přirozenou cestou, tím méně je pravděpodobné, že dojde k negativnímu ovlivnění zvukové stránky jazyka. Může tak dosáhnout úrovně jazyka rodilého mluvčího v mluveném i písemném projevu jazyka.

1.1.5. Čtení a psaní u bilingvních dětí

Čtení

Číst se děti učí v první třídě, ale samotnému čtení předchází dlouhé přípravy. Již doma, když rodiče dětem čtou říkanky, pohádky, tak dítě vnímá, že u obrázku jsou nějaké znaky – písmena, někdy se stává, že rodiče čtou spolu s dětmi. Vhodné je při čtení seznámit dítě se čtením tak, že bude prstem pohybovat po textu, podle toho, jak rodič bude číst. Dítě si tak začne postupně uvědomovat směr pohybu zleva doprava a tím i souvislost mezi textem a vyslovenými slovy, větami. Takto se můžou tedy seznámit s tím, že existuje text, který nám něco říká a že se čte zleva doprava, což jim pak ulehčí prvotní čtení ve škole (Štefánik, 2000).

Doporučení zní, aby se dítě naučilo číst nejdříve v tom jazyku, ve kterém si je jistější, tedy nejčastěji ve svém mateřském jazyce a pak až v jazyce druhém. Nepochází zde pak k problému, že dítě nerozumí textu. Získanou dovednost pak dítě uplatní i ve slabším jazyce a bude pro něj tak snadnější zvládnutí čtení.

Cizinci to mají ale mnohem těžší, protože ne všude se čte zleva doprava a nemusí používat k psaní latinku. Problém tedy nastává, když se dítě učí číst a psát v jazyku, který neovládá. Čelí tak velké zátěži, protože bude mít problém s porozuměním. Důležitá je zde nejen dostatečná podpora ve škole, ale hlavně podpora rodičů, zejména u dětí, které se učí gramotnosti v jazyce většiny. Rodiče musí dbát na to, aby děti měly dostatečnou motivaci nejen ke vzdělávání se v jazyku většiny, ale aby nezapomněly ani na svůj mateřský jazyk tj. jazyk menšiny. Mateřský jazyk dítěte je nutné zvláště ze strany rodičů podporovat a rozvíjet, aby jej dítě nezapomnělo a mohlo jej v budoucnu využít. Děti by se měly na čtení těšit a měly by z něj mít radost. Dítěti tedy čtení nepřikazujeme, ale snažíme se mu vytvořit takové podmínky, aby mělo samo o čtení zájem a přinášelo mu potěšení (Štefánik, 2000).

Psaní

U psaní je tomu podobně, jen je to pomalejší proces, zvláště pak u žáků, kteří neznají vůbec latinku. I zde je důležitá podpora dítěte, aby si i samo např. doma psalo deník apod., aby psaní nebylo podporováno pouze ve škole, ale i následně doma. I zde je důležitá motivace a pochvala za každý malý krůček, který vede k postupnému osvojení si psaní v jazyce většiny. I v tomto případě musíme dbát na dostatečnou motivaci a pochvalu, která je nezbytná k úspěšnému zvládnutí psaní v jazyce většiny.

Samozřejmě nelze všechny problémy dávat za vinu bilingvistu. Může se výjimečně stát, že dítě má negativní vztah k jazyku, ve kterém se učí číst a psát (Štefánik 2000).

Nesmíme také zapomenout na to, že potíže se čtením nebo psaním mohou být spojené stejně jako u českých žáků se specifickými poruchami učení, které je nutné včas diagnostikovat, aby dítě dostalo potřebnou péči.

1.1.6. Vybrané předsudky týkající se bilingvismu

podle Štefánika (2000)

a) Bilingvismus negativně ovlivňuje inteligenci dítěte

Dříve byl tento názor velice rozšířený, ale bylo to tak proto, že se např. nesprávně srovnávaly testy monolingvistů a bilingvistů, přičemž monolingvisté pocházeli z elitních škol a bilingvisté z chudších čtvrtí. Navíc se stávalo, že testové otázky byly psané v jazyce, který byl pro bilingvisty jazykem slabším. Naopak výsledky IQ testů bilingvistů mohou být dokonce lepší než u jedinců ovládající pouze jeden jazyk. Jedná se o bilingvisty, kteří ovládají dva jazyky na velmi dobré úrovni a jejichž osvojení je přibližně stejné. Bilingvisté pro jednu a tu samou věc mají různé pojmenování, což značí, že pak mají kreativnější myšlení.

Proto je důležitá podpora obou jazyků jak jazyku menšiny tak jazyku většiny. Jinak by mohlo dojít k potížím s komunikací v obou jazycích, které by byly způsobené nedostatečnou podporou ani jedním z jazyků. Dítě by si tak nebylo jisté ani v jednom z jazyků, které potřebuje ke komunikaci, což by přineslo další problémy v socializaci.

b) Díky bilingvismu si dítě neosvojí ani jeden jazyk na dostatečné úrovni

Běžně tomu tak není, pokud se dodržují určitá pravidla.

- Vhodná metoda při učení jazyků např. jeden rodič jeden jazyk (viz kapitola metody bilingvní výchovy)
- Dostatečná motivace
- Přirozenost prostředí
- Podpora obou jazyků

c) Dítě bude neustále míchat oba jazyky a nebude schopné je od sebe oddělit

Dítě míchá oba jazyky jen po určitou dobu a je to naprosto normální. Děje se tak v raném stádiu (pokud si dítě osvojuje dva jazyky současně cca do 3 let), kdy dítě ještě nerozlišuje, že jde o dva jiné jazyky. Později již dítě od sebe oddělí jednotlivé jazyky a vybírá si, který jazyk kdy použije.

d) Jedinec není schopný se zařadit ani do jedné ze dvou kultur, takže psychicky trpí

Může mít problémy dítě se svojí identitou? Se kterou kulturou se ztotožňuje? Zde neexistuje jednoznačná odpověď, protože každé dítě je individuální. Nutno podotknout, že bez dostatečné znalosti jazyka se asi budeme těžko řadit k dané kultuře. Většinou se tak nestává, jen výjimečně když menšinu opustí nadšení z nové krajiny a vystřídá ji pocit frustrace někdy až izolace, což je vázáno právě na nedostatečnou někdy až nulovou znalost jazyka většiny.

Navíc děti-cizinci mohou prožívat po příchodu do nové země kulturní šok. Kulturní šok u dětí se může projevat různě. Mezi nejčastější projevy patří strach, zmatení, pocit ztráty a deprivace, který souvisí s absencí blízkých osob. Děti se pak mohou uzavřít do sebe, odmítat navštěvovat školu nebo školku, protože ostatním nerozumí a cítí se tak být v ohrožení. Někdy to může vyústit až v psychosomatické problémy (únava, průjem, bolest břicha apod.), pokud jsou citlivé a odmítají se adaptovat v novém prostředí (Morgensternová, Šulová a kol., 2007) .

e) Bilingvismus bude mít negativní vliv na výsledky dítěte ve škole

Při tomto tvrzení musíme hlavně přihlédnout k samotné znalosti vyučovacího jazyka ve škole a nikoliv k bilingvistu samotnému. Neznalost jazyka ale neznamena, že musí mít dítě špatné výsledky ve škole. Proto je důležité mít připravený individuální vzdělávací plán nebo formu vyrovnávacích opatření, aby dítě nebylo zbytečně negativně hodnoceno za něco, čemu ani nerozumí. Může se i stát, že dítě nemá osvojený ani

jeden z jazyků na dostatečné úrovni. V tom případě se musí zajistit co nejrychleji podpora obou jazyků. Řešením není odstranění jednoho z jazyků.

f) Bilingvní děti mají horší spánek oproti monolingvistům. Jazyk, ve kterém se jim zdají sny, je jejich skutečný jazyk.

Štefánik (2000, str. 83) upozorňuje, že „neexistujú žiadne dôkazy o tom, že by bilingválni deti mávali ťažké sny a nepokojnejší spánok častejšie, ako ich monolingválni rovesníci. Ani jedno z tvrzení není podloženo rozsáhlými výzkumy.

Na toto tvrzení se pak více zaměřím v praktické části, kde toto bude jedna z otázek mého výzkumu.

1.1.7. Řečový vývin bilingvistů

Porovnání řečového vývinu u bilingvistů a monolingvinistů

Rozdílný vývoj nepotvrdil zatím žádný z výzkumů. Všichni procházejí stejnými fázemi v osvojování jazyka a to od tvorby hlásek přes slova až po konstrukce vět a souvětí. Jediný rozdíl je v tom, co uvádí Štefánik (2000, str. 88) „na rozdiel od monolingválneho dieťaťa bilingválni dieťa osvojujúce si dva jazyky súčasne prijíma už od narodenia zo svojho prostredia zvukové podnety v oboch jazykoch.“ Z toho vyplývá, že bilingvní dítě má jednu takové množství hlásek, slov a možných kombinací, které musí rozeznat. Samozřejmě se musí naučit tyto jazykové kódy rozlišovat a správně je identifikovat. Tento postupný proces je tedy u bilingvistů složitější, ale za běžných podmínek ho děti bez problémů zvládají a nemá to žádný vliv na jejich rozvoj inteligence a osobnosti (Štefánik, 2000).

Rozvoj řeči u dítěte

K osvojení základů gramatiky dochází mezi 2. – 3. rokem dítěte. Až v polovině třetího roku můžeme v jejich řeči slyšet počátky plurálu, časování, skloňování apod. První souvětí začínají používat děti ve třech letech, kdy se vyjadřují v časové posloupnosti a dokážou vyjádřit i příčinu za použití spojek ve větě (Vágnerová, 2012).

Ve třech letech se řeč dítěte stává hlavním nástrojem v rozvoji činnosti a myšlení. Přibližně ve čtyřech letech končí proces učení poznávání stavby jazyka, v té době dítě velmi dobře rozumí a vytváří srozumitelné odpovědi (Palenčárová, Šebesta, 2006). Větší vnímavost a citlivost dítěte k určitému vjemu nazýváme senzitivní fáze. Senzitivní fází pro osvojení gramatiky prochází dítě první čtyři roky od narození (Vágnerová, 2012).

Po tomto období má dítě již určité jazykové kompetence a může si začít osvojovat jazyk druhý. Lze tedy i toto období považovat za senzitivní vůči učení se druhému jazyku. Proto je důležité, aby rodiče dětí cizinců podpořili toto citlivé období k osvojení jazyka a dali své děti co nejdříve do české mateřské školky, kde se děti přirozeně naučí druhému jazyku.

Vývoj řeči u bilingvního dítěte podle Eith Harding-Esch, Philip Riley (2008)

Nejmenší zastoupení zde mají děti, které již od začátku oddělují jazyky a nemíchají jazykové kódy. Mnohem frekventovanější je, že dítě ze začátku kódy míchá, používá v jedné větě oba jazyky, ale postupem jeho vývoje si jazyky začíná třídit.

Existují tři stádia osvojování jazyka

- 1) Dítě má jen jeden slovník, ve kterém používá slova z obou jazyků, nebo může dojít i ke složení obou jazyků do jednoho slova.
- 2) Dítě již rozlišuje dva rozdílné slovníky, ale používá jen jednu skupinu gramatických pravidel pro oba jazyky. Když dítě začne být schopné překladu z jednoho do druhého jazyka tak si již vytváří dva různé slovníky. Rozlišuje již více jazyky podle toho, s kým mluví.
- 3) Zde už dítě používá jazyky rozdílně, rozlišuje je. Jazyk má spojený s osobou, která jím hovoří (viz Grammontovo pravidlo). K míchání jazyků již dochází pouze výjimečně.

Nelze přesně určit, jak dlouho daná období trvají, protože je to u každého dítěte individuální.

1.1.8. Problematika bilingvních žáků

Do českých škol přichází nejen žáci cizinců s nulovou znalostí češtiny, ale i žáci bilingvní, kteří už nějakou znalost češtiny mají např. z mateřské školy, ale doma v rodině se mluví jiným jazykem. Tito žáci nemusí mít dostatečnou jazykovou výbavu, protože každý z jazyků používají v jiném prostředí, tj. mají pro každý z jazyků jinou jazykovou výbavu. Ve většině případů rodiče jazyk majority neovládají buď vůbec anebo ne na dostatečné úrovni. Je nutné předpokládat, že žáci budou mít sice znalost jazyka na určité úrovni, ale nemusí mít i znalost na odborné úrovni, proto bude potřeba i těmto žákům pomoci. „Výzkumy ukazují, že důležité je, aby učitelé cítili zodpovědnost za úspěch každého dítěte a aby kladli na všechny děti apriori vysoké nároky. Zároveň musí mít vytvořeny mechanismy, které umožňují identifikovat potřeby jednotlivých dětí a poskytnout speciální podporu těm žákům, kteří z nejrůznějších důvodů nedosahují takových výsledků, k jakým mají předpoklady.“ (Straková in Kasíková, Straková eds., 2011 str. 59)

Tímto by se měli učitelé řídit a snažit se tak dát podporu všem žákům, kteří to potřebují.

1.2. Důležitost integrace menšin

Všichni by měli mít stejné právo na vzdělání. Uvádí to i školský zákon. Zde vidíme, že právo na vzdělání mají opravdu všichni, nejen občané České republiky a my bychom jim ho měli zajistit v plném rozsahu odpovídající jejich potřebám.

„Rovné vzdělávací příležitosti chápeme jako reálnou existenci příležitostí ke vzdělání všech dětí, tj. dětí s nejrůznějšími vzdělávacími předpoklady, žijících v nejrůznějších sociálních podmínkách“ (Váňová in Kasíková, Straková eds., 2011, str. 36)

„Téma spravedlivých příležitostí ve vzdělávání (equity) je nejvyšší prioritou tvůrců vzdělávacích politik ve všech vyspělých zemích. Primární důvod péče o spravedlivé příležitosti je etický. Vědomosti a dovednosti nabyté ve školním věku a dosažené vzdělání jsou silnými predátory pracovního uplatnění, příjmu a společenského zařazení. Vzdělání má tedy pro život jedince, jeho uplatnění ve společnosti i na trhu práce, mimořádný význam.“ (Straková in Kasíková, Straková eds., 2011 str. 55)

Právo na vzdělání je základní lidské právo

„Nedostatečná integrace menšin a zvyšující se migrace totiž vedou k rozpadu společností na uzavřené společenské skupiny, což má řadu negativních důsledků. Spravedlivé a inkluzivní vzdělávání je jedním z klíčových nástrojů pro řešení tohoto problému.“ (Straková in Kasíková, Straková eds., 2011 str. 56) Což znamená, že žádná společenská skupina by neměla být znevýhodněna, zvláště by pak neměly hrát žádnou roli faktory, které sám jedinec nemůže ovlivnit jako je např. národnost, pohlaví atd. Je tedy důležité zajistit, aby všichni dostali dostatečnou podporu, protože jedině tak dosáhnou základního standardu, který je nezbytný pro jejich budoucnost. I když na začátku mohou mít rozdílnou úroveň vzdělání, naším úkolem je, abychom jim specifickou péčí pomohli a oni tak mohli dosáhnout dostatečné úrovně vzdělání a nemít tak problém s dalším uplatněním. Zvláště u dětí je nutná pomoc a podpora při vyrovnávání nerovností, které většinou plynou z jejich odlišné národnosti a tím i odlišné kultury.

1.2.1. Výběrové vs. nevýběrové školy

V České republice byl novelou školského zákona v roce 1990 zrušen systém jednotné školy a výuka v základních školách se tak začala diverzifikovat podle nejrůznějších

schopností a zájmů žáků. Nově tu byla i možnost přestupu na víceleté gymnázium po 5. ročníku. Přitom ve většině zemí je obvyklé, že povinný stupeň vzdělávání probíhá společně pro všechny děti a za srovnatelných podmínek. Pro výběr školy bývá zpravidla důležitý jen místo bydliště. U nás se již od prvních let školní docházky školy diferencují, protože bývá zohledněn přístup k nadaným a méně nadaným žákům. (Matějů, Straková et al., 2006).

Žáci do školy vstupují s již s určitými předpoklady, které jsou vrozené, ale také jsou dány sociálním prostředím, ve kterém vyrůstají. Tyto předpoklady do určité míry předurčují náročnost studia a výsledky, kterých by mohli dosáhnout. Žáci, kteří jsou pro studium přirozeně méně nadáni, by měli mít již od začátku školního vzdělávání maximální péči. Jedině tak lze pomoci s úspěšným zvládnutím učiva a tím omezení jejich případného zaostávání za ostatními žáky. Ve prospěch podpory slabších žáků hovoří i trendy, které vycházejí ze zkušeností vyspělých zemí. Podpora slabších žáků je pro růst celkové vzdělanostní úrovně přínosnější než zvláštní péče o vynikající žáky (Matějů, Straková et al., 2006).

Na toto upozorňuje i Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha (MŠMT, 2001), který doporučuje, aby se minimalizovalo vyčleňování právě talentovaných žáků do výběrových tříd a také, aby se snížilo na nejmenší možnou míru vyčleňování žáků se sociálními, zdravotními a učebními problémy. I přes veškerá doporučení patří Česká republika spíše k zemím, kde dochází k vyčleňování v obou případech relativně častěji. (Matějů, Straková et al., 2006).

Proto bychom měli „Hledat optimální vztah znamená především vyjadřovat se ke klíčové otázce, zda se žákovské diverzity (rozmanitosti, kombinaci jakýchkoliv stránek odlišnosti) má vzdělávací prostředí přizpůsobovat (případně jakým vybraným zdrojům této diverzity se má přizpůsobovat) nebo – na základě akceptace a respektu – zda je výhodnější s touto diverzitou pracovat, zhodnocovat ji pro vyšší kvalitu vzdělávání.“ (Kasíková in Kasíková, Straková eds., 2011, str. 18)

V dnešní době je čím dál častější, že rodiče vybírají svému dítěti školu podle toho, jaké má zaměření, jakou má pověst a samozřejmě přihlíží i k tomu, kdo do dané školy dochází, jestli se zde vyskytují např. menšiny, handicapovaní žáci apod. Ale je to dobré hned od začátku žáky diferencovat?

Žáci by měli být vzdělávání společně, nikoliv podle toho, do jakého ekonomického statusu jeho rodina patří. Vždyť tím lze právě předcházet předsudkům a navíc i tak žáci pochopí společenské hodnoty, které jsou pro jejich budoucnost neméně důležité. Bohužel někteří rodiče si nepřejí, aby jejich děti byly vzdělávány společně s určitými etnickými menšinami. Zde hrají roli jejich předsudky, které k menšině mají. Bohužel tyto předsudky pak často přenáší na děti, které jsou tak od začátku ovlivněné a dochází tak k podpoře xenofobie v České republice. V životě si také nemůžeme vždy vybrat kolektiv, ve kterém budeme pracovat, proto by již od začátku měly být děti vzdělávány společně a učit se tak respektu k ostatním. „Některé systémy se snaží vybírat žáky do škol, ve kterých je převis poptávky nad nabídkou, nikoli na základě výsledků, ale na základě loterie, aby nedocházelo ke koncentraci zvýhodněných, respektive znevýhodněných žáků.“(Straková in Kasíková, Straková eds., 2011, str. 58) V těchto školách dochází k zastoupení všech sociálních skupin a nedochází zde k tak brzké selektivitě. Školy a zejména učitelé by museli být připraveni na to, že budou muset obsah vzdělávání více diferencovat, což by bylo pro žáky jistě přínosem. Vzdělávání všech žáků společně je pro všechny obohacující a mimo jiné učí žáky úctě a respektu k ostatním, ať už jsou jakkoliv odlišní či něčím výjimeční.

Další otázkou je odchod žáků po prvním stupni základní školy na výběrové školy, nebo ještě dříve na jazykové školy. Jak je to tady s inkluzivním vzděláváním, když se všude mluví o tom, jak by se školy měly věnovat inkluzi a respektovat každého žáka a jeho individualitu. Což znamená, co nejvíce podněcovat jejich potenciál a ne že např. nadaní žáci odchází na jiné školy, protože na běžných základních školách nemají dostatek prostoru ke svému růstu. Vždyť právě tyto žáci jsou nám mnohdy nápomocní při integraci nového žáka a to nejen cizince, ale i žáka s jakýmkoliv handicapem. Tyto žáky můžeme tedy brát jako impuls pro zvyšování kvality vzdělávání obecně, ale hlavně jako

cennou pomoc při výuce samotné, kdy svými znalostmi jsou často nápomocní ostatním. Navíc dobrý a kvalifikovaný učitel musí dávat příležitost k růstu a dalšímu obohacení všem žákům. Připravovat takové aktivity, které budou zajímavé nejen pro průměrné žáky, ale budou obohacující i pro žáky nadané, pomalejší, ale i pro žáky, kteří mají různé specifické poruchy učení. Je nutné učivo vždy přizpůsobit daným žákům, aby bylo přínosem pro všechny. Bylo by tedy vhodné se zabývat otázkou, „co znamená pedagogická podpora úspěšného učení všech dětí v době povinného vzdělávání. Současně s tím i propracování nabídky, jak tuto podporu strukturovat z pedagogického hlediska.“ (Kasíková in Kasíková, Straková, 2011, str. 23)

1.2.2. Inkluzivní škola a vzdělávání cizinců

Ve vzdělávání cizinců je zejména důležité, aby učitel byl nápomocen a dokázal identifikovat, co daný žák potřebuje a nepodceňoval jeho předpoklady ke vzdělávání jen proto, že danému učivu nerozumí, což ale není v důsledku nepochopení učiva, ale má zde značný vliv právě neznalost vyučovacího jazyka, která ho limituje právě v dalším vzdělávání. Žák cizinec se musí nejdříve soustředit na porozumění řeči, tj. jazyku, kterému nerozumí a až pak se soustředí na porozumění učivu. Je jasné, že na učitele jsou tím kladeny velké nároky a je to pro ně velice náročné, ale pokud mají odpovídající vzdělání, chuť, motivaci a hlavně dostatečné podmínky, tak se určitě brzy dostaví kýžený výsledek ve formě nejen úspěchu žáka cizince, ale hlavně dojde k rozvoji a obohacení celé třídy a i učitele samotného. Vždyť o tom právě inkluzivní vzdělávání je. „Inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu (alespoň na úrovni základního vzdělávání), bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomním učení, sebeřízení a vlastní odpovědnost prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací. Pojetí inkluze patří k základním východiskům proměny školy a vzdělávání; klíčový význam má pro práci

s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami (děti s problémy, s handicapem, se sociokulturním znevýhodněním, z rozmanitých národnostních menšin i děti talentované.“ (Spilková, V. a kol., 2005, str. 35)

V inkluzivní škole je důležitá účast všech, pedagogů, žáků, ale i rodičů, bez dostatečné spolupráce nemůže inkluzivní škola nikdy správně fungovat. „Přeměna školy v inkluzivní instituci nespočívá tedy jen v proměně např. organizace či metodiky, ale je komplexním procesem zasahujícím všechny aktéry školní komunity.“(Kasíková in Kasíková, Straková, 2011, str. 228). Inkluzivní škola respektuje a aktivně využívá všechny žáky, protože v inkluzivní škole je dán prostor všem žákům a zároveň se podporuje jejich diferenciovaný způsob učení.

Strategie učení v inkluzivní škole

Principy, které je nutno dodržet je „*princip zvládnutého učení a princip kontinuálního pokroku v učení*“ (Kasíková in Kasíková, Straková, eds., 2011, str. 230). U prvního principu se jedná především o to, že každý žák by měl mít možnost dosáhnout stanoveného cíle svou vybranou cestou, nabídneme několik postupů. Což v praxi znamená, že výuku přizpůsobíme tak, aby cíle dosáhl každý žák. Druhý princip je vykládán tak, že každý žák by měl svůj čas efektivně využít. Což v praxi znamená, že např. rychlejší žáci nebudou ztrácet čas tím, že budou čekat na ty pomalejší a nikdo z žáků nebude zbytečně ztrácet čas při opakování úkolů, které již zvládl (Kasíková, Straková eds., 2011).

Co tedy dodržet při práci s žáky:

- Dostatečná motivace pro každého žáka
- Úkoly úměrné znalostem žáka
- Dostatečné nároky na znalosti žáka
- Podpora a možnost přizpůsobení

Klíčové principy, jak by měla výuka vypadat uvádí Tomlinsonová (1999, str. 48) in Kasíková, Straková eds., 2011, str. 234)

-učiteli je jasné, na čem v učivu záleží;

-učitel rozumí odlišnostem u žáků, oceňuje je a staví na nich;

-hodnocení a výuka jsou neoddělitelné;

-učitel přizpůsobuje obsah, proces a produkt žakově připravenosti, zájmu a učebnímu profilu;

-všichni žáci se účastní na seriózní práci;

-žáci a učitelé jsou spolupracovníci v učení;

-cíl diferencované výuky je maximální růst a individuální úspěch;

-flexibilita je puncovním znamením diferencované třídy

1.2.3. Možnosti diferenciacce výuky při práci s žákem cizincem

Kooperativní učení

Kooperace se vymezuje jako „společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů“ (Kasíková, 2001, str. 7).

Nejde tedy o pouhé rozdělení žáků do skupin. Co vše musí výuka splňovat, aby byla kooperativní, je popsáno níže.

Na čem všem závisí kooperativní vyučování a co je pro něj stěžejní uvádí Kasíková H., Valenta J. (1994) :

-kooperativní učení je založené na tom, že všichni spolu spolupracují a všichni společně směřují k cíli, dochází zde k pozitivní vzájemné závislosti

- skupiny by měly mít 2 – 6 členů, aby byla zajištěna interakce tváří v tvář
- to, že má každý jiné učební předpoklady nebo jiný názor zde spoluvytvářejí celkový proces kooperativního učení
- každý žák má individuální odpovědnost za zvládnutí úkolu, z toho vyplývá, že právě rychlejší žáci pomáhají pomalejším, protože všichni musí uspět „jeden za všechny, všichni za jednoho“
- v situaci musí být jasno, že je kooperativní, že členové skupiny jsou na sobě závislí a pokud neuspěje jeden, tak nemůže uspět ani celá skupina
- pokud jsou ve skupině, kde je např. integrován žák cizinec s téměř nulovou znalostí češtiny, pak musíme volit vhodná opatření, aby nebyla skupina jako celek znevýhodněna, skupina může být i zvýhodněna např. v hodnocení, pokud pomáhá slabému žákovi. Zde musíme dbát na pečlivé zvážení složení skupiny, některá skupina přijme žáka s určitými nedostatky, jiná naopak nebude určitého žáka dostatečně podporovat(Kasíková, Straková eds., 2011).

Využití nadaných žáků v kooperativním vyučování

Kasíková H., Straková J. (eds.) (2011) se také zmiňují o tom, jak lze efektivně využívat výborné žáky při kooperativním učení. Výborní žáci jsou při běžné výuce často považováni za šprty, ale právě při kooperativním vyučování jsou žádoucími partnery. Chytří žáci sice přijdou velmi rychle na správné řešení, ale mohou mít problém vysvětlit strategii, jak na dané řešení přišli. Právě vysvětlováním a odůvodněním jednotlivých kroků, jak na řešení přišli, nepomáhá pouze slabším žákům, ale je to prospěšné i výbornému žákovi, protože si musí uvědomit, jak na to konkrétně přišel a jak postupoval, což působí pozitivně na jeho intelekt. Zároveň se tím rozvíjí i spolupráce a v neposlední řadě to vede k rozvoji a posílení přátelských vztahů. Tím je tedy výuka efektivní a obohacující pro všechny členy ve skupině.

Jistě je i pro výborné žáky těžší pokud budou nápomocni žákovi cizinci, protože lze předpokládat, že žák-cizinec má jinou slovní zásobu, takže výborný žák bude muset své odůvodnění i několikrát modifikovat, aby mu jeho spolužák rozuměl. Lze tedy mluvit i o rozvinutí komunikačních schopností u všech jedinců ve skupině.

1.3. Multikulturní výchova

Multikulturní výchovu najdeme v obsahu RVP, kde je definováno, že multikulturní výchova není samostatným vyučovacím předmětem, ale je průřezovým tématem vzdělávacích oblastí. V multikulturní výchově se mají žáci seznámit s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Měli by tak nejen lépe poznat svojí vlastní kulturu, ale také porozumět odlišným kulturám a národnostem, žijících ve společném státě. Podporuje se tak vzájemné respektování, spolupráce, společné aktivity a přispívá k odstraňování nepřátelství a předsudků. Dostupný na <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Vzhledem k tomu, že počet cizinců a tím i žáků – cizinců se u nás každým rokem zvyšuje, tak by měla být multikulturní výchova (MV) opravdu nedílnou součástí výuky. Díky MV máme tak možnost podpořit bezproblémovou integraci cizinců a tím zamezit případným problémům. Je ale nutné, aby MV byla běžně součástí výuky a nikoliv až v okamžiku příchodu žáka cizince do školy. Mnohdy totiž nemusíme předem vědět, kdy žák – cizinec nastoupí do školy. Proto je nutné, aby žáci byli s touto problematikou obeznámeni co nejdříve a měli tak alespoň nějaké poznatky dříve, než žák cizinec přijde do české třídy.

„Multikulturní (interkulturní) 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.“(Průcha, 2011, str. 15).

Multikulturní výchova je tedy proces, který je založen na znalostech. Samotnou multikulturní výchovou nemůžeme měnit chování žáků, je nutné, aby měli nejdříve dobré znalosti, které se týkají daných problémů. Což znamená, že žáci musí nejdříve poznat, čeho se daná oblast týká a získat o ní dostatek znalostí a až potom mohou společně pracovat na tom, aby se naučili respektovat i jiné kultury, etnika, národy a následně i koexistovat a kooperovat (Průcha, 2011).

S multikulturní výchovou se úzce pojí pojem *rasismus*. Multikulturní výchova by měla být prostředkem jak právě rasismu předcházet a jak zamezit případné diskriminaci. Průcha (2011, str. 39) uvádí, že rasismus je „souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se v nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) násilím“. V dnešní době se často tento pojem využívá neoprávněně. Lidé ho pojí se stereotypy a předsudky vůči nějaké u nás žijící menšině, ale rasismus se projevuje zejména činy, které právě poškozují příslušníky etnických skupin. Není to tedy jen o pocitech, co si o jiné rasové skupině myslíme, ale je to již určité negativní chování, jednání vůči jiné rasové skupině. O rasismu můžeme mluvit pouze tehdy, když dochází k přímému ohrožování jedné rasové skupiny ze strany jiné rasové skupiny(Průcha, 2011). Na celém světě se vyskytují stereotypy a předsudky, které právě jedinci mohou chovat buď ke svému národu nebo k jinému etniku. „*Předsudek* je emociálně silně zabarvený úsudek o druhých osobách, skupinách nebo nějakých záležitostech, který je možno jen obtížně změnit na základě nových zkušeností a informací. Jde o druh *stereotypu*.“ (Jandourek, 2001, str. 198). Často tak usuzujeme podle nepravdivých nebo nekompletních informací, zejména právě ve spojitosti s odlišnou národností nebo náboženskou skupinou, kdy po jednom poznatku přenášíme toto poznání na obecně platné a neměnné. Nejsou tedy opřené o objektivní znalosti, ke kterým se vztahují, ale jsou to subjektivní úsudky, často velmi

emočně nasycené. Věříme něčemu, co jsme se dozvěděli od někoho jiného, i když dané hodnocení nemusí být platné všeobecně. (Průcha, 2011)

Dochází tak ke stereotypu, kdy určité činnosti vykonáváme stále stejným způsobem, často bez rozmyslu, nepřemýšlíme detailně a jednáme automaticky (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

1.3.1. Postoje, předsudky, stereotypy u dětí

„Postoje jsou hodnotící vztahy zaujímané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoje jsou vytvářeny jednotlivcem od dětství na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Jsou determinovány kulturně, tj. mají specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách.“ (Průcha 2011, str.53)

Ještě dříve než děti nastoupí na základní školu, tak mají nějaké etnické vědomí o určitých etnických skupinách. Formuje ho zejména jeho rodina, to jak se rodiče a jeho blízké okolí vyjadřuje k odlišnostem, ale také určitě i on sám potkává na veřejnosti např. Vietnamce a Romy a zaujímá určité postoje k nim. Ví, že jsou to lidé, kteří mluví jiným jazykem. Samozřejmě to není pouze záležitostí okolí, ale velký vliv na to mají také média, zejména televize, kde se dané téma stále více probírá. Žáci tedy již mohou mít určité sympatie nebo antipatie vůči příslušníkům jiné etnické nebo rasové skupiny. Z toho vyplývá, že při realizaci multikulturní výchovy musíme počítat s tím, že žáci již mohou mít zabudovány určité etnické stereotypy a předsudky. Z výzkumů vyplývá, že vznik rasových předsudků u dětí je významně ovlivňován socioekonomickým postavením rodiny. V rodinách s nižší úrovní vzdělání rodičů a s nižším sociokulturním postavením se rasové předsudky vyskytují častěji v porovnání s rodinami s vyšším statusem. Bohužel u nás ještě nebylo provedeno výzkumné šetření, které by

dokládalo, zda se předsudky záměrným působením učitele mění. Bohužel u nás není zkoumán efekt multikulturní výchovy, zda ovlivňuje předsudky u dětí (Průcha, 2011).

1.3.2. Vybrané publikace vhodné k využití v multikulturní výchově

- Metodikou provedení programu prevence xenofobie a rasismu se zabývá kniha **Jsme lidé jedné Země**. Cílem programu je upevnit a posílit pozitivní postoje žáků k multikulturní společnosti. Vytvořit prostor, ve kterém bude místo pro uvědomění si předsudků a zároveň také k vyslovení obav vyplývajících z migrace nebo z odlišností ve společnosti. Jde tedy o odstranění pocitů a projevů vztahujících se ke xenofobii a rasismu. Tento program je určen pro žáky 2. stupně základních škola, ale některé aktivity lze využít i s žáky 1. stupně. Kapitola 17 obsahuje soubor her a aktivit, které můžeme s žáky využít. Zaujala mě aktivita „můj svět tady a tam“, která je zaměřená na uvědomění si, co je žákovi blízké v jeho zemi. Tato aktivita je tedy vhodná k seznámení se zemí, ze které např. cizinec ve třídě pochází. Tato publikace obsahuje připravené aktivity, ale zároveň také informace o vybraných zemích. Tyto aktivity a informace můžeme využít ještě před příchodem cizince, kdy se žáci seznámí s jeho zemí, s tím co mají společného a v čem se naopak liší. K tomu můžeme využít např. aktivitu „strany řeky“, kdy žáci přichází na to, co mají společného a že i když se každý z nich v něčem liší, tak toho mají spoustu společného. Můžeme tak zabránit případným předsudkům a stereotypům u žáků (Tollarová, B., Hradečná, M., Špírková A. a kol., 2013).
- Informace o menšinách a migrantech u nás nabízí kniha Tatjany Šiškové (ed.) **Menšiny a migranti v České republice**. V této publikaci se seznámíme se základními pojmy multikulturní výchovy a informacemi o migrantech, kteří k nám nejvíce přicházejí. Ve zvláštní kapitole se pak zabývá autorka problematikou Romů. Tato kniha je vhodná k prvotnímu seznámení se

s charakteristikou jednotlivých menšin u nás. Nenajdeme zde žádné aktivity týkající se této problematiky, ale dozvíme se spoustu konkrétních informací (Šišková, T. et al., 2001)

- Více praktickou publikací je dílo od stejnojmenné autorky – **Výchova k toleranci a proti rasismu**. V této publikaci najdeme kromě základních informací a pojmů vztahující se k multikulturní výchově a také metodiku multikulturní výchovy. Poslední kapitola obsahuje aktivity, které se týkají vybraných témat z multikulturní výchovy.
- Téměř ryze praktickou knihou, která je vhodná pro 1. stupeň i 2. stupeň základní školy, je publikace -**Náměty pro multikulturní výchovu**. Každá kapitola nás seznámí se současností i historií země, s jejími typickými znaky. Na konci každé kapitoly nalezneme důležité kontakty spjaté s danou zemí. Jednotlivé lekce jsou pro žáky zajímavé, protože často využívají různé smysly, když poznávají kulturu dané země. Časté je zde využívání kreslení, hudba, pohádky, ale zajímavé jsou zejména aktivity, kde se žák seznámí se zemí pomocí svých chuťových buněk. Tyto lekce jsou opravdu mnohostranně zaměřené a lze je tak zařadit běžně do výuky např. češtiny, výtvarné výchovy, tělesné výchovy a propojit tak výuku s multikulturní výchovou. Knihu lze tedy využít během projektového vyučování (Cílková, E., Schönerová, P., 2007)

V dnešní době existuje již spousta publikací, které se zabývají multikulturní výchovou. Některé nejsou jen teoretickou záležitostí sloužící zejména pedagogům k pochopení problematiky, ale spousta z nich obsahuje i konkrétní náměty na aktivity. V multikulturní výchově bychom se tedy měli snažit o co největší spojitost s vlastními zážitky právě prostřednictvím nejrůznějších aktivit, protože je známo, že to co si sami prožijeme, tak si zapamatujeme nejlépe (Šišková, T., 2008).

1.3.3. Interkulturní komunikace

„Interkulturní komunikace (i komunikace s dětmi cizinců) je součástí multikulturní výchovy, kde mají mít všechny děti rovné šance.“ (Janebová a kol., 2010)

Průcha (2010, str.16) uvádí, že se „jedná se o procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifitami jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů“.

Komunikace mezi Čechy a Vietnamci je silně ovlivněna nejen odlišnostmi jejich jazyků, ale také zde jsou odlišnosti v kultuře. Jinak tomu bude v komunikaci mezi Čechy a Slováký, kde odlišnost kulturní je malá, významnější roli tu hraje, i přes svou podobnost obou jazyků, odlišnost jazyka (Průcha, 2010).

K interkulturní komunikaci tak dochází denně zejména u příslušníků národnostních menšin, kteří žijí na území většinového národa. Zejména u dětí-cizinců, kteří se vzdělávají spolu s dětmi majority, tak dochází ke vzájemné interkulturní komunikaci.

Verbální a neverbální komunikace

Každá kultura má své komunikační rituály, se kterými je třeba se seznámit před tím, než budeme komunikovat s rodiči žáka cizince a následně pak i se samotným žákem. Vzhledem k tomu, že je u nás vysoké zastoupení zejména žáků z asijských zemí (Vietnamci, Číňané apod.) u kterých se neverbální komunikace odlišuje nejvíce, uvedu zde nejčastější a největší rozdíly v komunikaci s nimi, abychom mohli předcházet případným nedorozuměním. Jedná se zejména o rituály týkající se pozdravů. U nás je běžné podávání ruky, ale Japonci ruku nepodávají, pouze se ukloní. U Číňanů je podávání ruky běžné, ale neuklánějí se u toho. Velké nedorozumění by mohlo nastat, když se zaměříme na neverbální projev a to konkrétně na úsměv. Evropané i Američané dávají najevo úsměvem své sympatie. Naopak u Japonců, Korejců, Vietnamců značí úsměv nejistotu, omluvu, rozpaky, zmatek apod., což pak může být

špatně interpretováno. Číňané ani Vietnamci se běžně neusmívají při představování cizincům, což ale není známka nezájmu z jejich strany. Pro Číňany je typické, že z jejich tváře nic nepřečteme, protože skrývání vlastních pocitů se čínské děti učí již od narození (Průcha 2010). Je dobré se blíže seznámit s kulturou země, odkud k nám žák přichází a předejít tak případnému nedorozumění.

Akultura

„Akultura je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akultura zahrnuje jak přebírání určitých prvků z jiné kultury, tak jejich odmítání, vylučování nebo jejich přetváření“ (Průcha, 2010, str.55). Často se tak stává při integraci imigrantů, kteří mají odlišnou kulturu od země, kde pobývají. Může tak docházet ke kulturní asimilaci, kdy právě kultura imigrantů se přizpůsobuje kultuře té země, ve které pobývají. Viz kapitola 1.1.6 odstavec d)

1.4. Specifikace vzdělávání žáků cizinců

1.4.1. Legislativa spojená se vzděláváním cizinců

Právní normy týkající se vzdělávání žáků cizinců – školský zákon č. 561/2004
<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

- Povinná školní docházka

Dle školského zákona č. 561/2008 § 36 se povinná školní docházka vztahuje na občany členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Vztahuje se i na ostatní cizince, kteří mají oprávnění k pobytu na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany viz zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 SB., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu). Všichni cizinci mají podle školského zákona přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako

občané České republiky. To znamená, že mají právo na školní stravování a zájmové vzdělávání, které je poskytováno ve školském zařízení.

- Právo na vzdělání

Díky novele školského zákona roku 2008 (zákon č. 343/2007 Sb.) mají přístup k základnímu vzdělávání všechny děti-cizinci, to znamená i ty, které na našem území pobývají nelegálně. Školský zákon z roku 2005 možnost nelegálních migrantů na základní vzdělávání vylučoval, tím byl v rozporu s mezinárodní Úmluvou o právech dítěte (článek 28), která zaručuje právo každého dítěte na základní vzdělání. Za tuto nesrovnalost byl školský zákon kritizován především neziskovými organizacemi zabývajícími se cizinci a dodržováním lidských práv. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/Vzdělávání_žáků_cizinců

- Vyučovací jazyk

Dle školského zákona č. 561/2008 §13 je vyučovacím jazykem jazyk český. Příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělání v jazyce národnostní menšiny. Na základních školách lze zřídit třídu ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, pokud se přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině. Mateřskou i základní školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 12 dětmi nebo žáky s příslušností k národnostní menšině v jedné třídě. Při organizaci vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlížejí obce a kraje, popřípadě ministerstvo, k dostupnosti tohoto vzdělávání. Viz § 14 školský zákon č. 561/2008.

- Kategorie cizinců dle pobytu jejich rodičů

Začlenění do základního vzdělávání probíhá podle toho, do které kategorie žáci – cizinci spadají. Kategorie se liší podle druhů pobytu jejich rodičů, protože děti cizinci pak daný status přejímají viz §20školského zákona č. 561/2008. Rozdělení jsou do tří skupin:

a) Děti občanů ze států Evropské unie (včetně občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska)

Tyto děti mají na rozdíl od ostatních dětí – cizinců navíc možnost navštěvovat tzv. třídy pro jazykovou přípravu. Zde probíhá bezplatná výuka českého jazyka (minimálně 70 hodin základů českého jazyka) přizpůsobená potřebám těchto žáků. Dále mají nárok na podporu výuky mateřského jazyka a kultury země odkud pochází, pokud je to v možnostech školy. Bezplatná příprava se pak odehrává ve vybraných školách dle příslušného krajského úřadu. Aktuální seznam škol by měl být dostupný na stránkách daného krajského úřadu, nebo je uveden na internetové adrese <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu>

Povinností ředitele školy je rodiče žáků-cizinců informovat o této výuce jazyka do jednoho týdne po přijetí dítěte do školy. Po přijetí písemné žádosti od rodičů žáka-cizince musí ředitel školy, ve které je žák zapsán, do 30 dnů žáka do třídy s jazykovou přípravou zařadit. Žáka do třídy jazykové přípravy můžeme zařadit kdykoliv během období školního vyučování. Podrobněji ve vyhlášce č. 48/2005 Sb § 10 dostupné na stránkách MŠMT. <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

b) Děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů

Tyto děti patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami viz §16 školského zákona. Mají tak právo „na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“ §16 odst. 6

Mají tak nárok na individuální vzdělávací plán dle §18 školského zákona, protože je zákon řadí do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále mají právo na základní jazykovou přípravu, která se uskutečňuje ve vyrovnávacích třídách základní školy nebo v prostředí pobytového střediska. Bližší informace najdeme na internetových stránkách <http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-6>, kde je ke stažení Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl.

c) Děti cizinců ze třetích zemí

Jsou všichni ostatní, kteří nebyli vyjmenováni v bodě 1 a zároveň nespádají do kategorie azylantů. Patří sem např. Vietnamci, Číňané atd. Ti mají nárok podle školského zákona na bezplatnou školní docházku, ale možnost navštěvovat jazykovou přípravu už nemají. Nicméně na podporu těchto žáků-cizinců vypisuje MŠMT dotační programy, o které mohou školy zažádat.

Novela školského zákona

Novela školského zákona vyhlášená pod č. 472/2011 Sb platná od 1. 1. 2012 pozměňuje znění § 20. Jedná se o doplnění odstavce 6 za odstavec 5 „ (6) Krajský úřad vykonává činnosti uvedené v odstavci 5 písm. a) i pro ostatní cizince.“ Mění tak práva cizinců na bezplatnou přípravu jejich začlenění, zejména tedy výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. Nově tak příslušný krajský úřad zajistí pro všechny žáky cizince, kteří plní povinnou školní docházku, bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, která zahrnuje výuku českého jazyka přizpůsobenou těmto žákům.<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

- Vyhláška měnící přístup k žákům s nedostatečnou znalostí českého jazyka

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů

mimořádně nadaných §1 (6) Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. To znamená, že od 1.9. 2011 mají žáci cizinci také nárok na individuální vzdělávací plán, protože již spadají do kategorie se sociálním znevýhodněním. Dříve tam byli pouze děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů.

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kerou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

1.4.2. Co zajistit před příchodem žáka cizince

Podporující školní prostředí

Všichni žáci se musí ve škole cítit bezpečně. Bohužel u žáků, kteří patří k minoritám tomu tak někdy není, protože mohou být často vystaveni posměchu, v horších případech šikaně. Tomuto bychom měli již od začátku předcházet pomocí toho, aby si sebe navzájem žáci vážili, aby se cítili ve škole vítání a podporování.

Je nutné si uvědomit, že přicházející žáci cizinci mohou prožívat akulturační stres, pokud nejsou schopni komunikovat jazykem hostující země (Průcha, 2010). Zde vidíme, že je opravdu důležité, aby docházelo k osvojení jazyka co nejrychleji, aby se žáci mohli rychleji adaptovat v novém prostředí. Je tedy důležité brát na ně ohled a počítat s tím, že mají nejen odlišný jazyk, ale i kulturu, tradice apod. Musíme se snažit školní prostředí co nejvíce jim přizpůsobit a ulehčit jim tak začlenění mezi ostatní. Můžeme jim pomoci tím, že je vybavíme identifikační kartičkou, na které budou mít vše důležité napsané, tak že tomu budou rozumět. To znamená, že použijeme doplňujících obrázků, nákrešů apod., kterým bude cizinec jistě lépe rozumět než českým popiskům.

Pedagogické zázemí

Pokud máme ve škole větší počet žáků cizinců, je dobré ustanovit pedagogického pracovníka, který bude mít na starosti komunikaci s nimi. Pokud máme ve škole

pedagogického pracovníka, který hovoří jazykem cizinců, můžeme pověřit právě jeho, protože může být nápomocen zejména při komunikaci s cizinci.

Výuka češtiny

Dále bychom měli zajistit cizincům výuku češtiny. Zvládnutí jazyka země je důležitým předpokladem pro nejen pro samotné začlenění, ale i pro budoucí studium a následné uplatnění na trhu práce.

Výukou českého jazyka neučíme pouze jazyk (morfologii, syntax atd.), ale současně „prezentujeme kulturu lidí hovořících určitým jazykem a zároveň ji spoluvytváříme.“ (Janebová a kol., 2011, str. 28). Zejména tak dochází ve výuce češtiny jako cizího jazyka, kdy jsme zároveň ti, co zprostředkovávají i kulturu.

Učitelé si často kladou otázku, jak mají k výuce češtiny jako cizího jazyku přistupovat. Zda učit žáky jen spisovnou formu jazyka nebo i obecnou češtinu. Toto je velmi těžké posoudit, protože i učebnice češtiny pro cizince se liší v četnosti výskytu obecné češtiny. V některých se neobjevuje obecná čeština vůbec nebo jen zcela výjimečně. V jiných se vyskytuje zejména v koncovkách plurálu množného čísla např. hezký auto. Obecně lze říci, že bychom měli žáky učit spisovnou i obecnou češtinu. Vysvětlit, že použití dané varianty jazyka se liší podle situací. Obě dvě varianty jazyka jsou legitimní. Jejich způsob použití závisí vždy na konkrétní situaci nebo prostředí, které to vyžaduje. Je tedy dobré upozornit žáky na vhodnost použití dané kategorie jazyka pomocí prezentace několika běžných situací (Holá, in Hájková, Šebesta, 2008). Zde je možné využití dramatické výchovy, kdy si žáci mohou vyzkoušet role např. na úřadě, u doktora, venku s kamarády apod.

Hrdlička, M. (2010) doporučuje, aby cizinci měli alespoň nějaké povědomí o obecné češtině. Vhodné je seznámení se s lexikální a zvukovou stránkou jazyka, ale časné zařazení morfologie obecné češtiny většinou nevede k jednoduššímu osvojení češtiny. U cizince se pak může snížit ochota nebo i dovednost naučit se tvary spisovné.

Doporučuje se tedy začínat nejdříve se spisovnou češtinou a až po nějaké době zařadit i obecnou češtinu, protože přechod ze spisovné češtiny do obecné je snadnější.

V dnešní době se již rozrůstá počet kvalifikovaných učitelů češtiny jako druhého jazyka tj. čeština pro cizince. Hodiny češtiny pro cizince mohou být jako volitelný předmět, který cizinci navštěvují během výuky. Nebo jako zájmový kroužek, který navštěvují odpoledne po vyučování. Asi neúčinnější volbou je zajištění speciální třídy pro cizince, kde se žáci cizinci schází vždy v určenou dobu, věnuje se jim tam kvalifikovaný pracovník, který jim pomáhá zejména s rozvojem češtiny. Kurzy češtiny mohou školy nabízet např. i o prázdninách, kdy mohou docházet i rodiče a vzdělávat se i oni v českém jazyce. Toto nabízí např. základní škola Meteorologická nebo ZŠ Mezi Školami, kde je velký počet cizinců. Tyto kurzy většinou dotuje ministerstvo školství, takže jsou nabízeny za přijatelnější poplatek než např. kurzy češtiny pro cizince v jazykových školách. Navíc probíhají přímo ve škole, takže je to pro dítě známé prostředí.

Žáci bez dostatečné znalosti vyučovacího jazyka jsou dnes již díky novele vyhlášky 147/2011 Sb. považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) či sociálně znevýhodněné. Škola pak těmto žákům poskytuje tzv. vyrovnávací opatření. Jedná se o:

- využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků
- poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku
- využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení
- individuálního vzdělávacího plánu
- služeb asistenta pedagoga

1.4.3. Postup při začlenění žáka cizince

1) Vstupní informace

Prvotní komunikace probíhá s rodiči žáka-cizince. Vzhledem k jazykové bariéře je dobré opatřit si tlumočníka, abychom s nimi mohli začít spolupracovat a nedošlo tak k případnému nepochopení důležitých informací. (Radostný a kol., Meta o. s., 2011)

Rodiče by měli předložit potřebnou dokumentaci o žákovi, nejlépe vysvědčení z předchozího vzdělání nebo alespoň jiný doklad o dosaženém vzdělání. Od 1.1. 2008 dle zákona č. 343/2007 není potřeba dokládat potvrzení o povolení k pobytu na území České republiky, musí se jim prokázat nejpozději při zahájení vzdělávání nebo poskytování školských služeb.

Dále je důležité seznámit rodiče se samotným chodem školy a organizací vyučování. Školský systém u nás může být odlišný od země, odkud k nám přicházejí. Vhodné je připravit pro rodiče žáků–cizinců základní informace v jejich mateřském jazyce, protože tak zabráníme případným nejasnostem, které mohou být způsobené nepochopením. Potřebné informace můžeme nalézt na internetovém portálu www.inkluzivniskola.cz, kde najdeme např. úvodní informace o přijetí do školy pro rodiče přeložené např. do vietnamštiny, čínštiny atd. Pokud je ve škole větší zastoupení žáků–cizinců tak můžeme nejdůležitější informace dát také na webové stránky školy.

2) Příprava na příchod žáka cizince

Vzhledem k tomu, že v dnešní době nastupují žáci cizinci do školy bez větší znalosti vyučovacího jazyka, tak je nutné se na jejich příchod co možná nejlépe připravit. Neznalost vyučovacího jazyka pro ně znamená možný neúspěch ve vzdělávání, ale také izolaci v kolektivu, protože žák kvůli jazykové bariéře není schopný komunikace. Na příchod žáka cizince bychom se měli nejen my pedagogové připravit, ale měli bychom na to připravit i okolí a přizpůsobit ho tak, aby se v něm žák – cizinec cítil co nejlépe. Důležité je o příchodu žáka – cizince informovat žáky ve třídě a stanovit tak postup, který budeme při integraci žáka cizince dodržovat. Důležitá je zejména komunikace, tj.

jazyk, ve kterém bude probíhat. Musíme zvážit, zda budeme potřebovat tlumočníka, protože prvotní komunikace bude probíhat s rodiči, kteří nemusí umět česky a pak nám vyvstane hned na začátku vážný problém a to, jak se vlastně domluvit a předat potřebné informace. Existuje několik možností: využití tlumočníka, využití někoho ze školy, který ovládá jazyk menšiny, předat potřebné materiály v jazyce menšiny (viz web varianty-základní informace přeloženy do několika jazyků např. Vietnamština, ukrajinština atd.) Je důležité, aby hned na začátku bylo vše jasné a rodiče tak rozuměli všem potřebným informacím (Radostný a kol., Meta o. s., 2011).

3) Specifika komunikace při začleňování žáka cizince

Komunikace s rodiči (Radostný, L a kol., Meta o. s., 2011) ,www.inkluzivniskola.cz

Při prvotní komunikaci bychom měli postupovat opatrně, protože nevíme jejich důvody pobytu, zda tu jsou dobrovolně, nebo to jsou uprchlíci.

Při přijímacím rozhovoru s rodiči bychom měli zjistit:

- zda má žák předchozí zkušenost se vzděláním obecně (úroveň dosaženého vzdělání)
- gramotnost v českém jazyce
- jaké očekávání má rodina od školy
- zda má žákovi kdo pomoci při učení, zejména pokud jde o jeho jazykový rozvoj
- předchozí styl vyučování (frontální, skupinový)
- zájmy a dovednosti žáka

Spolupráce s rodinou

Podpora žáka rodinou je ve vzdělávání nesmírně důležitá. O to více u žáků cizinců, kteří by potřebovali ještě větší podporu zvláště ze strany rodiny, ale bohužel tomu tak často

není, protože právě tomu brání jazyková bariéra. Takže rodiče často nemohou žákům pomoci s domácí přípravou do školy a už vůbec ne s rozvojem jazyka, ve kterém je žák vzděláván. Je nutno s tímto faktem počítat a upravit domácí žakovu přípravu tak, aby nebyla založená na pomoci rodičů, ale aby ji žák zvládl sám. „Je známo, že vzdělávací výsledky žáků jsou silně ovlivněny jejich rodinným zázemím“ (Straková in Straková, Kasíková eds., 2011, str. 59)

4) Rozdělení žáků cizinců dle dosaženého vzdělání

Touto problematikou se zabývá internetová stránka www.varianty.cz

Žák cizinec nemá zkušenost se školou

Jedná se o malé děti, jejichž rodiče v České republice již delší dobu pobývají. Jejich první školní zkušenost se bude odehrávat tady. Tyto děti sice budou mít větší nebo menší potíže s porozuměním v češtině, ale stejně jako jejich spolužáci nebudou mít žádné školní návyky, které by bylo nutné měnit.

Vzhledem k tomu, že ani ostatní žáci nemají v první třídě zkušenost se školou, je adaptace žáků cizinců vcelku bez problémů. Velice důležitá je podpora jazyka, protože žák se neučí pouhým odposlechem, musíme mu zajistit výuku i v jiných hodinách. Zejména pak u žáků s úplně odlišným mateřským jazykem např. Vietnamci, Číňané. Viz kapitola Možnosti podpory českého jazyka u žáků cizinců.

„V horších (ale naštěstí ojedinělých) případech se ve škole mohou objevit děti, které nejenže mají nulovou znalost češtiny, ale nechodily ani nikdy do školy, ačkoli věkem nepatří do první třídy.“ (www.varianty.cz).

Zde je už práce s dětmi mnohem náročnější. Nejen že musí překonat jazykovou bariéru, ale zároveň se musí doučit učivo nižších ročníků. Je to vlastně takový pohyblivý cíl, protože učivo se mu bude stále nabalovat, jak bude jeho třída pokračovat kupředu. Rozhodně ale takového žáka nezařazujeme více jak o jeden ročník níže.

Žák cizinec se školní zkušeností

„Jedná se o děti, které ve své zemi již chodily do školy a na naší škole pokračují v základním nebo středním vzdělávání, tyto děti neumí česky a zároveň jsou často zvyklé na velmi odlišné školní prostředí.“ (www.varianty.cz)

Opět je zde nutná podpora češtiny, aby žák mohl komunikovat jak v rámci školy, tak i mimo ni. Žáka zařazujeme podle věku do daného ročníku, nikoliv podle znalosti češtiny. Musíme se dále připravit na to, že v jiných zemích se pracuje při výuce jinak. Někde jsou žáci zvyklí na frontální výuku, jinde spíše na diskuzi a na práci ve skupinkách. I s tímto musí učitel počítat a připravit se na to ještě dříve, než žák přijde do školy. Viz kapitola přijímání žáka cizince

Zde vidíme, že mnohem složitější je nástup cizinců do vyšších ročníků základní školy, protože žák musí zvládnout komunikaci v češtině na pokročilé úrovni, aby mohl pochopit i abstraktní učivo.

5) Zařazení žáka – cizince do ročníku

Žáka cizince zařazujeme do ročníku podle věku a na základě doloženého dokončeného vzdělání v zemi původu. Doporučuje se zařadit žáka do ročníku odpovídající jeho věku maximálně o rok níže. Rozhodně není vhodné zařadit např. 10letého žáka do 1. třídy jen proto, že neovládá český jazyk a je tak neschopný komunikace a porozumění učivu. Musíme myslet na to, že žák potřebuje být v kolektivu blízkém jeho věku. Tím podpoříme jeho komunikaci a učení se tak češtině. V ročníku, který by neodpovídal jeho věku, by nedocházelo k tak časté komunikaci v češtině a tím i pomalejšímu rozvoji jazyka, protože by žák – cizinec hledal hůře společné téma s ostatními. Zároveň pokud žák má již předchozí vzdělání, tak by se ve výrazně nižším ročníku nudil (např. znalostmi v matematice by převyšoval ostatní žáky) a nebyla by tak podpořena jeho co nejrychlejší začlenění do kolektivu. Navíc nesmíme zapomenout na to, že žák musí do 17let ukončit základní vzdělávání, takže zařazením žáka o několik ročníků zpět by se prohloubily jeho nedostatky v osvojeném učivu a tím se i zkomplikovalo řádné ukončení základního vzdělávání. (Radostný, L a kol., Meta o. s., 2011)

V metodickém doporučení k začleňování žáků – cizinců do výuky v českých školách dostupných na stránkách ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (www.msmt.cz/file/17378) se uvádí, že „ V příznivém případě žák může postupovat do vyššího ročníku rychleji než jeho čeští (mladší) spolužáci a přibližovat se tak věkově vrstevníkům“. Což ale není v praxi možné, protože podle zákona č. 561/2004 Sb. §17 je postup do vyššího ročníku umožněn pouze nadaným žákům, kteří vykonají zkoušky z učiva nebo části ročníku, který neabsolvovali. Žáci – cizinci tuto možnost nemají. Žáka tedy zařazujeme podle věku a vhodnými podpůrnými opatřeními jako je např. individuální plán, asistent pedagoga, doučování češtiny jako cizího jazyka, podporujeme jeho znalost češtiny a tím i porozumění učiva a socializaci.

V dnešní době je celkem běžné, že žáci cizinci navštěvují mateřskou školu před vstupem na školu základní. Jedná se často o cizince, jejichž rodiče tu již delší dobu žijí a oni se tu tak narodili. Tito žáci mají ale nezřídka také nedostatky v češtině, protože doma s rodiči mluví jejich mateřským jazykem a podpora jazyka mimo mateřskou školu tak není.

Někdy cizinci nastoupí na základní školu koncem školního roku začátkem června, protože v jiných zemích končí školní rok 31. 5.. Rodiče cizinců, kteří sem přijedou tak dají své dítě do školy, protože ví, že tu mají právo na vzdělání. Rodiče cizinců často ani neví, že u nás existuje odklad školní docházky. Toto je jim většinou doporučeno u zápisu dítěte do školy, pokud dítě neovládá dostatečně češtinu. Dnes jsou zřizovány přípravné třídy dle zákona č. 561/2004 Sb., které jsou určeny dětem, kterým byl udělen odklad školní docházky. Žák – cizinec si tak může osvojit základy češtiny, které mu pak pomohou při začlenění do kolektivu na základní škole. Toto pomáhá nejen žákovi – cizinci, ale i učitelům, pro které je pak snazší komunikace se žákem.

6) Podpora žáka cizince při výuce

Pro žáky cizince je těžké porozumět učivu a následně ho pochopit, abychom mu pomohli, můžeme využít několik pomůcek:

-opatřit daný text nákresy, krátkými popisky

- vytvořit základní slovník pojmů
- využívat cizojazyčného slovníku
- dát žákovi předem učivo domů, aby se v něm lépe orientoval
- využívat obrázkového slovníku

7) Specifikace problémů v češtině žáka-cizince

U žáků cizinců, kteří již čtou ve svém mateřském jazyce je osvojení si čtení v češtině snazší, než u žáků bez předchozí znalosti čtení. I zde ale mohou nastat problémy. Jedná se zejména o špatnou výslovnost, kdy žák cizinec na základě vlivu silnějšího jazyka vysloví skupinu písmen způsobem, který se naučil v mateřském jazyce. Často se tak stává u jazyků, které jsou si podobné. U nás tak nejčastěji k tomu dochází u žáků národnosti slovenské, ruské apod. Většinou tento problém brzy vymizí. U psaní je tomu podobně, jen je to mnohem delší proces, u kterého je důležité nekárat dítě zbytečně za kostrbaté písmo.(Štefánik, 2000).

Nejvhodnější je, aby žáci navštěvovali kurzy češtiny jako cizího jazyka. Nutné je, aby tyto kurzy vedl kvalifikovaný pracovník, protože čeština pro cizince se liší od běžné výuky českého jazyka. Jednotlivá témata z českého jazyka a pomůcky jsou dostupné na www.varianty.cz

1.4.4. Hodnocení žáků cizinců

I tyto žáky musíme ocenit za jejich výsledky a i v tom případě, že nedosáhli očekávaného obecného cíle, ale vzhledem k jejich indispozici se i tak ve výsledcích zlepšují. Je to důležité jako motivace k dalšímu učení. Vzhledem k neznalosti vyučovacího jazyka je dobré pro ně vytvořit individuální vzdělávací plán nebo alespoň vyrovnávací opatření, abychom je měli podle čeho hodnotit.

Při klasifikaci žáků – cizinců z předmětu Český jazyk a literatura by měl vyučující přihlídnout k dosažené úrovni českého jazyka. Závažné nedostatky v osvojených vědomostech z tohoto předmětu jsou považovány za objektivní příčinu, díky které nemusí být žák podle metodického pokynu MŠMT ČR č. j. 21 836/ 2000-11 klasifikován v průběhu prvního roku docházky do školy v České republice.

Toto tvrzení není pravdivé, protože podle školského zákona č. 561/2004 dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb> podrobně §51 - §53 žák nemusí být klasifikován první půl rok povinné školní docházky, ale na konci roku již klasifikován být musí, aby mohl postoupit do vyššího ročníku. Žák, který na konci druhého pololetí z povinného předmětu neprospěl, nebo nemohl být klasifikován, opakuje ročník. To platí i při nástupu do školy v průběhu druhého pololetí, také musí být na konci školního roku klasifikován.

Podrobně o klasifikaci žáků se píše ve vyhlášce č. 48/2005 §14 a 15. V §15 odstavec 9 uvádí, že při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků z oboru Český jazyk a literatura se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.

Porovnání výsledků ve vzdělávání cizinci x Češi

„Ve většině vzdělávacích systémů vyspělých zemí dosahují přistěhovalci a menšiny významně horších vzdělávacích výsledků než majoritní populace, jsou více ohroženi předčasnými odchody ze vzdělávání a špatným uplatněním na trhu.“(Straková in Straková, Kasíková eds., 2011, str. 61). Samozřejmě že zde určitou roli hraje nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, nebo věk, ve kterém se k nám přistěhovali. Často dochází k tomu, že jsou tyto děti častěji zařazovány do zvláštních škol, což může být kontraproduktivní. Významnou roli zde hraje i to, že tak často nenavštěvují

mateřskou školu před vstupem do základního vzdělávání, tím se dále rozvíjí neznalost jazyka a také neznalost vzdělávacího systému, což může v základním vzdělávání činit cizinci potíže. Tyto děti by měly být integrovány, měla by pro ně být vytvořena taková opatření, aby se i ony cítily ve škole dobře. Je dokázáno, že u dobré integrace mají prospěch všechny děti, nejen ty integrované. „Výzkumy dále ukazují, že děti menšin a přistěhovalců se většinou učí rychleji v běžné škole než ve škole zvláštní“ (Straková in Straková, Kasíková eds., 2011, str. 62) Toto by se v dnešní době mělo zvláště zohlednit a neposílat děti zbytečně do zvláštních škol, zejména když se všechny školy snaží integrovat žáky a je vidět, že je to ku prospěchu všem.

Opakování ročníku = větší porozumění učivu?

„opakování ročníku zpravidla nemá žádný výukový efekt (žákům se nedostává speciální péče a samotné absolvování výuky znova zpravidla nepřispívá k lepšímu porozumění učivu). Zároveň opakování ročníku představuje stigmatizaci, vytržení žáka z kolektivu a zvyšuje demotivaci žáků“ (Straková in Straková, Kasíková eds., 2011, str. 59). Jak je to ale u žáků cizinců? Má opakování ročníku vliv na porozumění učiva nebo to má pouze vliv na rozvoj jazyka? Je opravdu nutné, aby žáci cizinci opakovali ročník, když k tomu dochází většinou kvůli nešpatně znalosti učiva, ale kvůli neznalosti vyučovacího jazyka? Určitě nemá opakování ročníku pozitivní vliv na osobnost jedince, protože vytržení z kolektivu, kterému se začal přizpůsobovat, může mít i negativní důsledky v rámci dalšího vzdělávání. Bohužel nejsou dostupné žádné výzkumy, které by toto nějak dokládaly.

1.4.5. Příprava učitelů na integraci žáků cizinců

„Právě uskutečňování praxí například ve spolupráci s Člověkem v tísní a Metou o. p. s. uvedla Jana Stará jako důležitou změnu, pro kterou se snaží získat na fakultě podporu.“(Janebová, E., Habart, T., in Kasíková, Straková eds. 2011 str. 212). U tohoto by se mělo začít, aby již studenti pedagogických fakultu byli vzděláváni tak, aby

převažovala praxe nad pouhým výkladem při přednáškách, protože nejvíce se toho člověk naučí praxí. V současné době je na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze vyučován předmět čeština jako druhý jazyk, který je povinný pro obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ a jako volitelný předmět vzdělávání žáků-cizinců, který je veden odborníky z o. s. META. Oba tyto kurzy jsou velmi důležité pro přípravu budoucích učitelů, protože v dnešní době se již běžně na základních školách vyskytují cizinci. Zejména kurz vzdělávání žáků-cizinců je propojen praxí, kdy studenti dochází do základních škol, kde jsou žáci-cizinci, kterým se spolu s některým z pracovníků o. s. META jeden semestr věnují a pomáhají mu tak s výukou češtiny. Nicméně je otázkou, zda by tyto kurzy neměli absolvovat i studenti nebo učitelé i vyšších stupňů vzdělávání, protože cizinci se u nás vyskytují ve všech stupních vzdělávání.

Samozřejmě je důležité, aby i samotní vyučující na fakultách měli potřebné znalosti týkající se vzdělávání žáků-cizinců, protože jen tak mohou rozvíjet znalosti i u svých studentů.

Vlastní zkušenost

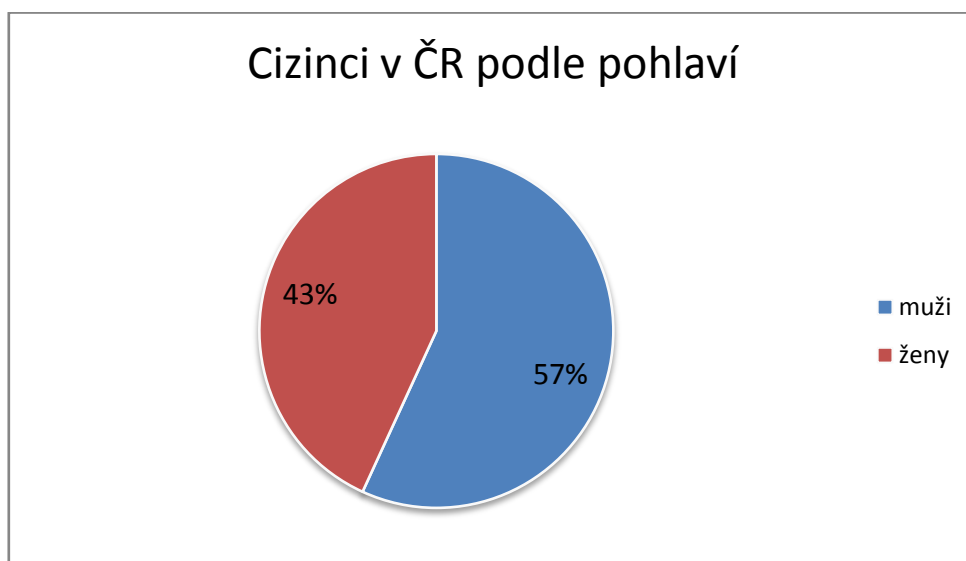
Sama jsem také absolvovala v rámci kurzu vzdělávání žáků-cizinců praxi na základní škole Meteorologická, kde jsem pomáhala chlapci čínské národnosti z 2. ročníku s doučováním českého jazyka. Během hodin jsem pochopila, že je opravdu důležité vše probírat názorně a dávat do souvislostí s běžným životem. Při výuce jsem se neustále potýkala s neporozuměním probírané látky. Chlapec měl velice omezenou slovní zásobu, a tak bylo těžké mu vysvětlit danou látku. Často jsem tak využívala nejrůznějších pomůcek zejména obrázků, kterým chlapec rozuměl. Když jsem chlapce učila pojem nadřazená a podřazená slova, tak mi vůbec nerozuměl, co to je, ani když jsem mu řekla několik příkladů. Přistoupila jsem ke znázornění pomocí nakreslené střechy \wedge . Na stříšce nahoře bylo napsané slovo nadřazené a pod stříškou slova podřazená. Za chvíli chlapec pochopil a dokázal sám doplňovat nadřazená nebo podřazená slova. Je tedy důležité používat různé obrázky, symboly, které pomáhají žáků-cizinci lepšímu porozumění.

1.5 Cizinci v České republice

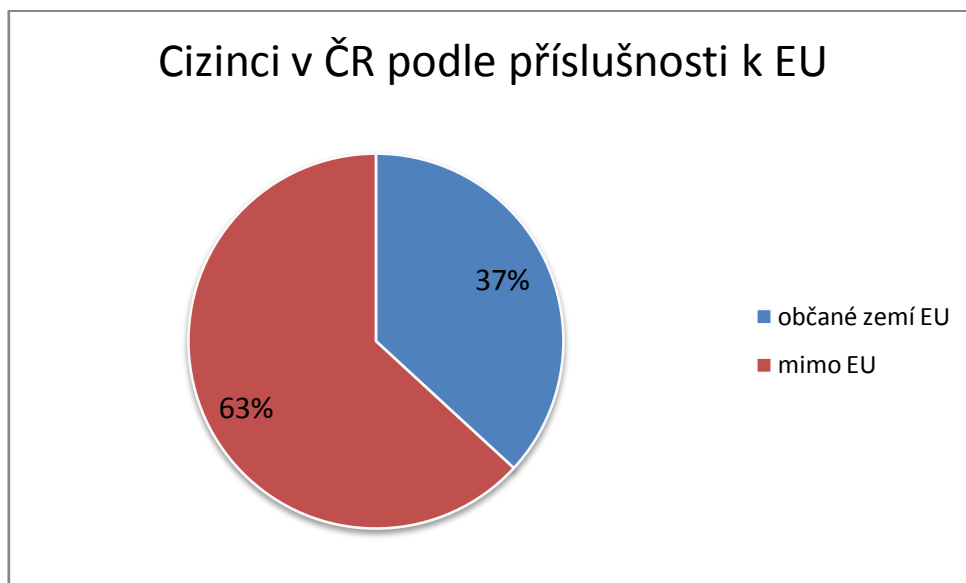
V této práci jsou pojmem cizinci myšleni občané jiných států, kteří mají na území ČR trvalý pobyt nebo dlouhodobý pobyt nad 90 dní.

Cizinci v ČR nejsou homogenním celkem, liší se motivem migrace, typem ekonomické aktivity, typem pobytu či například věkem a pochopitelně státním občanstvím. K 31. 12. 2012 žilo na území České republiky 438 tisíc cizinců. Převažují muži, dvě třetiny cizinců pochází ze zemí mimo EU a nejvíce cizinců je z Ukrajiny. Strukturu podle pohlaví, příslušnosti k Evropské Unii a podle státní příslušnosti zobrazují obrázky 1.1, 1.2 a 1.3. Všechny údaje v této části jsou k datu 31.12.2012 a zdrojem dat je Český statistický úřad.

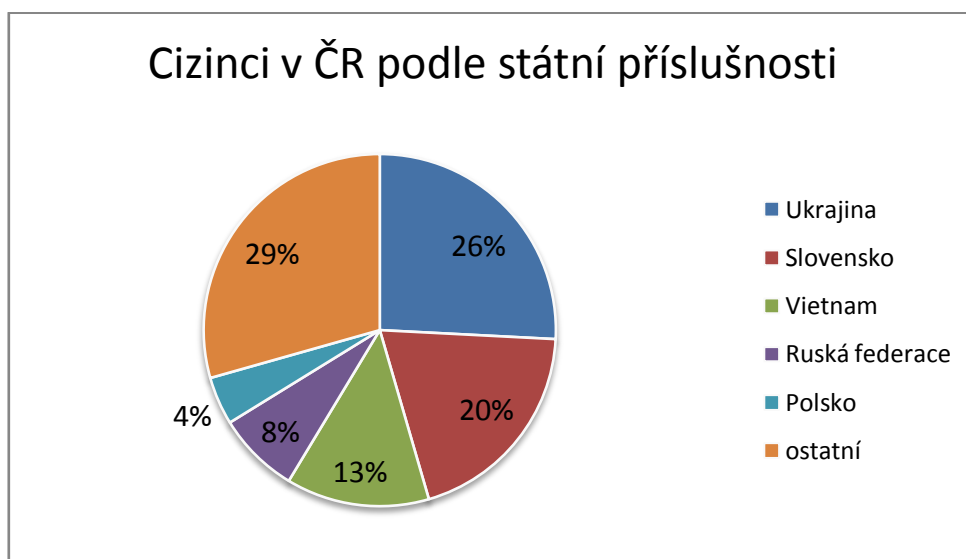
Obr.1.1



Obr.1.2



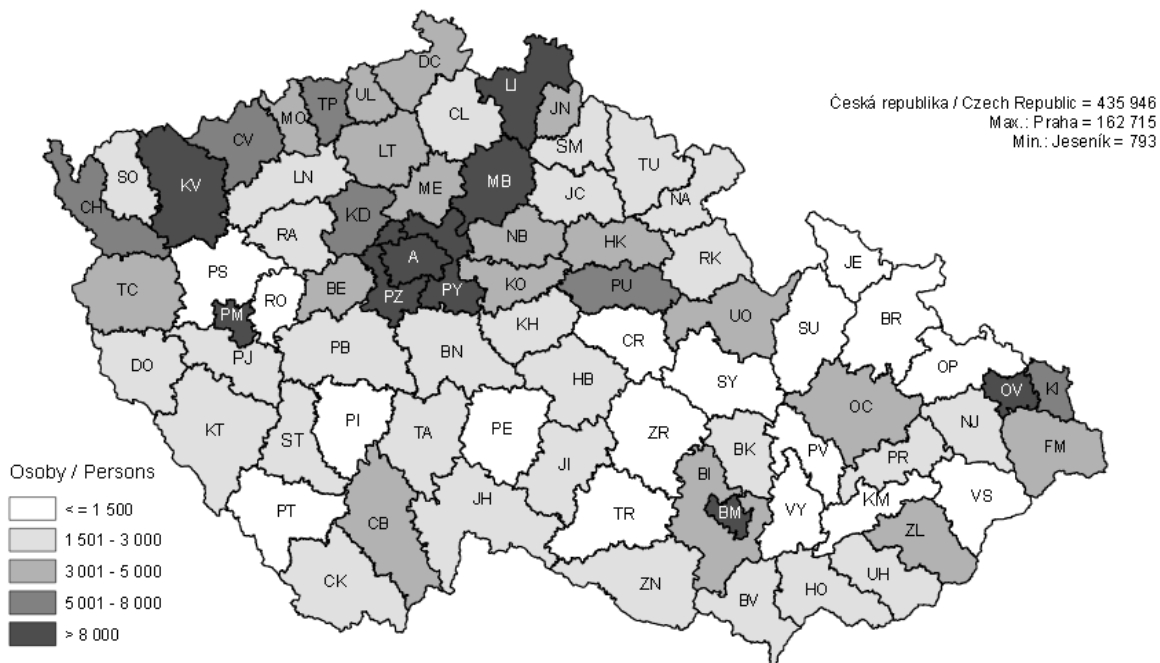
Obr.1.3



Zajímavé je rozmístění cizinců v České republice podle jednotlivých okresů. Z mapičky rozmístění cizinců plyne, že nejvyšší výskyt je spjat s určitým specifíkem dané oblasti – např. průmyslová oblast (Praha), velká továrna na výrobu automobilů (Mladá Boleslav), oblíbenost oblasti cizinci z Ruska (Karlovy Vary) atd. Počet cizinců v jednotlivých okresech je znázorněn na obr 1.4.

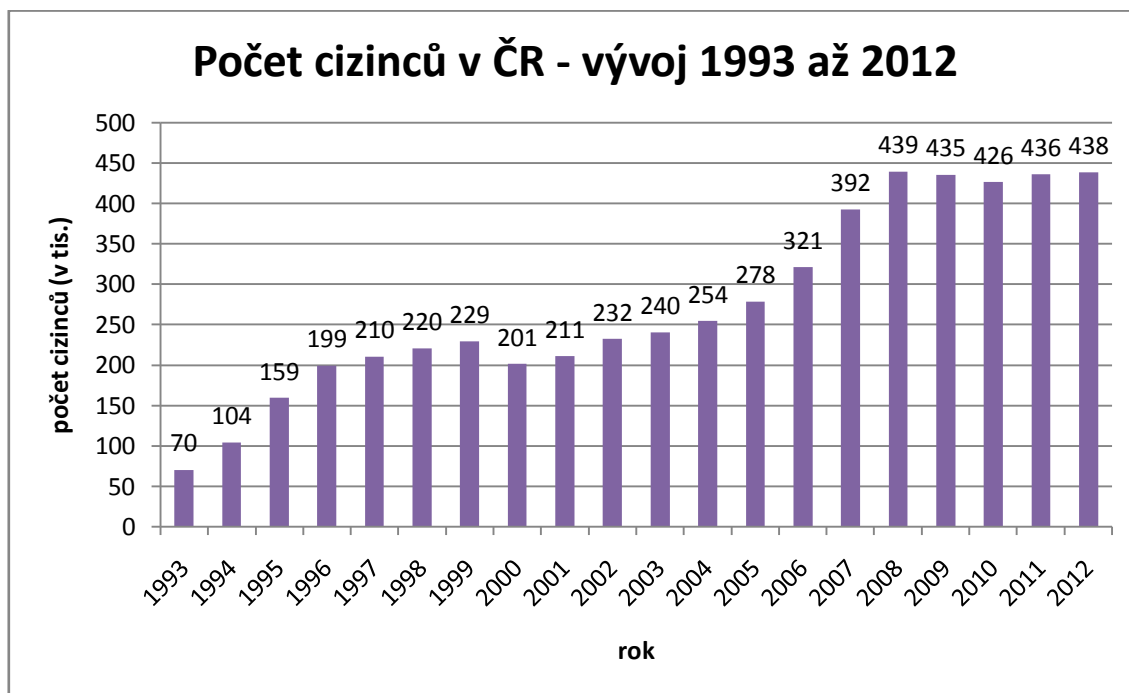
Obr.1.4

ROZMÍSTĚNÍ CIZINCŮ NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY K 31. 12. 2012
DISTRIBUTION OF FOREIGNERS IN THE CZECH REPUBLIC; 31 DECEMBER 2012



Počet cizinců žijících v České republice má rostoucí trend. V porovnání s rokem 2000 stoupl jejich počet více než dvakrát a v porovnání s rokem 1993 dokonce více než šestkrát (obr. 1.5)

Obr.1.5



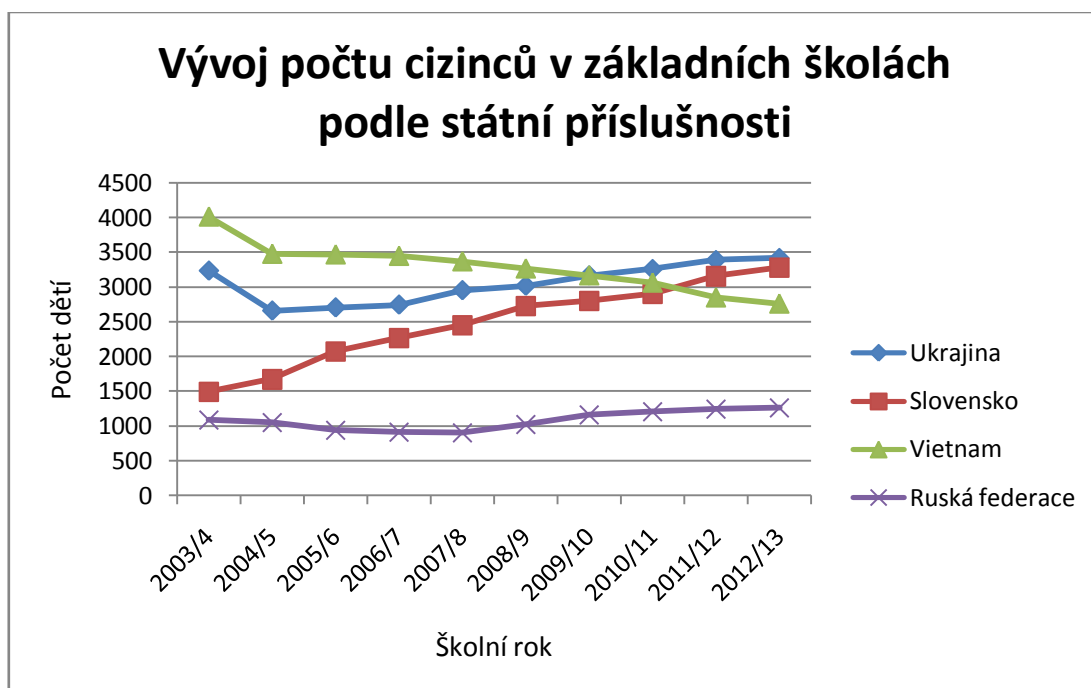
1.5.1. Vzdělávání cizinců v České republice

Cizinci mají v České republice v oblasti základního, středního, vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky (pokud není zákonem stanoveno jinak). Cizincům náleží právo na vzdělání podle Listiny základních práv a svobod. K předškolnímu, základnímu uměleckému a jazykovému vzdělávání mají za stejných podmínek jako občané České republiky a států Evropské unie přístup osoby, pokud mají na území České republiky právo k pobytu na dobu delší než 90 dnů, případně pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, pokud jsou azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.

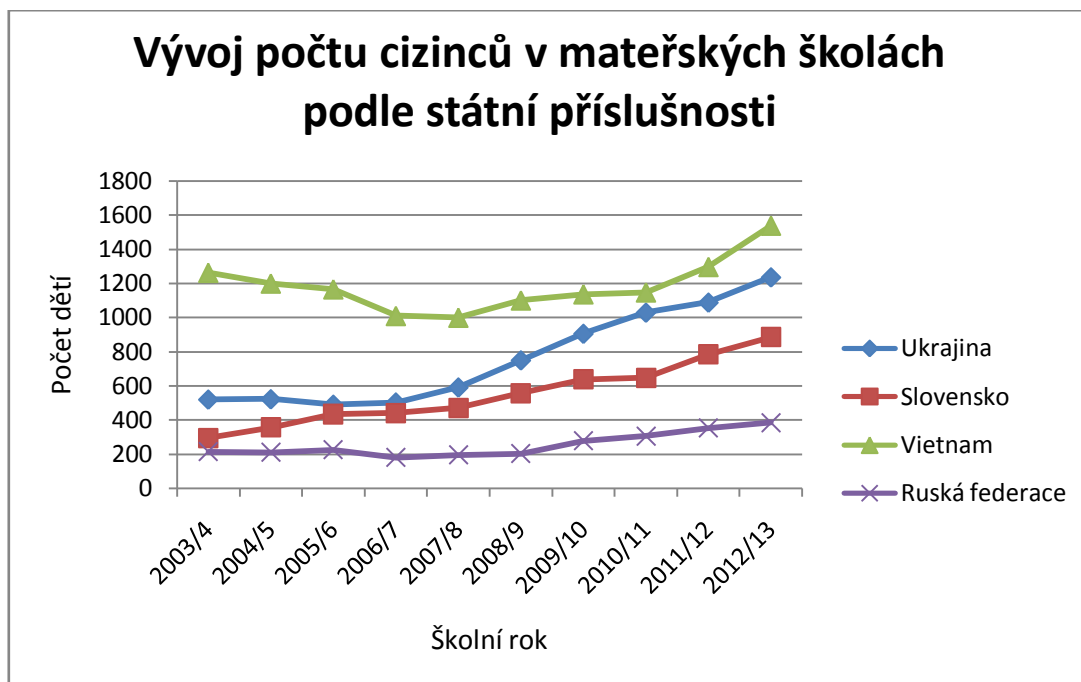
V této části práce jsem se zaměřila na analýzu vzdělávání cizinců z pohledu primárního vzdělávacího stupně – tedy škol základních, do některých výstupů jsem zahrнула i školy mateřské.

Ve školním roce 2012/2013 bylo celkem v ČR v mateřských školách 354 tisíc dětí, z toho tvořili 1,5% cizinci. Do základních škol chodilo ve školním roce 2012/2013 celkem 808 tisíc žáků, cizinci tvořili 1,8%. Nejvíce zastoupené národnosti mezi žáky-cizinci jsou Ukrajina, Slovensko, Vietnam a Rusko. Tyto 4 země tvoří tři čtvrtiny všech žáků-cizinců, kteří v ČR chodí na základní školy. Z obrázku 2.1 vyplývá, že v posledních letech roste počet dětí studujících na ZŠ z Ukrajiny a Slovenska, oproti tomu počet vietnamských žáků mírně klesá. Obrázek 2.2 znázorňuje vývoj počtu dětí těchto 4 národností, kteří navštěvují mateřské školy. V tabulce 2.3 jsou zobrazeny a absolutní a relativní počty dětí cizinců i za ostatní národnosti.

Obr.2.1



Obr. 2.2



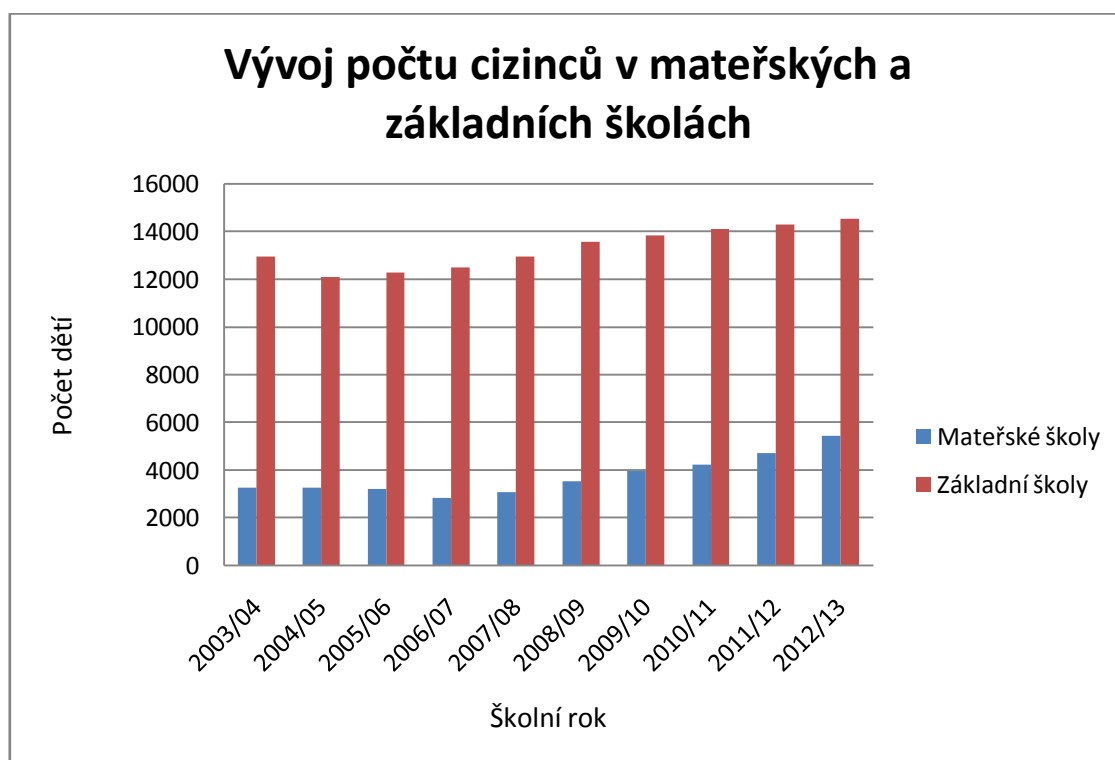
Tab. 2.3 (počet cizinců v mateřských a základních školách k 31. 12. 2012)

Vybrané země Selected countries				
Státní občanství Citizenship	Mateřské školy Nursery schools		Základní školy Basic schools	
	děti Children	% z cizinců % of foreigners	žáci Pupils	% z cizinců % of foreigners
Ukrajina	1 237	22,8	3 422	23,5
Slovensko	886	16,3	3 285	22,6
Vietnam	1 540	28,3	2 763	19,0
Ruská federace	385	7,1	1 266	8,7
Mongolsko	153	2,8	411	2,8
Moldavsko	106	2,0	301	2,1
Bulharsko	100	1,8	298	2,0
Čína	90	1,7	281	1,9
Polsko	111	2,0	262	1,8
Kazachstán	40	0,7	186	1,3
Bělorusko	61	1,1	184	1,3
Rumunsko	77	1,4	174	1,2
Německo	50	0,9	137	0,9
Srbsko	42	0,8	123	0,8

Arménie	41	0,8	117	0,8
Spojené státy	40	0,7	97	0,7
Chorvatsko	33	0,6	89	0,6
Makedonie, býv. jug. rep.	21	0,4	82	0,6
Bosna a Hercegovina	12	0,2	59	0,4
Nizozemsko	15	0,3	51	0,4
Korea	26	0,5	49	0,3
Spojené království	25	0,5	47	0,3
Kyrgyzstán	13	0,2	46	0,3
Izrael	10	0,2	42	0,3
Uzbekistán	15	0,3	42	0,3
Itálie	22	0,4	41	0,3
Ázerbájdžán	7	0,1	34	0,2
Pákistán	9	0,2	33	0,2
Irák	-	-	32	0,2
Jemen	9	0,2	31	0,2
Syrská arabská rep.	13	0,2	31	0,2

Na závěr této části ještě uvádím obrázek, kde je zachycen vývoj počtu žáků cizinců v mateřských a základních školách za všechny národnosti dohromady (obr. 2.4). Z něj je patrné, že počet těchto dětí v obou uvedených typech zařízení roste, což koresponduje s celkovým vývojem počtu cizinců v České republice. Pouze v roce 2004 byl zaznamenán pokles oproti předchozímu roku, což bylo způsobeno legislativními opatřeními, která komplikovala možnost získání trvalého pobytu v ČR pro občany jiných zemí.

Obr. 2.4



2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Výzkum na základní škole

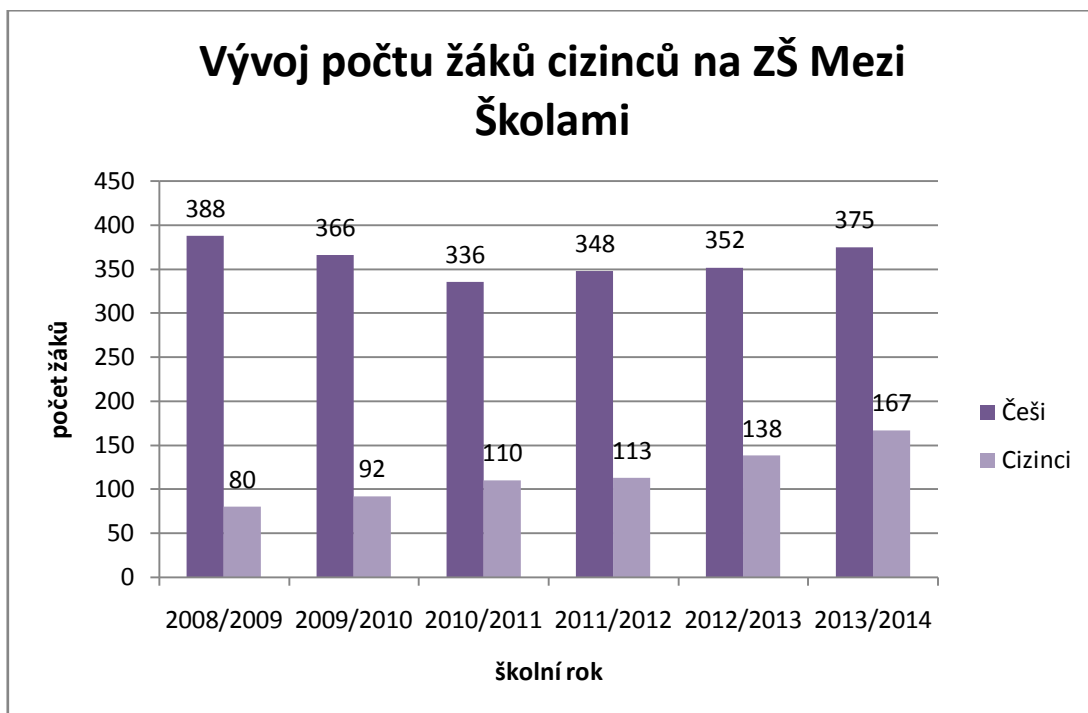
- Cílem výzkumu bylo zjistit, jak pedagogové na 1.stupni ZŠ přistupují ke vzdělávání cizinců.

Charakteristika školy

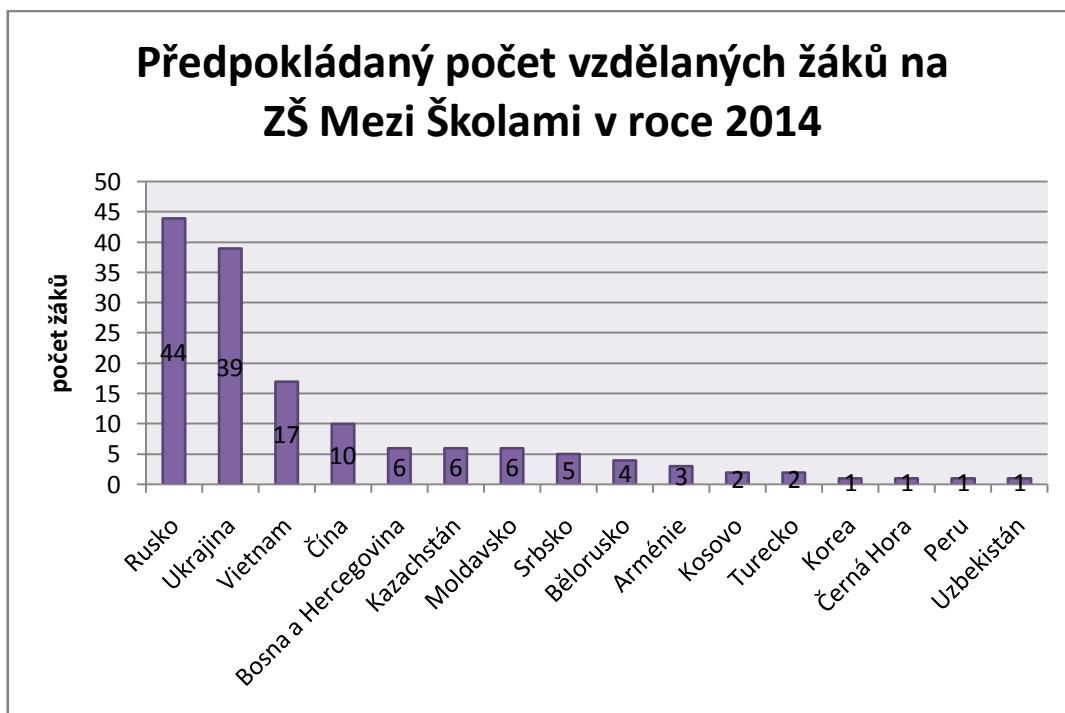
Dotazníkové šetření jsem provedla na základní škole Mezi školami v Praze 5. Na této škole studuje celkem 542 žáků, 69% tvoří české děti a celých 31% cizinců. Do této školy docházejí pouze žáci-cizinci z příslušné spádové oblasti. Příčinou vysokého podílu žáků-cizinců v této škole je, že bydlení v okolí je nabízeno v zahraničí. Takže v okolí školy se nachází velké množství cizinců, kteří se sem přistěhovali. Škola nabízí díky grantům MŠMT několik možností výuky češtiny pro cizince. Jedná se zejména o asistenta ve škole, který má na starosti začlenění žáků-cizinců zejména pak výuku češtiny pro cizince. Tato výuka probíhá v době školního vyučování. Asistentka si bere žáky, kteří potřebují pomoc s češtinou z vyučovacích hodin. Je určen rozvrh češtiny pro cizince, kdy daní žáci již ví, která hodina se jich týká. Ve skupině na hodině češtiny pro cizince jsou vždy žáci s podobnou znalostí českého jazyka. Toto se týká žáků, kteří již alespoň nějaké základy mají. Pokud do školy nastoupí žák-cizinec, který má nulovou znalost češtiny, tak asistentka dochází přímo do kmenové třídy, kde se žák vzdělává. Pomáhá mu tak i s prvním seznámením se s okolím, socializací, ale zejména je tu snaha o co nejrychlejší začlenění do kolektivu. Škola dále nabízí prázdninové kurzy pro žáky cizince, co už se na škole vzdělávají, nebo pro nově příchozí žáky, o kterých škola ví, že v září nastoupí do základní školy. Pokud má žák-cizinec může ještě 2x týdně docházet na doučování češtiny, které zřizuje městská část a je také bezplatné.

Mezi těmito cizinci převažují jednoznačně žáci ze zemí mimo EU (89%), pouze 11% žáků cizinců pochází ze zemí EU. Vývoj počtu žáků na této škole zobrazuje obrázek 2.1.1, zastoupení žáků cizinců podle národností zachycuje obrázek 2.1.2.

Obr. 2.1.1



Obr. 2.1.2



2.2. Výzkum s učiteli

2.2.1. Základní informace o výzkumu s učiteli

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak pedagogové na 1.stupni ZŠ přistupují ke vzdělávání cizinců.

Metody výzkumu

Jako metodu jsem zvolila dotazník. Dotazník byl členěn na 2.části. První část-úvod byl věnován vstupním informacím o učitelích: délka učitelské praxe, ročník, ve kterém učitel učí, počet žáků ve třídě, počet žáků cizinců ve třídě. Dále zde byly otázky ohledně jejich zkušeností se vzděláváním cizinců. Byla zde kombinace otázek uzavřených, otevřených i polootevřených. Výpis všech otázek je členěn postupně ve zpracovaných výsledcích.

Charakteristika vybraného vzorku učitelů

Celkem jsem požádala 17 učitelů z 1. stupně o vyplnění dotazníku, z toho se mi vrátilo 11 vyplněných, takže návratnost byla 65%. Délka praxe pedagogů, kteří se mého průzkumu zúčastnili, je značně rozdílná. Dva učitelé měli praxi 20 let, jiní dva byli nováčci s jednoletou zkušeností ve školství. Průměrná délka praxe učitelů ve vzorku činí 9 let. Učitelé v mém výzkumu byli třídní učitelé prvních až pátých tříd (z každého ročníku jsou ve výzkumu zahrnuti 2 učitelé, pouze z druhého ročníku jsou učitelé 3). Souhrnem všichni tito učitelé učí 240 žáků, z toho je 83 cizinců, což činí 35%.

2.2.2. Výsledky získané výzkumem s učiteli

Učitelé odpovídali na následující otázky:

S1. Máte nějaký kurz pro vzdělávání žáků cizinců? Pokud ano, jaký?

Třetina učitelů uvádí, že absolvovala speciální kurz pro cizince (obr.A). Nejčastěji se jedná o kurz českého jazyka pro cizince; ať už během školního roku nebo jako kurz prázdninový. V nabídce je však také například kurz Integrace cizinců do výuky.

Obr. A



S2. Nabízí vaše škola doučování cizinců, např. kurzy českého jazyka v rámci vyučování?

Škola nabízí možnost doučování ve všech ročnících, ať už v podobě kurzů pro více žáků nebo v podobě práce s asistentkou pro jednotlivce.

S3. Uvítali byste možnost předávání zkušeností se vzděláváním cizinců za pomoci sdíleného metodického internetového portálu?

Všichni učitelé v šetření uvedli, že by uvítali sdílený metodický portál na Internetu, který by sloužil k předávání zkušeností se vzděláváním cizinců. Doplňují, že nejvhodnější by byly oddělené sekce podle národností.

Q1. Myslíte si, že materiálů ke vzdělávání cizinců je v současné době dostatek?

Dvě třetiny pedagogů pociťuje nedostatek materiálů ke vzdělávání cizinců (obr. 3.1); tento nedostatek by mohl řešit např. výše uvedený sdílený portál, kde by si učitelé vyměňovali zkušenosti.

Obr. 3.1

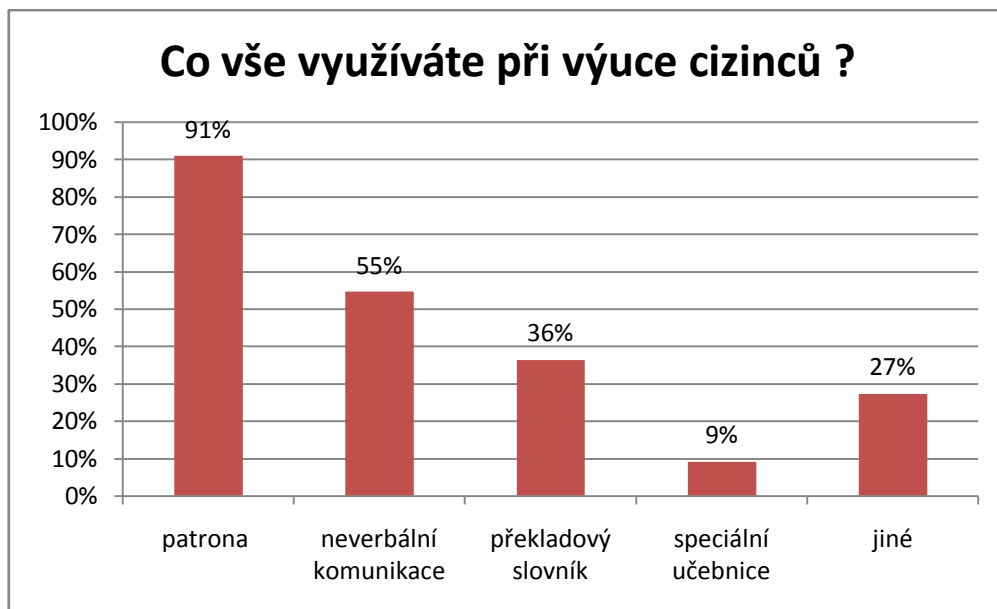


Q2. Co vše využíváte při práci s žáky cizinci, jejichž znalost jazyka je omezená?

Téměř všichni pedagogové uvádějí, že využívají *patrony* žáka pro cizince (tedy vybraní spolužáci, kteří jsou cizinci k dispozici a pomáhají mu). Více než polovina učitelů používá při práci s cizinci často *neverbální komunikaci* jako prostředek k dorozumění, třetina pedagogů též využívá *překladový slovník* (obr. 3.2). Speciální učebnice pro cizince jsou naopak uvedeny pouze v jednom případě. Také byl zmíněn vlastní

slovníček jako „pomocník“ při práci s cizinci a dále také individuální přístup k žákovi (je zahrnuto v položce jiné).

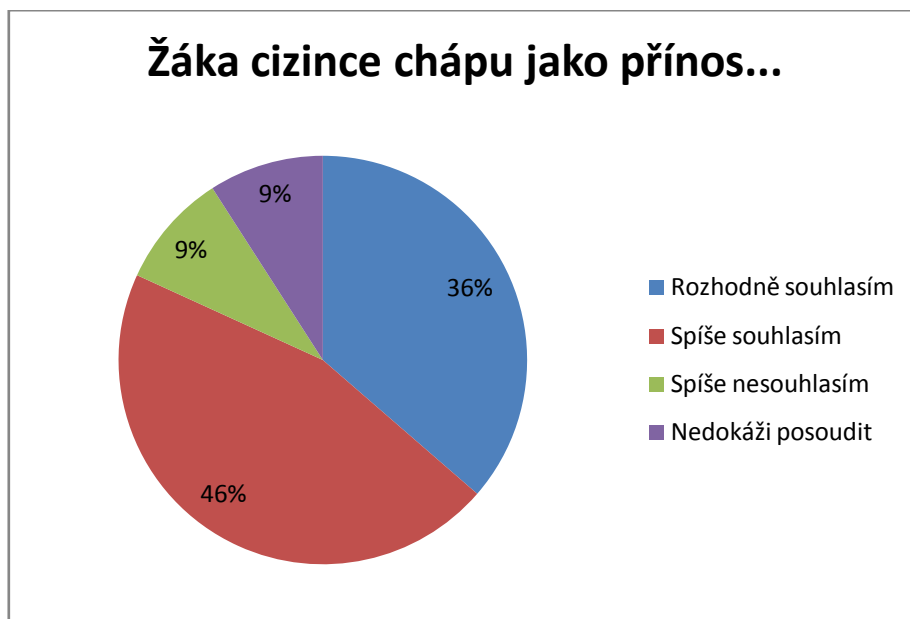
Obr. 3.2



Q3. Žáka cizince ve třídě chápu jako přínos pro ostatní děti a využívám jej ve vyučovacím procesu

Dotazovaní učitelé vnímají žáka cizince ve třídě jako přínos pro ostatní děti a využívají jej ve vyučovacím procesu (rozhodně souhlasí + spíše souhlasí 82%- obr. 3.3). Pouze jeden dotázaný s tímto tvrzením spíše nesouhlasí a jeden nedokázal posoudit. Můžeme tedy konstatovat, že cizinci ve třídě jsou pozitivní jev.

Obr.3.3



Q4. Při běžné výuce používáte při komunikaci se žákem cizincem nějaký zprostředkující jazyk (myšleno např. angličtinu)? Pokud používáte, uveďte prosím kdy.

Z uvedeného obrázku (obr. 3.4) vyplývá, že zprostředkující jazyk při výuce není prakticky používán, pouze jeden pedagog k tomuto druhu „pomocné“ komunikace občas přistoupí. To souvisí s tím, že je zde asistentka pro cizince, takže dochází rychleji k jejich začlenění.

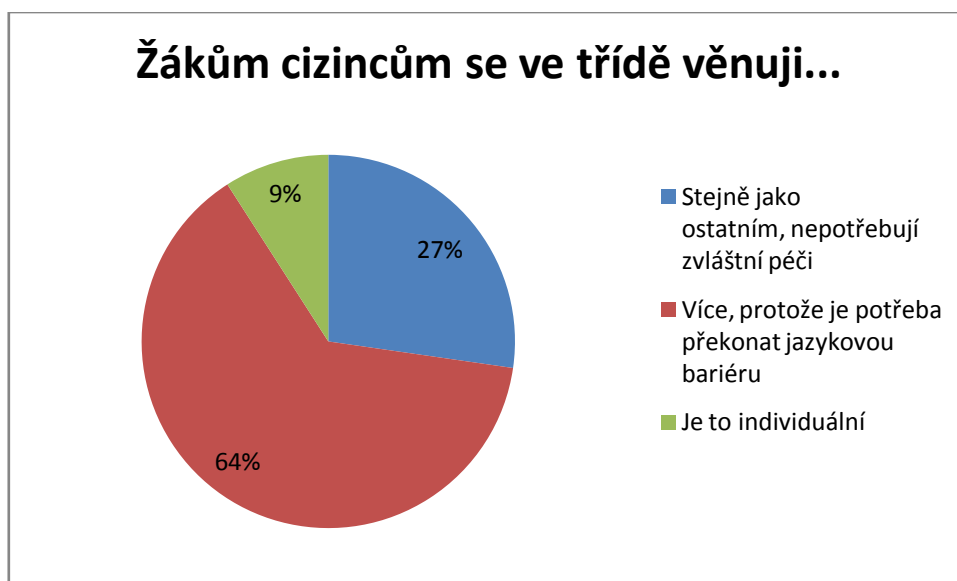
Obr. 3.4



Q5. Žákům cizincům se ve třídě věnuji...(v porovnání s ostatními dětmi)

Dvě třetiny dotázaných pedagogů uvádí, že je potřeba se věnovat žákům cizincům ve třídě více než ostatním dětem. Důvodem je jazyková bariéra. Třetiny učitelů necítí potřebu se věnovat těmto dětem více než ostatním (obr. 3.5).

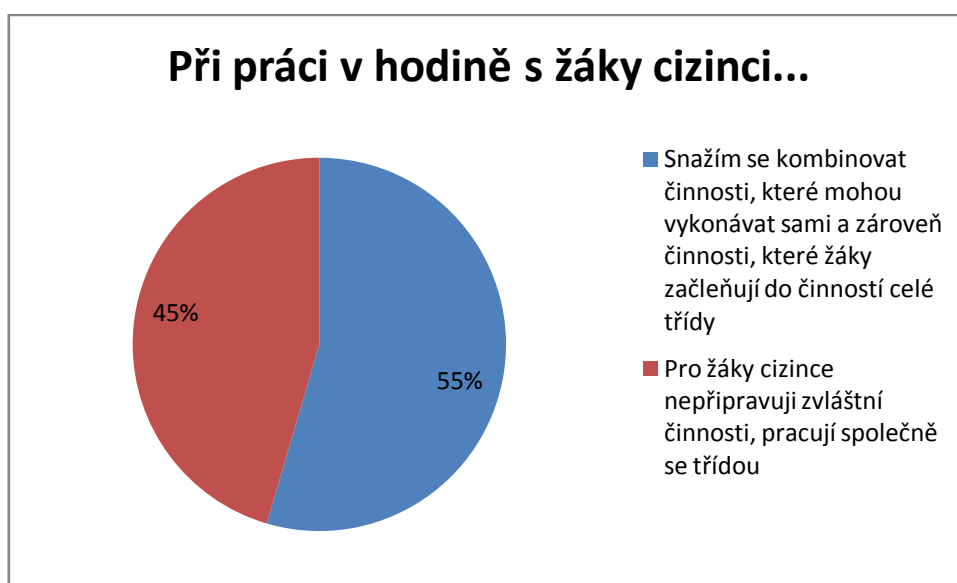
Obr. 3.5



Q6. Při práci v hodině s žáky cizinci...

Více než polovina učitelů uvádí, že kombinuje činnosti, které mohou vykonávat cizinci sami s činnostmi, které žáky cizince začleňují do činnosti celé třídy. Tyto odpovědi korespondují s předchozí otázkou, jak se učitelé věnují žákům cizincům (obr.3.6).

Obr. 3.6



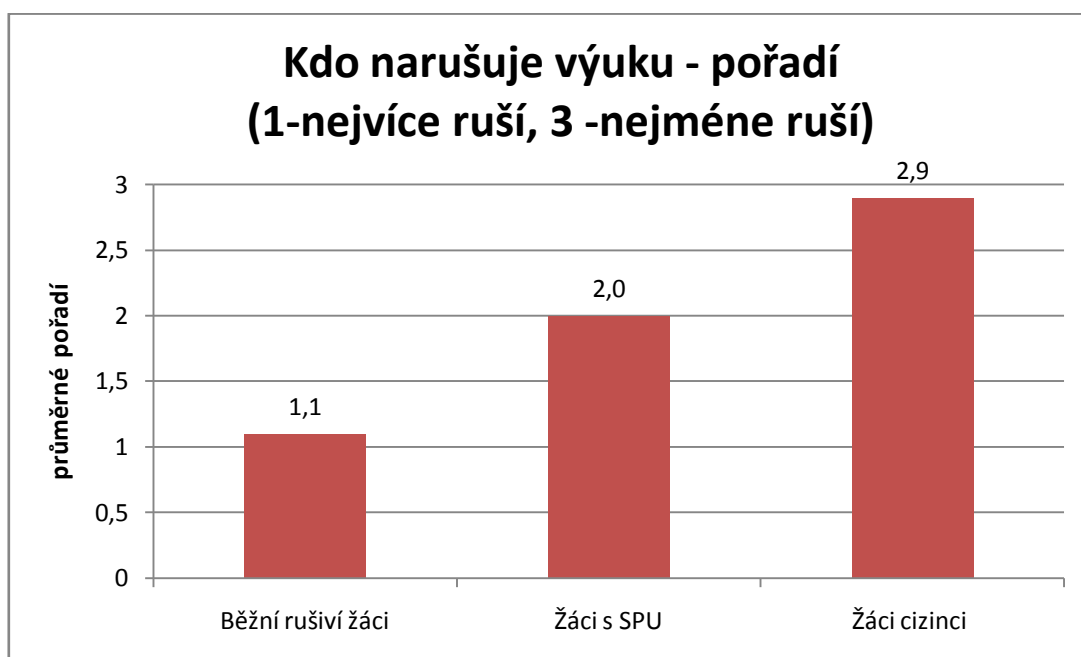
Q7. Je ve třídě asistent pedagoga, který by se věnoval především práci s žáky cizinci?

Ve škole funguje asistent pedagoga pro celou školu, konkrétní třídy „svého“ asistenta nemají.

Q8. Kdo podle Vás nejvíce narušuje výuku? Prosím, seřadte od 1 do 3 podle největšího vlivu na výuku, 1 znamená, že má největší vliv na narušení výuky

Z výsledků této zajímavé otázky na „vyrušování“ jednoznačně vyplývá, že žáci cizinci vyrušují nejméně, naopak pokud dojde k vyrušování v hodině, prakticky vždy to mají „na svědomí“ běžné rušivé děti (obr. 3.8). Popis obrázku: průměrné pořadí 1,1 u běžných rušivých žáků znamená, že 9 z 10 učitelů je určilo jako ty, co nejvíce vyrušují – dali je na 1.místo. Hodnota 2,9 u cizinců znamená, že 9 z 10 učitelů prohlásilo, že vyrušují nejméně – dali je na 3. místo.

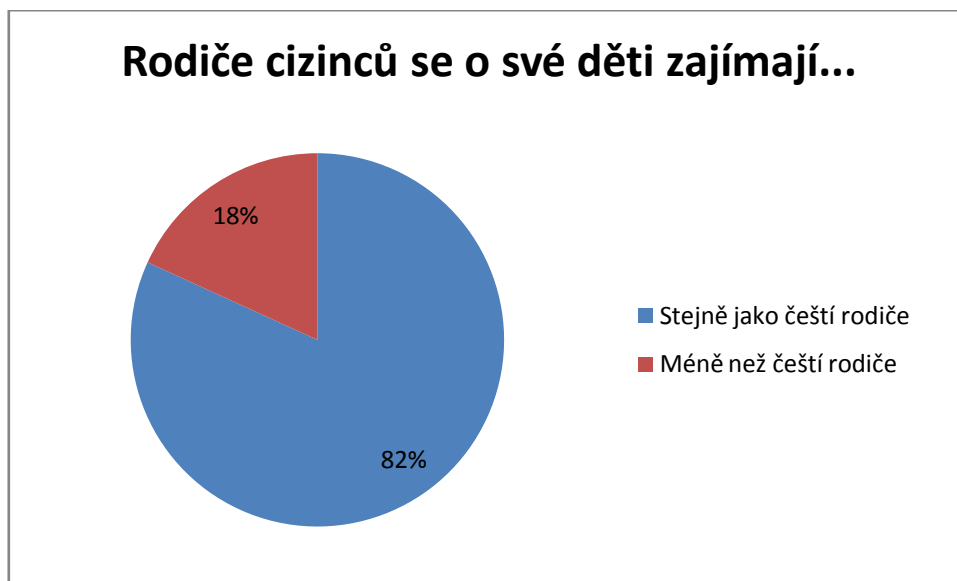
Obr. 3.8



Q9. Hodnocení spolupráce s rodiči žáků cizinců; řekl(a) byste, že rodiče cizinců se o své děti zajímají:

Z výsledků této otázky vyplývá, že přes 80% zúčastněných učitelů nevnímá žádný rozdíl v zájmu rodičů cizinců o své děti v porovnání s rodiči českých dětí (obr. 3.9).

Obr. 3.9



Q10. Které konkrétní učivo z českého jazyka dělá podle Vás žákům cizincům největší potíže?

Ze získaných dat vyplývá, že největší potíže dělá dětem cizincům psaní *diakritiky*. Dále pak *interpunkce, spodoba znělosti a psaní i/y*.

Q11. Co se vám již podařilo úspěšně zvládnout s žáky cizinci?

Napříč všemi odpověďmi můžeme pozorovat hlavní úspěch – a to začlenění dětí cizinců do kolektivu, stmelení kolektivu bez rozdílů národnosti a dobrá spolupráce v rámci skupinových úkolů s ostatními spolužáky. Též je zde zdůrazněno jako úspěch, že děti cizinci zvládají drtivou většinu výukových předmětů.

Q12. Co by se podle vás mělo zlepšit v oblasti vzdělávání žáků cizinců?

Základní oblast, která by se měla zlepšit, je učiteli považována domácí příprava žáků a komunikace s rodiči. Je zdůrazňováno, že cizinci by měly ovládat při nástupu do školy alespoň základní věty a dokonce zazněl i požadavek, aby byla povinnost, že dítě, které přijde do třídy, musí mít alespoň nějakou znalost češtiny. Též je silně pocíťován nedostatek pomůcek (např. obrázkové slovníky), ale i materiály pro pedagogy.

Q13. Je něco, co Vám dělá problém při vzdělávání cizinců?

Za hlavní problém při vzdělávání cizinců je považována jazyková bariéra při komunikaci s rodiči, což znemožňuje kvalitní spolupráci (při přípravě žáků na hodiny, při psaní domácích úkolů apod.). Též je běžné, že děti doma nepoužívají češtinu, ale svůj mateřský jazyk a prvky z něj přenášejí do českého jazyka, což nezřídka způsobuje problémy. Dále z dat zaznívá obecný povzdech nad nedostatkem financí, které by zajistily více pomůcek a více možností pro vzdělávání pedagogů v této oblasti.

2.3. Výzkum s žáky

2.3.1. Základní informace o výzkumu s žáky

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, žáci vnímají českou školu a jaký mají vztah k češtině.

Metody výzkumu

Jako metoda výzkumu byl použit polostrukturovaný rozhovor. Výhodou tohoto výzkumu je, že tazatel může „formulace pokládaných otázek částečně modifikovat“ (Reichel, 2009, str.111). Tato metoda se mi velice ověřila, zvláště u žáků-cizinců, kteří mi nerozuměli. Díky tomu jsem měla možnost otázku pozměnit, ale její cíl a obsah byl vždy ponechán.

Charakteristika vybraného vzorku žáků-cizinců

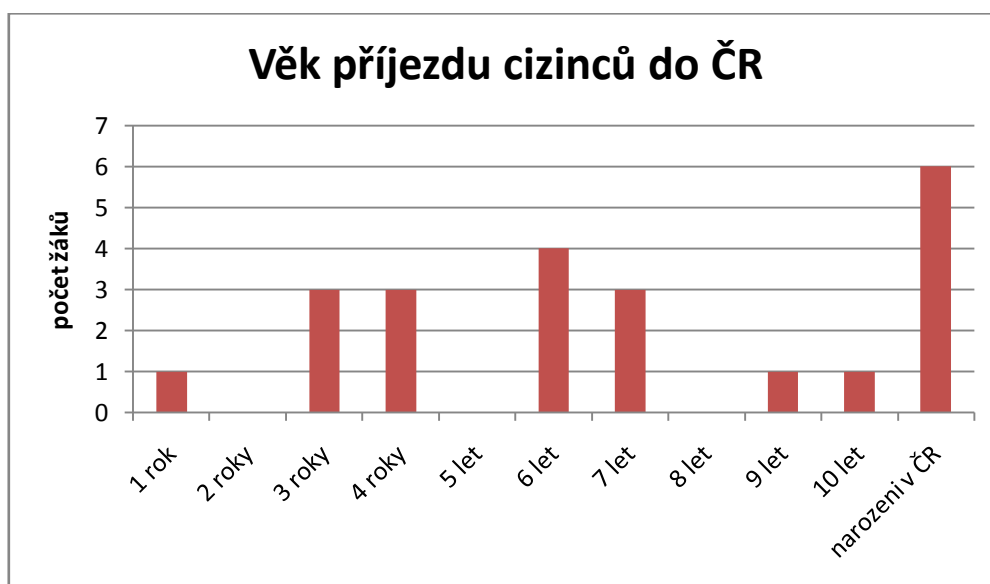
V rámci výzkumu s žáky jsem provedla rozhovor s 22 žáky cizinci, kteří byli ve věku 7-12 let (1. - 5. ročník – obr 4.1). Průměrný věk dětí byl 9 let. U 6 dětí víme, že se v České republice již narodily, věk příjezdu dětí do ČR znázorňuje obrázek 4.2. Nejvíce cizinců ve výzkumu pochází z Ruska, celkem mám zastoupeno 8 národností (obr. 4.3). S žáky cizinci jsem provedla rozhovor a spolu s nimi vyplnila dotazník, který obsahoval celkem 19 otázek. Výběr vzorku byl náhodný. Podmínkou bylo, aby to byl žák cizinec a aby byl ochotný se mnou komunikovat. Z každého ročníku jsem chtěla mít minimálně 4 žáky cizince. Rozbor získaných odpovědí následuje na dalších stránkách.

2.3.2. Výsledky získané výzkumem s žáky

Obr. 4.1



Obr. 4.2



Obr. 4.3



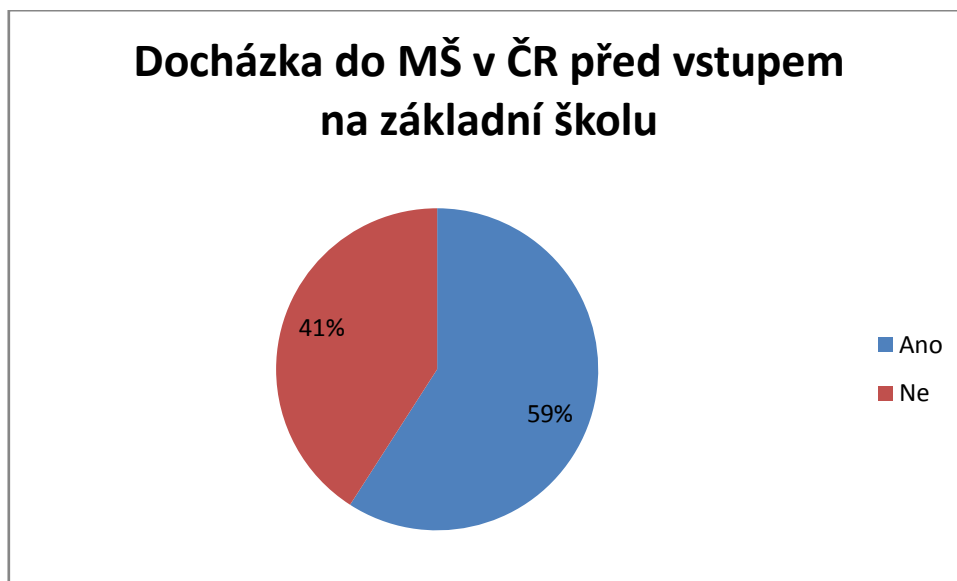
Q5. Jazyk rodičů; jakým jazykem mluví s rodiči?

Všichni žáci cizinci ve výzkumu uvádějí, že doma mluví s rodiči svým mateřským jazykem, nikoliv česky. Celkem 7 cizinců však uvedlo, že češtinu používá doma při komunikaci se sestrou či bratrem.

Q6. Docházky do MŠ v ČR před vstupem na základní školu?

Více než polovina (59%)žáků cizinců uvádí, že před nástupem na základní školu navštěvovalo též školu mateřskou (obr 4.4).

Obr. 4.4



Q7. Úroveň českého jazyka žáků ve výzkumu

Polovina žáků ovládá češtinu výborně nebo dobře, u poloviny žáků je však úroveň českého jazyka při komunikaci slabá až nízká (obr. 4.4b).

Obr 4.4b



Pokusila jsem se ověřit, zda existuje závislost mezi délkou pobytu v ČR a úrovní českého jazyka žáků cizinců. Použila jsem korelační koeficient, který vyjadřuje sílu lineární závislosti mezi 2 proměnnými. Hodnota korelačního koeficientu vychází 0,37. Lze tedy konstatovat, že existuje mírná závislost mezi těmito proměnnými. Úroveň jazyka je zcela jistě ovlivněna i dalšími faktory (používání češtiny v rodině, nadání žáka apod.).

Correlations		uroven
delka	Pearson Correlation	,369
	Sig. (2-tailed)	,091
	N	22

Q8. Používání českého jazyka mimo školu

Téměř $\frac{3}{4}$ žáků cizinců uvádí, že používají český jazyk i mimo školu (používají jej venku s kamarády, na sportovních a zájmových kroužcích . Opět se zde projevuje jejich bezproblémové začlenění.– obr. 4.5)

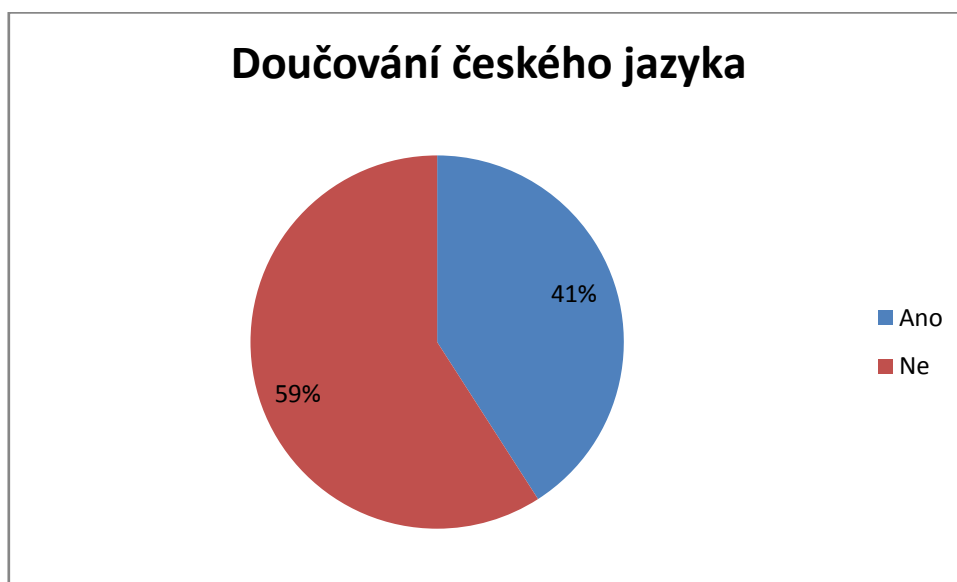
Obr. 4.5



Q9. Doučování českého jazyka

Celkem 9 žáků cizinců uvedlo, že dochází nebo docházelo k asistenci ve škole pro cizince na doučování češtiny. V provedeném šetření je to 41% žáků (obr 4.6).

Obr. 4.6



Q10. Který jazyk je přes den tím více používaným:

V otázce na převážně používaný jazyk během dne uvedly dvě třetiny žáků cizinců, že je to jazyk český nebo jazyk český společně s mateřským napůl. Zde je vidět, že žáci jsou na této škole podporováni, že svůj mateřský jazyk lehce odsunují a více využívají český jazyk. Pouze necelá třetina uvedla, že jazykem převážně používaným během dne je jejich mateřština (obr. 4.7).

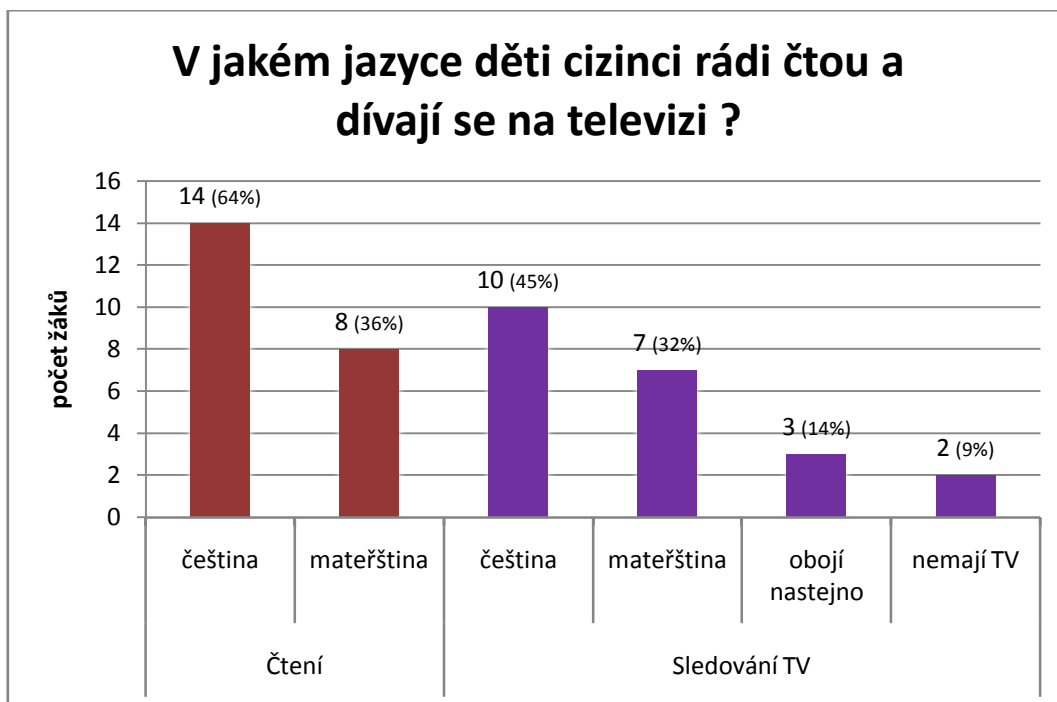
Obr. 4.7



Q11. V jakém jazyce si rád čteš? Nebo se díváš na televizi či posloucháš muziku?

Z odpovědí na tuto otázku plyne, že děti cizinci preferují četbu (64%) i sledování televize (45%) v českém jazyce. Zde je vidět, že škola má dobré zázemí pro vzdělávání cizinců, kteří si tak nejen rychle osvojí češtinu, ale rádi si v ní i čtou, což je dáno přístupem učitelů k žákům-cizincům. Mateřský jazyk preferuje kolem jedné třetiny žáků cizinců (obr 4.8).

Obr. 4.8



Q12. V jakém jazyce se ti zdají většinou sny?

Z odpovědí na otázku ohledně jazyku, ve kterém se zdají cizincům sny, plyne, že více než třem čtvrtinám dětí se zdají sny v mateřštině a pouze necelé jedné čtvrtině pak v jazyce českém (obr. 4.9). Z tohoto nelze soudit, zda probíhají sny podle toho, který jazyk je přes den více dominantním. Navíc žáci často dlouho přemýšleli, než na tuto otázku odpověděli. K této zařazení této otázky mě inspiroval Štefánik(2010) .

Obr. 4.9



Q13. Kdo ti nejvíce pomáhá ve škole? A jak?

V této otázce považuje necelá polovina (10 žáků) cizinců za nejdůležitější osobu, která pomáhá kamaráda nebo kamarádku. Přesně polovina dotázaných cizinců pak uvádí paní učitelku jako největšího pomocníka, když si s něčím neví rady. 1 žák cizinec uvedl, že je natolik zdatný, že nepotřebuje žádnou pomoc od ostatních.

Q14. S jakými pomůckami se ti nejlépe pracuje? Proč?

V otázce pomůcek uvádí 12 žáků z 20, že nepotřebuje pro práci žádné speciální pomůcky. U těch, kteří pomůcky považují za důležité a používají je, jsou to hlavně tabulky s vyjmenovanými slovy (7 žáků) a vzory.

Q15. Co tě nejvíce baví ve škole? Jaký předmět?

Nejoblíbenější předměty u žáků cizinců jsou tělocvik (1. místo) a výtvarná výchova (2. místo). Jako třetí nejoblíbenější děti uvedli matematiku (obr. 4.10).

Obr. 4.10



Q16. Co ti dělá největší potíže? Proč? Konkrétně například v češtině

Mezi nejobtížnější látku, která dělá žákům největší potíže, uvedli cizinci psaní i/y, slovní druhy a diakritiku.

Q17. Jak se cítíš v české škole? Proč?

Velmi pozitivní zjištění je, že všichni žáci cizinci uvádějí, že se jim v české škole líbí. Mají tu kamarády a učení je baví. Nezaznamenala jsem ani od jediného žáka

cizince jakýkoliv náznak, že by pociťovali vůči své osobě jakékoliv projevy rasismu či xenofobie nebo že by byli nějak diskriminováni či znevýhodněni kvůli svému původu či barvě pleti.

Q18. Pokud má patrona-jak se ti spolupracuje s tvým patronem - spolužákem? Pomáhá ti? V čem je to dobré být s patronem?

Žáci cizinci zde uvádějí, že mají ve třídě kamarády, kteří jim pomohou, kdykoliv potřebují.

Q19. Změnil(a) bys něco ve škole, aby se ti lépe pracovalo? Co ti vadí?

Více češtiny, abychom se toho více naučili, více her či více prázdnin. To jsou některé z přání žáků cizinců. Většina se shodla na tom, že by neměnila nic, že jsou spokojeni. Je určitě dobře, že z odpovědí není cítit negativní odstup od českých žáků a že žáci cizinci mají stejná přání jako děti české.

Shrnutí získaných dat z praktické části

Z výzkumu vyplynulo, že na této škole je integrace cizinců bezproblémová. Učitelé vnímají žáky cizince většinou jako přínos a rozhodně je neřadí mezi ty, kteří nejvíce narušují výuku. Vzhledem k tomu, že na této škole probíhá intenzivní integrace žáků cizinců ze strany asistentky pro cizince, tak učitelé nejsou stavěny do situací, kdy mají ve třídě žáka, který má nulovou znalost češtiny a nemá k sobě asistenta. Z výzkumů vyplynulo, že spokojenost začlenění je na této škole oboustranná. Žáci cizinci často uváděli, že zde mají kamarády a učitele, kteří jim pomáhají, když potřebují s něčím pomoc. Zajímavé zjištění je, že Pani zástupkyně mi řekla, i když na této škole velké

množství cizinců tak oni je jako cizince neberou. Pedagogové k nim přistupují k jako běžným žákům. Tento přístup mají i spolužáci k žákům cizincům. Možná zde tento přístup funguje právě proto, že je jich zde tak velký počet. Na závěr bych chtěla poznamenat, že kdyby všechny školy v České republice přistupovaly takto k žákům cizincům, bylo by jejich začlenění do kolektivu rychlejší a hlavně kvalitnější. Tento výzkum bych do budoucna doporučila aplikovat i na jiných školách, aby se ověřilo, zda tento přístup k žákům cizincům platí i jinde. Z informací z jedné školy nemůžeme obecně uvažovat o platnosti tohoto výzkumu.

ZÁVĚR

Teoretická část nabízí mimo jiné pohled na žáka cizince jako na žáka bilingvního. Tento pohled je nový, protože většinou se řeší u žáků-cizinců jejich neznalost českého jazyka. Nicméně v České republice na 1. stupni základních škol se nevyskytují jen cizinci s nulovou znalostí českého jazyka, ale velké zastoupení tu mají i žáci cizinci, kteří již český jazyk mohou ovládat i na komunikační úrovni. Je to díky tomu, že u nás stále narůstá počet cizinců a tím i žáků cizinců na základních školách. Proto v práci nabízím i náhled do multikulturní výchovy, která jako průřezové téma v RVPZ může pomáhat pedagogům při odstraňování případných předsudků a zároveň může být pomůckou při integraci žáka cizince. Vzhledem k narůstajícímu počtu žáků-cizinců na českých školách je význam jejich integrace aktuální a velice důležitý.

Z praktické části lze usoudit, že když mají žáci na základní škole dostatečnou podporu, tak jejich začlenění do kolektivu a osvojení si češtiny probíhá bezproblémově. Lze tedy konstatovat, že je důležité vzdělávat i učitele v oblasti vzdělávání cizinců, aby mohli být žáků cizinci nápomocni, když to bude potřeba.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Cílková, E., Schonerová, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy.* Praha, Portál 2007, ISBN 978-80-7367-238-6

Harding-Esch, E., Riley, P. *Bilingvní rodina.* Praha, Portál 2008, ISBN 978-80-7367-358-1

Hrdlička, M., *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku.* Západočeská univerzita v Plzni 2010, ISBN 978-80-7043-867-1

Jandourek, J. *Sociologický slovník.* Praha, Portál 2001

Janebová, E. a kol. *Interkulturní komunikace ve škole.* Fortuna 2010, ISBN 978-80-7373-063-5

Kasíková, H. *Kooperativní učení a vyučování Teoretické a praktické problémy.* Univerzita Karlova v Praze 2001, ISBN 80-246-0192-3

Kasíková, H., Straková, J.(eds.) *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání.* Univerzita Karlova v Praze 2011, ISBN 978-80-246-1911-8

Kasíková, H., Valenta, J. *Reformu dělá učitel,* Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha 1994, ISBN 80-901660-0-8

Matějů P., Straková J., *(Ne)rovné šance na vzdělávání.* Academia 2006, ISBN 80-200-1400-4

Morgensternová, M., Šulová, L. a kol. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity.* Univerzita Karlova v Praze 2007, ISBN 978-80-246-1361-1

Morgensternová, M., Šulová, Scholl, L., *Bilingvismus a interkulturní komunikace.*

Palenčárová, J., Šebesta, K. *Aktivní naslouchání při vyučování.* Praha, Portál 2006, ISBN 80-7367-101-8

Průcha, J. *Interkulturní komunikace.* Grada Publishing, a.s., 2010, ISBN 978-80-247-3069-1

Průcha, J. *Multikulturní výchova.* Stanislav Juhaňák -Triton Praha 2011, ISBN 978-80-7387-502-2

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*

Radostný, L. a kol., *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách.* Meta o.s. 2011

Reichel, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada Publishing, a.s., 2009, ISBN 978-80-247-3006-6

Šebesta, K., Hájková, E. *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Univerzita Karlova v Praze 2008, ISBN 978-80-7290-350-4

Šišková, T., *Menšiny a migranti v České republice*. Praha, Portál 2001, ISBN 80-7178-648-9

Šišková, T., *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha, Portál 2008, ISBN 978-80-7367-182-2

Šroňková, H. *Vzdělávání cizinců na 1. stupni základních škol v České republice*. Diplomová práce, březen 2008

Štefánik, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Academic Electronic Press 2000, ISBN 80-88880-41-6

Tollarová, B., Hradečná, M., Špírková, A. a kol. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha, Portál 2013, ISBN 978-80-262-0376-6

Vágnerová, M., *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Univerzita Karlova v Praze 2012, ISBN 978-80-246-2153-1

Dále jsem čerpala z těchto internetových stránek:

<http://www.msmt.cz>

<http://wiki.rvp.cz>

<http://www.inkluzivniskola.cz>

<http://www.varianty.cz>

<http://www.czso.cz>