

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výzvy integrace žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ

Challenges of integration of foreign pupils at primary schools

Barbora Kocianová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: I. ST

2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výzvy integrace žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. března 2015

.....

podpis

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Janě Staré, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost při psaní mé diplomové práce. Dále chci poděkovat všem, kteří byli součástí výzkumu, žákům a třídním učitelkám. V neposlední řadě děkuji své rodině, přátelům a partnerovi za podporu.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem začleňování a vzdělávání žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ. Shromáždí a prezentuje odborné poznatky týkající se této problematiky. Zaměřuje se na klasifikaci výzev a problémů spojených s přechodem žáka do školy v cizí zemi a na jejich možná řešení a preventivní opatření.

V práci bylo potvrzeno, že učitelky spatřují v přítomnosti žáka-cizince ve třídě přínos, ale zároveň přiznávají obavy z nedostatečné profesní připravenosti a nedostatku materiálů pro práci s žáky-cizinci.

Empirická část práce se zabývá třemi případovými studii žáků-cizinců. Zaměřuje se na jejich pozorování a rozhovory s jejich třídními učitelkami. Dále se zabývá názory učitelů a výzvami, které učitelé vidí v přítomnosti žáka-cizince ve třídě.

Výsledkem práce jsou také ukázky pracovních listů určených pro práci s žáky-cizinci, které navazují na sérii používaných učebnic českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

Klíčová slova

Integrace, žák-cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem, adaptace, interkulturní vzdělávání, inkluze, kulturní odlišnosti, multikulturní výchova, primární škola, mateřský jazyk, výzvy

Abstract

This thesis deals with the theme of integration and education of foreign pupils at primary schools. Further, it presents the findings which are connected with this theme. It focuses on classification of challenges and problems which can occur when the pupil starts to attend a school in a foreign country, and tries to find possible solutions and preventive measures as well.

It has been confirmed that teachers see positive contribution of a foreign pupil in the class but they also admit and express concerns about insufficient preparedness and the lack of materials for work with the foreign pupils.

The empirical part of this paper analyses three case studies which have been made thanks to observation of the foreign pupils and thanks to interviews with their class teachers. This part also concerns with teachers' opinions and their view of the challenges that are brought up by the presence a foreign pupil.

The outcome of the thesis is a set of sample work sheets intended for foreign pupils. These worksheets are compatible with the textbooks for teaching Czech language which are commonly used at primary schools.

Key words

Integration, second language pupils, foreign pupils, students-foreigners, adaptation, intercultural education, inclusion, cultural differences, multicultural education, primary/elementary school, mother tongue, challenges

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Cizinci v ČR.....	10
1.1 Počty cizinců a národnostní menšiny na území ČR.....	10
1.2 Migrace a její důvody	12
1.3 Legislativa pobytu cizinců na území ČR	13
2 Vzdělávání žáků-cizinců.....	15
2.1 Vzdělávací systém ČR a žák-cizinec	16
2.2 Legislativa a žák-cizinec	17
2.3 Počty žáků-cizinců na českých základních školách.....	18
2.4 Začleňování/integrace žáků-cizinců do škol	19
2.4.1 Přijímání žáků-cizinců do škol	20
2.5 Zařazení žáka-cizince do ročníku.....	23
3 Výzvy integrace žáků-cizinců	24
3.1 Specifika žáků-cizinců	25
3.2 Výzva: Inkluzivní vzdělávání	28
3.2.1 Učitel, třída a příchod nového žáka-cizince.....	31
3.3 Výzva: Čeština jako cizí jazyk.....	33
3.4 Výzva: Učební materiály pro cizince.....	38
3.5 Výzva: Multikulturní výchova	40
3.5.1 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	44
II. VLASTNÍ VÝZKUM	45
4 Popis výzkumu	45
4.1 Téma výzkumu a výzkumné otázky.....	45

4.2	Cíle výzkumu	46
4.2.1	Postup.....	46
5	Charakteristika zkoumaného vzorku	46
5.1	Stručná charakteristika vybraných škol	47
5.2	Charakteristika pozorovaných žáků-cizinců	48
6	Použité metody výzkumu	50
6.1	Pozorování.....	50
6.2	Zápisy z pozorování	51
6.2.1	Pozorování - Akira.....	51
6.2.2	Pozorování – Nikola	55
6.2.3	Pozorování – Hanka.....	60
6.2.4	Shrnutí a porovnání pozorování.....	63
6.3	Rozhovor	65
6.3.1	Výsledky rozhovorů.....	65
7	Pracovní listy pro práci s žáky-cizinci	68
7.1	Komentář k jednotlivým pracovním listům	69
	Závěr	72
	Seznam použitých informačních zdrojů	75
	Seznam použité literatury	75
	Seznam použitých elektronických zdrojů	78
	Seznam obrázků	80
	Seznam příloh.....	81

Úvod

V současné době dochází k poměrně časté migraci obyvatelstva, která přináší změny v životě lidí v České Republice a jinde ve světě. Zároveň přináší potřebu pružně reagovat na tuto situaci. S příchodem cizinců do země se mění složení obyvatelstva a do českých škol přicházejí děti, pro které čeština není mateřským jazykem. Na tuto skutečnost zase musí reagovat pedagogové, kteří na školách působí.

Již přes více než dvacet let se odborníci ve školství zabývají tím, jak minimalizovat odlišnosti žáků, jak přistupovat ke všem rovným způsobem a jakým způsobem práci individualizovat. Toto se v poslední době týká hlavně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou například žáci s poruchami učení, nadaní žáci nebo žáci s nějakým postižením. Právě s fenoménem, jakým je migrace, se ale do této skupiny žáků dostávají i žáci s odlišným mateřským jazykem nebo, jak uvádí literatura i legislativa, žáci-cizinci nebo také žáci cizinci. Označení žák-cizinec není úplně přesné, protože z pedagogického hlediska je daleko podstatnější to, že se jedná o žáka, pro kterého je český jazyk jazykem cizím nebo druhým.

Moje první setkání s žákem-cizincem bylo již v době, kdy jsem já sama navštěvovala první stupeň základní školy. V té době jsem ale o inkluzivní pedagogice neměla ani tušení, i když jsem vlastně byla její součástí. Zároveň mi v té době vůbec nepřipadalo, že by pro mého spolužáka z Albánie mohla být práce ve škole nějakým způsobem obtížnější. Nemyslím si, že to bylo tím, že jsem neměla dostatek empatie. Příčina mohla být spíše v tom, že dítě vnímá určité věci jinak a nás spolužáky nikdy nenapadlo brát Arlinda jinak než ostatní.

Dnes už ale vím, že to pro něj nemohlo být zas tak jednoduché. Žák, který přichází do nové školy z úplně jiného jazykového a kulturního prostředí, může zažívat kulturní šok, který v některých případech nemusí být jednoduché překonat. Žáci sami většinou o přestěhování do cizí země nemají možnost rozhodnout, a tak mohou cítit křivdu ze strany rodičů, nemají chuť se do jiného prostředí začleňovat, adaptovat se a už vůbec ne mluvit cizím jazykem. Zkrátka, takto výrazná změna nemusí být z počátku ze strany žáka viděna jako pozitivní a žák musí překonat nemalé překážky, aby se jeho život vrátil do normálu. Toto je případ extrémní, ne však ojedinělý.

Většina dětí si však přeje být v kolektivu oblíbená, a tak se snaží mezi ostatní spolužáky nějakým způsobem začlenit. Jazyková bariéra však může být zdrojem ztráty sebevědomí, strachu z neúspěchu jak mezi kamarády, tak ve škole a před rodiči a také zdrojem stresu. Je proto nezbytné, aby se učitel snažil tyto negativní jevy minimalizovat, a tak vytvořil pro žáka-cizince co nejpodněnější prostředí, ve kterém se bude cítit dobře a jako součást celé třídy, ne jako někdo jiný, druhý, cizí. Je nezbytné, aby nejen učitel, ale i třída vytvořila skupinu, ve které je tolerance, pochopení a respekt běžnou praxí.

Téma integrace žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ mě provází již od třetího ročníku na vysoké škole. Toto téma ve mně neustále vzbuzuje nové otázky a tím pádem je to téma, které stále vede i k novým výzvám. Výzvám pro učitele, pro žáky, pro žáky-cizince, pro školu, pro školství obecně, pro autory učebnic, knih apod. Proto jsem zvolila název práce jako „Výzvy integrace žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ.“

Cílem diplomové práce bylo zmapovat a prozkoumat problematiku žáků-cizinců a hledat výzvy, které přítomnost žáka-cizince ve škole a třídnímu kolektivu přináší.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou část a vlastní výzkum neboli empirickou část. Teoretická část se zabývá problematikou cizinců a zejména žáků-cizinců, žijících na území České Republiky. Zkoumá složení počtu cizinců na území ČR, důvody migrace a legislativu spojenou s pobytem cizinců. Dále pak vzděláváním žáků-cizinců a výzvami, které přináší přítomnost žáka-cizince ve školní třídě a specifickými žáků-cizinců. Jako výzvy jsou zde uvedeny inkluzivní vzdělávání, čeština jako cizí jazyk, práce s materiály pro cizince a multikulturní výchova.

Empirická část – vlastní výzkum předkládá tři konkrétní případy žáků-cizinců a záznamy z jejich pozorování, dále pak rozhovory s jejich třídními učitelkami a návrhy vlastních materiálů, určených pro práci s žáky-cizinci.

Výsledky empirické části mohou být východiskem při výuce češtiny pro cizince a při výuce multikulturní výchovy na 1. stupni ZŠ.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Cizinci v ČR

Úvodní kapitola nazvaná Cizinci v ČR se skládá ze dvou podkapitol. V úvodní podkapitole vymezím pojmy cizinec a budu se zabývat počty cizinců a rozložením nejpočetnějších národnostních menšin, žijících na území České republiky. Druhá podkapitola se bude zabývat fenoménem migrace, rozdělením migrace a jejími důvody.

1.1 Počty cizinců a národnostní menšiny na území ČR

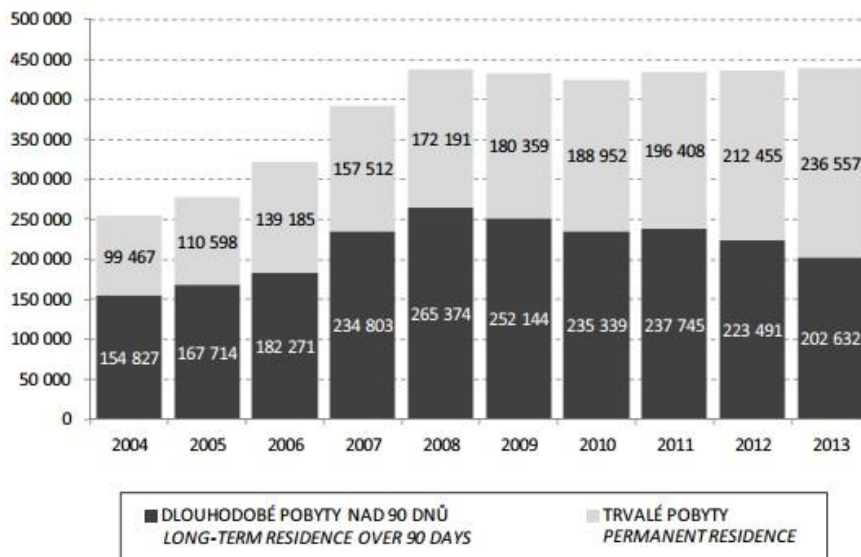
Celá diplomová práce se zabývá problematikou začleňování žáků-cizinců do škol, případně cizinců do naší společnosti. Z tohoto důvodu je hned ze začátku potřeba definovat a vymezit termín cizinec. Podle zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie. Jinými slovy za cizince je považována osoba, která nemá české státní občanství, má tedy občanství jiného státu či více občanství, z nichž ani jedno není občanstvím České republiky.

Tolik k vymezení podle právních předpisů, nicméně za „cizince“ lze považovat také osobu, která vyznává odlišné náboženství nebo vyznává jiné hodnoty, zvyky a tradice. Zkrátka tento pojem můžeme chápat i tímto způsobem.

Podle statistik Českého statistického úřadu za rok 2013 (ČSÚ, stav ke dni 31. 12. 2013) bylo na území České republiky 236 557 cizinců s trvalým pobytem a 202 632 cizinců s dlouhodobým pobytem nad 90 dní, to je celkem 439 189 osob. Jsou to přibližně 4% populace ČR. Kdežto stejně tak podle údajů ČSÚ v roce 2004 byl celkový počet cizinců s trvalým pobytem nebo s dlouhodobým pobytem nad 90 dní na území České republiky pouze 254 294. Toto vše dokládá obrázek č. 1 vývoje počtu cizinců v ČR podle typu pobytu.¹

¹ Pozn. Český statistický úřad nasbírané údaje zpracovává vždy až za určité období, k určitému datu, proto v této práci nebylo možné uvést údaje za rok 2014, jelikož ještě nejsou k dispozici.

VÝVOJ POČTU CIZINCŮ V ČR PODLE TYPU POBYTU
TREND IN THE NUMBER OF FOREIGNERS BY TYPE OF RESIDENCE
2004 - 2013



Obrázek 1: Vývoj počtu cizinců v ČR

Na obrázku č. 1 lze vidět to, že během necelých deseti let se počet cizinců žijících na území České republiky zdvojnásobil, a tudíž počet cizinců, žijících v České republice, roste. Proto se také touto problematikou čím dál více zabývá nejen vedení státu, ale i zaměstnavatelé, běžní občané a bezpochyby učitelé. Tudíž se také s cizinci setkáváme častěji než dříve. Nejen na ulici, ale i ve školách, obchodech a firmách. To s sebou přináší nové výzvy, na které je potřeba reagovat a pracovat s nimi.

Nejvíce cizinců, dle údajů ČSÚ za rok 2013, žije v Praze, tedy v hlavním městě. Tento počet převyšoval 161 000 osob. Dále pak ve Středočeském kraji, kde v roce 2013 žilo 57 850 cizinců. Významná část cizinců se dále vyskytuje v kraji Plzeňském, Ústeckém či Jihomoravském. Obecně se dá říci, že cizinců je více v okolí větších měst, jako je například Brno, Plzeň nebo Karlovy Vary.

Tyto statistické počty, zobrazující množství cizinců, kteří mají v ČR trvalý nebo dlouhodobý pobyt ale nerozdělují je podle občanství. Podle dalších údajů ČSÚ, opět za rok 2013, je ukrajinské občanství nejčastějším státním občanstvím cizinců v ČR,

s podílem 24%. Dále pak 21% Slovensko, 13% Vietnam, 8% Rusko, 4% Polsko a 30% tvoří ostatní země.

To znamená, že obyvatelé Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Ruska a Polska tvoří největší část cizinců, kteří se rozhodli dlouhodoběji žít v České republice. Z hlediska geografického se dá říci, že se jedná o státy, které jsou buď sousední, nebo jsou s Českou republikou spjaty historicky. Dále pak je zde také podobnost jazyková, tedy západoslovanská větev jazyků, do které patří například Polština.

1.2 Migrace a její důvody

Tímto se dostáváme k termínu migrace. Janebová (2009, s. 3) uvádí, že počet lidí žijících mimo zemi původu se blíží ke 213 milionům a že nejméně jeden z deseti lidí narozený v zemích tzv. třetího světa se stane migrantem. Migrace (pracovní, ekonomická, politická, sociální – smíšená manželství) způsobuje to, že v současné době vedle sebe existuje a navzájem se ovlivňuje mnoho různých kultur. Dle údajů zmíněných výše není ani Česká republika výjimkou. *„Migraci překonávají lidé více než vzdálenost od bytu starého do bytu nového, tedy nejen vzdálenost geografickou, ale také kulturní a socializační, jako by museli být znovu od počátku vychováváni podle návyků nové hostitelské společnosti“* (Černík, 2006, s. 11).

Migrace je celosvětový a přirozený sociální jev a jako taková měla již v minulosti různé příčiny. Lidé se stěhovali do oblastí s lepší půdou, v důsledku přírodních katastrof nebo z náboženských či politických důvodů. Migrace bývá motivována touhou po zlepšení životní situace, ale zároveň přináší ztrátu jistoty. A to ať už jistoty přátel, kteří vás v nouzi podrží, nebo třeba jistota v komunikaci mateřským jazykem či znalost práv, povinností a zvyklostí domácí země. Zkrátka přestěhovat se do cizí země není jednoduché a přináší to s sebou mnoho situací, na které člověk nemusí být připraven (Radostný et al., 2011, s. 6).

Obecně se dá hovořit o migraci jako o migraci vnitřní či migraci mezinárodní a to podle toho, zda dochází k migrování v rámci jednoho politicko-územního celku nebo podle toho, zda dojde k překročení jeho hranic. Z hlediska státu potom mluvíme o emigraci, tedy o vystěhování, nebo o imigraci jako o přistěhování.

Ne vždy se však musí jednat o migraci dobrovolnou. Tedy o migraci, která je důsledkem svobodného rozhodnutí. Opačným případem je migrace nedobrovolná, která může nastat například při válečném stavu v zemi, v důsledku nějaké přírodní katastrofy, či při politických či náboženských nepokojích a perzekucích. V těchto případech mohou být migranti nazýváni uprchlíky či žadateli o azyl. (www.inkluzivniskola.cz) k této problematice se ale dostanu později.

Dnešní důvody migrace se dají shrnout do několika slov. Jsou to důvody ekonomické či pracovní, dále pak politické, ekologické či náboženské. Velmi častým důvodem ke stěhování je právě migrace za prací. V těchto případech se lidé řídí zpravidla výhodami, které cílový stát nabízí. Mezi tyto výhody patří například podobný či společný jazyk, zázemí vybudované příbuznými nebo přáteli a dopravní dostupnost (Radostný et al., 2011, s. 7).

Jak už jsem zmínila výše, velmi častým důvodem migrace je touha či snaha o zlepšení životní situace. Česká republika se tedy stává cílovou zemí pro mnohé cizince, kteří hledají lepší budoucnost jak pro sebe, tak i pro své děti. Právě proto se další kapitola bude zabývat problematikou žáků-cizinců, kteří vstoupí do české školy.

1.3 Legislativa pobytu cizinců na území ČR

Všeobecně lze pobyt cizinců na našem území rozdělit na pobyt přechodný či trvalý.

Pravidla, podle kterých se řídí pobyt cizinců na území ČR, upravují zákony ČR. Jsou to především zákony:

- č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů.
- č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů

V těchto zákonech jsou dostupné potřebné informace, týkající se pravidel a podmínek pro pobyt cizinců na území ČR.

Podmínky pro vstup a pobyt cizinců na území České republiky se liší v závislosti na tom, zda se jedná o občana Evropské unie a občany Norska, Švýcarska, Islandu nebo Lichtenštejnska, rodinného příslušníka občana Evropské unie, občana ze třetí země

s vízovou povinností či občana třetí země bez vízové povinnosti nebo o cizince bez ohledu na hranice Evropské unie – např. registrovaní žadatelé o azyl. Tyto podmínky se řídí právě prvním zmíněným zákonem č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR. Veškeré informace k této problematice jsou dostupné na internetových stránkách Ministerstva vnitra České republiky nebo na stránkách Ministerstva zahraničních věcí České republiky.

Dalšími právními předpisy, které se vztahují k pobytu cizinců na území České republiky, jsou:

- Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky.
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Všechny tyto zákony, úmluvy, ustanovení a usnesení se více či méně vztahují k podmínkám pobytu a žití cizinců v České republice.

To, jak se stát má chovat k cizincům, kteří pobývají na území České republiky, vymezuje takzvaná Koncepce integrace cizinců, zkráceně KIC. Jedná se o závazný vládní dokument, který vytyčuje základní principy začleňování, neboli integrace, cizinců pobývajících na území ČR. Mezi tyto základní principy patří například spolupráce všech, kdo mohou přispět k úspěšnému průběhu integrace, zvyšování informovanosti všech zúčastněných v procesu začleňování, spolupráce s obcemi nebo rozvoj občanské společnosti. Jsou zde také vytyčeny priority a předpoklady pro úspěšnou integraci, jako jsou například znalost českého jazyka, finanční soběstačnost cizince, schopnost orientace ve společnosti nebo vzájemné vztahy cizinců s majoritní společností (Radostný et al., 2011, str. 9).

2 Vzdělávání žáků-cizinců

V předchozí kapitole jsem se již zmínila o definici pojmu cizinec. Z předchozích údajů také vyplývá to, že cizinci do České republiky migrují z různých důvodů a je tedy pravděpodobné, že zde dříve či později také založí rodinu nebo s rodinou již přicestují. S tímto fenoménem souvisí tedy to, že do českých škol přichází čím dál častěji více žáků s odlišným mateřským jazykem, neboli žáků-cizinců. I přesto, že Česká republika patří mezi státy, kde je podíl cizinců na celkovém počtu žáků spíše nízký, je otázka vzdělávání žáků-cizinců velmi aktuální. Proto se tato kapitola bude věnovat právě vzdělávání žáků-cizinců.

Z faktu, že do českých škol přichází stále více žáků-cizinců je zřejmé to, že by na tento stav měly být dobře připraveny školy a hlavně učitelé, kteří s žáky-cizinci pracují. Situace je bohužel taková, že i přesto, že každým rokem stoupá počet žáků-cizinců, stále se nedá říci, že by učitelé byli s touto problematikou seznámeni dostatečně.

Než se ale začnu zabývat tím, jak je to se vzděláváním žáků-cizinců na českých školách, musím definovat základní pojmy, se kterými budu v této kapitole operovat. Jde především o pojem žák-cizinec. „*Za žáky-cizince označujeme v českém školství žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české; rodiče jsou tedy občany jiného státu než České republiky. Jedná se jak o děti, které do našeho státu právě přicestovaly nebo zde již delší dobu pobývají tak o děti cizinců, které se v naší zemi narodily*“ (Šindelářová, 2011).

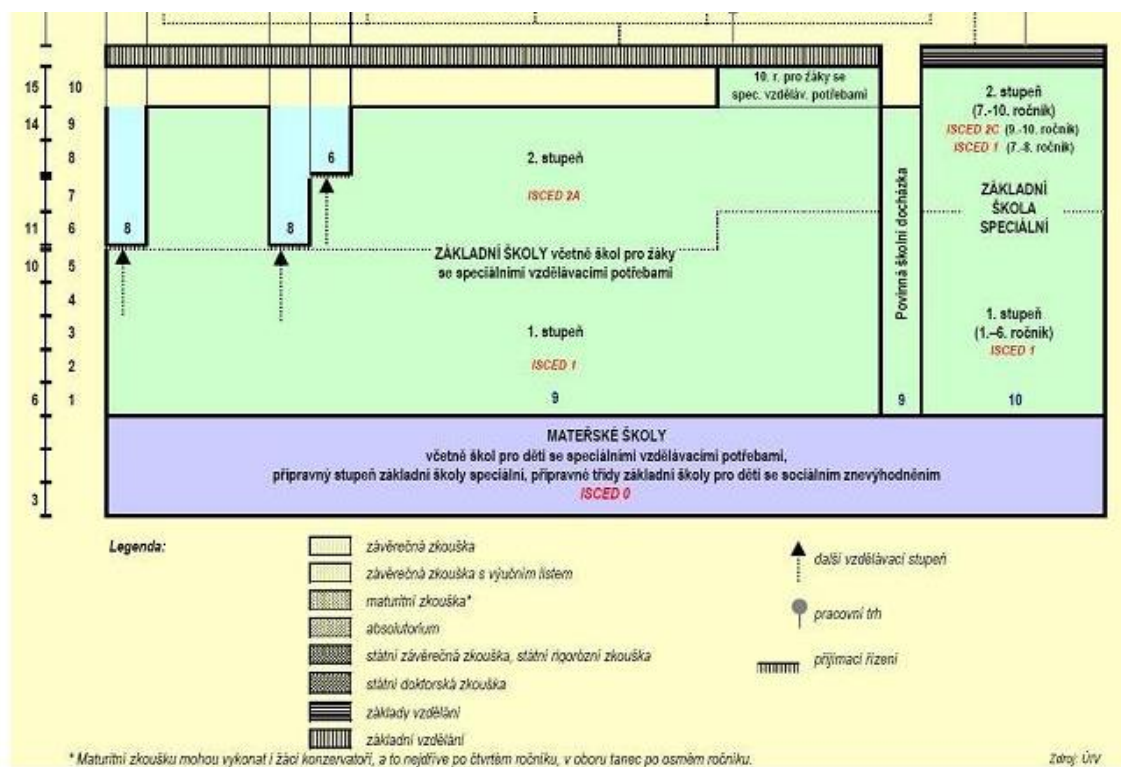
Je ale pravdou, že žákem-cizincem nemusí být vždy pouze cizinec, jakožto potomek cizinců. Toto pojmenování vychází právě z právního postavení těchto žáků a jejich rodičů coby cizinců (Radostný et al., 2011, str. 11). Ve školách se totiž můžeme setkat také s žáky, kteří pocházejí ze smíšených manželství, či s dětmi imigrantů, kteří již mají české občanství. Tyto děti mají ale jeden společný rys, který je pro „žáky-cizince“ specifický, a kterému se budu věnovat později. Tímto rysem je odlišný mateřský jazyk. Z pedagogického hlediska je ale důležité hlavně to, že žák nerozumí českému jazyku a jeho prvním jazykem je jazyk odlišný. Proto se můžeme v literatuře a praxi setkávat i s pojmem žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ).

Já jsem zvolila pojem žák-cizinec, protože se budu zabývat různými výzvami a hledisky, které mají vliv na integraci žáků-cizinců a vztahují se k této problematice. Odlišný mateřský jazyk totiž nemusí být vždy jediným limitujícím prvkem pro žáka-cizince.

2.1 Vzdělávací systém ČR a žák-cizinec

Školský systém se v České republice dělí na předškolní, základní, střední odborné, vyšší odborné a jiné vzdělávání. Takto jej dělí školský zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění. Tato práce se zabývá vzděláváním žáků-cizinců na českých primárních školách, respektive na prvním stupni základních škol. Prvním stupněm se míní 1. až 5. ročník, z pravidla se tedy týká žáků ve věku od šesti do jedenácti let. Toto rozdělení je vidět na následujícím obrázku č. 2, který zobrazuje schéma vzdělávacího systému ČR, schéma zobrazuje neúplný systém. Je zde zobrazeno pouze předškolní a základní vzdělávání vzhledem k tématu práce.

Základní povinná docházka začíná pro většinu žáků počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.



Obrázek 2: Vzdělávací systém ČR 1 – Základní a předškolní vzdělávání

Pravidla pro vzdělávání žáků-cizinců jsou v podstatě stejná jako pravidla pro ostatní jedince, kteří se v České republice vzdělávají. Proto se s těmito postupy a pravidly setkává každé dítě, bez ohledu na to, zda je žákem s odlišným mateřským jazykem či nikoliv. Je tedy důležité tato pravidla mít na paměti.

Pravidla plnění školní docházky v ČR se řídí tzv. školským zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Konkrétně potom v části třetí, Hlava i Povinnost školní docházky, § 36 Plnění povinnosti školní docházky. Tento paragraf a jeho odstavec 1 ustanovuje délku povinné školní docházky na délku „*devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.*“

Z hlediska problematiky vzdělávání žáků-cizinců je nejdůležitější § 36 odst. 2 školského zákona, který říká, kdo má plnit povinnou školní docházku. *Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany* (Kendíková, 2012, str. 3-4).

Uvedené ustanovení § 36 odst. 2 školského zákona pak odkazuje dále na zvláštní právní předpis, kterým je zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů. Přímo problematikou začleňování žáků-cizinců do škol podle uvedeného zákona se zabývá samostatná kapitola 2.4.

2.2 Legislativa a žák-cizinec

Podle článku 28 Úmluvy o právech dítěte, uznávají státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:

- a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání,
- b) podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory,

- c) všemi vhodnými prostředky zpřístupňují vysokoškolské vzdělání pro všechny podle schopností,
- d) zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání,
- e) přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.

Ve školském zákoně, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů jsou stanoveny podmínky pro vzdělávání cizinců v § 20. Podle tohoto ustanovení § 20 citovaného zákona mají všichni cizinci přístup ke vzdělávání stejně jako občané České republiky, a to aniž by doložili legálnost svého pobytu na území ČR.

V českých základních školách se k začleňování žáků-cizinců do povinné výuky přistupuje podle toho, zda se jedná o děti občanů ze států Evropské unie, či o děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů, nebo o děti cizinců ze třetích zemí.

U dětí občanů ze států Evropské unie (včetně občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska) mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle školského zákona za stejných podmínek jako občané ČR (Titěrová, 2011).

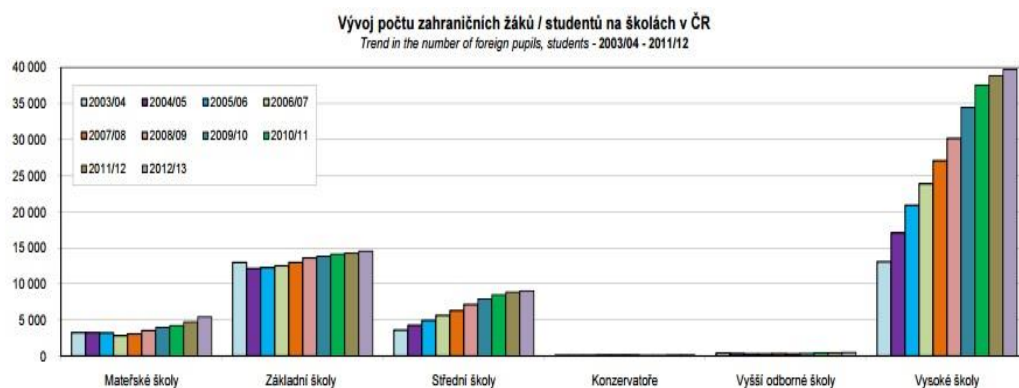
Děti cizinců ze třetích zemí, tedy zemí mimo Evropskou unii, mají přístup k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území ČR (a to i neoprávněně).

Děti žadatelů o azyl, či osob používajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany nebo osob, kterým je poskytována dočasná ochrana, jsou poměrně specifickou skupinou. Níže se dostanu ke konkrétní specifikaci této skupiny žáků-cizinců (kapitoly 2.4, 2.5 a podkapitola 2.4.1).

2.3 Počty žáků-cizinců na českých základních školách

Jaký je tedy téměř současný stav počtu žáků-cizinců na českých základních školách, lze vyčíst z obrázku vývoje počtu zahraničních žáků/ studentů na školách v ČR, který je dostupný na webových stránkách Českého statistického úřadu. Pro potřeby této práce nás hlavně bude zajímat druhá část, týkající se základních škol. Vývoj je vykreslen od

školního roku 2003/4 do roku 2011/12. Je zde vidět mírný pokles počtu oproti prvním zobrazenému roku, ale zároveň postupný nárůst počtu zahraničních žáků. Ve školním roce 2012/13 bylo zaznamenáno 14 551 zahraničních žáků na základních školách. To je nejvíce od roku 2003/4, kdy základní školy v České republice navštěvovalo 12 973 cizinců. Toto tedy potvrzuje fakt, že se počet žáků-cizinců na českých školách zvyšuje, a tudíž je potřeba se tomuto tématu věnovat.



Obrázek 3: Vývoj počtu žáků-cizinců na školách v ČR

Dle dalších dostupných údajů ČSÚ patřily v roce 2013 mezi nejvíce zastoupené skupiny cizinců na základních školách žáci-cizinci z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Ruské federace a Mongolska. Z toho více jak 50% všech žáků-cizinců tvořili právě cizinci z Ukrajiny (23,5%), Slovenska (22,6%) a Vietnamu (19%).

Nehledíme-li na cizince, studující na českých vysokých školách, jsou v českém vzdělávacím systému nejvíce zastoupeni žáci základních škol. Dle Kostecké (2013) nejsou cizinci na základních školách po České republice rozmístěni rovnoměrně, nýbrž jsou velmi výrazně koncentrováni do hlavního města, Prahy. Ve školním roce 2010/11 navštěvovala některou z pražských základních škol téměř třetina všech cizinců, tj. 32,7%. Zatímco v Praze tvoří cizinci kolem 6% z celkového počtu žáků, na většině škol v ostatních krajích to bývají pouze 1-2% (Kostecká et al., 2013).

2.4 Začleňování/integrace žáků-cizinců do škol

Přítomnost žáka-cizince na škole přináší jak učitelům, tak škole jako instituci spoustu otázek, na které je třeba znát odpověď, aby došlo k úspěšnému začlenění žáka do kolektivu. V souvislosti s tím se v odborné literatuře setkáváme s pojmy integrace

a inkluze. Oba tyto pojmy či přístupy počítají s tím, že školní třída, škola či jiné učební skupiny nejsou homogenní, nýbrž heterogenní. To znamená, že členové této skupiny mají různé potřeby. V obecném smyslu se dá význam slova integrace vyložit jako spojování částí v určitý celek. Dle definice v pedagogickém slovníku je integrace spojována s integrovaným vzděláváním. Integrované vzdělávání zastává *přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do proudů vzdělávání a do běžných škol* (Průcha et al., 2003, str. 87). Další pohled na integraci je takový, že se v současné době jedná o *široké mezinárodní hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře* (Hájková et al., 2010, str. 13).

Druhým pojmem spojovaným se začleňováním, ať už žáků-cizinců či všeobecně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je pojem inkluze. Tento pojem pochází z anglického slova *inclusion* = zahrnutí, začlenění, zařazení. V širším pojetí můžeme chápat význam tohoto slova jako *příslušnost k celku*. Nejedná se pouze o rozšířenou integraci, jedná se o *koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení* (Hájková et al., 2010, str. 12). V odborné literatuře se také mluví o inkluzivním vzdělávání a inkluzivní škole. U inkluzivního vzdělávání je podstatná změna v pohledu na selhání dítěte v systému. Nejde o selhání dítěte, jde o selhání právě vzdělávacího systému, kdy v případě neúspěchu je třeba hledat problém v nedostatečně otevřeném systému pro žáka (Průcha et al., 2003, str. 85). Principy a význam inkluzivního vzdělávání budu studovat níže.

2.4.1 Přijímání žáků-cizinců do škol

Jak již bylo zmíněno výše, v českých školách se při přijímání žáků-cizinců postupuje podle toho, zda se jedná o děti občanů ze států Evropské unie, či o děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů, nebo o děti cizinců ze třetích zemí. Z tohoto rozdělení pro žáky plynou určité výhody a nevýhody, nebo přesněji řečeno práva a možnosti.

U dětí občanů ze států Evropské unie (včetně občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska), je to výhoda možnosti navštěvování tříd pro jazykovou přípravu, jak uvádí Šindelářová (2011). „*Mají na rozdíl od ostatních dětí-cizinců navíc možnost navštěvovat tzv. třídy pro jazykovou přípravu, ve kterých probíhá bezplatná příprava na jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou*

potřebám těchto žáků (min. 70 hodin základů českého jazyka) a podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která je koordinována běžnou výukou na našich školách.

Tyto třídy jsou zaštitěny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., odst. 5 §20 a také ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně pak §10 a §11 (Vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu). Jazyková příprava by měla trvat nejvýše po dobu šesti měsíců po sobě jdoucích. Žák je do třídy zařazen na základě žádosti, kterou podá ředitel školy, která třídu zřizuje, požádá-li jej o to žákův zákonný zástupce. Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy v rámci oboru Cizí jazyk, který stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Radostný et al., 2011, str. 20).

Organizaci této bezplatné jazykové přípravy pro žáky-cizince zajišťují příslušné krajské úřady ve spolupráci s vyškolenými pedagogickými pracovníky. Na internetových stránkách každého kraje by měl být dostupný seznam základních škol, které poskytují tuto bezplatnou jazykovou přípravu. (www.inkluzivniskola.cz)

Jedná-li se o děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů, zajišťuje jim škola jazykovou přípravu nezbytnou pro jejich úspěšné začlenění do výuky. *„Tyto děti jsou začleněny do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (podle §16 školského zákona), a tak mají podle tohoto ustanovení školského zákona 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...“ (Šindelářová, 2011).*

Další možností pro školy je žádost o asistenta pedagoga přímo pro práci s těmito žáky. *Azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu mají podle metodického pokynu (Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl č. j. 10/149/2002-22) také nárok na bezplatnou základní jazykovou přípravu, která se realizuje ve „vyrovnávacích třídách“ (Šindelářová, 2011).* Dříve se opravdu postupovalo podle tohoto metodického pokynu, a podle něj se také zřizovaly tyto tzv. vyrovnávací třídy, které mají žákům-cizincům poskytnout opravdu základní a nezbytnou jazykovou přípravu pro začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu, jak ale uvádí informační portál inkluzivní škola, tento metodický

pokyn již není v platnosti. „V současné chvíli není vzdělávání žadatelů o mezinárodní ochranu upraveno žádným podobným legislativním dokumentem, přesto praxe vytváření vyrovnávacích tříd přetrvává.“ <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/vyrovnavaci-tridy>

V současnosti se tedy k žákům-azylantům přistupuje jako k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a mají tedy nárok na asistenta a individuální vzdělávací plán. Finanční prostředky na jazykovou přípravu lze získat z různých projektů či rozvojových programů pro azylanty. Možnosti tedy existují, je jen otázkou, do jaké míry o nich školy vědí a jak moc je využívají.

Dětem cizinců ze třetích zemí, které nejsou občany žádného státu EU nebo Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska a které zároveň nespádají do kategorie azylantů, umožňuje školský zákon díky jeho novelizaci z ledna roku 2012 také jazykovou přípravu, avšak na rozdíl od žáků cizinců z EU je tato podpora realizována přímo na škole. Existuje zde opět možnost žádat o finanční podporu z rozvojových programů. Z těchto peněz lze financovat další vzdělávání učitelů, pomůcky pro integraci a jazykové kurzy. (www.inkluzivniskola.cz)

Každá škola může požádat o finanční podporu v rámci programů rozvojové pomoci MŠMT. Jde například o:

- Dotační program MŠMT na podporu aktivit v oblasti integrace cizinců
- Programy na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy
- Rozvojový program MŠMT pro děti-cizince ze třetích zemí
- Rozvojový program pro občany zemí EU
- Rozvojový program pro azylanty
- Program financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním.

Dříve děti cizinců ze třetích zemí neměly nárok na bezplatnou jazykovou přípravu. Od 1. ledna 2012 nabyla platnost novela školského zákona vyhlášena pod číslem 472/2011 Sb., díky které mají všichni žáci-cizinci, kteří plní povinnou školní docházku nárok na bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání. To znamená, že mají

nárok na bezplatnou výuku českého jazyka s potřebnou podporou. Na tomto případě je vidět, že snahy o integraci v České republice skutečně jsou. A v průběhu let se zvyšuje snaha o zlepšení podmínek pro úspěšné začleňování žáků-cizinců. Další možnosti dotačních programů je možné nalézt na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

2.5 Zařazení žáka-cizince do ročníku

Dalším krokem pro školu a učitele je zařazení žáka do konkrétní třídy, neboli do ročníku. Je jasné, že tato situace přináší řadu rozhodování, při kterém je potřeba přihlédnout k mnoha faktorům, které ovlivňují zařazení dítěte do ročníku. V současnosti neexistuje žádný metodický pokyn, který by školám napověděl, jak postupovat při zařazování žáků-cizinců do ročníku. Dříve se školy mohly opřít alespoň o Metodický pokyn MŠMT ke vzdělávání cizinců (č.j. 21836/2000-11), který ale v podstatě udával pouze to, že se při zařazování žáka do ročníku přihlédne k jeho znalostem českého jazyka a úrovni dosaženého vzdělání (Radostný et al., 2011, str. 27). Častým příkladem v praxi ale bývá situace, kdy žáci do škol přicházejí bez předchozí znalosti či zkušenosti s českým jazykem.

Ředitelé a učitelé mohou alespoň nahlédnout do literatury, které bohužel stále není mnoho. Velkým pomocníkem v tomto případě může být informační portál na webových stránkách www.inkluzivniskola.cz, který je zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. Z informací, které portál poskytuje, lze vygenerovat určitý návod či doporučení, jak při zařazování žáků-cizinců do ročníku postupovat.

I bez příruček a návodů je jasné, že při zařazování do ročníku je jedním ze základních činitelů věk dítěte. Doporučuje se žáky zařazovat podle věku a již absolvovaných ročníků a to i při neznalosti českého jazyka. V některých případech je možné dítě umístit maximálně o jeden ročník níže. Existuje několik argumentů, proč je dobré přihlížet k věku dítěte. Prvním z argumentů je sociální a emocionální stránka věci. Žák by se totiž ve výrazně mladší kolektivu mohl cítit frustrovaně, mohlo by pak docházet k agresivním projevům chování či k pasivitě. Zároveň výuka mezi vrstevníky podněcuje učení v podnětném prostředí. Je také třeba, aby žáci dokončili povinnou školní docházku nejpozději v 17 letech (Titěrová, 2011).

Druhým faktorem, rozhodujícím o zařazení, je právě jazyk. Je ale důležité uvědomit si, že žák potřebuje hlavně výuku českého jazyka jako jazyka cizího. V integraci mu nepomůže jazyk nižšího ročníku, kde je k češtině stále přistupováno jako k výuce mateřského jazyka. Je tedy třeba přistupovat k žákovi individuálně a přizpůsobit výuku jeho potřebám. Toto by mělo být zajištěno vytvořením individuálního vzdělávacího plánu. Společnost META tento plán nazývá jako vyrovnávací plán. <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/vyrovnavaci-plan> Učitelé po zjištění znalostí a dovedností konkrétního žáka mohou vytyčit reálné cíle vzdělávání, které bude možné ověřit.

Další možností je žáka v opodstatněných případech například přeřazovat při určitých vyučovacích předmětech k nižším ročníkům. Dobrým řešením je však z hlediska inkluzivního vzdělávání zajistit žákovi asistenta či doučovat jazyka nějakou dostupnou cestou. Tím přispějeme k tomu, že žák nebude vyčleňován ze své kmenové třídy.

Další alternativou k okamžitému zařazení žáka do ročníku je zřízení tzv. vyrovnávacích tříd. Tyto třídy byly dříve zřizovány podle metodického pokynu MŠMT, ten již nyní neplatí. Smyslem vyrovnávacích tříd je poskytnout základní jazykovou přípravu žákům, kteří nemají elementární znalost českého jazyka a jejich mateřský jazyk je natolik odlišný od českého, že by bylo vyloučeno základní porozumění nejjednodušším pokynům. Cílem je tedy odstranit jazykovou bariéru a umožnit tak žákovi co nejrychlejší umístění a zařazení do třídy odpovídající jeho věku.

3 Výzvy integrace žáků-cizinců

Je poměrně pravděpodobné, že se učitel během své pedagogické kariéry či minimálně škola jako taková setká s nějakým žákem-cizincem. V momentě, kdy tato situace nastane, musí učitel, škola, i samotný žák řešit několik nově vzniklých výzev. Pro každého z účastníků integrace jsou tyto výzvy odlišné. Výzvou v tomto případě chápeme nějaký problém, před kterým se nacházíme, a ke kterému není jednoznačné řešení. Je tedy třeba o něm přemýšlet komplexněji a nahlížet na něj z více pohledů. Současná pedagogika nabízí nespočet těchto výzev, ať už menších či větších, pokusím se zmapovat alespoň některé, které se vztahují k problematice žáků-cizinců na 1. stupních základních škol.

3.1 Specifika žáků-cizinců

Začnu tedy pohledem učitele a také tím, co vše je potřeba vzít v úvahu, stane-li se to, že se v jeho třídě ocitne nový žák. Žák-cizinec. Učitel, který zastává názory výchovy orientované na žáka, by měl především chtít žákovi-cizinci pomoci nalézt cestu k integraci. Na úvod se nabízí citát Sorena Kierkegaarda z roku 1859, který vystihuje přístup, který by měl každý učitel, ale nejen učitel, přijmout za svůj. „*Abych mohl někomu pomoci, musím dozajista znát a umět více než on, ale nejdřív musím pochopit, co chápe on.*“ „*Všechna opravdová ochota pomáhat začíná pokorným vztahem k člověku, kterému chceme pomoci, začíná vědomím, že chtít pomoci nemá nic společného s chutí panovat, ale s odhodláním sloužit.*“ (in Gjurová, 2011, str. 8)

Tyto citace poukazují na to, že je pro učitele, který stojí před těžkou výzvou, jako je příchod žáka-cizince do třídy, stěžejní uvědomit si, jak se cítí, jak nahlíží na svět on. Zároveň je velmi důležité se na příchod žáka připravit, samozřejmě v závislosti na čase, který na přípravu má. Dále je potřeba si uvědomit, co je pro takového žáka stěžejní a jakým způsobem s ním pracovat.

Ačkoliv cílem integrace žáků-cizinců je jejich začlenění do běžného života školy a třídy, a tudíž bychom na žáka-cizince ve třídě měli nahlížet jako na ostatní žáky, existují určitá specifika, která se týkají právě žáků-cizinců. Mezi tato specifika řadíme to, že se žáci-cizinci liší od běžných žáků především odlišným mateřským jazykem, který je příčinou značně omezené možnosti komunikovat s učitelem, spolužáky a dalšími lidmi v běžném životě mimo školu. Stejně tak zde vzniká problém v komunikaci mezi učitelem a rodiči žáka-cizince.

Pro žáka-cizince je situace taková, že se cizí jazyk - český jazyk - učí a zároveň se jeho prostřednictvím i vzdělává. V případě, že český jazyk žák-cizinec neovládá, může to ovlivnit jeho školní úspěšnost. Z tohoto důvodu je třeba tomuto specifiku, typickému pro žáky-cizince, věnovat dostatečnou pozornost a chápat jazykovou bariéru jako zásadní znevýhodnění při vzdělávacím procesu žáka (Radostný et al., 2011, str. 16). Toto téma, tedy čeština jako cizí jazyk, bude rozpracováno v následující kapitole.

Dalším specifikem žáků-cizinců, které uvádí Titěrová (2011) je odlišnost v přístupu k informacím. Každé dítě, které se dostává do vzdělávacího procesu, musí zpracovávat

velké množství informací, které mu škola přináší. Při pomoci s tímto problémem se ve většině případů mohou děti spolehnout na své rodiče a blízké, kteří dětem potřebné informace zprostředkovávají v průběhu dětství. Tyto informace jsou důležité zejména pro celkové pochopení naší kultury a společnosti. Osvojování těchto znalostí je součástí přirozené socializace. Podle Průchy (2009) je socializace takzvané „zespolečenštění“ jedince. Znamená to tedy, že jedinec v průběhu života adaptuje, tedy přizpůsobuje své chování dané společnosti, a to pod vlivem výchovy nebo spontánní nápodobou ostatních jedinců.

Důsledkem tohoto osvojování je určité „předporozumění“, které by žáci vstupující do školy měli mít. Často se ale stává, že u žáků-cizinců takové předporozumění chybí, a to v důsledku jiného prostředí, ze kterého přicházejí. Proto jej ani nemůžeme od žáků očekávat. Pro úspěšnou integraci a inkluzi je ale potřeba orientace v prostředí. Pro žák-cizince, kterému se informací potřebných pro orientaci v prostředí dostává pouze v jazyce, který nezná, je potom velmi složité se orientovat. Je proto vhodné poskytovat žákům-cizincům informace buď v jejich mateřském jazyce, nebo alespoň ve světovém jazyce, kterému žák rozumí. Toto lze řešit prostřednictvím tlumočnicků. Profesionální tlumočníci v praxi často bývají nahrazováni známými rodiny či přímo dětmi, jak také uvádí Titěrová (2011). Je ale důležité, aby obě strany – škola a rodiče – měly jistotu, že je informace předána s porozuměním, a tím zajistit to, že žák-cizinec bude mít možnost potřebné informace získat od svých rodičů či blízkých.

Třetím specifickým žáků-cizinců je odlišná sociokulturní zkušenost, která ovlivňuje proces vzdělávání. Kulturní odlišnost je často velmi zásadní hlavně pro osobnost žáka, který se musí vyrovnat s takzvaným kulturním šokem. Černík (2006) shrnuje kulturní šok jako souhrn pocitů ze života v odlišném prostředí a pocitů z nových a nečekaných podnětů, se kterými se člověk v cizím prostředí setkává. Mezi tyto podněty může patřit jiná strava, podnebí, zvyky, jazyk nebo jiné společenské zřízení. Jiné kultury se od sebe liší různým přístupem například ke spravedlnosti, dále pak v pojetí pravdy a lži, cti a poctivosti, lásky, sexu nebo asertivity a kritičnosti. Určité kultury a národy mohou mít také svá specifika.

Kulturní šok může u každého jedince trvat různě dlouho a je také možné, že ho někteří dokonce nemusí překonat, a tak jsou nuceni se do své rodné země vrátit. Každý člověk se s kulturním šokem vyrovnává odlišně a hledá mechanismy a cesty, jak jej překonat, jak

se bránit vlivům jiné kultury a zároveň si uchovávat vlastní identitu či přejímat identitu jinou.

Všechny tyto procesy jsou ovlivněny mnoha faktory, jako je například věk, délka pobytu na území nebo osobnost člověka a jeho vztahy s okolím. Je ale jasné, že jedinec, v našem případě žák-cizinec, pocházející z odlišného kulturního prostředí může mít osvojené jiné postoje k výchově, učení i k názoru na svět, stejně jako jiné vzorce chování. Dále může vyznávat jiné náboženství, rodina může zastávat jiné hodnoty, než jsou v České republice zvykem apod.

Těchto kulturních odlišností je mnoho, proto je velmi nezbytné pro učitele, ředitele a všechny účastníky procesu integrace žáků-cizinců tolerovat tyto odlišnosti a jak také uvádí Titěrová (2011) všichni lidé, kteří přicházejí do styku s odlišnými kulturami, by měli rozvíjet takzvanou interkulturní senzitivitu. Tento termín rozpracoval Milton J. Bennett ve svém modelu vývoje interkulturní senzitivity. Jedná se o schopnost či ochotu připustit, že naše kultura není kulturou jedinou a nadřazenou a že náš pohled na svět není určující, je pouze jednou z mnoha možností pohledu (Zafar, Sandhu, a Khan, 2013).

Dalo by se říci, že samotné uvědomění si těchto specifík žáků-cizinců je určitou výzvou pro učitele, kteří se s žáky-cizinci ve škole setkají. Je ale také důležité nezacházet do extrému, protože žák-cizinec nemusí být jediným žákem s určitými specifickými znaky, na které je potřeba brát ohled. V současnosti se ve školách setkáváme s mnoha žáky, kteří mají speciální potřeby, tudíž si žádají specifický a individuální přístup. Žáci-cizinci jsou tedy pouze další skupinou žáků, kterým je potřeba věnovat větší pozornost. Učitel by měl hledat určitou rovnováhu mezi věnováním své pozornosti žákům.

Jak už napovídá název této kapitoly, výše uvedená specifika vedou také k dalším tématům, které jsou pomyslnou výzvou pro všechny pedagogy. Obecně setkávání se s žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami vede k termínu inkluzivní vzdělávání, které je jednou velkou výzvou pro české školství. Jazyková odlišnost vede k výzvě, jak uchopit výuku češtiny jako cizího jazyka. Kulturní odlišnosti potom vedou k výzvám, které se dají nazvat jako multikulturní výchova či interkulturní výchova. A v neposlední řadě,

každý učitel, který se setkává s žáky-cizinci, zajisté naráží na další výzvy, které jsou dané například jeho osobností nebo učebním stylem.

3.2 Výzva: Inkluzivní vzdělávání

Pojem „inkluzie“ je neodmyslitelně spjat se světovou konferencí pořádanou v roce 1994 v Salamance. Konference se týkala speciálních potřeb ve vzdělávání. Dokument, který je i dnes považován za významný mezník na cestě k inkluzivnímu vzdělávání a který byl přijat právě na této konferenci, se nazývá The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education neboli v češtině Salamanská deklarace z roku 1994. v této deklaraci jsou vytyčeny hlavní myšlenky a principy inkluzivního vzdělávání a školství jako například: „ *Within inclusive schools, children with special educational needs should receive whatever extra support they may require to ensure their effective education. Inclusive schooling is the most effective means for building solidarity between children with special needs and their peers.* “ V překladu tedy, že v inkluzivní škole by měly děti se speciálními vzdělávacími potřebami získat jakoukoliv dostupnou podporu, kterou budou potřebovat k zajištění efektivního vzdělávání. Inkluzivní školství je nejúčinnějším způsobem, jakým lze budovat solidaritu mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky.

V současné době jsou již pojmy inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola, inkluzivní pedagogika apod. často skloňovány. Dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 13) je inkluze „*charakteristikou takové kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.*“ Tímto je vystižena hlavní podstata inkluzivního vzdělávání, ve kterém je zásadní fakt, že každé dítě má individuální a jedinečné potřeby, zájmy, schopnosti a vlastnosti. Mluvíme-li pak o inkluzivní škole, je to škola, která umožňuje realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná ke všem dětem a respektuje odlišnosti – etnické, jazykové, náboženské, fyzické a jiné. Tyto odlišnosti mají být inspirací pro kvalitnější vzdělávání všech (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 85). Dále pak Spilková (2005, s. 35) uvádí, že „*inkluzivní vzdělávání znamená 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*

autonomní učení, sebeřízení a vlastní odpovědnost prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací.“

Jestliže inkluzivní škola respektuje odlišnosti etnické, jazykové, náboženské, fyzické a jiné, a inkluzivní vzdělávání přistupuje ke všem rovnocenně bez výjimky, je jasné, že téma inkluze je úzce spjata i s problematikou vzdělávání žáků-cizinců.

Do konceptu speciálních vzdělávacích potřeb jsou totiž podle školského zákona zahrnuti mimo osob se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním také osoby se sociálním znevýhodněním. Jako sociálně znevýhodněné jsou dle zákona považovány osoby v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu - zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 4, příp. odst. 6 (Hájková a Strnadová, 2010, s. 17).

Mimo jiných práv a možností mají tito žáci právo na služby asistenta pedagoga. Ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními potřebami, může být zřízena ředitelem školy funkce asistenta pedagoga, pokud tuto funkci odsouhlasí příslušný krajský úřad. Hlavní činností asistenta pedagoga je pomoc žákům a pedagogům. Žákům při adaptaci na školní prostředí, pedagogům pak při výchovné a vzdělávací činnosti. A také pomoc při komunikaci se spolužáky, se zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází (Hájková a Strnadová, 2010, s. 17).

Inkluze v praxi tedy počítá se školní třídou jako s heterogenní skupinou, tedy se skupinou, kde každý žák je jiný a má odlišné vzdělávací potřeby. Hájková a Strnadová (2010, s. 42) uvádí, že *v každodenním životě představuje lidská různorodost, tedy heterogenita, samozřejmou a nezbytnou podmínku soužití společnosti. Z toho vyplývá, že různorodost je pro lidi naprosto přirozená a je tak přirozená i heterogenita žáků. Je také potřeba vidět tuto různost jako příležitost pro učení a jako inspiraci. Toto platí i pro případ žáků s odlišným mateřským jazykem.*

Podle názoru H. M. Levina (1997, s. 390) by se *„inkluze neměla chápat jako jakýsi přídavek k tradiční škole, ale musí se na ni pohlížet jako na pravé poslání, filozofii, hodnoty, správnou praxi a činnost školy. Plná inkluze musí být pevně zasazena v samotných základech školy, jejího poslání, jejího kréda a její každodenní činnosti.“* To znamená, že inkluze by měla být přirozenou součástí vzdělávání a činnosti školy. Nemělo

by se jednat o něco nad rámec činnosti školy. Pro úspěšnou školu by tedy různost neměla být překážkou, nýbrž výzvou. Tento názor potvrzují i Hájková a Strnadová (2010, s. 45), které tvrdí, že „*inkluzivní pedagogika nemusí představovat speciální disciplínu pedagogických věd, nýbrž konstruktivní dimenzi pedagogických teorií i celé výchovně vzdělávací praxe.*“

Inkluzivním strategie mají učitelům pomáhat zvládat různorodost žáků, pracovat s ní, reagovat na ni metodicky a didakticky (Hájková a Strnadová, 2010, s. 42). Toto zvládání různorodosti probíhá prostřednictvím několika společenských přístupů. Jedná se o přístup segregativní, asimilační, integrační a inkluzivní (Hájková 2005 in Hájková a Strnadová 2010). Z těchto čtyř přístupů jsou jasně pozitivní pouze dva. A to sice integrační přístup, který různost přijímá a vnímá ji jako žádoucí pro vyrovnání příležitostí pro znevýhodněné žáky. A také inkluzivní přístup, který vnímá různost jako inspiraci a obohacení pro společnost, jednotlivce i školu. Existuje několik důvodů, proč nahlížet na odlišnost žáků inkluzivně a pozitivně. Bendl ve svém článku (2003, s. 73) uvádí tři základní důvody. Jsou to: důvody humánní, důvody právní a důvody pragmatické. Důvody humánní jako záležitosti etiky a mravnosti člověka. Důvody právní z hlediska respektování práv minorit a důvody pragmatické. Poslední zmíněné jsou myšleny právě tak, že člověk, který se setkává s lidmi různorodými, sám může tímto setkáním získat. Například nový pohled na svět, nové informace, inspiraci. Bendl (2003) také uvádí, že nerespektování důvodů humánních by bylo proviněním proti lidskosti a nerespektování důvodů právních zase porušením práv, potom nerespektování důvodů pragmatických by byla čirá hloupost.

Abychom dostáli respektování těchto důvodů a skutečně realizovali inkluzivní vzdělávání v praxi, je třeba dodržovat také základní principy. Titěrová (2011) uvádí tři základní principy:

- Důležité je předkládat žákům adekvátní úkoly a výzvy
- Reagovat na vzdělávací potřeby všech žáků
- Překonávat a bořit bariéry, které mohou při učebním procesu vznikat

V praxi inkluze znamená, že do učebního procesu by měli být zapojeni všichni společně, sdílet společně své zkušenosti a zažívat učení společně. Pro inkluzi je potřeba připravit také podmínky, které budou inkluzi podporovat. Zatím ale nejsou tyto podmínky

vymezeny jednoznačně. Např. C. Meijer (2003, s. 9) je shrnuje jako *podmínky, kdy žáci se speciálními potřebami plní největší část kurikula ve třídě hlavního vzdělávacího proudu společně se svými spolužáky bez speciálních vzdělávacích potřeb*. Nebo dle portálu inkluzivniskola.cz může inkluzivní vzdělávání fungovat za předpokladu, že jsou vytvořena konkrétní opatření podporující jak žáky, tak pedagogy. Je nutné, aby škola, která se hlásí k inkluzivním metodám, dokázala naplnit potřeby všech dětí i učitelů a hledala kladný přínos každého žáka bez rozdílů, a tím formovala školu, kde se formují kvalitní interpersonální vztahy.

Zároveň to také znamená, že příchod žáka-cizince do školního kolektivu může být pro spolužáky velkým přínosem, ne problémem. Mnohdy ale záleží na přístupu učitele, kterému by principy inkluzivního vzdělávání měly být vlastní. Měl by být připraven odborně, osobnostně i materiálně a měl by být podpořen vedením školy, zřizovatelem a legislativou (Havel a Filová et al., 2010, s. 50). A právě to, jak by měl učitel připravit sebe i svou třídu na příchod nového žáka-cizince, je jednou ze zásadních výzev integrace či inkluze žáků-cizinců do vzdělávání.

3.2.1 Učitel, třída a příchod nového žáka-cizince

Příchod nového žáka, ať už se jedná o cizince nebo ne, je vždy určitým zásahem do života třídy. Někdy je proces začlenění žáka mezi ostatní žáky velmi rychlý, mohou ovšem existovat případy, kdy tento proces brzdí nejedna překážka. Je naprosto nezbytné a zásadní, aby učitel nepodceňoval přípravu jak sebe sama, tak i ostatních žáků na příchod nového žáka-cizince. Sám by měl promýšlet a plánovat, jak bude probíhat podpora žáka. Také by měl informovat všechny ostatní zaměstnance a především učitele, kteří s žákem přijdou do styku, o jeho příchodu do školy, případně podat i další informace o žákovi.

i přesto, že se tento úkol může z počátku zdát obtížný, je dle zkušeností pracovníků společnosti META na webových stránkách www.inkluzivniskola.cz, která se dlouhodobě věnuje inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem, pro překonání počátečních obav učitele stěžejní uvědomění si, že ve své praxi pracuje s mnohými odlišnostmi, tudíž odlišný mateřský jazyk není jedinou odlišností, se kterou se učitel musí popasovat. Jak uvádí Spilková (2005) právě pojetí různosti jako obohacující dimenze lidské společnosti, je základem konceptu inkluzivního vzdělávání, vyučování či školy.

Příprava žáků na příchod nového spolužáka může být různá. Žák-cizinec má své jméno, které by žákům mělo být známo. Učitel by s žáky měl promluvit o zemi původu žáka-cizince. Důležité je v žácích podporovat empatii, tedy schopnost vžít se do role žáka-cizince. Žáci by měli znát důvod migrace a učitel by měl upozornit na možná traumata, která se stěhováním do jiné země souvisí. Dále je dobré s žáky prodiskutovat, co by pro žáka-cizince mohlo být obtížné a jak mu v tom pomoci. Zde můžou spolužáci sehrát velikou roli. Může jít o takzvané patronství. <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/podpora-spoluzaku-patrony> Učitel vybere ideálně alespoň dva žáky, kteří budou nově přichozímu cizinci pomáhat s počáteční orientací ve škole, se zvládnutím rutinních záležitostí, ale i se samotnými činnostmi při vyučování a s plněním úkolů.

Dalším krokem, který by neměl při přípravě třídy na příchod nového žáka-cizince chybět, by mělo být seznámení se strategií podpory. Podpora by měla být kolektivní, to znamená, že by se na ní měli podílet všechny děti. Dále je dobré děti upozornit na potřebu mluvit na žáka-cizince zřetelnou a srozumitelnou češtinou. Při zadávání úkolů je pro žáka-cizince stěžejní pochopení, se kterým mu mohou pomoci právě jeho spolužáci. Důležité je také pochopení a porozumění úkolu ověřit. A asi nejdůležitějším bodem, na kterém se podílejí všichni ve třídě, je snaha o vytvoření pozitivně naladěného a uvolněného prostředí, ve kterém se cizinec nebude cítit cizí a nevítaný. (www.inkluzivniskola.cz)

Jde tedy o překonání a boření všemožných bariér, které by mohly vést k neúspěšné inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem. Což je i všeobecný cíl inkluzivního vzdělávání. Učitel, který má snahu o úspěšné začlenění žáka-cizince, by měl být seznámen s principy práce s žáky s odlišným mateřským jazykem.

Podle informačního portálu [inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz) je prvním základním předpokladem pro používání principů s žáky s OMJ to, že si učitel uvědomuje, že je odpovědný nejen za výuku obsahu daného předmětu, ale i za rozvoj jazyka, který se váže k tomuto předmětu. Druhým předpokladem je potom to, že žáci s OMJ jsou schopni pochopit obsah výuky, za předpokladu, že mají specifickou formu podpory. Tato podpora je v zahraničí pojmenována termínem *scaffolding*, v překladu *lešení*.

Tento termín použili v literatuře poprvé v sedmdesátých letech dvacátého století psychologové Bruner, Wood a Ross (Wood et al., 1976). Bruner zdůrazňoval význam

sociálního učení a tvrdil, že ostatní lidé by měli dětem pomáhat při rozvíjení jejich nejen jazykové schopností skrz proces zvaný scaffolding. Znamená to tedy, že budování znalostní, dovedností a rozvíjení jazyka je nutné podporovat cíleně (Marsh a Hallett, 2008).

Pro poskytování potřebné podpory je dobré vycházet z pěti základních principů práce s žáky s OMJ, žáky-cizinci. Jsou to tyto principy:

- Propojení obsahu výuky a výuky jazyka
- Aktivování přechozích zkušeností a znalostí žáků
- Využití grafických vizualizací obsahu
- Vytváření prostoru pro komunikaci
- Vytváření prostoru pro aktivní produkci jazykových dovedností

Mimo tyto principy dodržujeme ještě další zásady, které jsou důležité při pedagogické práci. Jsme srozumitelní, uvádíme adekvátní příklady, reflektujeme pokroky žáka, učíme takzvaně pro život, pro použití v životě. V práci s žáky, nejen s žáky-cizinci, vycházíme z jejich momentálních možností, tj. respektujeme a vycházíme z teorie zóny proximálního vývoje, kterou definoval Lev Semjonovič Vygotskij. Výrost (2008, s. 62) o ní hovoří jako o rozdílu v tom, co už dítě dokáže samo a co by mohlo dokázat za pomoci někoho pokročilejšího.

Je toho poměrně hodně, co je potřeba před příchodem žáka-cizince do třídy zajistit a nelze určit přesný seznam věcí, na které by si učitel měl dát pozor, protože jak už je řečeno na začátku této podkapitoly, diverzita je pro pedagogickou práci naprosto přirozená, a proto může vždy nastat nějaká nečekaná situace, při které tyto uvedené principy a postupy nemusí fungovat nebo platit. Proto je pro učitele důležitá schopnost pružnosti, tedy flexibility, schopnost přizpůsobení se konkrétní situaci a do jisté míry i schopnost předvídání problematických situací, které by mohly u některého žáka nastat.

3.3 Výzva: Čeština jako cizí jazyk

„Jazyk je ústředním prvkem kultury. Z hlediska porozumění kultuře je jazyk nepostradatelný ze dvou podstatných důvodů: za prvé se jedná o výsadní médium, jímž jsou formovány a sdělovány významy, za druhé je jazyk primárním prostředkem a médiem, jehož prostřednictvím utváříme vědění o sobě a sociálním světě.“ (Barker,

2006, s. 82) Žák-cizinec ale většinou používá jiný jazyk, než jazyk český, a tak je pro něj obtížné sdělovat významy v českém jazyce a chápat je, stejně jako je pro žáka složité v českém jazyce přemýšlet.

Cvejnová et al. (2008) ve své metodice uvádí, že mateřským jazykem je obvykle označován jazyk, se kterým se dítě od narození setkává jako první a komunikuje v něm s jeho nejbližšími (nebereme v úvahu specifické případy, jako jsou smíšená manželství). Opakem mateřského jazyka je potom jazyk nemateřský neboli cizí jazyk.

Čeština je pro žáka-cizince prostředkem k navazování vztahů a chápání společnosti. Proto je důležité, aby témata, o kterých se s žáky budeme bavit a která budeme vyučovat, byla pečlivě vybrána. Měla by především sloužit žákovi tak, aby byl schopen komunikovat v běžných situacích, jak ve škole, tak i třeba při nakupování či při cestování.

Pro žáka-cizince, který má odlišný mateřský jazyk, se čeština stává cizím jazykem, prostřednictvím kterého se ale i vzdělává. Dle Gjurové (2011, s. 10) se tak v důsledku stále rostoucímu počtu dětí z jazykově smíšených manželství, potomků českých krajanů a občanům cizí národnosti dlouhodobě nebo trvale žijícím na území ČR, stává český jazyk významným prostředkem komunikace, dle autorky jde o „druhou mateřštinu“ neboli jazyk plnící roli tzv. druhého jazyka. Hájková (2005, s. 79) ve svém článku uvádí, že se nejdůležitějším aspektem integrace žáků-cizinců jeví aspekt komunikační.

V důsledku vyššího počtu žáků-cizinců v českých školách a jako následek potřeby integrovat členy jazykových a kulturních menšin do prostředí české společnosti a zabránit tak jejich vyloučení ze společnosti, vznikl na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy navazující magisterský studijní obor Učitelství češtiny jako cizího jazyka. (<http://ucjtk.ff.cuni.cz/node/207>) Tento obor je v rámci studijního programu Učitelství pro střední školy a absolventy tedy opravňuje k působení na středních školách či na druhém stupni škol základních. Ne tedy na prvním stupni ZŠ.

Obor Učitelství češtiny jako cizího jazyka zatím na Pedagogických fakultách chybí. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy však například v rámci studijního oboru učitelství českého jazyka studentům od roku 2003 nabízí cykly seminářů Čeština jako jazyk druhý, jak uvádí Hájková (2005, s. 82), nebo také v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ je ve studijním plánu zahrnut jednosemestrální předmět, který se problematikou

češtiny jako cizího jazyka zabývá. Hájková ale také ve svém článku apeluje a vyzdvihuje nutnost přípravy učitelů na práci s žáky s cizím mateřským jazykem. Výuka češtiny jako cizího/druhého jazyka je tedy další výzvou pro české školství a hlavně pro začleňování žáků-cizinců do českých škol a české společnosti.

Podle Kostecké a kol. (2013, s. 51) je pro žáka-cizince základním předpokladem úspěšného začlenění zvládnutí komunikace. V období mezi říjnem a prosincem 2009 probíhaly polostrukturované rozhovory se zástupci z řad vedení vybraných pražských škol a z řad učitelů. Cílem bylo zmapování příkladů „dobré praxe“ a způsobů, jak na školách probíhá integrace žáků-cizinců. Důvodem tohoto výzkumu byl fakt, že v současné době neexistuje metodika, která by integraci žáků-cizinců upravovala závazně. Školy často hledají způsoby integrace spontánně podle možností školy jako reakci na počet cizinců a jejich sociálně-ekonomické postavení. Tento výzkum prováděl tým okolo Yvony Kostecké. Podle tohoto výzkumného šetření byly nejčastějšími způsoby realizace integrace v praxi tyto aktivity:

- Přípravné ročníky
- Intenzivní prázdninové kurzy
- Individuální přístup, asistenti pedagoga
- Jazykové kurzy v průběhu roku
- Výuka jazyka prostřednictvím dramatické výchovy (pouze u jedné ze zúčastněných škol)
- Kurzy českého jazyka pro rodiče
- Vzdělávání učitelů zaměřené na integraci cizinců

Z výsledků tohoto kvalitativního výzkumného šetření lze vidět, že školy se snaží pružně reagovat na vzniklou situaci, jako je přisun cizinců do českých základních škol. Jsou ovšem často limitovány finančně, a to i přesto, že finanční prostředky jsou dostupné. Některé školy zúčastněné v tomto výzkumu uváděly, že se o tyto prostředky ani nepokoušely žádat, protože se obávaly velmi komplikované administrace spojené se systémem grantů.

Z výsledků polostrukturovaných rozhovorů také vzešlo několik faktorů, které ovlivňují integraci. Jedny ze zásadních faktorů jsou věk žáka a jeho předchozí zkušenosti s českým

jazykem. Většina dotazovaných se shodla na tom, že pokud dítě do školy přichází s téměř žádnou znalostí českého jazyka, potom je pro integraci výhodnější, když jde o žáka v mladším školním věku. Děti, které před vstupem do školy absolvují přípravný ročník či poslední ročník mateřské školy, nemívají v českém jazyce velké problémy a v některých případech dokonce používají jazyk téměř na stejné úrovni jako české děti. Všeobecná shoda panuje tedy v názoru, že integrace probíhá snadněji u dětí, které nastoupí na první stupeň základní školy.

Další faktor, který je klíčový, je rodina žáka-cizince. Rodiče totiž do velké míry ovlivňují chování dítěte v běžných situacích. Často bývá problémem právě komunikace s rodiči, kteří češtinu neovládají vůbec nebo na velmi nízké úrovni. Proto je vhodné, má-li škola finanční prostředky na realizaci kurzů češtiny pro rodiče, v rámci integrace tyto kurzy pořádat.

3.3.1 Jazyk a země původu žáka-cizince

Již výše jsou uvedeny statistické údaje dle záznamů ČSÚ, které mapují procentuální zastoupení cizinců na základních školách z hlediska země původu. Mezi zeměmi s nejvyšším počtem cizinců navštěvujících základní školy na území České republiky jsou Ukrajina, Slovensko, Vietnam, Rusko a Mongolsko.

Pro učitele, který se setkává s žákem-cizincem, je zajisté důležité nastudovat alespoň minimálně to, jak funguje jazyk, který je pro žáka jazykem mateřským. Tedy znát alespoň orientačně charakter tohoto jazyka. Zároveň je nutné znát i základní typologii českého jazyka. Typologické hledisko zkoumá jazyky z hlediska shod a rozdílů ve struktuře. Na základě komparace potom vytváří obecné modely jazyků, jak uvádí Gjurová (2011, s. 11) Český jazyk například spolu se slovenštinou, ukrajinštinou či ruštinou patří z hlediska jazykové typologie mezi jazyky flexivní. Zjednodušeně by se flexivní jazyk dal vysvětlit jako jazyk, ve kterém se slova skloňují a časují. Flexe znamená ohýbání, neboli časování a skloňování slov ohebných.

Učitel by měl mít také na paměti to, že velkou roli hraje vliv foneticko-fonologického systému mateřského jazyka žáka-cizince. Je potřeba žákovi předkládat a vystavovat ho přesné výslovnosti, která předpokládá vzornou artikulaci. Je ale jasné, že interference jazyka mateřského bude u některých žáků přetrvávat, a tak dokonalé výslovnosti nemusí

dosáhnout. S tím je nutné počítat. Cílem je ale výslovnost taková, která umožní plnohodnotné porozumění a to ať už v roli posluchače, tak v roli mluvčího (Gjurová, 2011).

Výhodou při výuce a učení jazyka je to, když má jazyk některé části struktury shodné s jazykem českým. Tuto výhodu mají například žáci slovenské národnosti, částečně i Rusové a Ukrajinci, v mluvené podobě jazyka. Menší štěstí mají ovšem například Vietnamci, Korejci, Japonci nebo Číňané. Nejen že se jedná o jazyky typologicky odlišné, u těchto jazyků je rozdílné i písmo, tudíž se žáci musí učit i úplně jiný vizuální zápis jazyka.

Další velmi důležitou věcí při výuce všeobecně je identifikace žáka. To znamená jeho jméno. Žáka-cizince bychom jako učitelé měli oslovovat tak, jak si on sám přeje, jak je zvyklý. Zde můžeme narazit na problém právě ve výslovnosti, hlavně u žáků ze zemí jako je Čína, Japonsko či Vietnam. Gjurová (2011) ve své knize uvádí, že je vhodné se na jméno zeptat rodičů, protože u žáka se může stát, že odsouhlasí jakékoliv oslovení, a to z důvodu toho, že nechce učiteli odporovat. Dále také upozorňuje na problematiku zápisu například u vietnamských, korejských či čínských jmen, která jsou uváděna v pořadí – příjmení, druhé jméno a rodné jméno. Upozornění se týká toho, aby učitel omylem žáka neoslovoval příjmením, které je uváděno jako první. Je také možné, že dítě začne používat české jméno, které používají i jeho rodiče. Pozornost bychom měli věnovat i jménům, které mají český ekvivalent jako např. Thomas – Tomáš apod. Podle toho, co uvádí Scott a Ytreberg (1990, s. 11) bychom dětem neměli dávat například při výuce anglického jazyka anglická jména. Podle těchto autorů je jazyk soukromou otázkou a žák je pořád ta samá osoba nehlédě na jazyk, který užívá. Je očividné, že neznalost učitele v tomto případě neomlouvá a měl by se na tuto skutečnost pečlivě připravit.

Pro pochopení osobnosti žáka-cizince je pro učitele přínosná mimo orientaci v jazyce také znalost systému školství v zemi původu žáka. Nemyslí se tím, že by se učitel měl stát odborníkem a po nocích studovat školské systémy zemí, o systému se však něco málo může učitel dozvědět díky rozhovoru se žákem, je-li jeho jazyk na takové jazykové úrovni, kdy je rozhovoru schopný a také má-li žák nějaké předchozí zkušenosti se školským systémem v zemi, ze které původně pochází.

Shrneme-li poznatky z této podkapitoly, je pro učitele důležité pracovat s poznatky o mateřském jazyce žáka-cizince, vážit si a respektovat osobnost dítěte a jeho rodné jméno a zamýšlet se nad tím, co bude pro žáka z jazykového hlediska naprosto neznámé a co naopak může žákovi dělat menší problémy, protože i v jeho mateřském jazyce daná struktura existuje.

3.4 Výzva: Učební materiály pro cizince

Každý pedagog využívá a sbírá řadu materiálů, které mu ve výuce pomáhají. Stejně tak by tomu mělo být při cestě k inkluzi žáků-cizinců. Obecně jsou využívány materiály typu učebnic, pracovních listů, interaktivních výukových materiálů, knih, vizuální podpory - obrázků apod. o výuku češtiny pro cizince poměrně hojný zájem, jak uvádí například Cvejnová et al. (2008), zaměříme-li se na nabídku učebnic pro žáky-cizince na českém trhu, v současné době existuje již poměrně mnoho publikací, které jsou pro použití při práci s dětmi cizinců vhodné.

Mnoho autorů (Cvejnová (2008), Gjurová (2011), Hádková (2006), Škodová (2010 a 2012), Štindlová (2007)) se zabývá češtinou jako druhým/cizím jazykem. Pro potřebu výuky češtiny na prvním stupni základní školy je však velmi vhodné využívat učebnice pro cizince mladšího školního věku. Učebnice, či pracovní učebnice dostupné a vhodné pro žáky-cizince jsou například od autorů Svobodová (2012), Tomášová a Pokorná (2013) e-learningová učebnice pro čínské žáky, nebo také Janoušková (2014), Čeština do školy dostupná na webových stránkách www.inkluzivniskola.cz. K učebnicím jsou často vypracovány i pracovní sešity a metodika pro učitele.

Příkladem tohoto souboru je například dvoudílná učebnice od Svatavy Škodové – Domino. Český jazyk pro malé cizince 1 a 2. Učebnice je určena pro žáky 1. stupně ZŠ, zvláště pak pro žáky 1. a 2. (druhý díl) ročníků. Učebnice vychází z Evropského jazykového portfolia a je zpracována pro děti hravým způsobem. Učebnice je tištěná barevně, pracovní sešit je černobílý a žáci s ním pracují aktivně – vystřihují a následně pracují s vystřihnutými materiály. K učebnici je přiložené CD se zvukovými nahrávkami básniček, různých aktivit a dialogů, které se objevují v učebnici. Tento soubor je vhodný pro učitele s aprobační na první stupeň ZŠ bez aprobační v oboru čeština jako cizí jazyk. Tato učebnice ovšem podle autorky není vhodná pro samostudium, lze ji používat pouze pod vedením učitele.

Každá lekce učebnice je zaměřena na nějaké komunikační téma, která byla vybírána s ohledem na zkušenosti dítěte ve věku 6-8 let. Jsou zde ale také zohledněna témata, která jsou podstatná pro úspěšné začlenění do školního prostředí a výuky. Deset lekcí, deset témat:

- 1) Ahoj!
- 2) Naše škola
- 3) Moje třída
- 4) Barevný rok
- 5) Moje rodina
- 6) Můj den
- 7) Moje tělo
- 8) Co rád jím
- 9) Co nosím
- 10) Zvířátka.

Ve druhém dílu učebnice jsou pak témata rozšířena o kapitoly „Co kdo dělá, ve městě, jídlo, každý je jiný, jsem nemocný“ (Škodová, 2010 a Škodová 2012).

Výhodou této učebnice je nesporně to, že se dá využít i při práci s žáky, jejichž mateřský jazyk je čeština. Jak uvádí Gjurová (2011) existuje možnost využití podobných postupů a metod při výuce dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí se specifickými vývojovými poruchami učení. Tímto termínem jsou pojmenovány poruchy, které se projevují hlavně jako dyslexie, dysgrafie a dysortografie a dyskalkulie. Tedy ve stejném pořadí jako snížená schopnost naučit se číst běžně používanými metodami, problémy při osvojování písmen, pravopisu a psaní a poslední jako obtíže při početních operacích s čísly a počítání. (Průcha, 2009, s. 83) v současné době se tyto poruchy často vyskytují v kombinované formě a spojujány i s vývojovými poruchami chování. Předpokládá se, že původem těchto poruch je porucha pozornosti, nebo také hyperkinetická porucha, která je označována zkratkou ADHD nebo ADD. Z angličtiny jako Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Skupina žáků-cizinců a žáků se specifickými poruchami učení se může vyznačovat společnými znaky, jako je například potřeba opakované motivace, snadná unavitelnost, nutnost výrazně pozitivní odezvy na práci žáka, obtíže v rozlišování kvantit samohlásek, záměna hlásek funkčně podobných nebo čtení s porozuměním. Toto je výčet pouze některých shodných znaků, které spojují tyto dvě skupiny žáků (Gjurová, 2011). Z toho vyplývá, že má-li učitel zkušenosti například s žákem s dyslexií, je to pro něj výhodou a tuto zkušenost může využít při práci s žákem-cizincem. To také pro učitele znamená, že pro práci s žákem-cizincem je možné využívat stejné či mírně upravené pomůcky, které se běžně používají pro děti s SPU.

Učitel, který se chystá na výuku češtiny jako druhého jazyka, musí mít dobře naplánovaný obsah celého kurzu, stejně jako obsah jednotlivých hodin. K tomu mu mohou dopomoci dostupné učebnice pro děti, stejně jako materiály, které jsou volně ke stažení na stránkách informačního portálu www.inkluzivniskola.cz. Součástí učitelské profese by ale měla být i příprava materiálů, které žákům pomáhají a rozvíjejí jejich schopnosti a klíčové kompetence. Proto by učitel měl mít vždy na paměti, že materiál by měl být přizpůsobený individuálním potřebám každého žáka. Neznamená to, že by snad každý žák měl mít zcela jiný pracovní list, musíme ovšem počítat s aktuálními možnostmi žáka a diferencovat materiály například tím, že dětem dáme na výběr ze tří obtížností. Což ovšem není jedinou možností, jak diferencovat výuku.

3.5 Výzva: Multikulturní výchova

Na cestě k inkluzi může učitelům velmi pomoci další fenomén současného školství, a to sice průřezová témata uvedená v RVP ZV. V RVP ZV je uvedeno šest okruhů, které reagují na aktuální problémy současného světového dění. Cílem těchto okruhů je rozvíjet a formovat v žácích jejich postoje k těmto problémům a také hodnoty, které by pro ně v životě měly být důležité. Pro základní vzdělávání mezi tyto okruhy patří osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a výchova mediální.

Jak už bylo uvedeno v kapitole, která se zabývala specifiky žáků-cizinců, jedním z těchto specifik je odlišná socio-kulturní zkušenost žáka. Jednoduše řečeno, žáci-cizinci přicházejí do České republiky z jiného kulturního prostředí. Slovo kultura může být

chápáno mnoha způsoby. Janebová (2010) uvádí, že kulturou chápeme fenomén, který reprezentuje národ, společnost, skupinu nebo organizaci. Představuje orientační systém, který tvoří souhrn určitých symbolů, jako jsou slova, mimika, gesta, oblečení, zvyky, rituály a další. Eriksen (2007, s. 17-18) potom definuje jeden z nejobvyklejších významů slova kultura „*jako synonymum sdíleného pohledu na život a obraz světa členů určité skupiny, který je odlišuje od členů jiných skupin.*“ Ať už chápeme význam slova kultura jakkoliv, je jasné, že jde o něco pro každý národ specifického, tudíž i odlišného.

Z hlediska kulturní a etnické odlišnosti by měl inkluzivní přístup platit rovnocenně jako u znevýhodnění či postižení zdravotního. V pedagogice se reakcemi na etnickou a kulturní odlišnost zabývá interkulturní pedagogika a v praxi je tato pedagogika realizována v rámci průřezového tématu multikulturní výchova (MKV). *Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. Odlišnost by neměla být chápána jako potenciální zdroj konfliktu, ale jako příležitost k vlastnímu obohacení* (Buryánek, 2002, s. 13). Dá se říci, že i Česká republika se stává do určité míry multikulturní společností. Přisun na území ČR stále není tak velký v porovnání s ostatními zeměmi EU, jako je například Francie, Velká Británie, Německo atd. I přesto se ale počet přistěhovalců z cizích zemí zvyšuje, a tudíž se, hlavně ve velkých městech setkávají různé kultury. Myšlenka multikulturalismu se tak stává součástí politických strategií různých států a představuje tak pokus o etnickou či rasovou rovnost (Barker, 2006, s. 124).

Pelcová (2009, s. 7) uvádí, že v současné době lze sledovat přibližně pět okruhů významu slova multikulturalita. Jeden z těchto okruhů vidí multikulturalitu jako „*ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému.*“ Je-li tento ideál uskutečňován a nebrání-li mu v uskutečnění žádná podoba útlatku, jako je například vykořisťování či násilí, potom se multikulturní společnost vyznačuje rozmanitostí kultur, které vedle sebe žijí ve vzájemné interakci, komunikují spolu a dokonce může docházet ke vzájemnému obohacování.

Úcta a respekt jsou tedy ústředním předpokladem multikulturní výchovy. Tyto myšlenky jsou velmi humánní a filantropické, avšak uchopení multikulturní výchovy jako takové není jednoduché, a je třeba o ní uvažovat velmi do hloubky a zvažovat důsledky, které nemusí být vždy pozitivní. Původní záměr, který byl velmi pozitivní, se může

přetransformovat takovým způsobem, že může způsobit více netolerance a nerespektování než porozumění a respekt.

Samotná „multikulturní výchova“, jako koncept zahrnutý v RVP ZV (2013), dle Morvayové a Moree (2009, s. 17-18) nese některá nebezpečí, jako je snížení tématu na pouhý prostředek k naplnění cílů, nebezpečí manipulace se sociální realitou, nebezpečí zbavení jedince jeho osobnosti a lidskosti (generalizace – Tomáš není Tomáš, ale Rom), nebezpečí exkluze a desintegrace, nebezpečí radikalizace respektu například k dětským sňatkům apod., nebezpečí oddělování a omezování inkluze – my/oni. Je proto potřeba s žáky o těchto rizicích diskutovat a přistupovat individuálně. Vzhledem k tomu, že si multikulturní výchova klade cíl jako je formování postojů a hodnot, jedná se také o individuální osobnost žáka. Proto, jak navrhuji autorky výše zmíněné, by cíle MKV měly být přirozeným výsledkem dobře realizovaných průřezových témat jako je Výchova demokratického občana a Osobností a sociální výchova.

Multikulturní výchova není tedy samostatnou vzdělávací oblastí. Může být ale do školního vzdělávacího programu začleněna v rámci volitelného předmětu, seminářů nebo jako školní projekt apod. Jde o průřezové téma, které by mělo být celým procesem vyučování prostoupeno. Jinými slovy by měla být multikulturní výchova do jiných vzdělávacích oblastí integrována, není-li průřezové téma realizováno nějakým z výše zmíněných způsobů. Toto prostoupení by mělo být i v rámci metod a celkové atmosféry a klimatu třídy i školy. Protože v multikulturní výchově je stěžejní lidská zkušenost, odvíjejí se od toho i metody a formy vyučování, které se v rámci multikulturní výchovy doporučují.

Jsou to metody jako je biografická práce, orální historie, práce s příběhy, sókratovský dialog nebo myšlenkové mapy. (www.inkluzivniskola.cz) Nebo také další metody, jak uvádí Buryánek (2002, s. 18-20), jako je diskuze, brainstorming a projektové vyučování. Mezi vhodné formy vyučování pak lze zařadit například skupinové vyučování. Schopnost nebo kompetence, která by nejen v rámci multikulturní výchovy měla být rozvíjena, je kritické myšlení. V rámci multikulturní výchovy je velmi vhodné zařazovat do vyučování simulační hry a dramatizaci. Jsou to metody hravé, inspirující, které podněcují tvořivost a empatii.

Dobrým způsobem realizace multikulturní výchovy jako specifického předmětu nebo semináře mohou být již stávající projekty, programy a vzdělávací servery, jak uvádí Pelcová (2009). Jedná se například o projekt *Czechkid – multikulturalita očima dětí* na www.czechkid.cz, nebo medializovaný projekt společnosti Člověk v tísni - *Jeden svět na školách* nebo třeba program *Varianty* – <http://varianty.cz> (Havlínová in Pelcová, 2009, s. 125-126).

Závěrem této kapitoly můžeme multikulturní výchovu shrnout z hlediska její podstaty, která má dle Průchy (2001) čtyři základní složky:

- Je to oblast vědecké teorie, která prostupuje více vědami – jde o transdisciplinární teorii.
- Informuje o multikulturní realitě, ve které se vyvíjí současná společnost.
- Je to oblast infrastruktury, která vytváří informační a organizační základ pro teorii, výzkum a realizaci MKV.
- Je to oblast praxe, vzdělávací a osvětové činnosti, která se realizuje ve školách a v jiných vzdělávacích institucích s cílem sblížení a spoluprací mezi kulturami, etniky, rasami a národy.

Multikulturní výchova musí být zastoupena jak ve výuce na 2. stupni, tak na 1. stupni ZŠ. Jde o oblast vědecké teorie, která obsahuje problematiku více věd, a tak se jedná o transdisciplinární teorii, tudíž dává k dispozici poměrně velké množství témat, ke kterým se váže. Existují publikace, které slouží učitelům jako zdroj inspirace pro praktické činnosti, které se s dětmi na prvním stupni dají realizovat v rámci MKV. Příkladem je třeba kniha *Multikulturní výchova* z ediční řady *Průřezová témata* na 1. stupni ZŠ z nakladatelství RAABE. Autoři, kteří se zabývají jak problematikou žáků-cizinců, tak problematikou MKV (Kocourek J., Holcová M., Machatý R.) zde předkládají činnosti a celé projekty vhodné pro děti mladšího školního věku.

Multikulturní výchova ovšem není jediným průřezovým tématem, které se zabývá určitou propojeností dnešního světa. Dá se říci, že například migrace obyvatelstva je globálním, tedy celosvětovým fenoménem, a tak lze v souvislosti s problematikou žáků-cizinců uvést také průřezové téma nazývané „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.“ o tomto tématu stručně hovoří následující podkapitola.

3.5.1 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Výchova žáků k myšlení v evropských a globálních souvislostech je jedním z důležitých bodů výchovy vůbec. Je velice důležité, aby si žáci uvědomovali, že svět je propojený a tuto skutečnost vnímali. Také aby nabyté informace propojovali do souvislostí s předchozími znalostmi a aby se zajímali o dění nejen v České republice, ale i dále v Evropě a ve světě.

K tomuto propojení znalostí má přispívat průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, které se dle informací uvedených v Metodické podpoře pro výuku průřezových témat v základních školách <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>, zaměřuje na aktuální dění a změny ve světě a jeho jednotlivých částech, zejména pak s ohledem na propojenost dnešního světa, kdy události probíhající na určitém místě mají vliv na dění jinde ve světě.

Pro pochopení souvislostí je nutné porozumět procesům ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním i kulturním, které všechny mají vliv na život lidí. Aby žáci byli schopni tyto souvislosti vytvářet, je potřeba zabývat se otázkami rozdílů ve světě, vztahem mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi a globálními problémy, které mnohdy mají spojitost právě s kulturou země a lidí v ní žijících. Dalšími tématy, kterými se toto průřezové téma zabývá, jsou otázky lidských práv, rovné příležitosti, humanitární pomoc a rozvojová spolupráce, prevence a řešení konfliktů. Právě přítomnost žáka-cizince může ostatním žákům přiblížit a ukázat odlišný pohled na různý problém.

Toto průřezové téma také rozvíjí osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot. Přispívá a podporuje vzájemnou spolupráci žáků a schopnost obhájit vlastní názor či argumentovat.

II. VLASTNÍ VÝZKUM

Počátky mého zájmu o problematiku žáků-cizinců se objevily při absolvování semestrálního volitelného předmětu ve třetím ročníku na pedagogické fakultě. Kurz byl koncipován velmi prakticky a v momentě, kdy jsem se při první hodině dostala do situace, kdy před nás – studenty – předstoupila vyučující mluvící pouze mongolsky, jsem si uvědomila, jak se asi musí cítit malý žák, který se s češtinou nikdy před tím nesetkal. V rámci kurzu jsem asistovala žákyni z Ukrajiny a od té doby mě práce s žáky-cizinci fascinovala. Zároveň jsem neměla moc informací například o výuce češtiny jako cizího jazyka nebo o tom, jak k žákům-cizincům přistupovat a jakým způsobem s nimi pracovat. Chtěla jsem se setkávat s více žáky z cizích zemí, pro které se Česká republika stala novým domovem. Zároveň mě zajímaly zkušenosti učitelů a dostupné materiály.

Má zvědavost a touha po informacích o tomto tématu mě přivedla k tomuto výzkumu i k celé práci.

4 Popis výzkumu

V kapitole je vymezeno téma výzkumu, výzkumné otázky a cíle empirické části této diplomové práce, dále pak je zde charakterizován výzkumný vzorek a popsány použité metody.

4.1 Téma výzkumu a výzkumné otázky

Téma tohoto výzkumu zní: **výzvy začleňování žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ.**

V návaznosti na toto téma si kladu následující výzkumné otázky:

- **Jaké výzvy přináší podle učitelů 1. stupně ZŠ přítomnost žáka-cizince ve školní třídě?**
- **Jak probíhá integrace žáků-cizinců v praxi ve vybraných třídách 1. stupně ZŠ?**
- **Jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogy a žáky-cizinci?**
- **Jaké materiály učitelům při práci s žáky-cizinci pomáhají?**

4.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zpracování tří případových studií, které poukazují na současné pojetí integrace žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ.

Výsledkem výzkumu jsou případové studie tří žáků s odlišným mateřským jazykem. Dalším výsledkem empirické části práce jsou pracovní listy, které jsou kompatibilní se současně používanými učebnicemi českého jazyka.

Tyto pracovní listy mohou sloužit učitelům 1. stupně ZŠ, kteří pracují s žáky-cizinci. Mohou se stát inspirací pro jejich práci a zároveň je lze využít i jako zjednodušená cvičení pro žáky se specifickými poruchami učení.

4.2.1 Postup

1. Vyhledám tři základní školy, ve kterých bude navštěvovat 1. stupeň žák-cizinec neboli žák s odlišným mateřským jazykem.
2. Tyto žáky budu pozorovat a zaměřím se na komunikaci mezi žákem a učitelem a žákem a ostatními žáky.
3. Uskutečním rozhovory s třídními učitelkami těchto žáků za účelem získání informací o jejich zkušenostech s žáky-cizinci a o materiálech, které jim při práci pomáhají.
4. Vytvořím pracovní listy k používané učebnici českého jazyka, které budou určené hlavně pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.

5 Charakteristika zkoumaného vzorku

Zkoumaným vzorkem v této diplomové práci především žáci-cizinci, kteří legálně pobývají na území České republiky. Tito žáci navštěvují 1. stupeň na základních školách v Praze a okolí.

Vyhledala jsem tři základní školy, jejichž 1. stupeň (tedy ročník 1. – 5.) navštěvuje žák-cizinec. Dvě z těchto škol se nacházejí v Praze, v této práci jsou školy označeny jako Š1, Š2 a třetí škola se nachází v malé vesnici u Prahy, tato škola je označena jako škola Š3. o školách je vhodné zmínit alespoň základní informace, které jsou součástí charakteristiky zkoumaného vzorku, protože škola a její prostředí, zaměření či zkušenosti mají na žáky významný vliv.

Tyto školy jsem zvolila z toho důvodu, že jsem na nich během svého studia na vysoké škole absolvovala praxi, a tím jsem mohla navázat na další spolupráci. Š3 je školou, kterou jsem sama absolvovala a spolupracuji s ní již delší dobu. Výběr konkrétní třídy a učitelky byl podmíněn přítomností alespoň jednoho žáka-cizince v kolektivu třídy.

Školy jsem informovala a seznámila s probíhajícím pozorováním v rámci diplomové práce a navázala jsem užší spolupráci s třídními učitelkami vybraných žáků-cizinců.

5.1 Stručná charakteristika vybraných škol

Š1 se nachází téměř v centru Prahy, v jedné budově sídlí současně 1. i 2. stupeň. Jde o fakultní školu Pedagogické fakulty UK v Praze se zaměřením na cizí jazyky, ve které je pozornost věnována mimořádně nadaným žákům a žákům se specifickými poruchami učení. Tyto oblasti jsou zahrnuty i v základní filozofii školního vzdělávacího programu. Vzhledem k poloze školy, v centru hlavního města, se ve škole vzdělává poměrně vysoký počet žáků-cizinců. Ve výroční zprávě za rok 2012-13 je uveden počet žáků, ze států EU jako 392 a z toho 7 žáků mimo Českou republiku a dále pak 37 žáků ze států mimo EU, tyto údaje jsou k datu 30. 6. 2013. Dle dalších dokumentů dostupných na internetových stránkách školy, škola spolupracuje se společností META, zabývající se problematikou vzdělávání žáků-cizinců a žákům, kteří do školy přichází s nízkou úrovní znalostí českého jazyka, škola nabízí volnočasovou aktivitu „čeština pro cizince.“

Š2 je také fakultní školou Pedagogické fakulty UK v Praze a je úplnou základní školou s 1. – 9. ročníkem. Škola se nachází v městské části Praha 6 a je také zaměřena na výuku cizích jazyků a dlouhodobě se zabývá poskytováním nadstandardní péče pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní vzdělávací program se nazývá „Učíme se, učít se- chceme rozumět sobě, druhým i světu kolem“, a tím charakterizuje filozofii školy. Dle výroční zprávy za školní rok 2013/14 školu navštěvovalo 12 žáků s odlišným mateřským jazykem/ žáků-cizinců. Z toho ze států EU to byli žáci ze Slovenska a Bulharska a mezi zeměmi mimo EU se jednalo o Alžírskou lidově demokratickou republiku, Ukrajinu, Makedonii a Ruskou federaci.

Š3 je opět úplnou základní školou s 1. – 9. ročníkem a současně spádovou školou pro děti z okolních vsí. Škola se nachází ve vesnici nedaleko od Prahy. Škola pracuje řadu let v mezinárodních projektech ENO a GLOBE, které jsou zaměřené na výzkum životního

prostředí, ale organizuje i vlastní celoškolní projekty jako je například Afrika, Praha, Žijeme v Evropě, Vltava, Světové dny, aj. Zároveň škola získala již potřetí titul EKOŠKOLA. Škola nemá velké zkušenosti se vzděláváním žáků-cizinců a ve výroční zprávě neuvádí počty cizinců na škole.

Jak je z charakteristik škol patrné, jedná se o dvě školy (Š1 a Š2), pro které práce s žáky-cizinci není něco neobvyklého a o školu Š3, ve které je přítomnost žáků-cizinců jevem ne příliš běžným. Zároveň jsou první dvě školy zaměřeny na výuku cizích jazyků. Dalším společným rysem je pro ně i to, že jsou školami fakultními na rozdíl od Š3, která je školou zaměřující se na environmentální výchovu a další průřezová témata. To ovšem neznamená, že Š1 a Š2 by se těmito tématy nezabývaly, jen pro ně nejsou tak typické.

Dalším zajímavým poznatkem je to, že školy odpovídají statistikám zmíněným v podkapitole 2.3 Počty žáků-cizinců na českých základních školách. Tyto tři školy potvrzují, že dle Kostecké (2013) nejsou cizinci na základních školách po České republice rozmístěni rovnoměrně, nýbrž jsou velmi výrazně koncentrováni do hlavního města, Prahy.

5.2 Charakteristika pozorovaných žáků-cizinců

V každé z výše zmíněných škol jsem si zvolila třídu na 1. stupni ZŠ, kterou navštěvoval žák-cizinec. Pro zajištění anonymity žáků jsou v následujícím textu změněna jejich jména.

Prvním pozorovaným žákem je chlapec z Japonska. Jeho jméno je Akira. Akira v současné době navštěvuje 3. ročník na pražské základní škole s rozšířenou výukou jazyků. Do této školy chodí již od první třídy. Ve třídě není jediným žákem-cizincem. Nemá problémy s porozuměním. Při vlastní produkci jazyka je zdrženlivější, ale domluví se bez problémů. U skloňování podstatných jmen a u významů některých obtížnějších slov je někdy patrné to, že je pro něj čeština druhým jazykem. Přesto, že pro něj čeština není mateřským jazykem, baví ho dle jeho slov více než japonština. Rodiče s Akirou doma mluví japonsky a on se je snaží učit česky. Podle slov paní učitelky, která má třídu tento školní rok nově, je Akira pracovitý a bystrý, ale nerad přiznává svou vlastní chybu. v kolektivu je poměrně oblíbený. Ostatní spolužáky si občas získává tím, že má poněkud netradiční svačiny.

Druhým pozorovaným žákem je Nikola. Nikolu znám již od března 2013. Do České republiky se s rodiči přistěhoval v lednu 2013. Jedná se o chlapce z Makedonie. Nyní Nikola navštěvuje 4. ročník na škole v Praze. Český mluví velmi málo, ale rozumí téměř všemu. Doma s rodiči mluví makedonsky a český jazyk částečně ovládá pouze otec. Nikola je spíše introvert a i přesto, že se snaží s dětmi komunikovat, brzdí ho jazyková bariéra. Při práci je soustředěný, ale má výkyvy ve výkonech, převážně v českém jazyce. Bohužel ze strany rodičů není příliš velký zájem o větší podporu žákových schopností a dovedností v českém jazyce. Jednou týdně chodí na doučování češtiny, kde se ale probírají hlavně gramatické jevy probírané ve škole. Nejde tedy o procvičování mluveného projevu, který je u Nikoly slabý.

Třetí pozorovanou žákyní byla dívka vietnamského původu. Pro Vietnamce v České republice je typické, že snadno a bez problémů přijímají česká jména (Černík et al., 2006, s. 127). i tato žákyně používá české jméno, změnila jsem její jméno na podle Černíka et al. (2006) Vietnamci nejčastěji užívané české dívčí jméno – Hanka. S Hankou jsem se seznámila již v září 2012, kdy nastoupila do první třídy do Š3. V současné době navštěvuje již třetí ročník jiné školy, a to z důvodu stěhování rodiny za prací. Stejně tak i původní důvod migrace Hančiny rodiny byl za prací. Jednalo se o práci v obchodě, který rodina vlastnila. Hanka přišla do školy s pouze základním porozuměním pokynům v českém jazyce, a to díky tomu, že před nástupem do první třídy navštěvovala asi 4 měsíce soukromou mateřskou školu. Vlastní projev jazyka u Hanky ze začátku nebyl žádný, ale postupně se začínala projevovat. Rozuměla pouze základním frázím. Hanku lze charakterizovat jako veselou, aktivní, svědomitou, pilnou a bezproblémovou žákyní, oblíbenou ve třídním kolektivu.

Mezi těmito třemi žáky jsou patrné rozdíly, ať už v období, kdy do české školy přišli, nebo v úrovni jejich znalostí českého jazyka. Všechny tři ale spojuje to, že je pro ně český jazyk primárně jazykem cizím, se kterým se ale denně setkávají a musí v něm řešit zadané úkoly, tudíž jak je uvedeno v kapitole 3.3 Čeština jako cizí jazyk - je čeština, dle Gjurové (2011), pro žáky-cizince druhým jazykem nebo jinak druhou mateřštinou.

U Nikoly a Hanky se jednalo o delší spolupráci než u Akiry. U každého žáka jsem strávila přibližně 8 vyučovacími hodinami a to o školního roku 2012/2013 až do letošního školního roku 2014/2015.

6 Použité metody výzkumu

Pro potřeby empirické části této diplomové práce jsem zvolila kvalitativní přístup k výzkumu. Konkrétně jsem zvolila tyto metody:

- Pozorování
- Rozhovor

6.1 Pozorování

Pozorování je metodou, která je velmi vhodnou výzkumnou i diagnostickou metodou při práci s žáky mladšího školního věku, a to vzhledem ke své přirozenosti a nenásilnosti. Pozorování nijak zásadně nenarušuje průběh vyučování. Díky této metodě lze získat mnoho cenných informací a poznatků, ať už o celém třídním kolektivu, tak i o jednotlivých žácích. Toto jsou důvody, proč jsem se rozhodla právě pro tuto výzkumnou metodu. Předmětem mého pozorování byli žáci-cizinci, kteří navštěvují první stupeň základní školy, tedy žáci ve věku mezi šestým a jedenáctým rokem.

Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, pozorování probíhalo ve třech třídách prvního stupně základní školy. Šlo o zúčastněné, přímé a záměrné pozorování, vždy 45 minut nebo v jednom z případů v několika vyučovacích blocích. Každého žáka jsem pozorovala minimálně 8 vyučovacích hodin. Nevybírala jsem hodiny podle předmětů a snažila jsem se účastnit různých vyučovacích hodin, abych viděla případné rozdíly při práci např. v českém jazyce a jiných předmětech. V případě Hanky a částečně i Nikoly jsem měla možnost účastnit se i exkurzí, výletů, plavání či školy v přírodě. Pozorování bylo zaměřeno především na interakci žáků-cizinců s ostatními účastníky vyučování. Dále pak na projev žáků a na komunikaci v českém jazyce.

Pozorování jsem využila také pro podrobné seznámení s žákem a třídními učitelkami. Zároveň jsem během přestávek mezi jednotlivými vyučovacími hodinami mluvila s žáky, za účelem získání většího přehledu o situaci v jejich rodinách, zájmech, preferencích, schopnosti komunikovat apod. Při pozorování nebyl využíván pozorovací arch. Veškeré terénní záznamy byly vedeny v písemné podobě do pozorovacího deníku, přesto ale se jednalo o pozorování strukturované, protože bylo zaměřeno především na mluvený projev žáka-cizince, na komunikaci s učitelem a spolužáky a také na celkový přístup k práci a začleňování žáka-cizince do vyučování. Při pozorování jsem se snažila zaznamenávat

všemožné detaily, úryvky rozhovorů a zároveň i poznámky jako např. jakou rukou žák píše, zda udržuje na lavici pořádek apod.

6.2 Zápisy z pozorování

Pro lepší pochopení případu každého žáka uvedu některé zápisy z pozorování. Je v nich zachyceno hlavně žákovo chování a interakce se spolužáky a učitelem, dále pak jeho aktivita při hodině a zejména komunikace v českém jazyce. Pozorování probíhalo u každého žáka v jiném období, které je vždy uvedeno.

6.2.1 Pozorování - Akira

Pozorování Akiry probíhalo v období říjen 2014 – prosinec 2014. Akira není ve třídě jediným cizincem. Je jich zde hned několik. Jedná se o žáky z Číny, Kazachstánu a Ruska a dále o dva bilingvní žáky. Třídní učitelka má třídu prvním rokem. Akira pochází z Japonska a na pražskou základní školu chodí od 1. třídy a předtím navštěvoval i mateřskou školu, ale v České republice nežije od narození. Je jedináček.

Rodiče se rozhodli do Prahy přestěhovat, protože jim nevyhovovala uspěchanost života v Japonsku. V Praze žijí už přes šest let.

Akira dříve chodil i na kurzy japonštiny, ale teď ho učí rodiče sami. Sám tvrdí, že má český jazyk radši než japonštinu. S českým jazykem a jeho používáním nemá žádné výrazné problémy. Jediný problém je, že u některých slov nezná jejich význam a občas použije špatný tvar slova. Z toho důvodu pro žáka není vypracovaný individuální/vyrovňovací plán pro práci. Forma podpory ze strany školy probíhá v podobě nárazového vyučování a procvičování problematických jevů v češtině se speciální pedagožkou.

Jeho koníčkem je stavebnice LEGO, dokonce chodí na kroužek stavění z LEGO kostek. Dalším jeho zájmem je kreslení. Akira také hraje na housle a dochází do základní umělecké školy.

Mezi ostatními spolužáky je Akira oblíbený a chová se k nim přátelsky. Zachytila jsem u něj poměrně častou komunikaci nejen s chlapci, ale i s dívkami.

Dá se říci, že je to bezproblémový žák, kterého škola baví. Nemá problémy v žádném z předmětů a dalo by se říci, že je pro něj čeština téměř jazykem mateřským. Při prvním setkání s Akirou vás zaujme jeho hluboký, zastřený hlas a jeho uhlově tmavé vlasy.

15. 10. 2014 - ČESKÝ JAZYK

Před začátkem hodiny jsem Akiru poprosila, zda si můžu sednout vedle něj a on souhlasil. Proto jsem měla možnost vidět jeho práci přímo. Snažila jsem se s ním občas komunikovat, ale nezasahovala jsem příliš do jeho práce.

8:55 Akira sedí v první lavici. Paní učitelka zadala úkol vybrat si slovo a k němu vytvořit slova příbuzná. U těch pak vyznačit kořen slova, předponu a příponu. Akira zatím nic nedělá a je otočený k lavici za ním. Všechny děti mají na lavici připravené kartičky s barvami semaforu, kde červená znamená, že mají problém a potřebují pomoc. Několik dětí kartičky připravené nemá a Akira je mezi nimi.

9:04 Akira začíná pracovat, ale neustále kouká někam jinam než na práci. Píše tužkou. Ostatní žáci již dávno pracují a Akira zatím otevírá učebnici, aby v ní našel nápovědu na zadaný úkol. V momentě, kdy ostatní spolužáci žalují na jiného spolužáka, že otvírá učebnici a podvádí, Akira učebnici okamžitě zavírá a začíná pracovat samostatně.

9:06 Vybral si slovo LET, zatím napsal 4 slova, ale opisuje je z pomocné nástěnky, která visí nad tabulí. Mezitím paní učitelka dává žákům nápovědy, a to tak, že slovo neprozradí, pouze děti ke slovu navádí.

Akira píše tužkou, ale dává si hodně na tvarech písmen a na úpravě záleží. Schwálně slova opisuje v jiném pořadí, než jsou na nástěnce, aby ho nikdo nemohl obvinít z podvádění. Teď slova počítá.

9:10 Paní učitelka Akirovi řekne, aby zkusil vymyslet ještě slova k jinému kořeni. Vybere si kořen BYT. Ten už ale není na pomocné nástěnce, a tak musí Akira vymýšlet slova sám. Zapsal slova BYTŮ a NÁBYTEK.

Někteří žáci už jsou s prací hotoví, a tak mohou jít pomoci ostatním. K Akirovi se přidá jedna žákyně. A napovídá mu další slova: „*Když někdo bydlí v domě, který není jejich, tak bydlí v....? U...B...Y...*“ a Akira dořekne UBYTOVNA a slovo zapíše. Poté mu napovím jedno slovo i já: „*Malý byt je...?*“ Akira říká: „*Hm...tak to nevím.*“

9:14To už přichází paní učitelka, Akiru pochválí za odvedenou práci a zadá mu, aby u slov vyznačil barevně kořen, předpony a přípony. Akira se ptá, jakou barvou je má vyznačit. A paní učitelka odpovídá, že si může vybrat.

9:16Akira si neví rady, a tak mě požádá o pomoc. Ptám se ho, jestli ví, kde se ve slově nachází předpona a kde přípona. Odpoví mi, že předpona je na začátku a přípona na konci. Potom, co mi toto odpoví, začne pracovat sám a nedělá chyby. Podtrhává třemi barvami.

9:18Práce je hotová, a tak jde Akira odevzdat sešit. Než jej ale paní učitelce položí na stůl, jde jí ho ukázat. Poté si sedne do lavice a vzorně si otevře pracovní sešit, což žákům zadala paní učitelka. Na lavici udržuje pořádek na rozdíl od některých jeho spolužáků.

9:20Akira sice pracuje, ale spletl si zadané cvičení, a tak začíná dělat něco jiného. Potom se ale ujistí, jaké cvičení má dělat, klepne se do hlavy a začíná pracovat na správném cvičení. Ptám se ho, co má za úkol. Přečte mi bez problému zadání úkolu. Má kroužkovat tvary slova MLYNÁŘKA. Zakroužkuje tři slova – mlynářky, mlynářce a mlynářský. Mezi tím už je k interaktivní tabuli vyvolaný Felix, který se rozhodl do slov příbuzných ke slově mlynářka zařadit mlynářky. Jak to Akira vidí, hned začne svou práci gumovat, i přesto, že má toto slovo správně. Když je u tabule další spolužák – Jonáš – Akira mu říká, že ho neslyší.

Akira najednou ve cvičení začíná kroužkovat skoro všechna slova. Domnívám se, že nerozumí rozdílu mezi slovem příbuzným a tvarem slova. Není ale ve třídě jediný, kdo tomu nerozumí.

9:27Sám pro sebe si potichu řekne. „*Už to asi mám.*“ a otočí na jinou stranu v učebnici, i přesto, že ostatní společně kontrolují práci u tabule. Akira začíná s novým cvičením na doplňování znamének za větou.

Poté paní učitelka zadává další práci. Jde opět o hledání tvarů slov a slov příbuzných u slova PYTLE. Snažím se Akirovi pomoc, ale zdá se, že pozornost už není tak vysoká a navíc je toto učivo trochu problematičné.

9:40Hodina končí, žáci si uklízejí věci a vytahují svačiny. Akira má ke svačině jogurt s nějakými nálepkami, a tak je ukazuje spolužákům.

5. 11. 2014 – TĚLESNÁ VÝCHOVA

Akira přišel na vyučování po zvonění a ostatní děti čekají, až se převlékne, aby se všichni společně mohli přesunout do tělocvičny. Během přecházení do tělocvičny Akira řeší se spolužáky nějaký „problém“, který se týká toho, kde kdo včera seděl. Akira se hádá se spolužačkou o tom, kde včera seděla. Zvýší trochu hlas a říká, že tam, kde seděla, sedí někdo jiný. Poté spor vyšumí a děti s nadšením vbíhají do tělocvičny.

Při rozcvičce běhají žáci kolem tělocvičny. Akira se zdá být nadšený a běhá jako splašený. Potom přehrává své vyčerpání a vyplazuje jazyk.

Při rozcvičování Akira není příliš aktivní a povídá si se spolužáky. Děti mají točit trupem, Akira kroutí boky a potom pozoruje ostatní a nic nedělá.

Paní učitelka se rozhodne dva neukázněné žáky přesunout mezi děvčata, aby si nemohli povídat. Z toho má Akira velkou radost. Dělá různé obličejové směje se.

V další části hodiny žáci procvičují cviky z běžecké abecedy. Příliš jim to nejde.

Při rozdělování do skupin se nikdo z dětí nepozastavuje nad tím, že chce být ve skupině s někým jiným apod. Ani Akira ne. Když paní učitelka vysvětluje pravidla hry, Akira se zeptá, zda je to závod.

Při hře povzbuzuje ostatní spolužáky a má ze hry radost. Děti mají za úkol co nejrychleji štafetově běhat pro lístečky s čísly od jedné do dvaceti. Když je na řadě Klárka, Akira ji mocně povzbuzuje a říká: „*Zkus to co nejrychlejc.*“ Protože běží po Klárce, připravuje se na start a je skrčený. Akira opravdu hodně hlasitě povzbuzuje ostatní a když někdo lísteček s číslem najde, dává svou radost na odiv dalšími výkřiky. Křičí, i když číslo najde on sám.

Akira si pro sebe říká: „*Já jsem tam to číslo viděl.*“ Pomáhá si při hledání tím, že číslo jakoby vyvolává: „*Desítko, desítko!*“

Akira nakonec běží pro poslední číslo a celá skupina má radost, i přesto, že není první. Po té paní učitelka změní skupiny a žáci hrají hru znovu.

Akira při skupinové práci v hodině českého jazyka:

Žáci měli za úkol ve skupinách vymýšlet synonyma ke slovům. Jedna z Akirových spolužaček navrhuje ke slovu „pobíhali“ synonymum běhání. Akira ji opraví a říká: „*To ne, to spíš běhali.*“

Akira vymýšlí vhodná synonyma, zdá se, že má cit pro jazyk. Někdo ve třídě navrhuje ke slovu obchod synonymum obchod'. Akira se tomu zasměje, přihlásí se a říká, že je to pouze změněné písmeno na konci slova.

Závěr: z pozorování, které jsem absolvovala, mohu vyvodit několik závěrů. Prvním a velmi důležitým z těchto závěrů je fakt, že Akira je příkladem dobré integrace žák-cizince v praxi, která má počátky již v období, kdy byl v mateřské škole. Je to žák, který nevyžaduje tolik pozornosti z jazykového hlediska. Je to žák svéhlavý a tvrdohlavý. Chce mít svou práci v pořádku, ale těžko uznává vlastní chybu. Na druhou stranu, i přesto, že výše uvedené záznamy z pozorování to tolik nepotvrzují, by se dalo říci, že Akira je nadaným žákem, a tudíž by si více individuální práce zasloužil. Domnívám se, že by tím učitelé podpořili rychlejší rozvoj jeho schopností a dovedností. Akira občas dochází na češtinu pro cizince, kterou škola realizuje během vyučování, kde po domluvě s třídní učitelkou procvičují žáci se speciální pedagožkou konkrétní problémové jevy.

Doporučení: u tohoto žáka bych navrhovala a doporučila hlavně individuální četbu knih se záznamem neznámých slov a následným vytvářením vlastního obrázkového slovníku s přihlédnutím i k zálibám žáka – kresba. Dále bych navrhovala zadávat žákovi více úkolů (nejlépe hravou formou), které se týkají vztahům mezi slovy a jejich významům – například křížovky, rébusy, doplňování slov do vět apod.

6.2.2 Pozorování – Nikola

U Nikoloy pozorování probíhalo v období od ledna 2013 do února 2015. To znamená od Nikolovy 2. třídy až do teď, kdy navštěvuje 4. ročník. Domnívám se, že toto poměrně velké časové rozmezí je pro výsledky pozorování velmi přínosné, protože jsem mohla porovnat záznamy z počátku spolupráce a záznamy z doby o mnoho měsíců později.

Nikolova rodina se z Makedonie přistěhovala v lednu 2013 a důvody jejich migrace byly pracovní. Rodiče tvrdí, že v České republice budou pouze tři roky, což může být významný faktor, který ovlivňuje Nikolův přístup k češtině, stejně tak jako přístup rodičů,

kterí příliš s třídní učitelkou nespolupracují. Otec mluví česky špatně a matka pouze anglicky. Nikola má ve škole i starší sestru.

Nikolův případ je specifický tím, že již absolvoval školu v Makedonii, kde píše odlišným písmem než je latinka – azbukou. Tím pádem Nikola nejen že neuměl jazyk, neuměl ani písmo, tudíž ho čekala dvojnásobná výzva.

Nikola uměl trochu anglicky, což třídní učitelce pomáhalo při komunikaci s ním, protože češtinu neovládal vůbec. Navíc přišel do třídy v půlce školního roku, což byl také další faktor, který neměl příliš pozitivní vliv na jeho jazykový vývoj.

První rok nebyl Nikola z českého jazyka hodnocen. Jednou týdně chodí na doučování češtiny, které zajišťuje škola. Podle slov paní učitelky je to ale hodně málo, navrhovala tedy rodičům, že by byly přínosné i hodiny konverzace, které by ovšem rodiče museli zajistit. Ze strany rodičů se však nesečkala s pochopením a zřejmě i vzhledem k tomu, že pro ně Česká republika není cílovou zemí pro život, nepřikládají tedy výuce češtiny velký význam. To jsou ovšem jen domněnky třídní učitelky.

Jeho zájmy jsou především počítače a počítačové hry. Jde o žáka spíše introvertního, který není v hodinách příliš aktivní, i když je soustředěný. V jeho výsledcích jsou velké výkyvy a nepřipadá mi příliš motivovaný. Velmi špatně se vyrovnával s tím, že se rodina odstěhovala z Makedonie.

I přesto, že jde o introvertního žáka, snaží se s dětmi komunikovat a je k nim přátelským. Nemá problém půjčit ostatním nějaké pomůcky ve škole. Musím ale říct, že komunikace s Nikolou je poměrně obtížná, protože je z něj cítit určitá neochota komunikovat.

Jeho postavení ve třídě bych nazvala neutrálním. Nejvíce se baví se spolužákem, se kterým sedí v lavici. Kamarádí se však i s ostatními chlapci. Dívky ho zatím příliš nezajímají.

Při pozorování jsem se zaměřovala na Nikolovu aktivitu při hodině a na jakoukoliv komunikaci. Z počátku ovšem komunikace z jeho strany byla pouze nonverbální, protože neměl potřebné znalosti.

DUBEN 2014 – MATEMATIKA

Paní učitelka dětem zadává, aby si vytáhli mazací tabulky a fixy. Nikola tabulku vytáhne a spolužákovi v lavici půjčí fixu. Úvodní úkol Nikola bez problému vypočítá. Při práci v kruhu sedí a je v klidu. Nepředvádí se, zatímco ostatní spolužáci ano. Sedí a zkoumá v ruce kus papírku. Kouká lehce nepřítomně, nevnímavě a vypadá, že se nudí. Nicméně v momentě, kdy jde někdo zapisovat na tabuli, pozoruje, co se tam děje. Když Nikolu paní učitelka nesleduje, hraje si s kamarádem v lavici s rukama. Několik kluků si lehne na koberec do kruhu, Nikola také. Potom si ale zase sedne. Všechny děti se hlásí na stavění staveb z kostek. Všichni se také hlásí s rukama přímo a vysoko nad hlavou, velmi rozhodně. Nikola má jen lehce zdvižený prst, ale projevuje zájem.

Nikola si hraje s knoflíkem u trika. Většina dětí je u velkých kostek na koberci, ale Nikola je z kruhu venku. Nezdá se, že by mu to nějak extra vadilo. Za celou dobu nepromluvil.

Žáci se hrnou pro krychličky, Nikola ale čeká a nikam se nehrne. Vybral si čtyři černé krychle. Jde si pro kapesník, který hned, jak jej použije, vyhazuje do koše. Poté začíná pracovat na zadaném úkolu. Na všechno si nechává hodně času. Staví stavbu a zakresluje plán. Učitelka upozorňuje, že stavba má být ze čtyř krychliček. Nikola si uvědomí, že ne všechny jeho stavby jsou ze 4 krychlí, a tudíž nesplňují podmínky, které byly zadány. Když jsem k Nikolovi přišla a pouze ho upozornila, aby se ještě jednou vrátil k jedné ze staveb, reagoval okamžitě. Jednou mi řekl, že nerozumí, a tak jsem formulovala otázku jinak, a tak Nikola pochopil, co jsem mu říkala. Nechtěla jsem mu do práce zasahovat příliš, jen jsem jej navedla na cestu, po které se pak již vydal sám. Pracuje celkově hodně pomalu, ale úkoly plní.

ÚNOR 2015 – ČESKÝ JAZYK

Na začátku hodiny vybírá služba domácí úkoly, Nikola úkol odevzdává.

Poté si otevírá školní sešit na český jazyk, do kterého začíná psát datum. Sešit má položený na hromadě dalších sešitů, takže se mu nepíše příliš dobře. Před hodinou jsem se s Nikolou domluvila, že si k němu sednu, souhlasil s tím.

Paní učitelka dětem zadává číselný kód 6571, který označuje slovní druhy, ze kterých mají složit větu. Očividně je tato jazyková hra ve třídě oblíbená. Nikola vytvořil větu: Rychle běžel na ulici. Než ale práci dokončil, dvakrát vygumoval příslovce rychle, až

potřetí se rozhodl, že větu nechá tak, jak je. Hlásí se, protože chce přečíst svou větu, ale zatím není vyvolán. (*Tentokrát (oproti jiným hodinám) se hlásí s celou rukou zdviženou. Jindy zvedá pouze prst. Připadá mi, že když už zvedne celou ruku, je to tehdy, kdy chce opravdu něco říct.*)

Paní učitelka zadává další kód 71521. Nikola napíše: Na...a podstatné jméno pořád gumuje. Nakonec napíše větu. Na židli sedí velký člověk. Tentokrát je vyvolán a přečte větu před třídou.

2157121 tento kód už je těžší a Nikola nad ním přemýšlí déle. Trvá to asi minutu a poté začne psát.

Když ostatní spolužáci čtou jejich věty, lze na Nikolově tváři pozorovat letný úsměv. To není časté.

Další kód už nebyl číselný, ale vypadal takto: V1, protože V2. Nikola napíše větu: Chci jít ven, protože je hezký den. Další věta podle vzoru V1 nebo V2. Půjdu ven nebo zůstanu doma.

V další části hodiny mají žáci vymyslet číselný kód pro spolužáka v lavici jeden číselný kód a jeden kód pro souvětí. Nikola se ihned pouští do úkolu. Zdá se, že ho to baví a jde mu to. Kód pro souvětí vymyslí okamžitě, ale nad číselným kódem přemýšlí déle. Potom se ho spolužák ptá, jestli už to má, a tak rychle kód dokončí a vymění si sešit se spolužákem.

Další věta, kterou podle zadaného kódu vymyslí je: Strom je v zahradě. (1571) Souvětí má vymyslet podle vzoru V1, aby V2, protože V3. Napíše větu: „*Jdu ven, aby jsem si zahrál s kamarádama, protože doma je nuda.*“ Ptám se, co by si zahrál? „*Playstation,*“ říká, vzápětí ale říká „*píše se venku.*“ To znamená, že píše ve větě, že půjde ven, ale na playstationu venku hrát nemůže.

Říkám mu, že mu to jde dobře. Nikolova reakce: „*Ty slovní druhy mi jdou.*“ Když Nikola mluví, mám docela problém dobře mu rozumět, má velmi silný přízvuk.

Na závěr hodiny třída společně čte knihu. Ptala jsem se Nikoly, o čem kniha je. Bohužel jsem mu moc nerozuměla jeho odpověď. Když mluví, neudrhuje příliš oční kontakt a hodně mumlá. Rozuměla jsem pouze „*ve větvích.*“ Zeptala jsem se, jestli je o lidech,

kteří žijí ve větvích. Nikola mi to odkýval. Dále jsem se ho ptala, zda ho kniha baví číst, řekl, že ano.

Nikola čte poměrně rychle a nepřerikává se, ale má problémy s výslovností. Především dlouhé samohlásky vyslovuje krátce. Dále se mu pletou hlásky h a ch.

Při čtení pozorně sleduje, kde čtou. Kniha je plná cizích či zastaralých slov. Paní učitelka žákům vysvětlila pouze slovo banalita. Myslím si ale, že nejen Nikola, nýbrž i ostatní spolužáci u některých slov význam neznají.

Závěr: z mých zkušeností a pozorování Nikoly musím říct, že za tu dobu, co ho znám udělal velký pokrok. Z počátku opravdu nebyl schopný česky mluvit vůbec a nyní už dá dohromady i celé věty. Domnívám se ale, že kdyby mu byla věnována větší pozornost jak ze strany třídní učitelky, tak zejména ze strany rodičů, kteří jeho vzdělání v oblasti českého jazyka nepřikládají velký význam, jeho pokrok by byl daleko větší. Ze strany učitelky se od počátku, kdy dávala Nikolovi prostor se rozkoukat, změnilo to, že mu do speciálního sešitu zadává problematika slova, ve kterých dělá časté chyby. Zároveň mu do sešitu učitelka občas napíše vysvětlení významu slova (příloha č. 1).

Nikolův případ se od mého prvního setkání posunul směrem kupředu, avšak pořád vidím v Nikolově integraci velké mezery. Bohužel jedním z předpokladů úspěšné integrace a vlastně celého lidského učení je ochota a chuť něco dokázat. Tato ochota zde ze strany učitelky je, ze strany žáka už míň, ale největší problém spatřuji na straně nespolupráce rodičů.

I přesto, že tato situace nevypadá příliš pozitivně, při Nikolově práci v českém jazyce je patrné, že potenciál pro zvládnutí češtiny má. Na druhou stranu, pokud je opravdu plán rodiny takový, že v ČR nezůstanou, potom je snaha třídní učitelky téměř zbytečná, protože Nikola ve studiu češtiny nevidí smysl.

Doporučení: Je obtížné navrhnout nějaká řešení, když ze strany žáka je motivace velmi malá. Napadá mě použít pro motivaci počítačové hry, které má Nikola oblíbené. Existují různé e-learningové výukové programy, na kterých by Nikola mohl procvičovat český jazyk. Myšlenka speciálního sešitu je dobrá, ale viděla jsem, že moc nefunguje. Zadané úkoly většinou nesplní včas.

Více bych se zaměřila na slohovou a komunikační výchovu. Zadávala bych i třeba malé úkoly, kdy si žák doma připraví krátké povídání na nějaké zadané téma – začala bych například opět s tématem počítačových her.

Protože je patrné, že zvládnutí jazyka pro žáka není primárním cílem, doporučovala bych se zaměřit na rozvíjení sociálních dovedností, rozvoj spolupráce, diskuzi o jiných kulturách a na rozvíjení interkulturní senzitivity, o které píše v kapitole 3.1 v teoretické části diplomové práce. Zařadila bych do výuky multikulturní výchovu, kde bych se zaměřila například právě na Makedonii, ze které Nikola pochází. Mohlo by to přispět k Nikolově větší aktivitě a k touze spolužákům o své rodné zemi vyprávět.

6.2.3 Pozorování – Hanka

Pozorování u Hanky probíhalo od září 2012 do ledna 2014. V současné době chodí Hanka do 3. ročníku jiné základní školy z důvodu přestěhování do jiného města. Protože jsem ale s dívkou měla možnost strávit poměrně hodně času a myslím si, že její případ je pro tuto diplomovou práci vhodný, rozhodla jsem se, že tuto případovou studii také zařadím do empirické části práce.

Hanka přišla do první třídy v září 2012 s minimální znalostí českého jazyka. Některým výrazům rozuměla, ale nemluvila téměř vůbec. Velkou výhodou pro Hanku bylo to, že se kamarádila s českou žákyní, Míšou. Hance pomáhala i Míšina matka s přípravou do školy a komunikovala i s Hančinou rodinou, což bylo velkou pomocí i pro třídní učitelku.

Hanky rodina se do Čech přistěhovala v roce 2012 a ve vesnici nedaleko od Prahy provozovala obchod s potravinami. Hanka neměla mimoškolní koníčky, ale často trávila čas právě s kamarádkou Míšou, ale často také pomáhala rodině v obchodě.

S Hankou jsem byla i na škole v přírodě, kde jsem mohla být svědkem například vůbec prvního Hanky projevu ve vietnamštině, kdy ostatním spolužákům i učitelkám zazpívala písničku. Byla totiž velmi stydlivá a pravděpodobně se během pobytu na škole v přírodě ostatním dětem otevřela více než ve škole.

Hanka byla velmi pracovitou a svědomitou žákyní. Jejím oblíbeným předmětem byla matematika. Měla tendenci se podceňovat a nevěřit si, ale její dovednosti byly naprosto v pořádku.

S Hankou jsem také absolvovala kurz plavání, na který jezdila celá třída do Prahy. Bylo zajímavé sledovat Hančin posun i v této oblasti. V prvním ročníku na škole v přírodě nechtěla vlézt do vody, kdežto díky kurzu již byla schopná uplavat pár temp a hlavně překonat strach z vody.

Její odchod ze třídy byl pro ostatní poměrně smutný, protože Hanka byla v kolektivu velmi oblíbená.

Při pozorování Hanky v průběhu vyučování jsem se zaměřovala na komunikaci mezi učitelkou a Haničkou a také mezi Haničkou a ostatními spolužáky. Ve třídě probíhá vyučování v blocích, nemají tedy běžné 45 minutové hodiny.

KVĚTEN 2013 – celý den

Na začátku dne děti vždycky zpívají písničku v kruhu na koberci. Hanka si sedla vedle mě, ačkoliv nebyla jediná z holčiček, které vyhledávaly mou přítomnost. Hanka spolu s Míšou měly službu na „datum“, takže už tady musela Hanka mluvit česky. Při zpívání písničky se Hanka krásně chytala, a i když nezpívala pořád, tak se snažila.

Vyučování začínalo čtením. Konkrétně čtením s předvídáním a porozuměním. Paní učitelka se Hanky po zadání úkolu ptá, jestli ví, kde má pracovat, Hanka kývá hlavou, že ano. Do pracovního listu píše slovo HOUBAČKA – paní učitelka se jí ptá, jestli má na mysli houpačku, Hanka opět kývne na souhlas, paní učitelka slovo zopakuje ještě jednou a zdůrazní ve slově P, Hanka pochopí, kde je chyba a opraví slovo. Děti měly za úkol napsat do pracovního listu, co umí postavit z kostek.

Poté měly děti zjišťovat od ostatních spolužáků, co kdo zapsal do pracovního listu. Následně měly odpovídat na to, co je překvapilo, že ostatní dokážou postavit. Hanka se hlásila a odpověděla: „*Že Míša umí postavit iglú.*“

V další části bloku četly děti hromadně. Hanka čte plynule, lépe než některé jiné děti, ačkoliv když jsem se jí ptala, co si myslí, že jí ve škole nejde, odpověděla, že čtení. Podle paní učitelky a i podle mého pozorování to ale vůbec není pravda. Naopak. Dokáže v textu najít důkazy pro své odpovědi, dokáže vyhledat podstatné informace a očividně jí čtení baví. Po celou dobu pracuje poctivě, soustředěně, vše si podtrhává, doplňuje pracovní list a hledá důkazy. Na lavici má všechno srovnané.

Paní učitelka se Hanky často doptává, zda všemu rozuměla.

Při psaní se děti učily psát velké psací písmena z a Ž. První otázka paní učitelky zněla: Kde se vám, děti, může hodit psát velké Z a Ž. Hanka se přihlásí a odpovídá, že ve slově žirafa. Paní učitelka se ptá proč. Hanka odpovídá, že je to jméno. Paní učitelka vysvětluje, že je to jen název, ne jméno – příklad žirafa Hanička. A dál se paní učitelka ptá třídy, v jakém případě by slovo žirafa mohlo být s velkým písmenem. Děti odpovídají, že na začátku věty.

Poté děti přešly v bloku k hudební výchově, zpívaly, vytleskávaly rytmus a hrály na flétny. Hance hraní na flétnu příliš nešlo, nadšení jí ovšem nechybělo.

O přestávce je Hanka v kontaktu hlavně s ostatními holčičkami. Nemluví moc, ale snaží se. Je vidět, že jí mají děti rády.

Při matematice paní učitelka schválně vybrala Hanku jako řidičku autobusu. Hanka mluví hodně potichu, ale hlavní je, že opravdu mluví. Samozřejmě nepoužívá všechny tvary slov úplně správně, ale jako řidič autobusu zvládla všechno v pohodě a reagovala na všechny otázky pohotově.

Děti mají zavedené modré desky, ve kterých jsou úkoly pro ty, kteří už mají zadanou práci hotovou. Hanka měla úkol s kostičkami hotový velmi rychle. Proto si vzala modré desky a pracovala na úlohách. Dokonce i potom, co dětem začala přestávka na hraní. Hanka skoro celou přestávku počítala, i přestože nemusela.

Při angličtině Hanka pracovala stejně soustředěně jako v předchozích předmětech. Děti hrály hru „Simon says“, ve které spolu s medvědem Míšou (ten je v angličtině provází) procvičovali slovíčka head, eyes, ears, nose a mouth.

Na závěr dne měly děti slíbeno, že se podívají na videa, jak skákaly do dálky při tělocviku. Což pro ně byla neuvěřitelná odměna, protože se smály po celou dobu. Hanka ale na videu nebyla, protože necvičila. I přesto se nahrávkami bavila a smála se.

Závěr: z pozorování a díky možnosti trávit s Hankou čas i na školních akcích jsem tuto žákyni poznala poměrně dobře. Ve škole se jí její třídní učitelka věnovala hodně, dokonce ji sama český jazyk doučovala a při komunikaci s Hankou používala všemožné pomůcky,

obrázky, pantomimu, gesta a čerpala informace z knihy s Vietnamskými dětmi na českých školách. Nebylo to ale příliš potřeba, protože Hanka vše velmi rychle pochytala.

I přesto, že Hanička mluvila česky hodně málo, byla v českém jazyce hodnocena normálně, protože veškerou látku zvládala bez problému. Její výsledky byly vždy výborné.

Z toho důvodu lze říci, že případ Hanky je opět příkladem dobré integrace žáka-cizince do české školy. Díky rozhovoru s učitelkou jsem se dozvěděla, že ze začátku děti braly Hanku jako něco exotického a často ji chválily „jé, ta to krásně řekla“, což ale na Hančin projev vůči spolužákům nemělo příliš pozitivní vliv. Měla pocit, že je lepší než ostatní. Paní učitelka s ní o tom ale několikrát mluvila a vše se vrátilo do normálu.

Doporučení: Má doporučení pro žákyni-cizinku v tomto případě nejsou aktuální, protože Hanka již nenavštěvuje stejnou školu. V jejím případě bych doporučila nahradit doučování alespoň jednou za týden hodinou konverzace v českém jazyce, kterou ale může zastat i komunikace se spolužáky a kamarády. Předchozí doučování bylo realizováno pouze z počátku školní docházky a to kvůli nácviku čtení genetickou metodou.

6.2.4 Shrnutí a porovnání pozorování

Každý žák má svá specifika, stejně tak jako každý učitel má jiný styl, kterým vyučuje. Při pozorování bylo možné sledovat obojí. Dá se říci, že u všech třech žáků cizinců je integrace na dobré cestě. Akirův případ bych z těchto tří nazvala jako nejzdařilejší, nejúspěšnější. U Haničky předpokládám, že s dobrým základem z prvního a druhého ročníku nyní její integrace pokračuje dobrým směrem. Bohužel jsem neměla možnost ji ve třetím ročníku navštívit, ale ráda bych se o to pokusila znovu. Nikola je příkladem žáka, který se s přechodem do České republiky těžce vyrovnává, troufám si říci, že ani dnes není úplně vyrovnaný s tím, že žije v ČR.

Kapitola 3.1 v teoretické části této práce pojednává o specifikách žáků-cizinců a faktorech, které mají vliv na jejich začlenění do třídy a společnosti. Mezi tyto vlivy patří nejen věk žáka, rodinné prostředí a školní prostředí, nýbrž také, jak je z těchto případových studií patrné, má velký vliv na integraci žáka-cizince doba zahájení školní docházky. U Akiry a Hanky je vidět pozitivní vliv jejich příchodu od začátku školní docházky – do 1. ročníku. Oba tak měli možnost sžít se s kolektivem a být od začátku

jeho součástí. Nikola však tuto výhodu neměl. Do školy začal chodit v půlce školního roku a to ještě z prostředí, které bylo od českého velmi odlišné ať už nábožensky, písmem, jazykem a kulturou.

Jak jsem již zmínila výše, významným faktorem integrace je vliv rodinného prostředí. U Akiry je patrná podpora rodičů, se kterými nejsou problémy v komunikaci. Rodiče sice česky mluví špatně, ale hovoří perfektně anglicky, a tak je komunikace s nimi jednodušší. U Hanky rodina také mluví špatně česky, ale v tomto případě ke zlepšení komunikace hodně pomáhala sama žákyně a dále pak matka její kamarádky. Jednalo se o určitý patronát spolužačky Míši. U Nikoly je situace nejkomplikovanější. I přesto, že jeho třídní učitelka navrhuje různé varianty řešení Nikolovy situace, rodiče na tyto návrhy příliš nereagují. Jejich jednání je na jednu stranu odůvodněno tím, že nemají v plánu v ČR zůstat, na druhou stranu tak znesnadňují Nikolovi možnost více se socializovat a začlenit mezi ostatní.

Dalším vlivem jsou výrazné kamarádské vztahy a osobnost žáků. U Hanky je tento vliv nejvíce patrný. Její přátelství s Míšou bylo velkým přínosem k úspěšné integraci. Akira se se spolužáky také hodně baví a protože je český jazyk prostředkem jejich komunikace, je zřejmé, že jej využívá více než japonštinu, tudíž jej i preferuje. Je možné, že Nikola dříve nebýval zamlklým a introvertním chlapcem a jeho chování se tak změnilo v důsledku změny prostředí. Nelze u něj určit, s kým se kamarádí nejvíce, protože navazování sociálních vztahů a komunikace se spolužáky u něj nejsou příliš časté. Můžeme ale říci, že se baví hlavně s chlapci a zejména s chlapci, kteří sedí v blízkosti jeho lavice ve třídě.

Ani v jednom z případů nebyla pro podporu žáků-cizinců využita některá forma finanční podpory například v rámci programů rozvojové pomoci MŠMT, která je zmíněna v kapitole 2.4.1 v teoretické části této práce.

Tyto tři příklady z praxe poukazují na to, že je možné žáka-cizince do třídy zcela začlenit, avšak žádá si to ochotu ze strany žáka, dále ochotu ze strany rodičů a v neposlední řadě vytrvalou práci učitele, který se snaží mnohdy i nad rámec svých povinností žákovi vytvořit co nejlepší podmínky pro začlenění. Stále sice mluvím o začlenění do kolektivu třídy, důležité je ale samozřejmě i začlenění celkově do společnosti, které je pro budoucí

život stěžejní. Základ ale spatřuji právě v kolektivu třídy, která představuje úzký vzorek dětské společnosti.

6.3 Rozhovor

Jednalo se o polostrukturované rozhovory s třídními učitelkami vybraných žáků-cizinců. Otázky se často překrývaly a byly podobné, protože cílem rozhovorů bylo získat informace jak o žákovi-cizinci, tak i o zkušenostech učitelek s těmito žáky. Rozhovory byly realizovány za pomoci elektronické pošty, po dohodě s učitelkami. Více jim vyhovovalo dostat otázky předem a rozmyslet si odpovědi, na které písemnou formou odpovídaly. Díky technologiím, jsem měla možnost doptávat se na další otázky, pokud mi některá z odpovědí nebyla jasná, nebo jsem potřebovala konkrétnější příklady. Při rozhovoru byla záměrem kvalita odpovědí.

Během mých návštěv ve třídách jsem prováděla neformální rozhovory i se žáky, informace, které jsem od nich získala, jsou zaznamenány v předchozí kapitole.

Pro přehlednost učitelky označím jako U1, U2 a U3. Toto pořadí je shodné se školami, na kterých učitelky působí. To znamená U1 působí na Š1 a tak dále.

Záznamy celých rozhovorů s třídními učitelkami jsou uvedeny v příloze (příloha č. 2) práce.

6.3.1 Výsledky rozhovorů

V této kapitole jsou uvedeny některé odpovědi z rozhovorů, dále je zde uvedeno porovnání názorů tří učitelek tří různých základních škol na téma vzdělávání žáků-cizinců.

Otázka: Jak jste reagovala, když jste se dozvěděla, že Vaši třídu bude navštěvovat žák-cizinec? Na tuto otázku jedna učitelka uvedla velmi pozitivní odpověď. „*Měla jsem radost, brala jsem to jako výzvu, něco, co jsem ještě nezkusila.*“ Další dvě učitelky uvedly, že měly strach z nedostatečné profesní připravenosti a z jazykové bariéry.

Odpovědi týkající se předchozích zkušeností učitelek s žáky-cizinci byly různorodé. U1 uvedla, že zkušenosti měla pouze ve smyslu pozorování výuky, ve které žáci-cizinci byli. U2 uváděla předchozí zkušenosti s žáky-cizinci, se kterými ale měla možnost komunikovat anglicky nebo jeden z rodičů uměl česky, Nikola byl tedy prvním z žáků,

který do školy přišel bez znalosti českého jazyka. U3 uvedla, že zkušenosti neměla vůbec, takže Hanka byla její první žák cizinec.

U2 a U3 uvedly, že k dorozumívání s žáky cizinci používaly gesta, pantomimu, obrázky nebo třetí jazyk.

Otázka: Co považujete na práci s žáky-cizinci za nejobtížnější? Dvě učitelky uváděly jako problém komunikaci s rodiči žáka-cizince, kteří česky neumí nebo umí špatně. Dále pak uváděly jako problematickou jazykovou bariéru, absenci profesního vzdělání pro práci s žáky-cizinci. Jedna z učitelek uvedla, že je pro ni těžké věnovat se žákům individuálně při poměrně vysokém počtu žáků ve třídě.

Jedním z problémů, které uvedla U2 byla špatná výslovnost žáka z Makedonie. Často se totiž musí žáka doptávat, co říkal, což není příjemné jí a podle jejích domněnek ani žákovi. Učitelka cítí určitou disharmonii hlavně ze strany vztahu žáka k ní a neví, jak situaci řešit. Domnívám se, že jediným řešením je více jazyk používat a pracovat s hlasem i artikulací.

Způsoby, kterými učitelky (a škola) žáky-cizince do kolektivu začleňují, jsou dle jejich slov tyto: snaha vyzdvihnout úspěch žáka v jiných předmětech, doučování češtiny, práce se speciálním pedagogem, speciální sešit na český jazyk.

Otázka: Používáte při práci s žáky-cizince nějaké materiály? U3 uvedla, že částečně studovala knihu, týkající se přímo vietnamských dětí na českých školách. U1 uváděla jako zdroj informací a inspirace internetový portál www.inkluzivniskola.cz a uvedla také, že se snaží některá cvičení pro žáky-cizince zjednodušit. U2 odpověděla, že jí chybí dostatek materiálů, které by při práci s cizinci mohla využít. Žádná z učitelek nevyužívá nebo nevyužívala učebnici češtiny pro cizince.

Podle učitelek přítomnost žáka-cizince přináší pro všechny účastníky vzdělávacího procesu několik náročných úkolů neboli výzev. Těmito úkoly jsou: předávání hodnot, zvyků, tradic, rituálů – všeobecně multikulturní výchova, rozvoj komunikačních dovedností u obou stran – to znamená u učitele i žáků – jak zadávat žákovi instrukce; boj proti předsudkům a stereotypům; rozvoj tolerance; rozšiřování zeměpisných obzorů

(odkud žák pochází, hledání na mapě, proč se žák přistěhoval do Česka). Nejvíce však učitelky zmiňovaly sociální a kulturní přínos.

Závěr: Díky těmto rozhovorům s třídními učitelkami jsem měla možnost ponořit se hlouběji do problematiky konkrétního žáka. Zároveň spatřuji v těchto rozhovorech velký přínos, protože poukazují na to, že je zájem o práci s žáky-cizinci, že učitele tato problematika zajímá, i když se shodují na tom, že nemají dostatečné informace a necítí se dostatečně vzdělaní na tuto práci. V praxi je ale situace taková, že se učitel učí nové věci neustále a pracuje na svém vlastním rozvoji. Neustále přicházejí nové výzvy, na které by učitel měl hledat odpovědi a řešení a přítomnost žáka-cizince je jednou z nich.

Z rozhovorů plyne pozitivní přístup tří učitelek základních škol. Nelze ale dělat velké obecné závěry. Na těchto příkladech je však možné pozorovat tři přístupy učitelů k práci s žáky-cizinci. I přes počáteční obavy učitelek, se začleňování žáků-cizinců vlastně daří, i přesto, že si žádá dlouhodobou a soustavnou práci. Dá se tedy říci, že všechny tři přístupy mají nakročeno k úspěšné integraci.

7 Pracovní listy pro práci s žáky-cizinci

Vzhledem k výsledkům rozhovorů, ve kterých učitelky uváděly, že nemají dostatek materiálů pro práci s žáky-cizinci, jsem se rozhodla, že vypracuji několik ukázkových pracovních listů, které budou kompatibilní s používanou řadou učebnic českého jazyka a které budou vhodné pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Při psaní teoretické části mé práce jsem nikde na takové materiály nenarazila.

Rozhodla jsem se pro přípravu pracovních listů zvolit pouze učebnici určenou pro 2. ročník ZŠ. Ve všech třídách, ve kterých probíhal výzkum, byly používanými učebnicemi českého jazyka učebnice z edice nakladatelství FRAUS, proto i já jsem vybrala učebnici vydanou tímto nakladatelstvím.

Při přípravě a tvorbě pracovních listů jsem vycházela z načtené literatury, kterou jsem studovala pro potřeby teoretické části této práce, zároveň velkým zdrojem inspirace pro mě byl internetový portál www.inkluzivniskola.cz, ale především jsem vycházela z vlastních myšlenek a nápadů. Mým cílem bylo cvičení zjednodušit, více je zaměřit na pochopení a propojení významu slova snažila jsem se, aby žáci při řešení se slovy manipulovali a následně slova použili například ve větách, ať už v písemné podobě, nebo v mluvené.

Při práci s žáky-cizinci je dobré dodržovat některé principy práce. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou schopni pochopit a zvládnout většinu látky, kterou jim učitel představuje, avšak za předpokladu, že mají specifickou formu podpory. Anglický výraz *scaffolding*, který v předkladu znamená lešení a vysvětluje, že budování znalostí musí být postupné a logické. Žák s OMJ potřebuje pro budování svých jazykových i jiných znalostí a dovedností maximální podporu. Abychom zaručili žákovi poskytnutí potřebné podpory, měli bychom se podle portálu www.inkluzivniskola.cz řídit pěti základními principy při práci. <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/pet-principu-prace-s-zakem-s-omj>

Těmito principy jsou:

- Propojení výuky obsahu a jazyka
- Aktivace předchozích znalostí
- Grafická vizualizace obsahu

- Zajištění prostoru pro komunikaci
- Zajištění prostoru pro produkci jazykových dovedností

Pracovní listy zajišťují podporu zejména z hlediska grafické vizualizace obsahu a také poskytují i prostor pro produkci jazykových dovedností.

Pracovní listy jsou zaměřeny především na významy slov, a to i z důvodu toho, že učitelky v rozhovorech uváděly význam slov jako nejčastější problém. Některá cvičení jsou adaptovaná a pouze inspirovaná učebnicí či pracovním sešitem. Je jasné, že některé úlohy, které se v učebnici a pracovních sešitech objevují, jsou bez problému vhodné jak pro žáky, pro které je čeština mateřským jazykem, tak i pro žáky-cizince. Vždy záleží na individuální potřebě žáka a na úrovni jeho jazykových dovedností. Vybírala jsem tedy především ta, ve kterých jsem předpokládala, že by se pro žáky-cizince dala zjednodušit.

Každému žákovi vyhovuje jiný druh cvičení a žádá si individuální přístup, nelze tedy říci, jaké úlohy a úkoly jsou pro žáky-cizince nejlepší. Vždy je nutné brát v potaz individuální potřeby žáka.

Vytváření pracovních listů bylo ovlivněno nastudovanou literaturou. Vycházela jsem mimo jiné také z informací uvedených v kapitole 3.4 Výzva: Učební materiály pro cizince, ve které je uvedeno, že materiály pro práci s žáky-cizinci mohou být podobné jako pro žáky se specifickými poruchami učení.

Pro pracovní listy jsem pro větší atraktivitu zvolila průvodkyni – myš Míšu, která má žákům pomáhat při řešení pracovních listů, ale především má zvýšit jejich zájem a zaujmout jejich pozornost.

7.1 Komentář k jednotlivým pracovním listům

V této podkapitole uvedu ke každému pracovnímu listu krátký komentář pro vysvětlení. K pracovním listům jsem udělala i úvodní stranu, která je pouze motivační. (příloha č. 3)

PRACOVNÍ LIST Č. 1 (příloha č. 4)

Tento pracovní list je vytvořen na základě cvičení 10 a 11 na straně 9 v učebnici ČJ pro 2. ročník – původní zadání v příloze č. 5. Slova, která jsou v zadání, jsou použita všechna kromě slova „obaly“. Jde o slova, která souvisí s tématem školy. Cvičení jsem zjednodušila tím, že jsem použila grafickou podporu, která má žákům pomoci lépe

pochopit význam slov. Žáci obrázky spojí s názvy a poté do obrázku školy nalepí pouze slova, která se školou souvisí.

V dalším cvičení pak děti mají některá ze slov použít ve větě a věty říct nahlas paní učitelce. Tím jsem chtěla zajistit prostor pro produkci jazykových dovedností.

Ve cvičení 10 mají žáci spojit činnost a kroužek, ve kterém je tato činnost dělána. Zjednodušení spočívá v tom, že je dětem nabídnuta možnost činností. Pro ty, které jazyk tolik nelimituje, je možnost i samostatného vymýšlení činností.

Pracovnímu listu mohou předcházet či navazovat na něj cvičení z učebnice i pracovního sešitu.

PRACOVNÍ LIST Č. 2 (příloha č. 6)

Adaptované cvičení 11 z pracovního sešitu 1 na straně 9. Původní zadání znělo: Rozděli slova na slabiky svislou čarou. (příloha č. 7) Toto cvičení mohou žáci za pomoci obrázků udělat také. Žáci mají za úkol rozstříhat obrázky a následně je složit. Obrázky jsou rozděleny vždy na tolik kusů, kolik je ve slově slabik, a tím žákovi pomáhají slabiky určit. Pro ještě větší přehlednost mohou žáci slabiky barevně oddělit.

V dalším úkolu mají žáci třídit slova podle počtu slabik, zároveň je zapisují a čtou.

PRACOVNÍ LIST Č. 3 (příloha č. 8)

Pracovní list navazuje na text v učebnici na straně 18 „Jak se žije v Praze.“ (příloha č. 9) Opět jsou zde slova z textu podpořena graficky a žáci doplňují slova do vět, které jsou vytaženy z textu, tudíž pro ně může být i text oporou. Obrázky slouží k lepšímu porozumění textu. Podstatná jména z textu jsou pak využita v dalším cvičení, které je zaměřeno na jednotná a množná čísla těchto slov. Žáci dále používají slova ve větách.

Další cvičení v této kapitole v učebnici jsou zaměřena spíše na komunikační stránku českého jazyka a žáci například na straně 20 (příloha č. 10) mají podporu v podobě obrázku, proto se domnívám, že jsou cvičení vhodná pro žáky-cizince a rozvoj jejich komunikačních a jazykových dovedností.

PRACOVNÍ LIST Č. 4 (příloha č. 11)

Tento pracovní list se věnuje slovům významově nadřazeným, podřazeným a souřadným. V učebnici jsou tyto vztahy vysvětleny na příkladu zákusků, jako je větrník, laskonka, věneček a kokoska, u kterých se domnívám, že nejsou příliš běžně využívány a proto mohou dělat problémy nejen žákům-cizincům, ale i ostatním žákům.

Proto jsem názvy zákusků opět spojila s obrázky a myš Míša žákům dává nápovědy, aby správně názvy k obrázkům přiřadili. Jedná se tedy spíše o podpoření výkladu než o pracovní list.

PRACOVNÍ LIST Č. 5 (příloha 12)

Další pracovní list je zaměřen na slova opačného významu, tedy antonyma. Úkol na pracovním listu navazuje na přečtený text na straně 24 – Procházka lesem (příloha č. 13). Cvičení 1 na této straně zadává žákům, aby k tučně vytištěným slovům v textu vymysleli antonyma. Opět jsem cvičení zjednodušila tím, že mají za úkol hledat dvojice s protikladným významem. Poté, co toto cvičení udělají, mohou zkusit i cvičení 1/str. 24 bez pomoci pracovního listu č. 5 – se slovy už budou mít základní zkušenost, a tak by pro ně cvičení mělo být jednodušší.

Další pomůcky, které mohou učitelé při práci s žáky-cizinci využít, jsou samozřejmě všemožné slovníky, ať už tištěné nebo on-line překladače, které je ovšem nutné nebrat jako dokonalý vzor jazyka. Dále pak počítačové programy, internet, vlastní materiály, reálné objekty ve třídě, hry, vlastní tělo, gesta, filmy, videa, dramatizaci apod.

Tyto pracovní listy jsou pouze ukázkou toho, jak je možné cvičení v učebnici adaptovat a jak hledat různé cesty k přizpůsobení potřebám žáků-cizinců. Existuje poměrně dost materiálů, které s žáky-cizinci učitelé mohou využívat. Pravdou ale je, že mají-li postupovat podle učebnice a podle předem stanoveného plánu, je dobré, aby materiály s učebnicí souvisely a navazovaly na ní.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo především hlubší prozkoumání problematiky integrace a vzdělávání žáků-cizinců a také zmapování možností a výzev, které práce s žáky-cizinci přináší.

Proto jsem se nejdříve věnovala obecně cizincům v České republice a zákonům, které jsou s cizinci spojeny, jejich počty a důvody jejich přesunu do ČR. Dále pak vzdělávání žáků-cizinců jako takovému, možnostem, které mají cizinci, školy a učitelé. A potom zejména konkrétním výzvám integrace žáků-cizinců.

Díky studiu odborné literatury jsem tak získala ucelený přehled o problematice vzdělávání a možnostech integrace žáků-cizinců. Setkala jsem se i s přechozími výzkumy v této oblasti, odbornými články a s praktickými materiály pro žáky-cizince.

Nyní ke shrnutí vlastního výzkumu. V úvodu empirické části mé diplomové práce jsem si stanovila několik výzkumných otázek a cílů. Na tyto otázky jsem hledala odpovědi za pomoci pozorování a rozhovorů s třídními učitelkami mnou vybraných žáků-cizinců. V závěru práce tedy uvádím odpovědi na mnou stanovené otázky, které vedly k naplnění cílů této práce.

„Jaké výzvy přináší podle učitelů 1. stupně ZŠ přítomnost žáka-cizince ve školní třídě?“

Díky rozhovorům, které jsem provedla s třídními učitelkami žáků, jsem zjistila, že učitelé spatřují výzvu již v samotné přítomnosti žáka-cizince ve třídě. Dále pak je pro ně výzvou to, jak s žákem pracovat, jak mu zadávat instrukce a jak s ním komunikovat. Další výzvy, které učitelky uváděly, byly spojené s průřezovým tématem multikulturní výchova. Velikou výzvou je potom komunikace s rodiči žáků-cizinců, kterou učitelky uvedly jako problematickou. Přítomnost žáka-cizince v učitelích vzbuzuje i pocit profesní nepřipravenosti, což lze také vidět jako výzvu ve smyslu nutnosti dalšího profesního rozvoje.

Jak probíhá integrace žáků-cizinců v praxi ve vybraných třídách 1. stupně ZŠ?

Na tuto otázku mohu odpovědět jak díky samotnému pozorování žáků, tak i na základě rozhovorů s učitelkami. V praxi integrace probíhá hlavně formou nejrůznějšího

doučování, ať už v rámci školy, nebo soukromě. Ani v jednom z případů nebylo pro žáka-cizince požádáno o osobního asistenta nebo jinou formu podpory.

Učitelky se snaží přizpůsobovat výuku potřebám žáků-cizinců stejně jako potřebám ostatních žáků. Toto přizpůsobování je realizováno například adaptací některých cvičení.

Jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogy a žáky-cizinci?

Jazykovou bariéru se snaží překonat za pomoci používání vizuální podpory, gest a nonverbální komunikace.

Žáci se ale sami hodně naučí hlavně tím, že jsou mezi ostatními spolužáky, a tak učitelky využívají děti jako pomocníky. To znamená, že žák-cizinec má svého „patrona“, který mu pomáhá zvládnout všemožné úkoly.

Jaké materiály učitelům při práci s žáky-cizinci pomáhají?

Z pozorování a rozhovorů je patrná odpověď na tuto otázku. Učitelé nevyužívají učebnice českého jazyka pro cizince, nýbrž běžné učebnice. Některá cvičení je ale nutné přizpůsobit potřebám žáka-cizince. Inspiraci hledají na stránkách společnosti pro příležitosti mladých migrantů META. Zároveň jsem také zjistila, že učitelé nemají pocit, že pro práci s žáky-cizinci mají dostatek dostupných materiálů.

Hlavním cílem výzkumu bylo zpracování případových studií tří žáků, které poukazují na současné pojetí integrace žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ. Tento cíl byl naplněn díky pozorování žáků-cizinců, zkoumání materiálů, se kterými žáci pracovali, neformálním rozhovorům s žáky a také díky následným rozhovorům s třídními učitelkami.

Na základě zjištění, že podle učitelů není dostatečné penzum materiálů pro žáky-cizince, jsem se rozhodla realizovat jednu z výzev a vytvořila jsem tak několik pracovních listů pro práci s žáky-cizinci, které mohou být zdrojem inspirace pro další učitele. Toto bylo i jedním z cílů empirické části této diplomové práce.

Téma vzdělávání a integrace žáků-cizinců je v odborné literatuře podrobně rozpracováno, v praxi však pořád chybí odpovědi na některé otázky. Chybí také dostatek financí pro využití všemožných podpůrných možností, jako je například asistent pedagoga, realizace kurzů apod. v neposlední řadě chybí také dostatečná profesní příprava učitelů, kteří se s žáky-cizinci setkávají častěji než dříve. Výzev integrace žáků-cizinců na 1. stupni ZŠ je

tedy stále dost a učitelům nezbývá nic jiného než hledat cesty, které na tyto výzvy budou odpovídat a reagovat.

I já sama mám před sebou další výzvy a to je ověření pracovních listů v praxi a vypracování dalších pracovních listů, nejlépe k celé učebnici či učebnicím.

Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam použité literatury

- 1) BENDL, Stanislav. Multikulturalismus - realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 3, 72-88 s. ISSN 1211-4669.
- 2) BURYÁNEK, Jan a kol. Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty. Praha: Člověk v tísní – společnost při české televizi, 2002. 518, 84 s. ISBN 80-7106614-1.
- 3) CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím I*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 392 s. ISBN 978-80-2461-5776.
- 4) CVEJNOVÁ, Jitka a kol. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-24-3. Dostupné také z: http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf.
- 5) ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Vyd. 1. Editor Jiří Kocourek, Eva Pechová. Jinočany: H, 2006, 221 s. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9.
- 6) ERIKSEN, Thomas Hylland a JAKOUBEK, Marek. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Vyd. 1. Překlad Tereza Kuldová. Praha: Triton, 2007, 268 s. ISBN 978-807-2549-252.
- 7) GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 127 s. ISBN 978-807-3678-371.
- 8) HÁJKOVÁ, Eva. Příprava učitelů na práci s žákem s cizím mateřským jazykem v běžné ZŠ. *Pedagogická orientace*. 2005, č. 2, 79-83 s. ISSN 1211-4669.
- 9) HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-802-4730-707.
- 10) HAVEL, Jiří a FILOVÁ, Hana. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4.
- 11) KENDÍKOVÁ, Jitka. *Česká škola a žáci ze zahraničí: průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. Praha: Raabe, 2012. 124 s. ISBN 978-80-87553-62-6.

- 12) KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 179 s. ISBN 978-807-2906-307.
- 13) LEVIN, H. Přirozená činnost: Plná inkluze ve školách s intenzivním učebním programem (Accelerated Schools). In LIPSKY, Dorothy Kerzner a GARTNER, Alan (Eds.). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997. 414 pp. ISBN 155766-273-8.
- 14) MARSH, Jackie a HALLET, Elaine. *Desirable literacies: approaches to language and literacy in the early years*. 1st ed. London: Sage Publication Ltd., 2008. 288 pp. ISBN 9781847872814.
- 15) MEIJER, Cor J. W. (ed.). *Special Education across Europe in 2003: trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, 146 s. ISBN 87-91350-81-6.
- 16) MORVAYOVÁ, Petra a MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednu řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009, 119 s. ISBN 978-80-86961-86-6.
- 17) PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- 18) RADOSTNÝ, Lukáš a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Vyd. 1. Praha: META – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 987-80-254-9175-1.
- 19) SCOTT, Wendy A. a YTREBERG, Lisbeth H. *Teaching English to children*. New York: Longman, 1990, 115 s. ISBN 05-827-4606-X.
- 20) SKALICKÁ, Petra, DLOUHÁ, Regína, CHÁRA, Petr, DVOŘÁKOVÁ, Michaela a STARÁ, Jana. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. In PASTOROVÁ, Markéta a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. 76 s. ISBN 978-80-87000-76-2.
- 21) SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-717-8942-9.

- 22) ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: Český jazyk pro malé cizince 1*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010, 3 sv. ISBN 978-80-7357-582-3.
- 23) ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: Český jazyk pro malé cizince 2*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 3 sv. ISBN 978-80-7357-933-3.
- 24) ŠTINDLOVÁ, Barbora, HUKOVÁ, Petra a ŠTINDL, Ondřej. *Česky v Česku: manuál pro učitele, I*. Vyd. 1. Praha: Akropolis. 2008. 4 sv. ISBN 978-80-86903-61-3.
- 25) ŠTINDLOVÁ, Barbora, HUKOVÁ, Petra a ŠTINDL, Ondřej. *Česky v Česku: manuál pro učitele, II*. Vyd. 1. Praha: Akropolis. 2008. 4 sv. ISBN 978-80-86903-63-7.
- 26) ŠTINDLOVÁ, Barbora, HUKOVÁ, Petra a ŠTINDL, Ondřej. *Česky v Česku: učebnice, I*. Vyd. 1. Praha: Akropolis. 2008. 4 sv. ISBN 978-80-86903-60-6.
- 27) ŠTINDLOVÁ, Barbora, HUKOVÁ, Petra a ŠTINDL, Ondřej. *Česky v Česku: učebnice, II*. Vyd. 1. Praha: Akropolis. 2008. 4 sv. ISBN 978-80-86903-62-0.
- 28) *The Salamander Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: Ministry of Education and Science, 1994. 47 s. DE-94/WS/ 1 8.
- 29) VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-802-4714-288.
- 30) WOOD, David, BRUNER, Jerome S. a ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. In SONUGA-BARKE, Edmund. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. Cambridge University Press Oxford: Wiley-Blackwell. 1976. Vol. 17, No. 2, 89 – 100 pp. ISSN 1469-7610.
- 31) ZAFAR, Shahila, SANDHU, Shabistan Z. a KHAN, Zaved Ahmed. A Critical Analysis of ‘Developing Intercultural Competence in the Language Classroom’ by Bennett, Bennett and Allen. *World Applied Sciences Journal*. 2013, Vol. 21, No. 4, ISSN 565 - 571.

Seznam použitých elektronických zdrojů

- 1) HÁDKOVÁ, Marie. Čeština pro cizince a azylanty – Cvičebnice A1 až B2. *Iniciativa společenství Equal* [online]. 2006 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.equalcr.cz/clanek.php?lg=1&id=1412>
- 2) Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému inkluzivní škola.cz. *O portále* [online]. 2015 [cit. 2015-01-28] Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz
- 3) JANOUŠKOVÁ, Zuzana. Čeština do školy. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2014 [cit. 2015-02-20] Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/cestina-do-skoly>
- 4) SVOBODOVÁ, J.: Učím se česky 1 (pracovní učebnice): metodika k učebnici. *Chcete mluvit česky?* [online]. 2012 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: http://www.courseczech.com/ucim_se_cesky--metodika.html
- 5) ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*. Metodický portál: Články [online]. 2011 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html>
- 6) TITĚROVÁ, Kristýna. *Začleňování žáků-cizinců do českých škol*. Metodický portál: články [online]. 2011 [cit. 2015-01-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/11085/ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-CESKYCH-SKOL.html/>
- 7) TOMÁŠOVÁ, M.; POKORNÁ, K.: *Učíme se česky – čeština jako druhý jazyk (E-learningová učebnice pro čínské děti)* [online]. 2013 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://daav.net/test/>
- 8) Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. *MŠMT* [online] 2013 [cit. 2015-01-28] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

- 9) *Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů* In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 25. 1. 2015].
- 10) *Zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů.* In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 25. 1. 2015].
- 11) *Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů.* In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 25. 1. 2015].
- 12) *Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon, ve znění pozdějších předpisů).* In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 25. 1. 2015].

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Cizinci v České republice 2014. Cizinci: Publikace. Český statistický úřad [online]. 2014 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z:

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_publicace

Obrázek č. 2 : Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním/akademickém roce 2010/2011. *Vzdělávací systém ČR 1 – Základní a předškolní vzdělávání* [online] 2010 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z:

<http://www.nicm.cz/files/CZSchema%202010-2011%20CZ.pdf>

Obrázek č. 3: Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci; 2003/04-2012/13. *Vývoj počtu žáků-cizinců na školách v ČR* [online]. 2014 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z:

[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/2700322E8F/\\$File/c06r01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/2700322E8F/$File/c06r01.pdf)

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka Nikolova speciálního sešitu.

Příloha č. 2: Rozhovory s třídními učitelkami

Příloha č. 3: Úvodní strana pracovních listů

Příloha č. 4: Pracovní list č. 1

Příloha č. 5: Původní zadání z učebnice str. 9 cv. 10 a 11

Příloha č. 6: Pracovní list č. 2

Příloha č. 7: Původní zadání z pracovního sešitu str. 9 cv. 3

Příloha č. 8: Pracovní list č. 3

Příloha č. 9: Text „Jak se žije v Praze“

Příloha č. 10: Ukázka strany 20

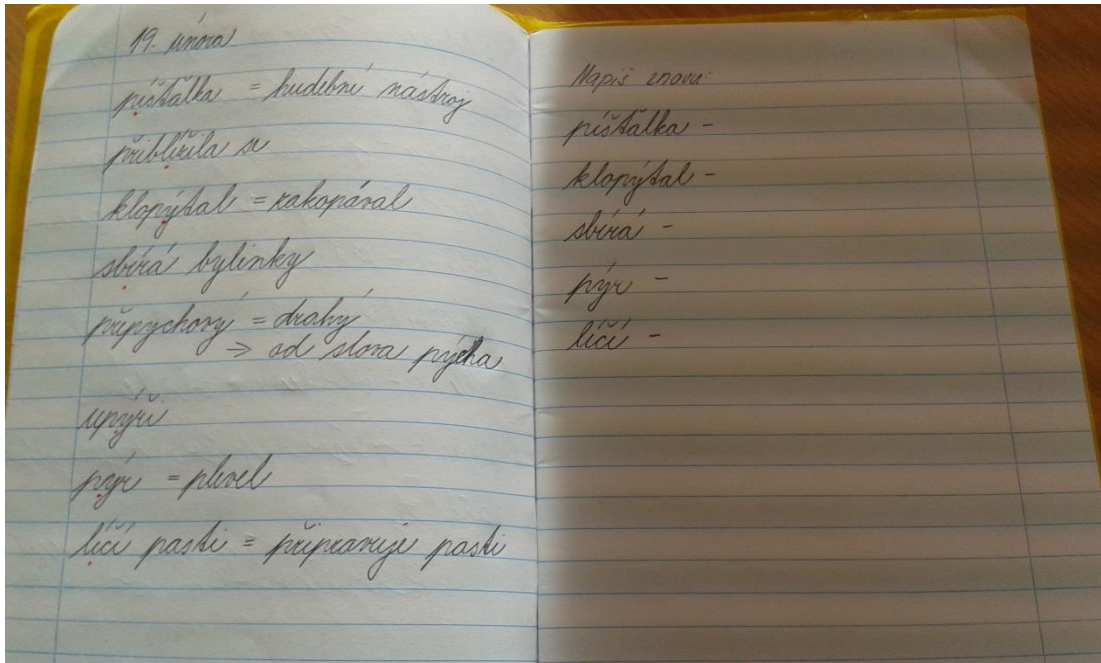
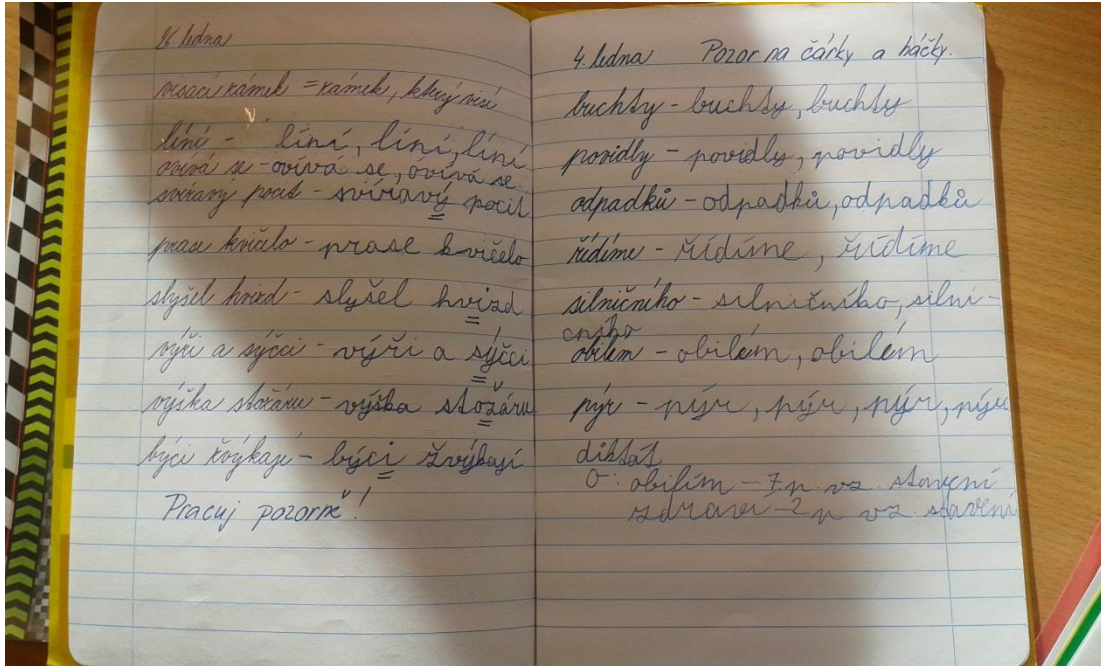
Příloha č. 11: Pracovní list č. 4

Příloha č. 12: Pracovní list č. 5

Příloha č. 13: Učebnice strana 24

Přílohy

PŘÍLOHA Č. 1



PŘÍLOHA Č. 2:

ROZHOVOR s U1, TŘÍDNÍ UČITELKA AKIRY

1) Jak jsi reagovala, když ses dozvěděla, že ve třídě budeš mít několik žáků-cizinců?

Moje reakce nebyla nějak výrazná. Byla jsem na jednu stranu ráda. Je to pro mě výzva, protože mám ráda práci v různorodém prostředí. Věděla jsem, že to bude náročné vzhledem k tomu, že nemám žádné speciální vzdělání či kurz.

2) Měla jsi nějaké předchozí zkušenosti s žáky-cizinci?

Měla jsem nějaké zkušenosti, ale spíš, že jsem viděla výuku, kde cizinci byli.

3) Jak moc tě škola připravila na práci s žáky-cizinci?

Škola mě na práci s cizinci nepřipravila vůbec. Jeden semestr předmětu čeština pro cizince byla naprosto nedostačující a do praxe mi nedala nic, co bych si nemohla zjistit sama.

4) Co je podle Tebe nejobtížnější na práci s dětmi-cizinci?

V mé třídě je na tom nejobtížnější to, že mám 26 dětí. Mám několik cizinců, několik žáků s mimořádným nadáním a děti s poruchami učení. V tomto počtu je těžké se věnovat například jednotlivým skupinkám individuálně alespoň chvíli. Dost často se dostaneme k abstraktním věcem nebo k významům slov, která jsou obtížná i pro české děti.

5) Když si představíš, že do Tvé třídy přijde cizinec, který neumí ani slovo česky?

V tom případě považuji za nejobtížnější to, jak se s ním dorozumět a potom také to, jak ho ujistit v tom, že to společně zvládneme.

6) Jak diferencuješ výuku?

Snažím se aktivity plánovat tak, aby je každé dítě mohlo pojmout podle svých možností a potřeb.

7) A to je jak?

Některým žákům-cizincům například dávám trochu zjednodušená a upravená cvičení.

8) Zvládají žáci-cizinci práci s běžnou učebnicí v hodinách českého jazyka?

Všichni moji žáci-cizinci zvládají práci s běžnou učebnicí v hodinách českého jazyka. Někdy mají problém s porozuměním textu nebo zadání úkolů. Některé úkoly je potřeba upravit, tak aby pasovaly na potřeby žáka-cizince.

9) Myslíš si, že by Ti v práci s cizinci pomohlo, kdybys měla určitý zásobník takových zjednodušených cvičení?

To by bylo určitě fajn. Jako máš na mysli nějaká cvičení přímo pro cizince?

10) Mám na mysli cvičení pro cizince, která ale můžeš použít i pro práci s ostatními žáky a která budou odpovídat cvičením v učebnici. Myslíš, že by to pomohlo?

To ano. Myslím si, že něco takového mi ve škole chybí. Ulehčilo by mi to práci.

11) Používáš nějaké publikace, které se zaměřují na práci žáky-cizinci?

Hodně čerpám ze stránek www.inkluzivniskola.cz. Je to pro mě v tuto chvíli nejrychlejší zdroj nápadů a informací.

12) Co považuješ za největší úspěch/pokrok v tvé práci s žáky-cizinci?

Jako úspěch považuji, že se nikdo z mých žáků nebojí mluvit či dělat jakoukoli aktivitu, protože by byla moc těžká. A pokroky cizinci dělají každý den. Ze své vlastní zkušenosti u žáků zaznamenávám největší pokroky v každodenním životě, mluvě a socializaci ve třídě po absolvování školy v přírodě.

13) Pozorovala jsi/ pozoruješ nějaké rozdíly mezi chováním žáků-cizinců a ostatními dětmi?

Nepozoruji žádné rozdíly v chování žáků-cizinců s ostatními dětmi.

14) Probíhá u vás ve škole nějaká forma podpory žáků-cizinců?

Ano, probíhá. Moji žáci-cizinci mají dvakrát týdně hodinu matematiky a českého jazyka se speciálním pedagogem. Speciální pedagog po domluvě se mnou s dětmi docvičuje, co je zrovna potřeba.

15) Jaké výzvy podle tebe přináší přítomnost žáka-cizince ve třídě?

Práce v multikulturním prostředí mě baví a myslím si, že v dětech nenásilně buduje respekt a toleranci k jiným kulturám. Práce s cizinci mě nutí víc se zamyslet nad tím, jak zadat instrukce, jaká slova použít, jak upravit aktivity a úkoly na míru každému dítěti. Je to trochu, jako když učím angličtinu, tam taky musím zadávat instrukce co nejjednodušším způsobem.

ROZHOVOR s U2, TŘÍDNÍ UČITELKA NIKOLY

1) Jak jsi reagovala, když ses dozvěděla, že ve třídě budeš mít žáka-cizince?

Moje reakce byla velmi pozitivní, vzhledem k tomu, že to nebylo první dítě – cizinec, který do mé třídy přišel. První cizinec, který mou třídu navštěvoval, byla holčička z Ameriky. Tehdy jsem reagovala pozitivně, protože jsem spoléhala na svou znalost angličtiny. Vše se nakonec podařilo. Podruhé přišel chlapec z bilingvní rodiny, který uměl trochu hůř česky, ale maminka česky mluvila. Naposledy přišel chlapec z Makedonie. Poprvé u něj jsem měla obavy, protože mluvil pouze Makedonsky a rodiče – otec špatně česky a matka pouze anglicky.

2) Měla jsi už předchozí zkušenosti s žáky-cizinci?

Před chlapcem, který přišel naposledy, jsem měla zkušenost již se dvěma žáky. Před nástupem do zaměstnání, jsem žádnou zkušenost neměla.

3) Jak ses ze začátku s žákem dorozumívala?

U dvou předchozích dětí anglicky. Na třetího žáka mluvím stručně česky a využívám hodně názorných pomůcek a gesta.

4) Co je podle Tebe nejobtížnější na práci s dětmi-cizinci?

Jazyková bariéra, pokud jde o jazyk jako je Makedonština, kde i písmo je jiné. Potom je problém i samotný přístup dítěte a rodičů. Chybí mi profesní vzdělání v práci s žáky cizinci.

5) Co považuješ za největší úspěch/pokrok v tvé práci s žákem-cizincem?

První dva žáci se plně začlenili do kolektivu a začali zvládat výuku v českém jazyce i po gramatické stránce. Třetí chlapec začal trochu komunikovat a více pracovat.

6) Jakým způsobem se snažíš žáka-cizince integrovat do výuky?

V předchozích případech šla integrace dobře přes angličtinu. V podstatě problémy nebyly. V případě chlapce z Makedonie je to mnohem těžší. Chybí mi profesní vzdělání v práci s žáky cizinci, cítím nedostatek materiálů, po kterých bych mohla sáhnout. Snažím se, aby byl úspěšný alespoň v některé oblasti – konkrétně matematice, tělesné výchově, anglickém jazyce. V pozadí zůstává český jazyk, který je realizován formou doučování. V současné době se snažím dávat žákovi úkoly navíc do speciálního sešitu na český jazyk. Do sešitu zaznamenáváme i významy některých obtížných slov.

7) Pozorovala jsi/ pozoruješ nějaké rozdíly mezi chováním Nikoly a ostatních dětí?

V běžném projevu ne. Ve výuce je málo aktivní, i v případě, že se může zapojit, velmi brzo ztrácí chuť dále pracovat. Jinak se projevuje jako každé jiné dítě v jeho věku. K dětem je přátelský.

8) Pracuješ s nějakými materiály, které jsou určeny přímo pro žáky-cizince?

Jako zdroj informací používám stránky METY. Dál mám pracovní listy pro žáky cizince, ale nakonec jsem je moc nevyužila, byly příliš lehké.

9) Vidíš v přítomnosti žáka-cizince ve tvé třídě nějaké výzvy? Pro tebe? Děti?

Jaké?

To, že je Nikola ve třídě, je rozhodně přínos. Pro mě je to ale poměrně velká zátěž. Snažím se, aby se vyvíjel. Nicméně Nikola přišel dost pozdě do naší třídy a individualizace práce zvláště v českém jazyce je pro mě obrovský problém, protože všechny základy měly děti za sebou a on neuměl vůbec nic. Rodiče se mnou komunikují, nicméně neberou v úvahu mé doporučení na zvýšení hodin Čj mimo výuku. Nikola chodí v rámci školy na Čj pouze jednou týdně. To je hrozně málo. Sotva

stihne procvičit něco, co se probírá ve škole. Chybí mu konverzace. Ale i další školní dovednosti. Ve škole se snaží a dává pozor, ale chybí schopnost kontrolovat po sobě práci a snažit se, aby i úprava k něčemu vypadala. S tím bojujeme. Protože přes mé snahy se nezlepšuje písmo a má velké množství chyb v psaném projevu, a to i když jde o opis.

Jinak pro děti je to jistě obohacení – kulturní i sociální. Naše třída přijala Nikolu dobře, ze začátku byly velké snahy dětí o navázání kontaktu a přátelství. Ale Nikola je spíše odmítal. Myslím, že se do dneska nesmířil s tím, že musel opustit Makedonii. Dneska se kamarádí s kluky, holky spíš ignoruje. Děti ho berou, ale příliš nevyhledávají. Přesto má ve třídě kamarády mezi kluky a ti ho nevyčleňují.

10) Chybí ti nějaké informace/materiály při práci s žákem-cizincem?

Chybí především materiály. A to ne jen nějaký obecný návod, ale zásoba pracovních listů a pomůcek typu pexeso a kartičky pro výuku. Když takové dítě přijde v půlce roku jako Nikola, není čas a síla vyrábět speciálně pro něj pomůcky.

Myslím, ale že velký díl práce mohou zastat rodiče, pokud dítěti zařídí doučování.

Nejen gramatiku, ale i konverzaci. Podle mě je třeba minimálně 2 hodiny týdně.

11) Podporuje nějakým způsobem vaše škola žáky-cizince? Máš nějaké pokyny od vedení, jak s žákem pracovat?

Od školy nemám ani info, jak s ním pracovat ani žádnou jinou podporu. Škola zajišťuje akorát 1 hodinu týdně doučování.

12) Myslíš si, že jsou učitelé dobře připraveni na práci s cizinci?

Myslím si, že učitelé nejsou vůbec připraveni na práci s žáky-cizinci. Ještě to celkem jde, pokud se jedná o anglicky mluvící dítě, ale v jiných případech to dost vážne. Ani ze školy se necítím vůbec vybavená na práci s takovým žákem. Během studia se mi dostalo akorát informací, kam je možné se obrátit.

13) Vzpomínáš si na nějakou konkrétní situaci, u které jsi nevěděla, jak ji řešit?

Největší problém je, jak Nikolu rozmluvit. Celkově má ke mně spíše odtažitý vztah, otec tvrdí, že mě má rád. Ale to si moc nemyslím. Není mu moc dobře rozumět, a tak se

ho často ptám na tu samou věc znovu. S tím si moc rady nevím.

ROZHOVOR s U3, TŘÍDNÍ UČITELKA HANKY

1) Jak jsi reagovala, když ses dozvěděla, že ve třídě budeš mít žákyni-cizinku?

Měla jsem radost, brala jsem to jako výzvu, něco, co jsem ještě nezkusila. Pravda, z původního plánu naučit se alespoň základní fráze vietnamsky, brzy sešlo, protože to bylo opravdu nad mé síly. Pořádila jsem si alespoň knihu „S vietnamskými dětmi na českých školách“ a učebnice češtiny pro cizince.

2) Měla jsi už předchozí zkušenosti s žáky-cizinci?

„Před Hankou“ u nás ve škole bylo jen pár Rusů, ale s těmi jsem do užšího kontaktu nepřišla, takže neměla.

3) Jak ses ze začátku s žákyní-cizinkou dorozumívala?

Hanka před nástupem do školy byla v ČR cca 3 měsíce a měla možnost chodit do soukromé školky, kde byla během dne v kontaktu s dětmi, takže uměla pozdravit, poprosit, základní slova typu barvy, čísla, ..., uměla číst velká písmena a číslice. Od začátku jsme neměly problémy s komunikací mezi sebou, Hanka byla a je velmi snaživá a inteligentní, když něčemu nerozuměla, hned se ptala, používala jsem i obrázky, pantomimu pro některé jí neznámé výrazy, apod. Nakonec jsem učebnici češtiny pro cizince vůbec nepoužila. První měsíce jsem si Hanku nechávala jednou týdně hodinu po vyučování kvůli nácviku techniky čtení (čteme genetickou metodou), kterou zvládla velmi rychle a dnes patří mezi nejlepší čtenáře.

4) Co je podle Tebe nejobtížnější na práci s dětmi-cizinci?

V našem případě komunikace s rodiči, kteří česky neumí. Respektive otec s rodinou nežije (prý je v Praze, jednou jsem ho zde viděla) a matka česky neumí. Komunikuji tak jen se strýcem (tedy snad to je strýc ☺), ale jen základní informace. Naštěstí je Hanka velice svědomitá a cokoliv nevědí, ona si poznamená dotaz na lísteček, na všechno se

vyptá a asi i doma přeloží. Navíc pomáhá i její kamarádství s další holčičkou ze třídy, jejíž maminka je v tomto směru taky velkou pomocí.

5) Co považuješ za největší úspěch/pokrok v tvoji práci s žákyní-cizinkou?

Hanku všechny děti od začátku milovaly. Stále ji obdivovaly („jé, ta to krásně řekla; jé, to se jí povedlo; ...), za což jsem na jednu stranu byla ráda, ale na druhou stranu to po čase u Hanky začalo působit negativně ve smyslu, že ona je něco extra, může se chovat povýšeně k dětem, s kterými zrovna třeba nekamarádí. Tuto situaci jsem myslím ustála, s Hankou několikrát mluvila a myslím, že to pochopila, stejně tak i děti, které už ji neberou jako něco exotického, ale normální kamarádku ze třídy.

6) Pozorovala jsi/ pozoruješ nějaké rozdíly mezi chováním Hanky a ostatních dětí?

V chování žádné extrémní rozdíly nevidím, spíš v přístupu k práci. Hanka je zodpovědnější a svědomitější, než ostatní děti. Víím od ní, že se doma na školu hodně připravuje (občas i víc, než by se jí samotné líbilo 😊).

7) Využívala jsi při práci s Hankou nějaké materiály vytvořené speciálně pro žáky-cizince? Případně jaké? Nebo i materiály neurčené pro ž-cizince?

Nastudovala jsem si (alespoň částečně) knihu "S vietnamskými dětmi na českých školách" (nebo tak nějak podobně). Pořádila jsem si materiály od nakladatelství Domino (učebnice, pracovní sešit a CD) pro výuku češtiny cizinců. Ty jsem nakonec vůbec nevyužila, protože Hanka byla prostě skvělá. Nastupovala se znalostí základních barev, čísel, frází typu "prosím, děkuji" a neuvěřitelnou rychlostí se během pár měsíců bez potíží domluvila (jen mluvila hrozně potichounku). Jediné, co jí dělalo potíže, byly tvary slov (skloňování, časování) a občas jsme vysvětlovali význam slov, kterým nerozuměla.

8) Jak Hanka zvládala práci s běžnými učebnicemi českého jazyka?

Používali jsme učebnice Frause (genetická metoda čtení) a Hanka velmi brzy patřila mezi nejlepší čtenáře ve třídě. Potíže měla s náročnějšími pracovními listy ke čtení, ale i ty s pomocí dala.

9) Jaké výzvy podle tebe přináší přítomnost žáka-cizince ve třídě?

To je tedy dost těžká otázka, všechny myšlenky zformulovat. Ale požádala jsem o konzultaci manžela, takže: multikulturní výchova - předávání hodnot, zvyků, tradic, rituálů; rozvoj komunikačních dovedností u obou stran; boj proti předsudkům a stereotypům; rozvoj tolerance; rozšiřování zeměpisných obzorů (odkud, hledání na mapě,...možná i proč se přistěhoval(a) do Česka).

Rozhovor U1, třídní učitelka Akiry

1) Jak jsi reagovala, když ses dozvěděla, že ve třídě budeš mít několik žáků-cizinců?

Moje reakce nebyla nějak výrazná. Byla jsem na jednu stranu ráda. Je to pro mě výzva, protože mám ráda práci v různorodém prostředí. Věděla jsem, že to bude náročné vzhledem k tomu, že nemám žádné speciální vzdělání či kurz.

2) Měla jsi nějaké předchozí zkušenosti s žáky-cizinci?

Měla jsem nějaké zkušenosti, ale spíš, že jsem viděla výuku, kde cizinci byli.

3) Jak moc tě škola připravila na práci s žáky-cizinci?

Škola mě na práci s cizinci nepřipravila vůbec. Jeden semestr předmětu čeština pro cizince byla naprosto nedostačující a do praxe mi nedala nic, co bych si nemohla zjistit sama.

4) Co je podle Tebe nejobtížnější na práci s dětmi-cizinci?

V mé třídě je na tom nejobtížnější to, že mám 26 dětí. Mám několik cizinců, několik žáků s mimořádným nadáním a děti s poruchami učení. V tomto počtu je těžké se věnovat například jednotlivým skupinkám individuálně alespoň chvíli. Dost často se

dostaneme k abstraktním věcem nebo k významům slov, která jsou obtížná i pro české děti.

5) Když si představíš, že do Tvé třídy přijde cizinec, který neumí ani slovo česky?

V tom případě považuji za nejobtížnější to, jak se s ním dorozumět a potom také to, jak ho ujistit v tom, že to společně zvládneme.

6) Jak diferencuješ výuku?

Snažím se aktivity plánovat tak, aby je každé dítě mohlo pojmout podle svých možností a potřeb.

7) A to je jak?

Některým žákům-cizincům například dávám trochu zjednodušená a upravená cvičení.

8) Zvládají žáci-cizinci práci s běžnou učebnicí v hodinách českého jazyka?

Všichni moji žáci-cizinci zvládají práci s běžnou učebnicí v hodinách českého jazyka. Někdy mají problém s porozuměním textu nebo zadání úkolů. Některé úkoly je potřeba upravit, tak aby pasovaly na potřeby žáka-cizince.

9) Myslíš si, že by Ti v práci s cizinci pomohlo, kdybys měla určitý zásobník takových zjednodušených cvičení?

To by bylo určitě fajn. Jako máš na mysli nějaká cvičení přímo pro cizince?

10) Mám na mysli cvičení pro cizince, která ale můžeš použít i pro práci s ostatními žáky a která budou odpovídat cvičením v učebnici. Myslíš, že by to pomohlo?

To ano. Myslím si, že něco takového mi ve škole chybí. Ulehčilo by mi to práci.

11) Používáš nějaké publikace, které se zaměřují na práci žáky-cizinci?

Hodně čerpám ze stránek www.inkluzivniskola.cz. Je to pro mě v tuto chvíli nejrychlejší zdroj nápadů a informací.

12) Co považuješ za největší úspěch/pokrok v tvé práci s žáky-cizinci?

Jako úspěch považuji, že se nikdo z mých žáků nebojí mluvit či dělat jakoukoli aktivitu, protože by byla moc těžká. A pokroky cizinci dělají každý den. Ze své vlastní

zkušenosti u žáků zaznamenávám největší pokroky v každodenním životě, mluvě a socializaci ve třídě po absolvování školy v přírodě.

13) Pozorovala jsi/ pozoruješ nějaké rozdíly mezi chováním žáků-cizinců a ostatními dětmi?

Nepozoruji žádné rozdíly v chování žáků-cizinců s ostatními dětmi.

14) Probíhá u vás ve škole nějaká forma podpory žáků-cizinců?

Ano, probíhá. Moji žáci-cizinci mají dvakrát týdně hodinu matematiky a českého jazyka se speciálním pedagogem. Speciální pedagog po domluvě se mnou s dětmi docvičuje, co je zrovna potřeba.

15) Jaké výzvy podle tebe přináší přítomnost žáka-cizince ve třídě?

Práce v multikulturním prostředí mě baví a myslím si, že v dětech nenásilně buduje respekt a toleranci k jiným kulturám. Práce s cizinci mě nutí víc se zamyslet nad tím, jak zadat instrukce, jaká slova použít, jak upravit aktivity a úkoly na míru každému dítěti. Je to trochu, jako když učím angličtinu, tam taky musím zadávat instrukce co nejjednodušším způsobem.

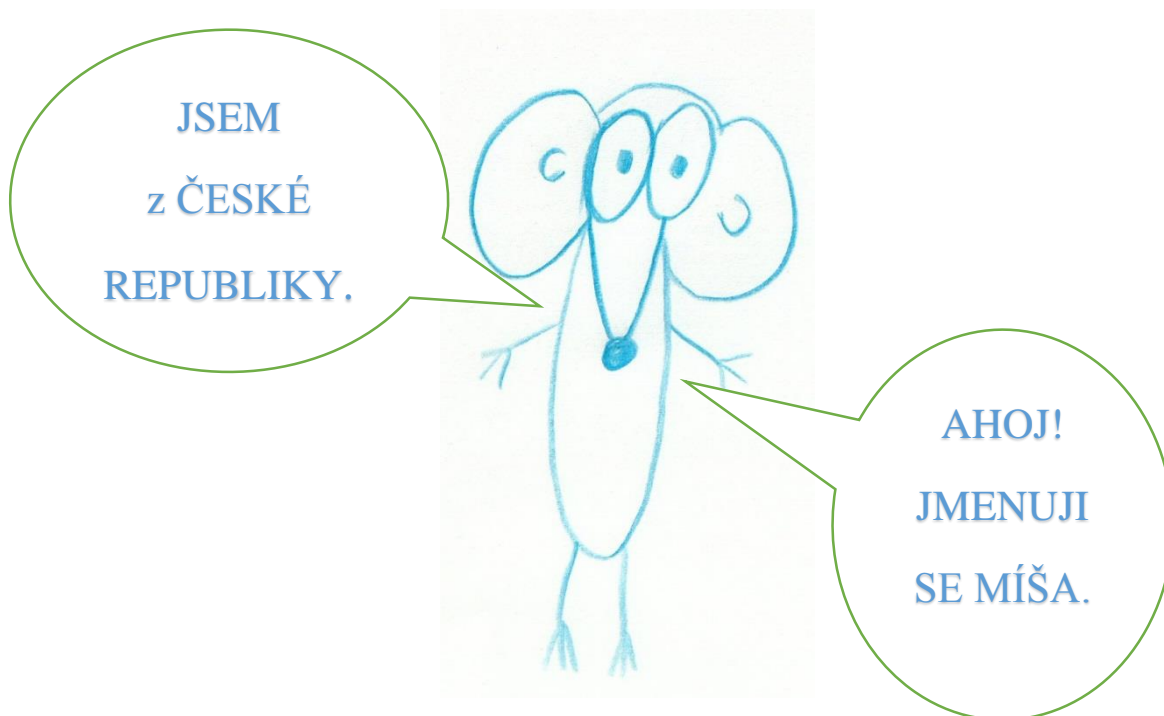
PŘÍLOHA Č. 3:

PRACOVNÍ LISTY s MYŠKOU MÍŠOU

Milé děti,

seznamte se s Míšou, myší domácí, která je z České republiky. Bydlí v domě rodiny Myškových, ale je to myš vychovaná a nic neokusuje. Myškovi Míšu krmí.

Míša vám bude pomáhat procvičovat český jazyk, abyste si mohli povídat se svými kamarády. Bude vás provázet pracovními listy. Určitě si společně učení užijete.





Jméno: _____

VÝZNAM SLOV

1. ✂ Vystřihni obrázky, přiřaď ke slovům. Do školy nalep ty, co tam patří.

<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1.</th> <th>2.</th> <th>3.</th> <th>4.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PO</td> <td>ČJ</td> <td>M</td> <td>AJ</td> <td>ČJ</td> </tr> <tr> <td>VT</td> <td>ČJ</td> <td>M</td> <td>VV</td> <td>VV</td> </tr> <tr> <td>JT</td> <td>ČJ</td> <td>M</td> <td>PRV</td> <td>ČJ</td> </tr> <tr> <td>ET</td> <td>M</td> <td>ČJ</td> <td>HV</td> <td>AJ</td> </tr> <tr> <td>PA</td> <td>ČJ</td> <td>PRV</td> <td>TV</td> <td>TV</td> </tr> </tbody> </table>		1.	2.	3.	4.	PO	ČJ	M	AJ	ČJ	VT	ČJ	M	VV	VV	JT	ČJ	M	PRV	ČJ	ET	M	ČJ	HV	AJ	PA	ČJ	PRV	TV	TV			
	1.	2.	3.	4.																													
PO	ČJ	M	AJ	ČJ																													
VT	ČJ	M	VV	VV																													
JT	ČJ	M	PRV	ČJ																													
ET	M	ČJ	HV	AJ																													
PA	ČJ	PRV	TV	TV																													

cvičební úbor	hadřík	vlak	rozvrh hodin
žížaly	fén	štětec	svačina
žvýkačka	nůžky	cvičky	traktor
kelímek	modelína	hřebík	pastelky

2. Se slovy vytvoř 4 věty. Věty řekni paní učitelce.

Příklad: Na tělocvik mám cvičební úbor.

3. Co dělají děti v těchto kroužcích? Spoj.

Vymyslíš i další činnosti, které děti na kroužcích dělají?

KROUŽEK



Sportovní

Taneční

Počítačový

Výtvarný

Divadelní

Přírodovědný

Modelářský

Hudební

Recitační

Pěvecký

Jezdecký

Šachový

DĚTI



pracují na počítači

kreslí a malují obrázky

sportují a hrají hry s míčem

nacvičují divadelní představení

lepí modely letadel

hrají na flétnu

recitují básničky

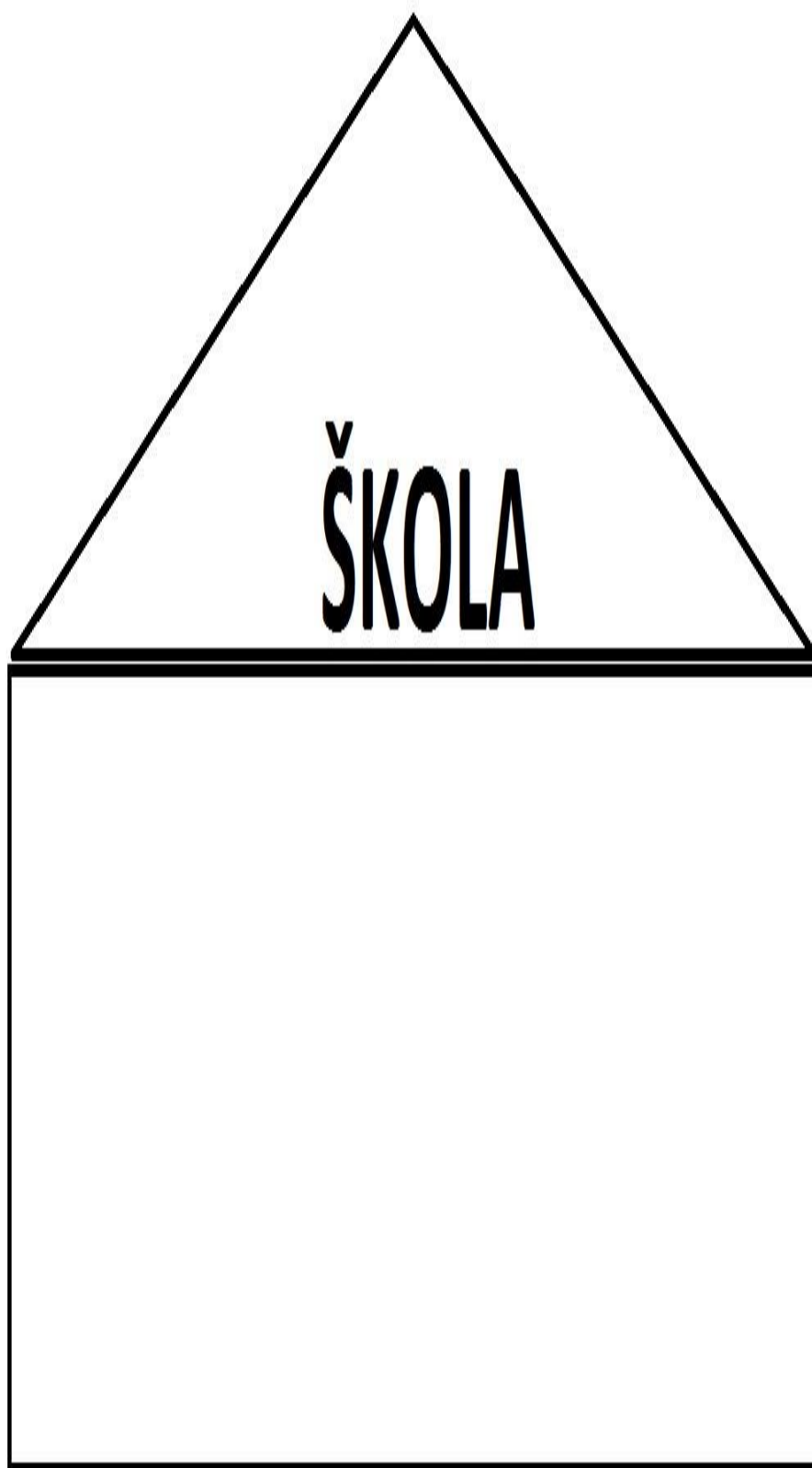
zpívají písničky

tancují

jezdí na koni

pozorují a učí se o přírodě

hrají šachy



ŠKOLA

Zdroje obrázků:

Fén- <http://www.centar.cz/fen-eta-2311-90010-74926.html>

Hadřík- http://www.imi.cz/reklamni-predmety/andra-cistici-hadrik-32-x-32-cm-ruzovy_154608/

Hřebík <http://www.besk.cz/betonove-stresni-krytiny-hrebik-med-3-1-x-50-mm.html>

Traktor:<http://www.broucciveselaskolka2012-2013.estranky.cz/fotoalbum/podzimni-omalovanky/...dopravni-prostredky.../...omalovanka...traktor....html>

Modelína - <http://www.skolnisvet.cz/test-skolnich-a-detskych-modelin/>

Nůžky – <http://obrazky.superia.cz/nastroje/nuzky.php>

Cvičky <http://www.obuvkovo.sk/produkty/detska-obuv/biele-cvicky-sport/1719.html>

pastelky - <http://star-girl792.blog.cz/1005/klub-mladych-hodonin>

vlak <http://bruslicka.klnet.cz/news/kreslenim-k-hezkemu-psani1/>

svačina <http://www.omalovankyprodeti.cz/k-vytisknuti/skola-skolni-pomucky/svacina/>

žížala <http://omalovankyprodeti.webnode.cz/album/zvirata/zviratka-zizala-jpg/>

štětec

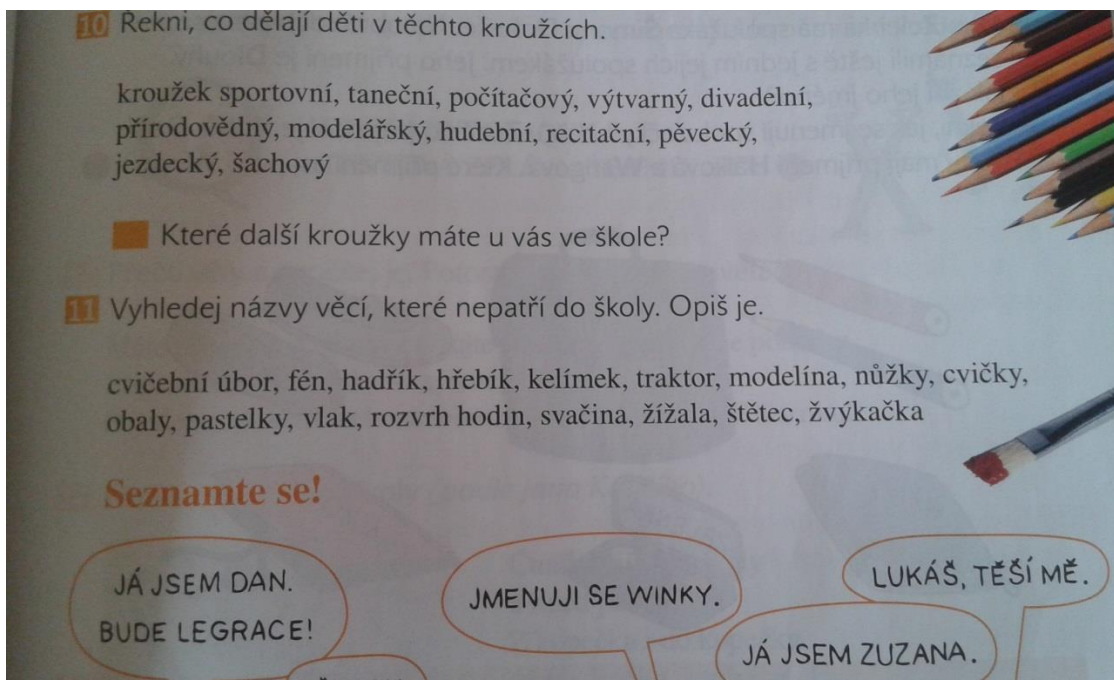
http://wiki.rvp.cz/index.php?title=Kabinet/0.0.0.Kliparty/P%C5%99edm%C4%9Bty/skolni_potreby

žvýkačka

https://www.google.cz/search?q=cvi%C4%8Debn%C3%AD+%C3%BAbor+obr%C3%A1zek&es_sm=93&biw=1280&bih=656&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ei=YK3xVIqcHIHhUsO-gvgD&ved=0CAcQAUoAQ&dpr=1#tbn=isch&q=%C5%BEv%C3%BDka%C4%8Dka+omalovanky&imgdii=&imgrc=URi9DnWDr2I39M%253A%3Bp93kSsNYuwM6zM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.vyplatise.cz%252Fuser%252Fshop%252Fbig%252F257.png%3Bhttp%253A%252F%252Fdumy.cz%252Fstahnout%252F137012%3B800%3B600

cvičební úbor, kelímek a rozvrh hodin – vlastní kresba

PŘÍLOHA Č. 5



10 Rekni, co dělají děti v těchto kroužcích.

kroužek sportovní, taneční, počítačový, výtvarný, divadelní,
přírodovědný, modelářský, hudební, recitační, pěvecký,
jezdecký, šachový

11 Které další kroužky máte u vás ve škole?

12 Vyhledej názvy věcí, které nepatří do školy. Opiš je.

cvičební úbor, fén, hadřík, hřebík, kelímek, traktor, modelína, nůžky, cvičky,
obaly, pastelky, vlak, rozvrh hodin, svačina, žížala, štětec, žvýkačka

Seznamte se!

JÁ JSEM DAN.
BUDE LEGRACE!

JMENUJI SE WINKY.

LUKÁŠ, TĚŠÍ MĚ.

JÁ JSEM ZUZANA.



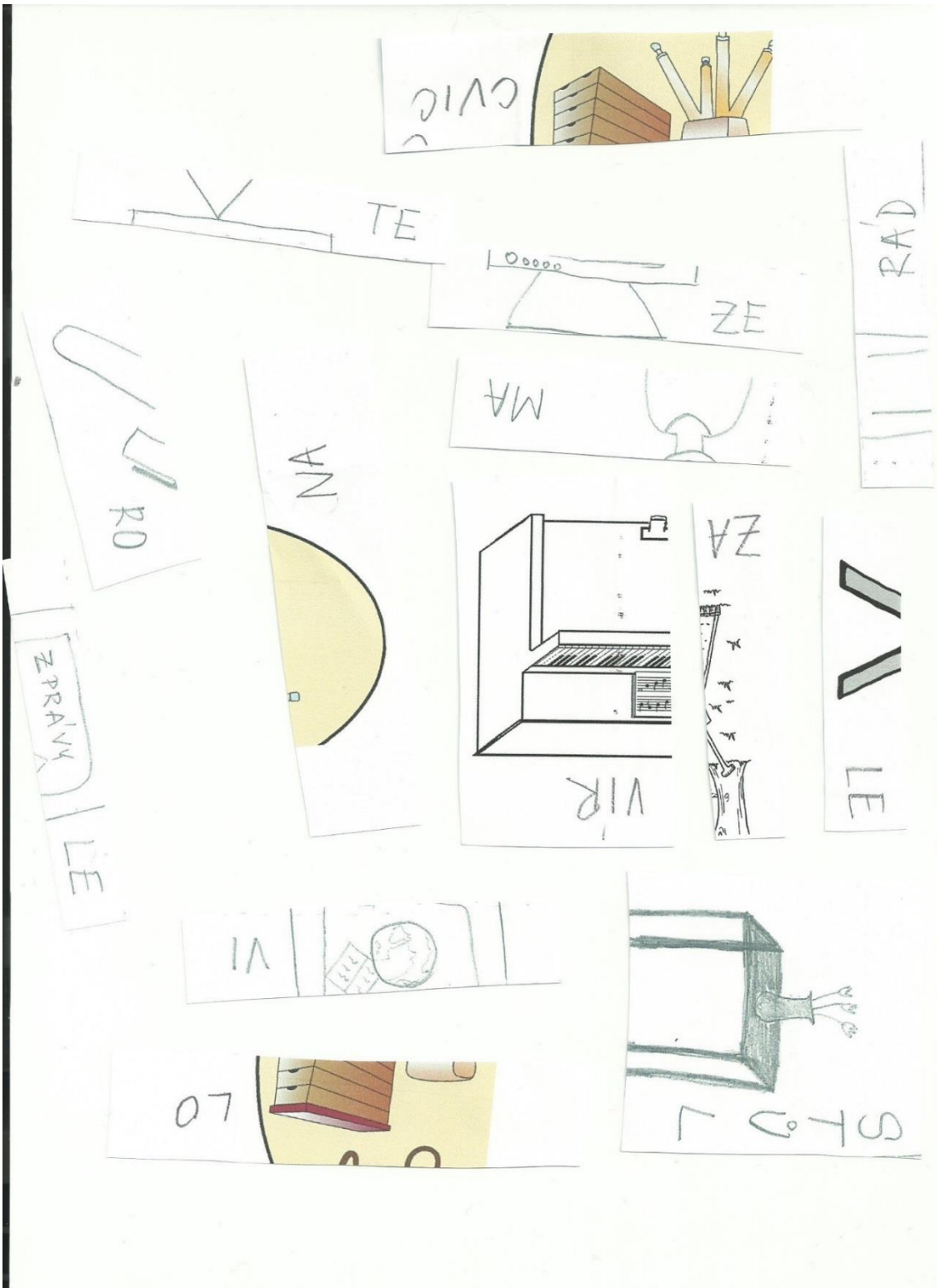
Jméno: _____

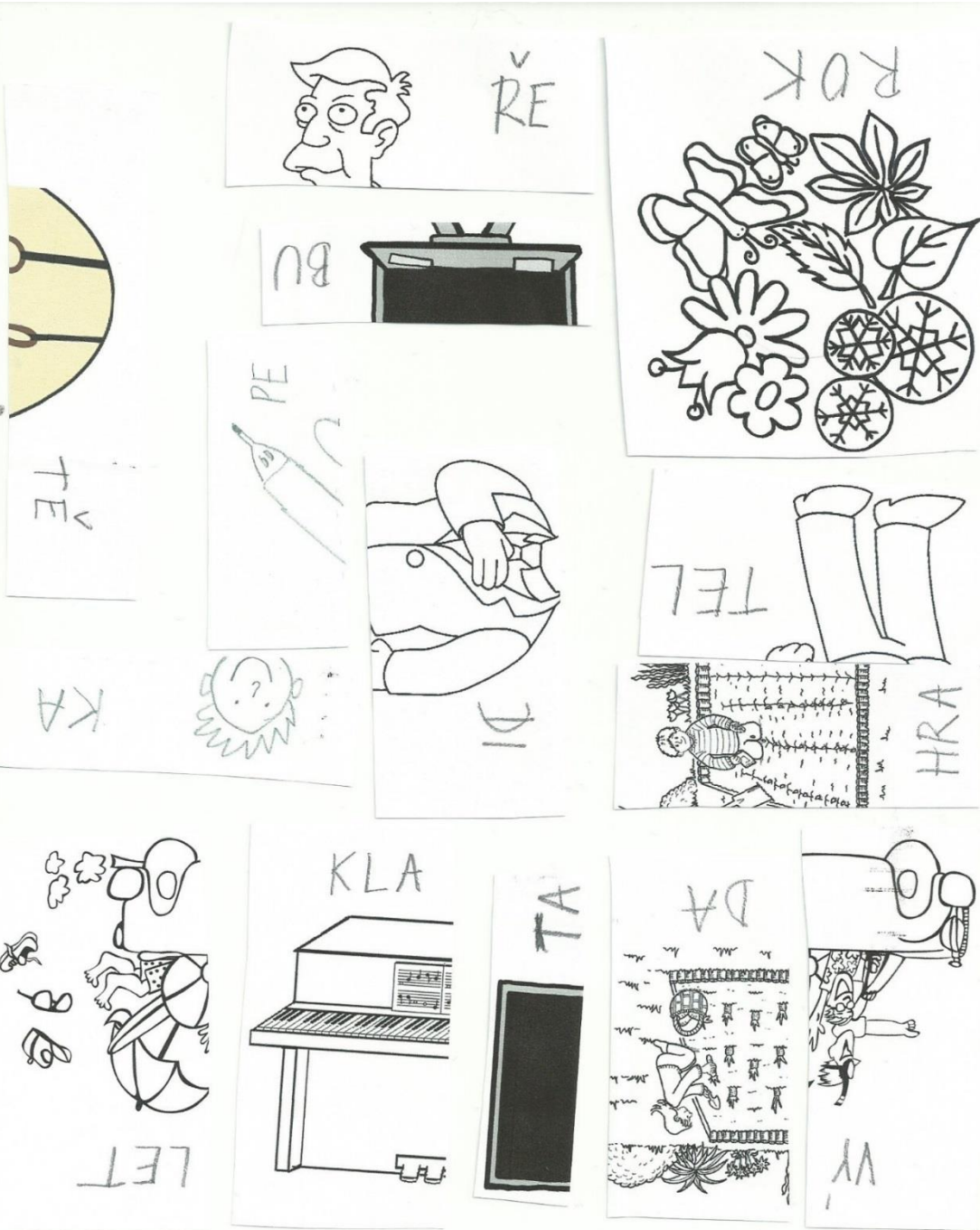
VÝZNAM SLOV

(slabičná stavba)

- ✂ Vystřihni, slož obrázky, přečti slova a vyznač barevně slabiky.
- Spočítej slabiky. Podle počtu je zapiš do rámečků.







PŘÍLOHA Č. 7:

3 Rozděľ slova na slabiky svislou čárou.

K A | M A | R Á D

T E L E V I Z E

D R U Ž I N A

S T Ů L

P E R O

Z A H R A D A

V Ý L E T

R O K

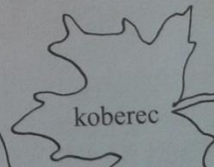
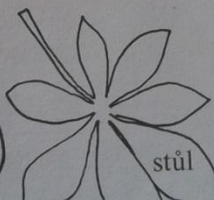
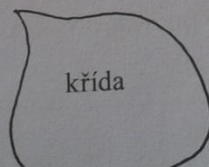
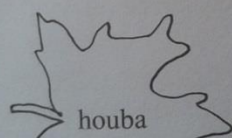
T A B U L E

Ř E D I T E L

K L A V Í R

T Ě L O C V I Č N A

4 Vybarvi listy se slovy jednoslabičnými zeleně, dvojslabičnými oranžově, trojslabičnými žlutě.



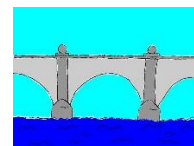
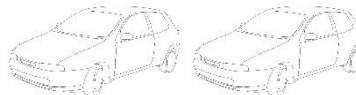
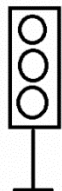


Jméno: _____

VÝZNAM SLOV

(jednotná a množná čísla slov)

1. Přečti si text „Jak se žije v Praze“ na straně 18 v učebnici.
2. Na volná místa v tomto textu nakresli obrázky. Věty nahlas přečti paní učitelce.



Praha je veliké starobylé _____.

V ulicích jezdí _____, _____, autobusy
a motocykly.

Velké křižovatky řídí _____.

Její břehy spojují _____.



Každé slovo
má svůj
význam.

3.  Zeleně podtrhni pouze slova, která jsou v množném čísle. Příklad: kopec – kopce



Jeden kopec,
ale dva kopce.

domy	dům
věž	věže
památka	památky
světla	světlo
auto	auta
tramvaje	tramvaj
autobusy	autobus
křižovatka	křižovatky
semafony	semafor
město	města
mosty	most
řeka	řeky

parky	park
--------------	-------------

4. Napiš 3 věty o Praze, použij slova z tabulky.

Zdroje obrázků:

Auta <http://edge.webgarden.cz/rubriky/predlohy-pro-kresleny-vt>

Semafor

<http://www.klubprodetslunicko.estranky.cz/clanky/kreslime-s-detmi.html>

Město

http://veselyajehotvorba.blogspot.cz/2011_12_01_archive.html

Mosty http://wunddi.kamenka.cz/index.php?wiki=Lekce_4

Tramvaje

<http://program.autiste.cz/seznameni/?term=salina&category=doprava>

PŘÍLOHA č. 9:


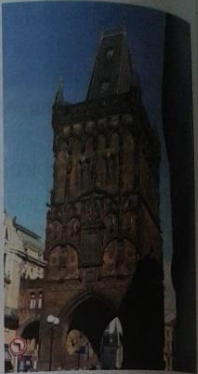

Jak se žije v Praze

Praha je veliké starobylé město. Z kopce Petřína vypadá jako moře domů a věží. Je tu hodně kulturních památek.

V Praze můžeme snadno zabloudit. Někde není nouze o hluk a křik. Často blikají a svítí světla. V ulicích jezdí auta, tramvaje, autobusy a motocykly. Velké křižovatky řídí semaforey. Celé město spojuje metro.

Řeka Vltava rozděluje Prahu jako modrá stuha. Její břehy spojují mosty.

Najdeme tady i zoologickou zahradu, spoustu hřišť a parků. Za jak dlouho bychom asi celé město obešli?



► Z následujících slov sestav další větu o Praze:
láká, divadel, k návštěvě, nás, množství. Větu napiš. ●

► Vysvětlí, co znamenají slova **tramvaj, město, Praha, semafor, památka**.

! Každé slovo má svůj význam.

1 Z úvodního textu si vyber slovo, o kterém jsme ještě blíže nemluvili. Vysvětlí, co znamená. Opiš větu, z níž jsi slovo vybral(a).

2 Utvoř jednu větu tázací a jednu větu přací alespoň k jedné fotografii na této straně.

18 Ze slov se pokuste sestavit i jiné věty. Je jejich význam stejný?

PŘÍLOHA č. 10



- Říkej, co se prodává v cukrárně a v prodejně obuvi.
- Ve kterých obchodech se prodávají potraviny?
- Popiš, jak to vypadá v pekařství.
- Z čeho se vyrábějí potraviny v pekařství?
- Vysvětli, jaký je rozdíl mezi houskou a rohlíkem.
- Co všechno můžeš dělat s věcmi z papírnictví?
- Vyjmenuj další slova, která patří do řady: hudební nástroj – harfa, flétna

20

- Jak jsem nakoupil, tak prodávám.
- Nekupuj zajíce v pytli.



Jméno: _____

VÝZNAM SLOV

(slova nadřazená, podřazená a souřadná)



1. Přiřaď druhy zákusků z nabídky ke správnému obrázku.

Myš Míša ti napoví.

Nabídka: větrník, laskonka, kokoska, rakvička



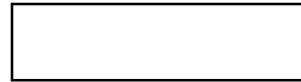
Větrník má hnědožlutou barvu a je plněný krémem.

Laskonka je bílá a má kruhovitý tvar.

Rakvička má na povrchu šlehačku.

Jak vypadá kokoska?





Zdroje obrázků:

Laskonka <http://www.semag.cz/cz/cukrarske-vyrobky/minizakusky/338-laskonka-kokosova.html>

Větrník <http://www.jestreb.cz/kategorie.html?detail=78>

Kokoska <http://www.jestreb.cz/kategorie.html?detail=34>

Rakvička <http://www.benespek.cz/sortiment/zakusky/>



Jméno: _____

VÝZNAM SLOV

(antonyma)

1. Vybarvi stejně dvojice slov, která mají opačný význam.

Příklad: pomalu x rychle

úzká nepozorně **pomalu**

měkký nic nikdo široká

rychle potichu

nahlas všichni malý

velký mnoho tvrdý

nechodí všechno chodí


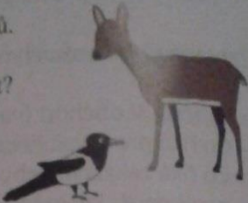
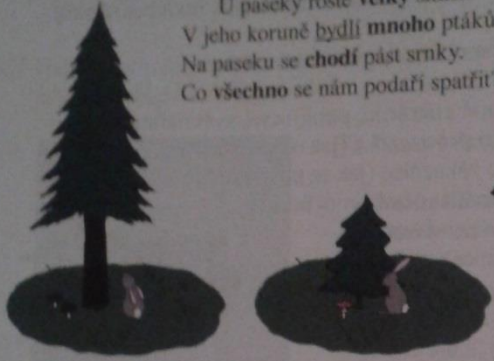
málo pozorně velký

PŘÍLOHA Č. 13

Procházka lesem

Dnes se projdeme lesem. Úzká pěšina vede na paseku.
Pojďme **pomalou** a **potichu**. Kdo se bude dívat **pozorně**, zahlédne srnku.
Někdo uvidí straku. **Všichni** uslyšíme bublat potůček.
Pod nohama ucítíme **měkký** mech.

U paseky roste **velký** smrk.
V jeho koruně **bydlí** **mnoho** ptáků.
Na paseku se **chodí** pást srnky.
Co **všechno** se nám podaří spatřit?



U paseky roste velký smrk. ➤ Popiš tento obrázek. ●

➤ Zuzana dnes běhá pomalu a všude je poslední.
V lese se chová hlučně a dělá nepořádek.
Ale chce se polepšit. Co řekneš o Zuzce, až se polepší?

■ Zapiš dvojice slov významem protikladných do sešitu. S pravopisem ti pomůže vyučující.

! Dvojice slov významem protikladných jsou **antonyma**.
např. **velký** x **malý**, **přijede** x **odjede**.

■ K tučně vtištěným slovům v úvodním textu vymysli antonyma (slova významem protikladná).

24 ● Hledejte protiklady ve thémě (např. podlaha může být světlá, nebo tmavá).
● Které pesky z večerníčku byste mohli označit slovy významem protikladnými?