

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Integrace žáků-cizinců v české škole

The Integration of Pupils from Foreign Countries in Czech schools

Hana Kadrožková

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B (ČJ-ZSV)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Integrace žáků-cizinců v české základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. července 2018

Tímto děkuji PhDr. Ondřeji Lánskému, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a trpělivost při vedení této bakalářské práce.

ABSTRAKT

Hlavní náplní této práce, která se zabývá integrací žáků-cizinců v českých školách, je analýza aktuálního přístupu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k tomuto tématu. Práce částečně shrnuje legislativu, která upravuje vzdělávání žáků-cizinců na českém území a zkoumá problémy, které mohou při začleňování nastat. Práce se zabývá faktory, které integraci žáků-cizinců ovlivňují. Jelikož větší zkušenosti s integrací žáků-cizinců mají v zahraničí, představuje tato práce zčásti také zahraniční perspektivu na integraci žáků-cizinců do škol. Hlavní použitou metodou je analýza primární a sekundární literatury a sumarizace faktů a informací z těchto zdrojů.

Práce shrnuje metodické postupy a doporučení pro začleňování žáků-cizinců do českých škol od MŠMT a současně nabízí i pohled dalších autorů a neziskových organizací.

KLÍČOVÁ SLOVA

integrace, žák-cizinec, vzdělávání, multikulturní výchova, metodika

ABSTRACT

The main subject of this thesis is the integration of foreign pupils into Czech schools, which is determined by analyzing the methods of approach towards this topic in the Ministry of Education, Youth, and Sport in the Czech Republic. The study also briefly analyzes importance of the thesis covers the legislation, which adjusts the education of foreign pupils on the Czech territory and also inspects the problems which may occur during the integration process. The thesis researches factors that influence the integration of foreign pupils. In view of the fact that the subject has international overlap and other countries have a considerably better experience with the matter, the thesis additionally includes a perspective of other countries. The method applied is research of the primary and secondary literature and summarization of facts and information in the source material.

The thesis summarizes the methodical approach toward the subject and recommendation for integration of foreign pupils into the Czech schools from the Ministry of Education, Youth, and Sport and simultaneously presents another point of view of the matter by various authors and non-governmental institutions.

KEYWORDS

integration, foreign pupils, education, multicultural education, methodology

Obsah

Úvod	6
1 Vymezení základních pojmů	8
1.1 Cizinec	8
1.2 Socializace	9
1.3 Akulturace.....	9
1.4 Integrace.....	10
1.5 Multikulturalismus.....	11
2 Legislativa ovlivňující integraci	12
3 Začleňování žáka-cizince	14
3.1 Faktory ovlivňující integraci žáka-cizince do výuky.....	15
3.2 Speciální vzdělávací potřeby žáka-cizince	18
3.3 Integrace žáka-cizince zahraničním pohledem	20
4 Metodická doporučení pro začleňování žáka-cizince do výuky.....	22
4.1 Postup dle metodik MŠMT	23
4.2 Integrace žáka-cizince na základě mezinárodního šetření OECD PISA	28
5 Specifika v integraci a ve vzdělávání žáka-cizince	31
5.1 Jazyková bariéra	32
5.2 Rodiče-cizinci	34
5.3 Požadavky na pedagoga žáka-cizince	35
5.4 Rasismus, xenofobie a předsudky v českých školách.....	36
5.5 Multikulturní výchova	38
Závěr.....	41
Seznam použitých informačních zdrojů	43

Úvod

Na českých základních školách je v dnešní době přítomnost žáků-cizinců každodenní realitou. Je to podmíněno místem bydliště a zaměstnáním jejich rodičů, kteří jsou občany jiného státu než České republiky. U těchto žáků se také můžeme setkat s pojmenováním „žáci s OMJ“.¹ Jde o děti, které na území České republiky právě přicestovaly, o děti, které na českém území již delší dobu pobývají a o děti cizinců, které se zde již narodily. [MŠMT 2011] Podle dat z Českého statistického úřadu ve školním roce 2016/2017 byl počet studujících dětí cizinců na základních školách v České republice 20 237 z celkového počtu bezmála 910 tisíc žáků. Z tohoto počtu je nejvíce žáků-cizinců z Ukrajiny, dále ze Slovenska a z Vietnamu. [Český statistický řad 2017a]

Proces vzdělávání těchto žáků je současně i procesem jejich integrace nejen ve škole, ale také v české společnosti a kultuře. Pád železné opony a rok 1989 s sebou přinesl i nové možnosti migrace. Takže i v českých školních třídách začala být ve zvýšené míře znát přítomnost dětí těchto migrantů. Vzdělávání těchto žáků-cizinců je výzvou pro české školy a jejich pedagogy. Aby proces integrace proběhl úspěšně a nakonec i přítomnost žáků-cizinců obohatila české školství, je třeba správných metodických postupů, které je také nezbytné neustále zkoumat a zdokonalovat.

Cílem této práce je zmapování vazby mezi multikulturním přístupem ve vzdělávání a odpovídající současnou školskou politikou, která je uplatňována na školách v České republice. Práce je proto detailněji zaměřena na rozbor přístupu MŠMT ke vzdělávání, integraci a zajištění podpory pro žáky-cizince. Vedle analýzy tohoto oficiálního přístupu nabízí tato práce pohled neziskových organizací pracujících s žáky-cizinci a výsledky výzkumů autorů, kteří se tímto tématem také zabývají. Obsah práce je tedy založen především na rozborech oficiálních dokumentů a stanovisek MŠMT a příslušných institucí.

Práce vysvětluje základní pojmy, objasňuje, kdo žáci-cizinci jsou, a nastiňuje stručný úvod do legislativy vzdělávání cizinců v České republice. Podrobně analyzuje faktory, které ovlivňují integraci žáků-cizinců do výuky a metodické postupy k jejich

¹ OMJ je zkratkou pro odlišný mateřský jazyk.

integraci. Protože v zahraničí mají s touto problematikou mnohem větší zkušenosti, seznamuje práce i s některými zahraničními pohledy na vzdělávání žáků-cizinců. Jelikož proces integrace není snadný, přibližuje text i problémy, se kterými se mohou potýkat žáci-cizinci, jejich rodiče a samotná škola.

Hlavním zdrojem, ze kterého práce čerpá je *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole* od autorek Jaromíry Šindelářové a Svatavy Škodové, která MŠMT oficiálně doporučuje. Vedle tohoto zdroje je použita metodika neziskové organizace Meta o.p.s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* od kolektivu autorů. Kvůli nastínění části mezinárodního pohledu na tuto problematiku pracuji také s textem *Mezinárodního šetření OECD PISA*. Mimo odbornou literaturu práce čerpá z metodického portálu *Inkluzivní škola*, kde mohou hledat podporu žáci-cizinci i jejich pedagogové.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Cizinec

Česká legislativa definuje pojem cizinec v zákoně o pobytu cizinců na území České republiky následovně: „Cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.“ [Zákon č.326/1999 Sb. §1 odst. 2] Pro téma této práce je třeba rozlišovat, jaký typ pobytového statusu rodiče-cizinci, a tedy i dítě, které tento jejich status přejímá, mají. Dostupnost různých forem vzdělání se odvíjí od tohoto pobytového statusu cizinců. Odlišují se tak občané EU, včetně občanů zemí EHS, azylanti v různé formě mezinárodní ochrany a občané zemí třetího světa, což znamená, že nejsou občané EU ani EHS.

Před rokem 1989 byl počet cizinců na území České republiky relativně nízký. Největší nárůst proběhl tedy v 90. letech a to i díky ekonomickému vývoji, liberalizaci trhu práce a možnosti v něm podnikat. Díky tomu všemu se objevuje i více možností zaměstnat cizince. I v dnešní době je nejčastějším důvodem pobytu cizinců v České republice zaměstnání, dále sloučení rodiny. V současnosti je podíl cizinců v České republice asi 3%. Pro srovnání, i když počet cizinců v České republice stále pomalu roste, v dalších českých státech Evropské unie tvoří cizinci 8-9% obyvatel země. [Uherek et al. 2008]

Podle ČSÚ pobývalo na území ČR k 31.12.2016 493 441 cizinců. Z toho 208 166 bylo v kategorii občané EU a EHS. A 285 275 bylo z ostatních zemí. [Český statistický řad 2017b] Z celkového počtu bylo pouze 2 972 osob se statutem azylanta. [Český statistický úřad 2017c] Mezi nejčastější země původu cizinců patří Ukrajina, Vietnam, Rusko, Německo a Polsko. [Český statistický řad 2017b] Samotný statut cizince ještě neznamená, že se jedná o osoby se specifickými potřebami k integraci. Proto v této práci není zmíněna druhá nejpočetnější skupina cizinců ze Slovenské republiky, protože z pohledu kulturního a historického hlediska mají spíše minimální specifické potřeby pro integraci.

1.2 Socializace

Z hlediska sociální psychologie se chování a činnost jedince tvoří uvnitř sociálního procesu. Tento jedinec je členem určité sociální skupiny, protože jeho individuální chování ho přesahuje a je tedy součástí rozsáhlejších sociálních procesů. Proto lze do chování jedince proniknout pouze díky tomu, že pochopíme celou sociální skupinu a její komplexní činnost. Až poté lze rozkládat individuální chování jedinců v této skupině. Osobnost jedince tvoří objektové a subjektové já, kdy subjektové já dává vzniknout objektovému já a poté na něj i reaguje. Samo objektové já je ta složka osobnosti, které si je jedinec vědom. Přijímá postoje druhých a ty tak ovlivňují jeho chování. Objektové já je složka osobnosti jedince, která je socializována. Při splynutí objektového a subjektového já nastává ztotožnění se členy skupiny, to co je zájem jednoho, je i zájmem ostatních. [Mead 2017]

Socializace je tedy začleňování jedince do skupiny. První komunikace dítěte patří jeho rodičům. Přicházejí jednoduchá slova a postupně se učí i dalším pravidlům chování. Takové jednání, které od něj očekává a vyžaduje společnost, si dítě osvojuje díky napodobování rodičů, navštěvování školy a hrou se svými vrstevníky. [Jandourek 2009]

V průběhu tohoto procesu si dítě osvojuje normy, hodnoty a vytváří vlastní přesvědčení a mnoho dalších dovedností. Proces socializace může rozlišit na primární, který se děje prostřednictvím nejbližších osob, rodin a přátel, a sekundární, na které se podílí instituce jako je škola, pracovní prostředí nebo masmédiá. Jde tedy o proces učení a to především sociálního učení, protože probíhá od nejranějšího věku dítěte při jeho stycích se sociálním okolím, nejčastěji v interakci dítěte a rodiny. [Nakonečný 1999]

„Těžiště procesu socializace leží v dětství a mládí a jeho výsledkem je vytvoření sociálního Já, sociální identity, sociokulturní osobnosti.“ [Jandourek 2007: 220] U dětí cizinců tedy dochází k narušení tohoto přirozeného procesu změnou sociálních a kulturních podmínek.

1.3 Akulturace

„Akulturace je sociální proces, který se uskutečňuje ve všech případech, kdy se dostávají do dlouhodobého kontaktu nebo do střetu dvě různé kultury nebo i několik kultur současně.“ [Průcha 2001: 34] Role akulturace se tedy značně projevuje v integraci a vzdělávání

žáků-cizinců v českých školách. Jedná se totiž mimo jiné o jejich adaptaci po příchodu do hostitelské země a soužití s majoritní populací v jedné zemi. Probíhá přebírání prvků cizí kultury jednotlivci, skupinami, případně celými sociálními vrstvami. Mezi přejímané prvky patří ideje, pojmy, hodnotové představy, formy vlády, instituce, techniky, výrobky. [Jandourek 2007] Míra tohoto přizpůsobení se odvíjí od formy kontaktu mezi kulturami. Průcha zmiňuje teorii interkulturní psychologie, ve které proces akulturace může mít čtyři hlavní strategie. 1. Integrace: příslušníci etnické menšiny či migrantů přejímají kulturu většinové společnosti, ale současně si dokáží uchovat i svou vlastní kulturu. 2. Asimilace: cizinci nebo příslušníci menšin splynou s novou kulturou a současně se vzdávají své původní kultury. 3. Separace: skupina či jednotlivec žije v separaci od nové kultur a přijímá pouze svou původní kulturu. 4. Marginalizace: identita jedinců není opřena ani o původní, ani o novou kulturu, ale jen o subkulturu své skupiny. [Průcha, Veteška 2012]

1.4 Integrace

„Integrace je začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy.“ [Jandourek 2007: 109] Jde o nejvyšší stupeň socializace člověka. Problém v procesu integrace nastává v případě, pokud se jedná o osoby, které se od majoritní skupiny odlišují a tohoto přirozeného procesu nejsou schopny dosáhnout bez aktivní podpory a vhodných podmínek. [Slowík 2012] Tato komplikace se tedy týká i dětí cizinců. Proto je nutné vytvářet podmínky, které jim tento proces pomohou zvládnout.

Plná integrace je označována jako inkluze. Ve školství se jedná o začlenění těchto žáků do zvláštních tříd, které jsou z organizačního hlediska součástí běžných škol, nebo přímo do běžných tříd. [Jandourek 2007] Inkluzivní škola tak vytváří prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí a respektuje jazykové, etnické a jiné odlišnosti, které používá jako zdroj inspirace pro kvalitní vzdělávání všech žáků. [Průcha, Walterová, Mareš 2013]

Ján Jesenský v jedné ze svých tezí uvádí: „Integrace znamená sjednocování postojů, hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při kontaktu dvou

navzájem se odlišujících jevů, situací, postojů nebo aktivit. Tyto se mohou projevit ve formě stresů, konfliktů a problémů narušujících rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost životního běhu. Integrace je jeden z prostředků, které pomáhají takovéto rozpory překonat.“ [Jesenský 1998: 23]

1.5 Multikulturalismus

Multikulturalismus je založen na myšlence o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství. Zvláštnosti každé kulturní skupiny by měly být uznávány a respektovány příslušníky jiných kultur. Hodnoty různých kultur jsou si rovny, stejně jako jejich přínos do historie a rozvoje naší civilizace. Je důležité, aby příslušníci různých kultur měli rovnoprávné postavení, příležitosti ke vzdělávání a uplatnění v životě. [Průcha, Veteška 2012] Myšlenka multikulturalismu se stala základem pro multikulturní výchovu ve školách, ale i v mimoškolních aktivitách pro dospělé. Cílem multikulturní výchovy je vést děti i dospělé k poznávání a respektování specifik a příslušníků odlišných etnických, rasových skupin a jiných národů. Jedině tak je možné, aby fungovalo soužití většinové populace a příslušníků etnických menšin či imigrantů. [Průcha, Veteška 2012]

V rámci politiky multikulturalismu se mluví o požadavku uznání a to kvůli předpokladu, že existuje vztah mezi uznáním a identitou. Identita je pak chápána jako sebeporozumění lidí a jako to, co je dělá lidmi. Ta také zčásti závisí na potřebě jejího uznání nebo neuznání. Pokud dojde k jejímu zneuznání od někoho jiného, může člověk dojít k újmě vykreslující omezení a ponížení jeho samého. [Taylor et al. 2004]

2 Legislativa ovlivňující integraci

Práva dětí, tedy i dětí cizinců, jsou definována mnoha předpisy na mezinárodní i tuzemské úrovni. Mají určitá specifika (Specifická práva), která jsou potřeba chránit. Z historického hlediska děti neměly téměř žádná práva. Teprve ve 2. pol. 19. stol. se někteří pedagogové a lékaři začali zabývat specifickými potřebami a právy dětí. Důležitým vyústěním těchto snah byla v roce 1924 *Ženevská deklarace práv dítěte*. V roce 1959 obdobnou deklaraci přijali Spojené národy a později byla uznána ve Všeobecné deklaraci lidských práv. Tato deklarace definuje v zásadě č. 7 toto: „Dítě má nárok na vzdělání, které má být bezplatné a povinné, alespoň v začátečních stupních. Má mu být poskytována výchova, která pomáhá zvýšit jeho všeobecnou kulturní úroveň a umožní mu na základě stejných příležitostí rozvíjet jeho schopnosti, úsudek a smysl pro morální a sociální odpovědnost a stát se tak platným členem společnosti. Nejlepší zájmy dětí mají být vůdčími zásadami pro ty, kdož odpovídají za výchovu a vedení dítěte. Tuto odpovědnost nesou v první řadě rodiče dítěte. Dítě má mít plnou možnost ke hrám a zotavení, jež by měly mít stejné poslání jako vzdělání; společnost a státní úřady mají usilovat o to, aby dítě mohlo tohoto práva užívat.“ [Organizace spojených národů 1959] OSN později upravovala práva dětí v mnoha dalších deklaracích. Součástí upravovaných práv byl i ohled na význam tradic a kulturních hodnot každého národa pro ochranu a harmonický rozvoj dítěte. [Sdělení č. 104/1991 Sb.] ČSFR ratifikovalo tuto úmluvu v roce 1991. Úmluva uvádí, že mimo jiné má výchova dítěte směřovat k posilování úcty k rodičům, k vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu ale i země jeho původu. [Sdělení č. 104/1991 Sb.]

Ve specifickém českém prostředí ochraňuje práva dítěte při vzdělávání další legislativa. Základní předpis najdeme ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V návaznosti na Úmluvu práv dítěte definuje tento zákon povinnost krajského úřadu ve spolupráci se zřizovateli školy zajistit: „a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země

jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.“ [Zákon č. 561/2004 Sb. § 20 odst. 5]

Podpůrná opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří i děti s odlišným mateřským jazykem, definuje vyhláška číslo 27/2016 Sb.

Na tento zákon navazují specifická metodická doporučení MŠMT k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých školách. [MŠMT 2011]

Integraci cizinců v naší zemi řeší mnoho jiných legislativních opatření a doporučení jako je například *Ve vzájemném respektu 2018*.²

Všechna tato legislativa však určuje pouze rámec povinností a práv zúčastněných stran, ale formu a způsoby práce s žáky-cizinci, které vedou k následné integraci, již určují metodiky.

² Jedná se o usnesení vlády ČR ze dne 3. ledna 2018 o Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – *Ve vzájemném respektu v roce 2018*

3 Začleňování žáka-cizince

Začleňování žáků-cizinců je třeba přikládat odpovídající pozornost, protože zde hraje svou roli značné množství faktorů. Tato kapitola se jimi bude zabývat a pokusí se představit větší množství pohledů na danou problematiku. Nejdříve si je však třeba uvědomit, že i přes výše uvedený školský zákon, který klade školám za úkol zabezpečit rovný přístup ke vzdělání všem, tak ve skutečnosti se možnosti podpory žáků-cizinců ve vzdělání liší. Jak již bylo v této práci zmíněno, existují tři pobytové statusy cizinců, které děti přejímají od svých rodičů.

Pokud jsou rodiče žáka-cizince občany členského státu Evropské unie³, mají jejich děti možnost navštěvovat třídu pro jazykovou přípravu⁴, která je zřízena v každém kraji v České republice. Informace o této možnosti jazykové přípravy je povinen předat ředitel školy, kde je žák-cizinec zapsán ke školní docházce, a to zákonným zástupcům žáka-cizince do jednoho týdne od přijetí jejich dítěte do školy. [Zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 48/2005 Sb.]

Žáci-cizinci, jejichž rodiče jsou azylanty nebo žadatelé o azyl, patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně kvůli sociálnímu znevýhodnění. Mají tak „...právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“ [Zákon č. 561/2004 Sb. §16 odst. 1] Tito žáci-cizinci mají nárok na asistenta pedagoga.

Poslední skupinou jsou děti občanů třetích zemí, tedy států mimo Evropskou unii. Tito žáci-cizinci mají podle školského zákona právo na „...bezplatnou přípravu k jejich začlenění

³ Do této skupiny řadíme podle zákona č. 326/1999 Sb. také občany Lichtenštejnska, Islandu, Norska a Švýcarska. [Zákon č. 326/1999 Sb.]

⁴ Třídy pro jazykovou přípravu nabízejí žákům-cizincům, kteří mají pobytový status občanů Evropské unie, bezplatnou přípravu pro jejich integraci do vzdělávacího systému v České republice. Žák-cizinec zde absolvuje minimálně sedmdesát hodin základů českého jazyka. Do této třídy lze žáka-cizince zapojit kdykoliv během školního roku. Maximální počet žáků-cizinců pro jednu třídu je deset, minimální počet není uveden. Pokud žák-cizinec tuto jazykovou přípravu absolvuje, získá osvědčení, které se přikládá k jeho školní dokumentaci. [Radostný et al. 2011]

do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.“ [Zákon č. 561/2004 Sb. §20 odst. 5] V tomto případě je velmi důležité, aby škola a rodiče spolupracovali. [Radostný et al. 2011]

3.1 Faktory ovlivňující integraci žáka-cizince do výuky

V úvodu této kapitoly byly představeny rozdílné podmínky, se kterými žáci-cizinci začínají. Na podobu jejich integrace a její úspěch či neúspěch mají vliv i další faktory. Základem této podkapitoly je pohled MŠMT, které ve své metodice udává přesný výčet faktorů, které je třeba zohlednit při zařazování žáka-cizince do vyučovacího procesu. Pro srovnání jsou tu uvedeny i další pohledy jiných autorů, kteří se zabývají touto problematikou, a kteří ve většině případů vycházejí ze svých výzkumů.

Metodika MŠMT uvádí, že správné zařazení žáka-cizince do výuky je kombinací několika faktorů. Důležité je, jak dlouho pobývá žák-cizinec v tomto, pro něj novém, jazykovém prostředí ještě před nástupem na českou základní školu. Přitom hraje svou roli skutečnost, zda je žák-cizinec součástí skupiny, která žije v České republice trvale, jako jsou třeba Slováci, Němci a Poláci, případně zda se jedná o skupiny, které přicházejí na české území až v posledních desetiletích. To jsou hlavně Vietnamci, Rusové nebo Ukrajinci. [Šindelářová, Škodová 2012] Kostelecká naopak zdůrazňuje důležitost zejména věku žáka-cizince. Podle ní integrace probíhá snadněji v mladším školním věku, kdy může být nápomocná i školní družina, protože zde má žák-cizinec možnost více komunikovat se svými spolužáky. Na druhém stupni základní školy je už náročnější učební náplň, proto je ve starším věku integrace složitější. Jako velmi přínosné jsou však vnímány i přípravné třídy před nástupem do prvního ročníku, nebo alespoň strávit předškolní rok v české mateřské škole, protože pak se s žákem-cizincem pracuje jednodušeji, právě díky času, který již absolvoval v českém prostředí. [Kostelecká et al. 2013]

Vliv na integraci má mateřský jazyk žáka-cizince. Nejrychleji překonávají komunikační bariéru žáci-cizinci ze Slovenska. Menší problémy s ní mají také ti žáci-cizinci, jejichž

mateřským jazykem je některý z dalších slovanských jazyků, nebo některý jiný slovanský jazyk ovládají. [Šindelářová, Škodová 2012] ⁵

Dalším faktor v sobě zahrnuje žákovu motivaci k učení. Pokud chce rodina v České republice dlouhodobě zůstat a má kladný vztah ke vzdělávání, zajišťuje svým dětem možnost soukromého doučování a české vychovatelky. Rodiče se zajímají o školu a vytvářejí kontakty s majoritní společností. To vše žáka-cizince může podpořit v jeho chuti učit se. Je také dobré chválit ho i za malý pokrok. Pokud později už žákovi-cizinci nedělá problém komunikovat v českém jazyce, měl by na něj mít učitel stejné požadavky jako na žáky, jejichž mateřským jazykem je čeština. [Šindelářová, Škodová 2012] O motivaci se zmiňuje i Kostecká. Uvádí, že problém s motivací k zapojení se do práce ve třídě, může nastat hlavně u žáků-cizinců, přicházejících na českou školu až v průběhu druhého stupně. To zpravidla pramení z pocitu takového žáka, že ho rodiče vytrhli z „jeho“ prostředí a odloučili ho od jeho přátel. To, že mu chybí motivace k učení, tak může být důsledkem protestu k této situaci. [Kostecká et al. 2013: 69]

Pokud žák-cizinec stihl ve své rodné zemi navštěvovat základní školu, může být zvyklý na jiný školní systém a často internalizoval i odlišné kulturní vzorce chování⁶. To společně s neznalostí vyučovacího jazyka znesnadňuje jeho adaptaci. Proto je důležité se nejlépe ještě před jeho nástupem do české základní školy, přesvědčit se, že je žák-cizinec alespoň částečně seznámen s prostředím, do kterého se chystá vstoupit. [Šindelářová, Škodová 2012]

Pro zařazení žáka-cizince do výuky je nezbytné vycházet z jazykových a komunikačních kritérií, které by měl žák-cizinec splňovat pro určitý stupeň vzdělání. Tato kritéria by měla být stanovena předem. [Šindelářová, Škodová 2012] Dle MŠMT je zohlednění těchto faktorů primární pro integraci a správné zařazení žáka-cizince do vzdělávacího systému.

V roce 2009 provedla Kateřina Vojtíšková kvalitativní výzkum na několika základních školách v Praze, jehož cílem bylo porozumět praxi těchto škol při práci s žáky-cizinci a přiblížit zkušenosti s jejich vzděláváním. Šetření proběhlo mezi zástupci vedení škol

⁵ Tomuto tématu se v této práci podrobněji věnuje kapitola s názvem Jazyková bariéra.

⁶ Kulturní vzorce chování získávají žáci-cizinci od svých rodičů a představují pro ně naučený „návod“, jak jednat v určitých situacích. [Průcha 2010]

a mezi zástupci pedagogických pracovníků. Jedním z cílů bylo zjistit zkušenosti s průběhem integrace žáků-cizinců. Z výzkumu vyplývá důležitost rodinné socializace, a to zejména pokud žák-cizinec přichází do české školy až na druhý stupeň. Podporou pro dítě může být např. to, že s ním rodiče doma zkusí mluvit česky, posílají ho na české kroužky, nebo do rodiny přivedou českou chůvu. [Vojtíšková 2012] Role české chůvy v rodině cizinců může být opravdu velmi významná. V České republice hledají chůvu svým dětem především rodiče pocházející z Vietnamu. Ti kvůli svým podnikatelským aktivitám, které mají většinou zajistit jejich dětem kvalitní a lepší život, nemají potřebný čas na péči o své děti. Zajímavé je, že vietnamští rodiče by raději preferovali vietnamské chůvy, ale protože tato starší generace se vrací zpět do své rodné země, nezbyvá než přijmout českou chůvu. [Jarkovská et al. 2015] Neúmyslně tak mohou vytvářet faktor, který jejich dětem pomáhá s bezproblémovou integrací do majoritní společnosti. Kromě značné pomoci s jazykovou socializací dítěte, má chůva roli v jeho procesu integrace a vytváření pozice v české společnosti. Je pro dítě zprostředkovatelkou českých tradic a zvyků, ale také celkového českého života. Chůva děti seznamuje s českými pohádkami a společně koukají na českou televizi. Často jim připravuje česká jídla a od ní znají oslavy českých svátků. Často u ní tráví celé prázdniny někde na chalupě a zažijí tak to, co pak chápou jako české činnosti, kterým díky chůvě rozumí a znají je. [Jarkovská et al. 2015] Rodinná socializace a vliv rodinného prostředí má tedy značný podíl na průběhu integrace a rodina tak může být chápána přímo jako klíčový faktor integrace. Rozhodující je pak vztah rodiny ke zdělaní, ke kultuře, ale také její sociální a finanční situace. Rodiny, které mají možnost pomoci svým dětem k integraci tím, že se s nimi například snaží doma mluvit česky, nebo jim zařídí české doučování, nepociťují takovou závislost na škole a díky této podpoře i integrace jejich dětí probíhá snadněji. Oproti tomu nastává problém u sociálně znevýhodněných rodin, ve kterých nechtějí, či nemohou svým dětem pomoci. V takovém případě leží zodpovědnost na škole. [Kostelecká et al. 2013]

Na integraci žáka-cizince má vliv i školní prostředí. Čeští žáci mají často sklon svým spolužákům-cizincům pomáhat, řešit jejich problémy v komunikaci a pomoci jim orientovat se ve škole. Žák-cizinec může být i motivací pro své české spolužáky v jejich školním výkonu. Protože pokud si žák-cizinec osvojí český jazyk, může se stát, že jeho školní výsledky budou lepší než výsledky českých žáků. To se pak může stát hnací silou pro větší

snahu českým žáků. Negativní reakce na žáky-cizince v českých školách přicházejí nejčastěji ze strany některých rodičů a bohužel někdy i ze strany starších pedagogů, pro které je nejspíš migrace a přítomnost cizinců v České republice stále ještě nezvyklou situací, na kterou si ještě nedokázali přivyknout, nebo nemají dostatek informací a nechávají se svazovat předsudky. [Kostelecká et al. 2013]

3.2 Speciální vzdělávací potřeby žáka-cizince

Každý žák-cizinec se při začátku školní docházky dostává do naprosto rozdílné situace než české dítě, pro které je čeština mateřským jazykem. Setkat se můžeme s žáky-cizinci, kteří již mají zkušenost s českou mateřskou školou, nebo je vychovávala česká chůva a mají tedy alespoň minimální znalost českého jazyka i českého školského systému. V rodině se však česky téměř nemluví. Potom tu jsou žáci-cizinci, kteří před českou základní školou již navštěvovali školu nebo školské zařízení v zahraničí. Mají tak alespoň základní úroveň gramotnosti, i když je to v jiném než v českém jazyce. Poslední skupinu žáků-cizinců, se kterými se lze v českých školách setkat, tvoří žáci-cizinci bez jakékoliv zkušenosti se školním vzděláváním a nejsou tedy gramotní v českém ani jiném jazyce. [Šindelářová, Škodová 2013] Pouze cizinci z první skupiny, tedy ti co již mají zkušenost s českým vzděláváním ať už ve formě české mateřské školy nebo české chůvy, mají před nástupem na českou základní školu podobnou pozici jako čeští žáci. Žáci-cizinci, kterým tato zkušenost chybí, nejsou připraveni na základní školu po stránce jazykové ani sociokulturní. [Šindelářová, Škodová 2013]

V této kapitole je vhodné připomenout již zmíněný pojem žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ), který v souvislosti s žáky-cizinci také může být použit. Koncept odlišného mateřského jazyka se ve značné míře zabývá organizace META⁷ a považuje ho za faktor, který určuje speciální charakter jejich vzdělávacích potřeb. [Radostný et al. 2011]

⁷ META je nezisková organizace fungující od roku 2004. Jejím cílem je podporovat cizince ve vzdělávání a pracovní integraci. Cizinci mohou využít poradenství, jazykové kurzy češtiny a doučování. META také vytvořila a spravuje webový portál Inkluzivní škola, kde mohou najít inspiraci a podporu v metodikách a výukových materiálech pedagogové, kteří vzdělávají žáky-cizince.

Podle školského zákona č.561/2004 Sb. § 14 odstavec 1 má žák se SVP⁸ právo na podpůrná opatření, kterými „...se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jinými životními podmínkami dítěte, žáka nebo studenta.“ [Zákon č.561/2004 Sb. § 14 odst. 1] Bohužel v tomto znění zákon přesně nevyjmenovává všechny speciální vzdělávací potřeby. To je případ i žáků s odlišným mateřským jazykem, i když speciální vzdělávací potřebu může způsobovat i skutečnost, že jejich mateřský jazyk je odlišný od jazyka používaného ve výuce. Ignorování těchto potřeb však může vést i k ohrožení a omezení možnosti ve vzdělávání a rozvoje žáků s odlišným mateřským jazykem. [Radostný et al. 2011] Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají totiž nárok na individuální vzdělávací plány.⁹ Ty by mohly pomoci jejich integraci. Bohužel na českých základních školách nenajdeme ani dostatečný počet pedagogů, kteří by mohli vyučovat češtinu jako cizí jazyk, a to poukazuje na nedostatečnou pružnost tohoto opatření. [Radostný et al. 2011]

Ideální forma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je inkluze¹⁰. Všichni žáci jsou vzděláváni dohromady a současně se naplňují vzdělávací potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. V organizaci výuky to znamená pracovat tak, aby byly naplněny výchovně-vzdělávací cíle, u kterých ale žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou mít nastavena

⁸ SVP neboli speciální vzdělávací potřeby získává osoba, „která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. [Zákon č.561/2004 Sb. § 14 odstavec 1]

⁹ Individuální vzdělávací plán se v případě žáků s odlišným mateřským jazykem může nazývat i plánem vyrovnávacím. Ten musí být podle Zákona č.561/2004 Sb. § 3 odstavce 3 v souladu s RVP (rámcový vzdělávací program) a pokud škola tuto podmínku splňuje, umožňuje jí to obejít nedostatečnou definici ve vyhlášce č. 73 o Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která totiž neznalost jazyka výuky neuvádí jako speciální vzdělávací potřebu. Tento vyrovnávací plán umožní pracovat učitelé a žákovi podle současných možností a na úrovni, jakou žák splňuje. [Radostný et al. 2011]

¹⁰ Inkluzivní pedagogika se zaměřuje na individuální potřeby žáka a jim přizpůsobuje, jak bude vypadat proces výuky s to bez jazykových výkonnostních norem. Je zde také kladen důraz na speciální vzdělávací potřeby. [Hájková, Strnadová 2010]

individuální kritéria hodnocení. Současně by každá skupina pracovala jak samostatně, i společně a každá zvlášť i s učitelem. [Šindelářová, Škodová 2012]

Hlavní potřebou žáků s odlišným mateřským jazykem je samozřejmě naučit se česky a porozumět tak výuce. Nesmí se ale zapomínat, že řeší i podobné problémy jako čeští žáci. Proto vedle této nejviditelnější potřeby současně mají i potřeby další. Jako zapojení se do výuky, nebo to jak si zvládnou osvojovat učivo prostřednictvím jazyka, který se teprve učí a jak v tomto jazyce zvládnou proces socializace a jak získají sociální dovednosti. Potřebují se seznámit s kulturně sdílenými sociálními normami, které prostupují do každodenního života a to nejen školy. Žáci-cizinci také hledají své místo v tomto pro ně novém prostředí. Důležité je minimalizovat nedostatky ve vzdělání, které byly zapříčiněny přechodem mezi dvěma různými vzdělávacími systémy. [Radostný et al. 2011]

Řada těchto žáků se však musí vypořádat s neustále se pohybuujícím cílem. Učivo, které stále přibývá, žákům s odlišným mateřským jazykem uniká, protože nedostatečně ovládají vyučovací jazyk. To může zapříčinit dočasné zpomalení nebo i zaseknutí v přijímání nových informací. [Radostný et al. 2011]

Pokud budou mít žáci s odlišným mateřským jazykem správně nastavený školní vzdělávací plán s vhodnými kritérii hodnocení, mají mnohem větší šanci uspět. [Radostný et al. 2011]

3.3 Integrace žáka-cizince zahraničním pohledem

Vzhledem k tomu, že hlavní a nejviditelnější trend migrace se do České republiky dostává až po roce 1989 a je tedy záležitostí posledních desetiletích, považuje tato práce za důležité přinést zahraniční perspektivu na otázku a řešení integrace žáka-cizince. V některých velkých evropských městech, jako třeba v Rotterdamu, Birminghamu či Bruselu, kde je velká koncentrace cizinců, tvoří téměř polovinu všech žáků žáci-cizinci. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Vzhledem k bohatším zkušenostem v zahraničí, bylo by asi dobré, aby čeští pedagogové a ostatní pracovníci s žáky-cizinci, hledali inspiraci ve velikém množství zahraničních výzkumů a odborných prací.

Z těchto různých výzkumů z posledních několika let však vyplynulo, že žáci-cizinci prokazují znatelně horší výsledky ve studiu než domácí žáci [Vavrečková, Dobiášová 2012] a proto se tímto problémem zabývá i část odborné literatury.

Je možné jmenovat základní rozdíly mezi žáky-cizinci a ostatními žáky. Viditelná je souvislost mezi školními výsledky žáka-cizince a socioekonomickým zázemím a soudržností rodiny. Význam je také kladen na absolvování předškolního vzdělávání a na zařazení volnočasových aktivit, které pomáhají žákům-cizincům lépe se zapojit do sociálního prostředí. V mateřské škole zase získají potřebné dovednosti, které jsou v dané zemi vyžadovány před nástupem na základní školu. Stejně jako v českém prostředí je i v zahraničí chápána znalost jazyka, ve kterém probíhá výuka jako klíčová podmínka pro kvalitní školní výsledky. Vliv na tuto problematiku má také rozmístění žáků-cizinců uvnitř vzdělávacího systému, tedy školní segregace. Vzdělávací systémy, ve kterých k selekci na základě schopností a dovedností dochází až v pozdějším věku, vykazují menší rozdíly mezi školními výsledky žáků-cizinců a domácími žáky. Naopak ve vzdělávacích systémech, kde k této selekci dochází již v brzkém věku, se tyto rozdíly mnohem více prohlubují z toho důvodu, že chybí kontakty mezi slabšími a silnějšími žáky. Důležitým faktorem je také integrační politika dané země. Země, které v imigrační politice uplatňují selektivní výběr kvalifikované pracovní síly, nevykazují tak značné rozdíly mezi školními výsledky žáků-cizinců a domácích žáků. Rodiny cizinců díky této pečlivé selekci totiž nemají horší socioekonomický status než majoritní populace. Takovou politiku uplatňují například Austrálie, Kanada či Nový Zéland. V zemích jak Německo, Švédsko či Spojené Státy Americké, kde tato selekce není tak striktní, mají cizinci často nižší socioekonomický status než domácí populace, a to se projevuje i v nerovnostech ve výsledcích ve vzdělání mezi jejich dětmi a dětmi majoritní populace. S tím souvisí i vzdělání rodičů žáka-cizince, které odráží často jednak právě socioekonomické postavení rodiny a současně dává dítěti určité biologické předpoklady a přístup k učení. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

4 Metodická doporučení pro začleňování žáka-cizince do výuky

Dosavadní kapitoly této práce otvíraly úvod do problematiky a základní kapitoly integrace žáků-cizinců v českých školách a také rozebíraly faktory, které tuto integraci ovlivňují. Ve chvíli, kdy ale žák-cizinec nastoupí do české základní školy, je třeba pečlivě a metodicky postupovat při jeho začleňování do školy i třídy.

Základem této kapitoly jsou opět stanoviska MŠMT a jejich metodická doporučení. Ta zde jsou doplňovány o další názory a rady od dalších autorů či samotných pedagogů, které vznikly jako reakce na mezinárodní vzdělání o gramotnosti žáků, které bude podrobněji přiblíženo.

Tyto metodické pokyny primárně využívají pedagogové. Pokud se však ve škole žák-cizinec objeví, vyžaduje tato situace zapojení i ostatních pracovníků školy. Již na začátku integrace žáka-cizince jsou potřeba správné metodické postupy, které by měli být aplikovány ředitelem školy při přijímání žáka-cizince do školy a při jeho zařazování do konkrétního ročníku. Při práci s žákem-cizincem se uplatní také asistent pedagoga, speciální pedagog a další. Velmi důležitá je v tomto případě i spolupráce s rodiči tohoto žáka. I na to se vztahují metodické pokyny.

Organizace META považuje za důležité ještě před konkrétními metodickými pokyny k integraci blíže specifikovat, o jaké žákovi se v souvislosti s těmito metodickými pokyny bavíme. Tato práce používá stejně jako současná literatura a legislativa termín žák-cizinec, což vychází z právního postavení rodičů tohoto žáka. META však zdůrazňuje, že ne vždy je tento termín zcela správný, protože se tato problematika může týkat i dětí ze smíšených manželství nebo dětí, které se na území České republiky již narodily. De facto se tedy nejedná o cizince. Proto, jak již v této práci bylo zmíněno, je podle této organizace vhodnější používat termín žák s odlišným mateřským jazykem. To je z pedagogického hlediska mnohem více určující, protože má rozdílný mateřský jazyk než jeho spolužáci a je to tedy více vypovídající než cizinecký status a právě

tato skutečnost vyžaduje speciální metodické pokyny pro jeho začleňování.¹¹ [Radostný 2011]

Nakonec i přes všechna doporučení a metodické pokyny má každá škola v těchto postupech svou volnost a záleží tak především na škole a jejích případných zkušenostech a možnostech, jak bude postupovat.

4.1 Postup dle metodik MŠMT

Následující metodické pokyny uvádí MŠMT ve své metodice od autorek Šindelářové a Škodové. Současně tyto pokyny jsou i součástí metodického doporučení ředitelům škol o výuce žáků-cizinců. [MŠMT 2011] V této kapitole budou jejich rozbor dále doplněn o další autory a jejich metodická doporučení.

Prvním krokem je navázání spolupráce s rodiči žáka-cizince. Předem je třeba zjistit, zda nebude kvůli jazykové bariéře potřeba využít služeb tlumočnicka. Rodiče musí dodat potřebnou dokumentaci: rodný list dítěte, pas rodičů, pojištění a v případě, že již dítě chodilo do školy i předchozí vysvědčení. [Šindelářová, Škodová 2012] Pokud se jedná o azylanty nebo žadatele o azyl, může s doložením těchto dokumentů nastat problém. Tato situace se řeší čestným prohlášením zákonných zástupců o předešlé školní historii jejich dítěte. [Inkluzivní škola 2017b] Všechny tyto dokumenty je třeba si nechat úředně přeložit. Může se totiž stát, že rodiče uvádějí falešné datum narození dítěte ve snaze nechat ho zařadit do nižšího ročníku, aby mělo delší výuku českého jazyka. [Kostelecká et al. 2013] Škola by také měla po rodičích žáka-cizince vyžadovat zdravotní pojištění ještě před nástupem do školy. Pokud by se totiž žákovi-cizinci něco stalo v době, kdy za něj škola nese zodpovědnost a on neměl pojištění, všechny náklady spojené se zdravotnickým ošetřením hradí škola. [Inkluzivní škola 2017b] Rodičům je dobré předat informace o chodu a organizaci dané školy a o pravidlech školní docházky. Může se stát, že rodina přichází ze země s jiným vzdělávacím systémem, proto by škola měla rodičům předat i informace o českém vzdělávacím systému. [Šindelářová, Škodová 2012] Všechny tyto informace

¹¹ V zemích, kde se používá anglický jazyk se lze setkat s termínem *EAL learners*, což je zkratkou English as an Additional Language – žáci, pro které je angličtina druhým jazykem. [Radostný 2011]

usnadní pozdější vzájemnou komunikaci a spolupráci.¹² Informace, které jsou důležité, by se měly rodičům předávat v písemné formě, později si je mohou přeložit. Rodiče by také měli vědět o možnostech podpory v konzultačních hodinách a při třídních schůzkách. Lze pro ně také vytvořit plán školy, ve kterém jsou vyznačena místa s důležitými osobami a jejich kontakty. [Radostný 2011] „Kromě údajů potřebných k zápisu je dobré od rodičů zjistit, jak se správně vyslovuje jméno dítěte a jak chce být oslovováno, jaký je jeho datum příjezdu do České republiky, zda a jak dobře umí česky a jaké jsou pro ně možnosti doučování, jaké jazyky používají ke komunikaci v rodině, jaké písmo dítě ovládá, jak bude probíhat komunikace mezi rodiči a školou, zda se předměty z jeho minulé školy shodují s českým kurikulem předmětů,¹³ jaké jsou zájmy dítěte a jeho budoucí plány a také jaké jsou případné kulturní rozdíly.“ [Radostný 2011: 25-26] Při veškeré spolupráci a komunikaci s rodiči je vždy třeba ověřit, zda opravdu rozuměli a i proto je lepší komunikovat písemnou formou.

Krokem číslo dva je správně zařadit žáka-cizince do vyučovacího procesu a do ročníku. Zařazování by mělo probíhat na základě věku žáka-cizince, jeho vzdělávání do této chvíle a úrovně ovládnutí vyučovacího jazyka.¹⁴ Za nejideálnější postup je považováno, když žák-cizinec pozná českou institucionální výchovu již v předškolním věku. Podle výzkumů MŠMT je věk od čtyř do šesti let nejlepším obdobím pro osvojování cizího jazyka. Je také doporučováno uplatňování metod z mateřských škol, jako je procvičování paměti a učení se činnostmi či práce ve skupině a vykonávání různých rolí, na žáky-cizince, kteří přicházejí na první stupeň základní školy. Pokud tedy žák-cizinec dostane jednoletý až dvouletý odklad od školní docházky, což mu umožní absolvovat českou mateřskou školu, dokáže se později lépe adaptovat na školní prostředí a může si rychleji osvojit český jazyk. Současně se ulehčí práce učitelům na základních školách. Jako další vhodné řešení uvádí MŠMT zařazení žáka-cizince do přípravné třídy. Přípravná

¹² Na webových stránkách Inkluzivní školy je možné získat všechny tyto informace v několika jazycích.

Více na <https://www.inkluzivniskola.cz/informace-pro-rodice-jazykove-verze>.

¹³ Je možné požádat rodiče nejen o dokumentaci z předchozí školy, ale pro inspiraci i o učebnice a sešity.

[Radostný 2011]

¹⁴ Faktory, které toto zařazení do konkrétního ročníku ovlivňují, jsou podrobně rozebrány v kapitole 3.1. Faktory ovlivňující integraci žáka-cizince do výuky.

třída v pojetí od MŠMT je určena dětem s odkladem od školní docházky a spadá do systému předškolního vzdělávání. Má za úkol připravit děti se sociokulturním znevýhodněním k tomu, aby se bez problémů mohly později zapojit do základního vzdělávání. Učitel po absolvování této třídy napíše dítěti zprávu o průběhu této přípravy, kde uvede speciální vzdělávací potřeby a případně i návrh na individuální vzdělávací plán. Tato zpráva je určena pro zákonné zástupce dítěte a pro školu, kam má dítě nastoupit.¹⁵ [Šindelářová, Škodová 2012] „Školy by se především měly vyvarovat mechanickému zařazování žáka-cizince do podle věku a neměly by ho zařazovat automaticky do ročníku podle ročníku absolvovaného v zemi, odkud přichází, nýbrž také se zřetelem ke stupni ovládnutí vyučovacího jazyka.“ [Šindelářová, Škodová 2012: 47] Ideálně pak žák-cizinec bude pokračovat do vyššího ročníku rychleji než ostatní spolužáci a bude se tak postupně přibližovat do třídy svých vrstevníků. Současně není vhodné zařazovat žáka-cizince více než o dva ročníky níže, aby se příliš neprohluboval věkový rozdíl. [Šindelářová, Škodová 2012] Na zařazování žáka-cizince o třídu či dvě níže se negativně dívají někteří další autoři. I přes to, že se řediteli školy může zdát míra znalosti vyučovacího jazyka jako nejdůležitější faktor, měl by především přihlídnout k věku žáka-cizince a k počtu tříd, které při předchozím vzdělání absolvoval.¹⁶ Zařazení do třídy s mladšími spolužáky, kteří ještě nejsou tak sociálně vyvinutí, může komplikovat integraci žáka-cizince a díky pocitu frustrace a izolace vést od pasivity až k agresi. [Kendíková 2015] Kostecká zmiňuje školy, které na základě získaných zkušeností zcela odvrhly možnost zařazovat žáky-cizince do nižších ročníků. Na druhé straně uvádí i školy, které tento způsob používají s odůvodněním, že na již známém učivu se žák-cizinec naučí pro něj cizí jazyk jednodušeji než na novém učivu. [Kostecká et al. 2013] „Výzkumy v zahraničí prokázaly, že odpovídající vědomostní nároky a věkově odpovídající kurikulum je pro žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich

¹⁵ Radostný však uvádí i vyrovnávací třídy, které jsou zřizovány blízko pobytových středisek s velkým množstvím dětí žadatelů o azyl. Tyto třídy mají poskytnout jazykovou přípravu dětem, které nemají ani minimální znalost českého jazyka a jejichž mateřský jazyk je od češtiny natolik odlišný, že by na začátku ve škole nemohly vůbec fungovat. Přeražení dětí do běžné třídy pak navrhuje učitel. [Radostný 2011]

¹⁶ Na webových stránkách Inkluzivní školy si ředitel může zjistit míru kompatibility různých zahraničních vzdělávacích systémů s českým. Více na <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/zahranicni-vzdelavaci-systemy>.

rychlou integraci rozhodující.“ [Radostný 2011: 27] Tedy ani úplná neznalost českého jazyka by neměla zapříčinit zařazení žáka-cizince do nižší třídy. Místo toho může škola zvažovat podporu výuky tohoto žáka, případné změny v jeho rozvrhu a tvorbu vyrovnávacího plánu. Současně však existují faktory, které je třeba, i při ochotě zařadit žáka-cizince do ročníku s jeho vrstevníky, zohlednit. Protože zpočátku vyžaduje větší pozornost ze strany učitele, je vhodnější umístit ho do méně početné třídy. Pokud je žákovi-cizinci mezi čtrnácti a patnácti lety, je nutno zvažovat, zda v této fázi zvládne přechod na střední školu, kde je alespoň minimální znalost českého jazyka vyžadována. Pokud je zařazení do nižšího ročníku v těchto případech nevyhnutelné, nemělo by to být víc než o jednu třídu. [Radostný 2011]

Třetím krokem je zorganizovat v této multikulturní třídě výuku speciálním způsobem. Využit lze i upravené metody ze škol s menším počtem tříd, kde může probíhat sloučené vyučování pro více tříd. Učitel tak pracuje se dvěma skupinami žáků, každá z nich má však odlišný vztah k vyučovacím jazyku a styl komunikace. Pokud žák-cizinec nastoupí do české základní školy později než v první třídě, učitel s ním, kromě učiva daného ročníku, rozvíjí také komunikační a jazykové kompetence, které často mohou odpovídat úrovni předškolního věku. Obě skupiny by měly pracovat samostatně, na určitých aktivitách společně a spolupracovat i s učitelem. [Šindelářová, Škodová 2012]

Čtvrtý krok uvádí, že není dobré soustředit v jedné třídě více žáků-cizinců. Nejvyšší počet by měl být tři až čtyři žáci-cizinci na třídu, nejlepší pro snadnější zapojení do kolektivu třídy je ale pouze jeden žák-cizinec. [Šindelářová, Škodová 2012]

Další, pátý krok, je zabránit společenské izolaci žáka-cizince a pomoci mu se integrovat do třídního a školního kolektivu. Pokud je ve třídě více žáků-cizinců, není dobré nechat je sedět spolu v lavici ani v zadních částech třídy. [Šindelářová, Škodová 2012] Aby s ním mohl být učitel co nejvíce v kontaktu, je vhodné ho posadit do předních lavic společně s žákem, který mu bude dobrým vzorem ohledně přípravy na výuku a práce v hodině. [Radostný 2011] I přes počáteční neznalosti by měl být žák-cizinec průběžně zapojován do výuky skrze úkoly, které odpovídají jeho znalostem. Vhodná je i mimoškolní činnost, jako jsou zájmové kroužky, kde se žák-cizinec může projevit i bez aktivní znalosti českého jazyka. [Šindelářová, Škodová 2012] Učitel by příliš neměl zvýrazňovat odlišnost

žáka-cizince, tím totiž získá jeho důvěru a vytvoří pro něj bezpečné prostředí. [Radostný 2011]

V šestém kroku by měl učitel vybízet žáka-cizince, aby spolupracoval se svými spolužáky ve škole i mimo školu. Je dobré zvolit mu patrona, klidně i více. Ti mu budou pomáhat se zvládnutím úkolů, s vyučováním a orientací ve škole. Jako patrona je nejlepší vybrat žáka, který se dokáže vcítit do pozice žáka-cizince a je ochotný pomáhat mu i nad rámec školního vyučování. [Šindelářová, Škodová 2012]

Jako další krok se uvádí to, že by žák-cizinec měl poznat základní sociokulturní a rozdílné zkušenosti, které jsou mezi žákem-cizincem a ostatními žáky, kteří mají češtinu jako svůj mateřský jazyk. Tyto rozdíly pak může učitel pozitivně využít k budování důvěry s žákem-cizincem, k práci s celou třídou a ve výuce. [Šindelářová, Škodová 2012]

Následuje úkol dostatečně dopředu připravit třídu na přijetí žáka-cizince. Žáky je třeba seznámit s možnými odlišnostmi prostředí, ze které žák-cizinec přichází. [Šindelářová, Škodová 2012] Dobré je společně s celou třídou vymyslet, co by pro něj po příchodu do české školy mohlo být obtížné a jak ho každý jednotlivě i jako třída může podpořit. [Radostný 2011]

Dalším uvedeným krokem je podpoření tolerance žáků a učitelů k možnému specifickému chování žáka-cizince. Zdůraznit jim, že to je důsledek situace, ve které se nachází, kdy výuka je pro něj v neosvojeném jazyce a nachází se v cizím prostředí. [Šindelářová, Škodová 2012]

Učitel by také měl dát možnost žákovi-cizinci příležitost pozitivní prezentace sebe sama. To může udělat například představením kulturních hodnot svého etnika, nebo seznámí spolužáky se svým mateřským jazykem. Žákovi-cizinci to pomůže s jeho sebevědomím a pro třídu to budou nové obohacující informace. [Šindelářová, Škodová 2012]

Důležité jsou také znalosti o typologii jazyků a základní informace o mateřském jazyce žáka-cizince. Tyto informace se pak dají využít při výuce českého jazyka k rychlejšímu pochopení jazykového systému. S tím souvisí i zvládnutí minimální slovní zásoby tohoto jazyka pro základní školní komunikaci s žákem-cizincem. [Šindelářová, Škodová 2012]

K výuce cílového jazyka je potřeba přistupovat z pozice cizince a k tomu i vhodně volit pomůcky, především ty názorné. [Šindelářová, Škodová 2012]

Nezbytnou součástí při integraci žáka-cizince je spolupráce se školskými poradenskými pracovišti, pedagogicko-psychologickými poradnami a nestátními neziskovými organizacemi. [Šindelářová, Škodová 2012]

Posledním bodem je, jak postupovat při klasifikaci žáka-cizince. To, jak žák-cizinec ovládá český jazyk jakožto jazyk výuky, je bráno za závažnou souvislost, která se promítá do jeho výkonu a je tedy nutné, aby ji učitel při klasifikaci respektoval. K této okolnosti je možné přihlížet tři po sobě jdoucí pololetí. [Šindelářová, Škodová 2012] Neklasifikovat žáka-cizince z předmětu Český jazyk a literatura je však možné pouze na konci prvního pololetí školní docházky žáka-cizince. Nicméně zde platí výjimka konce školního roku, kdy žák-cizinec musí být klasifikován ze všech předmětů, aby mohl postoupit do vyššího ročníku. Možností v takových situacích je již zmíněný vyrovnávací plán, ve kterém jsou specifikována kritéria hodnocení na základě výkonu, který se od žáka-cizince očekává v kombinaci s jeho individuálními možnostmi. Na základě těchto kritérií je pak hodnocen individuální pokrok žáka-cizince. Tento postup je nutné pro zachování přátelské atmosféry ve třídě s ostatními žáky pečlivě probrat a vysvětlit jim ho. [Radostný 2011] Stejně jako u českých žáků má učitel možnost hodnotit slovně, nebo klasifikací, případně tyto možnosti zkombinovat. [Šindelářová, Škodová 2012]

4.2 Integrace žáka-cizince na základě mezinárodního šetření OECD PISA

V této kapitole vychází práce především z publikace *Integrace dětí cizinců z třetích zemí na základě mezinárodního šetření OECD PISA a řízených rozhovorů s pedagogy základních škol* od autorek Jany Vavrečkové a Karolíny Dobiášové. I přesto, že se tato analýza nevztahuje k posledním šetření PISA, tato práce se jí rozhodla zařadit mezi zdroje, protože i když analýza publikovaná v roce 2012 využívá data z šetření z roku 2009, přináší důležité postřehy ohledně žáků-cizinců v českých školách.

V roce 2009 proběhlo na 290 českých školách dotazníkové šetření OECD s titulem PISA¹⁷. Z tohoto šetření vznikla na základě vybraných odpovědí 216 žáků-cizinců z třetích zemí¹⁸ a řízených rozhovorů s vybranými pedagogy analýza materiálního a rodinného zázemí žáků-cizinců, která také odpovídá na otázky školní výchovy, prospěchu a mimoškolních aktivit těchto žáků-cizinců. Výsledkem jsou i metodická doporučení pro zkvalitnění procesu integrace žáků-cizinců, která vznikla na základě řízených rozhovorů s pedagogy. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Po příjezdu žáka-cizince do České republiky by primárním krokem mělo být absolvování přípravného kurzu s intenzivní výukou českého jazyka. Do tohoto kurzu by měli být zařazeni i žáci-cizinci přijíždějící do České republiky v průběhu školního roku a do školy by nastupovali až po absolvování tohoto kurzu, ať je jim deset nebo patnáct let. Kurz by měl trvat půl roku až jeden rok, dle dosavadní znalosti českého jazyka a součástí by krom intenzivní výuky českého jazyka měla být i výuka o základních reáliích země. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Pedagogové pozitivně vnímají přítomnost asistentů pedagoga, kteří se žákům-cizincům mohou individuálně věnovat a pomáhají se jim tak postupně začleňovat do běžného vyučování. Tento systém asistentů je však nutné finančně podpořit. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Další výhodou by byla bezplatná školení pro učitele na základních školách, o tom jak pracovat s žáky-cizinci. Taková školení jsou sice v současnosti již organizována, ale ne vždy jsou pro pedagogy finančně dostupná. S tím souvisí i finančně dostupné pomůcky pro výuku žáků-cizinců. Pro školy s menším počtem žáků-cizinců je

¹⁷ Největší a nejdůležitější mezinárodní šetření, které se v současné době zabývá měřením výsledků vzdělávání, je PISA (Programme for International Student Assessment). Toto šetření je jednou z činností OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Cílem je vytvořit přehled o úrovni gramotnosti patnáctiletých žáků, což je většinou věk, kdy nejen v České republice žáci ukončují povinnou školní docházku. Poskytuje tak klíčové informace o školském systému a jeho fungování v dané zemi. Toto šetření probíhá jednou za tři roky a v České republice ho zajišťuje Česká školní inspekce. [Česká školní inspekce 2017]

¹⁸ Tedy těch žáků, jejichž rodiče nejsou občany zemí EU a ani to nejsou žadatelé o azyl.

obtížné tuto podporu shánět, protože je většinu podmíněna projektovými žádostmi, na které nemají odbornou ani časovou kapacitu. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Pro žáky-cizince, kteří přicházejí do České republiky ještě před začátkem školního roku, by bylo dobré podpořit konání prázdninových kurzů. Zde můžou žáci-cizinci v neformálním prostředí navázat sociální kontakty a současně si výrazně zlepšit jazykové dovednosti. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Časté problémy a nejasnosti bývají se zařazováním žáka-cizince do ročníku. Aktuálně záleží na konkrétní škole, kam žáka-cizince zařadí. Většinou se situace, kdy žák-cizinec neumí česky, řeší jeho zařazením do nižšího ročníku, což ne vždy může pomoci.¹⁹ Proto by měli být vypracovány jasné metodické pokyny pro zařazování žáka-cizince do konkrétního ročníku. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Podporou by také bylo zakládání regionálních center financovaných nadřízenými orgány, právě pro zajištění přípravných kurzů pro žáky-cizince. Tyto centra by mohla být realizována na vytipované škole v regionu. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Za přínosné také pedagogové pokládají inspirovat se zeměmi, které mají s integrací žáků-cizinců bohatou zkušenost. Například v Rakousku je pro žáky-cizince kromě prázdninových kurzů připraven i individuální vzdělávací plán, který funguje tak, že místo odborných předmětů navštěvují žáci-cizinci třídy, ve kterých se učí jazyku výuky a postupně, jak si žák-cizinec stále více osvojuje znalost toho jazyka, chodí do této třídy méně a méně a postupně se tak zapojuje do klasického vyučování. Podle rakouských zkušeností trvá asi půl roku, než se žák-cizinec může plně zapojit do standardní výuky. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

Pro žáky-cizince by měl být ve škole povinně volitelný předmět Výuka češtiny, ze kterého by byli hodnoceni i na vysvědčení. Takže kromě klasických hodin českého jazyka by měli i výuku českého jazyka jako cizího jazyka. Tato možnost je podle dotazovaných pedagogů velmi přínosná, ale předpokladem pro ni jsou finanční prostředky na zajištění výuky tohoto předmětu. [Vavrečková, Dobiášová 2012]

¹⁹ Zařazování žáků-cizinců do konkrétních ročníků a případným problémům s jejich zařazením do nižšího ročníku se věnuje kapitola 4.1. Postup dle metodik MŠMT.

5 Specifika v integraci a ve vzdělávání žáka-cizince

Vzdělávání žáků-cizinců s sebou nese různá specifika a praktické problémy, se kterými se školy musí potýkat. Velkou roli zde samozřejmě hraje původ dítěte. Na toto téma bylo uveřejněno nemalé množství studií, které se týkají konkrétní etnické skupiny či srovnávání několika národností mezi sebou. V České republice jsou nejpočetnější studie věnované především integraci Vietnamské a Ukrajinské populace, dále se orientují na populaci Ruskou, Bulharskou, Arménskou a Běloruskou. [Vojtíšková 2012] Z různých studií, které na toto téma byly uveřejněny, vyplývá, že nejvýznamnějším faktorem pro úspěšnou integraci žáka-cizince do českého vzdělávacího systému je jeho znalost českého jazyka. [Šindelářová, Škodová 2013] To, že si dítě osvojí český jazyk, je základním předpokladem pro jeho zapojení do české školy, ale to nemusí nutně znamenat, že i do kolektivu dětí. [Vojtíšková 2012] Přestože řada žáků-cizinců si český jazyk na základní komunikační úrovni zvládne osvojit po relativně krátké době pobytu v České republice, nestačí tato úroveň ke zvládnutí nároků základní školy, protože k tomu je třeba znát vyšší kognitivní úroveň jazyka. [Šindelářová, Škodová 2013] V již zmíněném výzkumu Vojtíškové o praxi a zkušenostech se vzděláváním žáků-cizinců je použit kvantitativní výzkum ÚIV²⁰. V tomto výzkumu je uvedena neznalost českého jazyka jako klíčový problém, který na škále od 1 do 5, kde 1 znamená klíčový problém a 5 žádný problém, získal hodnocení 2,4. Jako další problémy uvádí špatnou komunikaci s rodiči žáka a nedostatek financí na podpůrné integrační programy. Sama Vojtíšková ve svém výzkumu zjistila, že značné procento škol se setkalo s rodiči – cizinci, kteří majoritní podíl za vzdělávání nechávali na škole a na dětech samotných. [Vojtíšková 2012] Z šetření „*Vzdělávání dětí z vybraných etnických skupin na základních školách v ČR*“ z roku 2011 vyplývá, že vyučující vidí podstatnou část problému v postoji rodičů ke škole a vzdělávání. U rodičů migrantů je tento problém založen především na malé schopnosti pomáhat dětem. Zhruba třetina vyučujících v tomto šetření uvedla za slabou stránku rodičů kontakt se školou. [Jarkovská et al. 2015] Překvapivé může být, že negativní přístup od ostatních spolužáků nevnímají vyučující jako důležitou překážku pro integraci žáka-cizince.

²⁰ ÚIV byl Ústav pro informace ve vzdělávání. Ke dni 31. 12. 2011 byl zrušen a jeho agendu převzalo MŠMT.

[Kašparová, Hučín 2010] Kromě již zmíněných problémů uvádějí pedagogové jako komplikaci nepravidelnou docházku žáků-cizinců do školy a také to, že oni sami nemají dostatek opory v metodikách. [Hájková, Strnadová 2010] V následujících podkapitolách se tato práce pokusí zmapovat zmíněná nejčastější specifika a přidat další související témata.

5.1 Jazyková bariéra

Jak již bylo v této práci zmíněno, znalost českého jazyka je nejzásadnějším předpokladem pro úspěšnou integraci. Proto bývá jazyková bariéra vnímána jako nejtěžší překážka. To, zda ji žák-cizinec překoná, ovlivňuje jeho další úspěchy či neúspěchy ve škole. A proto je také velmi důležitá podpora ze strany pedagoga i školy.

O jazykové bariéře hovoříme tehdy, když se nedostačující jazyková a komunikační schopnost v jazyce, které si dítě osvojuje, stává překážkou pro běžnou komunikaci. Ovlivňuje porozumění řeči a promítá se i při produkci řeči. A právě díky tomu se může stát, že žák-cizinec ve třídě zaostává, neboť ostatní žáci dobře ovládají jazyk, ve kterém probíhá výuka. [Šindelářová, Škodová 2012]

Důležitým faktorem při překonání jazykové bariéry je jazyková rodina žáka-cizince. Jeho mateřský jazyk představuje ve výuce češtiny významnou roli, protože určuje, na jaké oblasti se při osvojování češtiny soustředit. Některé jazyky jsou češtině velice blízké, což obecně platí pro slovanské jazyky. Zejména žáci-cizinci, jejichž mateřským jazykem je slovenština, mají minimální problém s jazykovou bariérou. Indoevropské jazyky jsou češtině podobné hláskově a systémově. Ostatní světové jazyky bývají zcela odlišné a u nich tedy jazyková bariéra představuje největší problém. V České republice jsou takovými jazyky nejčastěji vietnamština a mongolština. [Punčochář, Bernátková 2011]

Pokud učitel ovládá mateřský jazyk žáka-cizince, doporučuje se pro snadnější překonání jazykové bariéry omezit jeho používání na minimum. Místo toho je vhodné využívat obrázky a názorné pomůcky. To samé platí i tehdy, pokud žák-cizinec a učitel ovládají nějaký druhý jazyk, například angličtinu. [Punčochář, Bernátková 2011]

Vzhledem ke kulturnímu šoku, který může ve větší či menší míře po příchodu do nové země nastat, a k nesmělosti nebo strachu z komunikace v jazyce, který pro žáka-cizince není

materšský a ten jej tedy zcela neovládá, může nastat „tiché období“²¹. Ve většině případů žákům-cizincům s přípravou do školy a celkovým zvládním jazyka jejich rodiče příliš nepomohou, protože sami daným jazykem nehovoří, anebo ho používají pouze okrajově. [Titěrová 2011]

Existuje mnoho způsobů, jak podpořit výuku jazyka a napomoci tak bourání jazykové bariéry. Pokud dítě nedisponuje dostatečnou jazykovou výbavou, je třeba dlouhodobá a individuální práce. Pro začátek lze přichystat pro žáka-cizince komunikační kartičky. Na každé kartičce má žák-cizinec obrázek k základní slovní zásobě a k problematickým situacím – vyjádřena tu může být žízeň, hlad a další. Žákovi-cizinci to usnadní dorozumívání, které by pro něj díky jazykové bariéře mohlo být v některých situacích nepříjemné. Je třeba si uvědomit, že pro nově příchozího žáka-cizince bude v prvních několika letech probíhat výuka češtiny jako druhého cizího jazyka.²² Ideální je připravit plán, ve kterém se stanoví konkrétní náplň v jednotlivých předmětech i s hodnotícími kritérii. Pedagog by se měl soustředit především na rozvoj slovní zásoby v daném předmětu. Žák-cizinec dostává individuální zadání jednotlivých úkolů s jednoduchými a srozumitelnými instrukcemi. Současně je zapojován i do skupinových prací. V tomto případě může pedagog pověřit někoho ze spolužáků, aby mu pomohl s porozuměním. I přes snahu učitele se může stát, že se tento proces nedaří. Je třeba rozeznat, co je příčinnou. Pokud žák-cizinec zlobí, důvodem může být to, že nerozumí a nedaří se mu tak zapojit do práce. Na nový jazyk si teprve zvyká, ze začátku může být i jen poslouchat ho velmi náročné a tak může být často unavený. [Radostný et al. 2011]

²¹ Období, ve kterém někteří žáci-cizinci několik týdnů až měsíců, vůbec nemluví. I přes to, že se může v tomto období jazyková bariéra prohlubovat, je důležité žáka-cizince do mluvení nenutit. Stát se může, že odmítá komunikaci v pro něj cizím jazyku, ale i ve své mateřštině. [Titěrová 2011] Tato fáze, ve výuce cizího jazyka, je značně zkoumána v zahraničí. Zde se vedou spory o tom, zda je toto období fází aktivního učení, kdy žák-cizinec řeč sice neprodukuje, ale aktivně zpracovává, nebo se jedná opravdu jen o neporozumění a plachost vyjadřovat se v neosvojeném jazyce. [Tabors 2008]

²² Během dvou až tří let dokáží cizinci plynule používat tzv. komunikační jazyk. Nedělá jim tedy problém komunikace o přestávkách, při skupinových pracích nebo na obědě. Pro práci ve škole je však třeba zvládnout tzv. odborný jazyk, tedy porozumění slovní zásobě určitého oboru a práce s informacemi. Osvojení tohoto odborného jazyka trvá žákům-cizincům průměrně pět až sedm, někdy i deset, let. [Inkluzivní škola 2017a]

Pozitivní zkušenost mají školy s přípravnými ročníky. Ty jsou doporučovány předškolním dětem ještě před zápisem do první třídy. Některé školy pořádají pro žáky-cizince intenzivní prázdninové kurzy, kde jsou děti rozděleny do skupin podle úrovně znalosti českého jazyka. Žákům-cizincům také bývá doporučováno navštěvovat nepovinný předmět Dramatická výchova. Žáci se pomocí jednoduchých scén zbavují komunikační bariéry a ztrácí zábrany při vyjadřování na veřejnosti. [Kostecká et al. 2013]

Dalším typem podpory mohou být kurzy češtiny pro cizince či čeština jako volitelný předmět ve škole. Učitel může svého žáka také doučovat a navázat s ním tak kontakt, který může pomoci celkové integraci do vzdělávacího systému. Podobnou možností je doučování od dobrovolníků. Škola si vytvoří svou vlastní síť dobrovolníků složenou ze starších nebo bývalých žáků, studentů pedagogických fakult či rodičů. Obohacení je vzájemné. Žák-cizinec získá potřebnou podporu a dobrovolník zase cennou zkušenost. Pomocí může být také práce asistenta pedagoga, který má prostor poskytnout potřebný individuální přístup. [Inkluzivní škola 2013]

5.2 Rodiče-cizinci

Často se stává, že pedagogové berou rodiče-cizince jako slabý článek. To spočívá v jazykovém handicapu, ale také v neznalosti a nejasnostech v systému školy a jejich v právech a povinnostech. Je tedy třeba rozpoznat, co konkrétně stojí mezi kontaktem se školou. Pokud se lépe poznají s vyučujícími a s prostředím školy, mohou být svým dětem oporou, kterou často bývá podmíněn úspěch dětí ve škole. [Jarkovská et al. 2015] Jedním z těchto kontaktů mohou být kurzy českého jazyka pro rodiče. Podpoří se tak neformální vztahy a ukáže se otevřenost školy. [Kostecká et al. 2013] Samo vzdělání dětí totiž může často sehrát významnou roli při integraci celé rodiny. Díky dětem jsou rodiče nuceni k sociálním kontaktům s majoritní společností, což přispívá i k jejich integraci. Vznikají tak vazby, které zdolávají rozdíly mezi etnickými původy a probíhá zde sdílení zkušeností jako, která škola je nejlepší, či kam jít s dítětem k lékaři. [Jarkovská et al. 2015] Samy děti často figurují jako překladatelé a prostředníci svých rodičů, protože jazyková vybavenost dětí bývá pokročilejší než rodičů. Díky tomu děti již v mladším věku přebírají

řadu povinností, které jsou spojeny s komunikací v českém jazyce. [Kibria 1993] Součástí rodin-cizinců, především těch vietnamských, jsou také často české chůvy. Ty se většinou stávají hlavní kontaktní osobou pro školu a jsou to ony, kdo chodí na třídní schůzky, dětem pomáhají s přípravou a rodičům s českou administrativou. V těchto případech se tak stávají právě tyto české chůvy zprostředkovatelkami mezi rodinou a českou majoritou. Bohužel tímto delegováním na chůvy si rodiče ubírají možnost pro svou vlastní integraci skrze tyto aktivity. [Jarkovská et al. 2015]

V roce 2010 vytvořila společnost META školení pro rodiče-cizince. Z tohoto školení vznikla krátká prezentace, kterou META publikovala na svém webovém portálu Inkluzivní škola. Rodiče zde najdou informace o systému českého vzdělávacího systému. Pedagogové a ředitelé ji pro rodiče svých žáků-cizinců mohou stáhnout v několika jazycích. [Meta 2010]

5.3 Požadavky na pedagoga žáka-cizince

Při integraci žáka-cizince hraje pedagog velmi důležitou roli. Pedagog by měl mít alespoň nějakou znalost kultury dané země, ze které žák-cizinec pochází a měl by alespoň elementárně chápat i tradice a zvyky s touto zemí či kulturou spojené. Žák-cizinec totiž potřebuje pochopit vztah mezi „výchozím světem“ a „cílovým světem“, což bez pomoci pedagoga, který má alespoň minimální sociokulturní základ o obou těchto světech, nejde. [Šindelářová, Škodová 2012: 40]

Sociokulturní znalost je i požadavek podle společného evropského rámce SERR²³. Existuje tedy několik základních požadavků vycházejících právě ze SERR, které jsou kladeny na pedagoga žáka-cizince. Pedagog musí stanovit výchovně vzdělávací cíl výuky. Je třeba zohlednit předpoklady a požadavky žáka-cizince a jeho předchozí sociokulturní znalosti. Cílem je postup žáka-cizince ve vyučovacím procesu na další úroveň. Pro rozvoj těchto sociokulturních kompetencí je nutné zvolit vhodnou metodu, která vychází i z potřeb

²³ SERR neboli společný evropský referenční rámec je dokumentem Rady Evropy, který upravuje základ pro vypracování jazykových sylabů, zkoušek či učebnic v celé Evropě. Udává, co se člověk musí naučit, aby mohl používat jazyk ke komunikaci, a definuje úrovně ovládnutí jazyka. Popisuje také kulturní kontext jazyka. Úrovně ovládnutí jazyka se rozdělují na A1, A2, B1, B2, C1 a C2. [Rada Evropy 2001]

žáka-cizince. Pokud je v zemi, odkud žák-cizinec přichází, odlišný vzdělávací systém než v České republice, může to žáku-cizinci i jeho rodičům působit obtíže a nejasnosti. Pedagog by si tedy měl zjistit základní informace o vzdělávacím systému země, odkud žák-cizinec přichází. Být pedagogem v multikulturní třídě vyžaduje schopnost prezentovat osvojené sociokulturní informace, postoje a dovednosti. Tyto sociokulturní znalosti můžou pomoci pedagogovi pochopit, čím si žák-cizinec v nové a cizí základní škole prochází a k těmto rozdílům pak může ve výuce přihlížet. Podle sociokulturního prostředí, ze kterého žák-cizinec přichází, je třeba volit individuální přístup a současně brát v úvahu i individuální potřeby a schopnosti žáka-cizince a ty zohlednit při stanovení obtížnosti daných úkolů. Pokud je úkol zaměřen na sociokulturní znalost nebo zkušenost, je třeba při volbě obtížnosti tohoto úkolu, počítat i s tím, jakou má žák-cizinec motivaci, jestli je ochotný prezentovat svou vlastní kulturu, či hrát roli prostředníka mezi jeho vlastní a cizí kulturou. [Šindelářová, Škodová 2012]

Všechny tyto schopnosti by měl učitel žáka-cizince ovládat.

5.4 Rasismus, xenofobie a předsudky v českých školách

V soudobé společnosti žijí lidé, kteří potřebují své jistoty a chtějí prožívat svůj všední život. Svět okolo nich by měl být takový, jaký ho znají. To co je nové, nemá jejich důvěru a teprve až když to velmi opatrně poznají a zjistí, že to zapadá do jejich světa, přijmou tuto novinku. Stát se ale také může, že do jejich světa nezapadne, bude v něm cizí a člověk může mít i pocit, že ho toto nové a neznámé ohrožuje. Největším zdrojem této nedůvěry bývají předsudky. [Šišková 2008: 10] Jsou to generalizované informace a představy, které často sdílí větší skupina lidí a pomáhají jim orientovat se v dnešním světě plném nových informací a událostí. Tento postup totiž poskytuje zdánlivě rychlé řešení dané situace.

[Šišková 2001:15] Pokud je pro lidi něco cizí a neznámé, může vzniknout postoj označovaný jako xenofobie,²⁴ který se může proměnit až v rasismus.²⁵

Ve školním prostředí je úkolem multikulturní výchovy předcházet těmto projevům. Při práci s těmito tématy však může nastat mnoho konfliktních situací, na které učitel nemusí být připraven. Je třeba myslet i na to, že většina žáků-cizinců se dříve s těmito projevy nemusela setkat a tato pro ně nová zkušenost po příchodu do České republiky se může negativně projevit v jejich postoji k české společnosti a zapříčinit, že i u nich samotných se ukáží určité xenofobní projevy. [Punčochář, Bernátková 2011: 23]

Je důležité, aby ten, kdo předává informace další generaci, dokázal jasně tyto projevy intolerance vysvětlit i ukázat proč jsou tak nebezpečné. [Šišková 2008: 9] Školní prostředí může žákům pomoci formovat jejich názor a zorientovat se v těchto tématech. Největší vliv na jedince však má prostředí, ve kterém byl vychován a také jeho vlastní individuální vlastnosti. [Šišková 2008: 182] Již v roce 1999 však MŠMT vydalo metodický pokyn *K výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance*, ve kterém uvádí, že klíčovým místem pro tyto aktivity jsou školy a školská zařízení. [MŠMT 1999] MŠMT v tomto metodickém pokynu ukládá ředitelům a pedagogickým pracovníkům všech typů škol a školských zařízení, aby vytvářeli příznivé klima ve škole i v konkrétních školních třídách, které povede ke vzájemnému respektu a partnerským vztahům mezi učitelem a žáky a současně i mezi žáky samými. Dále by měli svým postojem vytvářet žádoucí postoje k příslušníkům jiné národnosti, etnika a náboženství a s žáky jednat otevřeně, s porozuměním a tolerancí. Učitelé mají žáky seznámit s informacemi o menšinách, které žijí na území České republiky, představit jim a pomoci pochopit jejich kulturu a dějiny a skrze to je učit chápat a vážit si rozdílů a jedinečnosti mezi jednotlivci i kulturami. Žádný projev ani náznak intolerance, rasismu či xenofobie nesmí zůstat bez povšimnutí. Žáci by měli mít možnost navštěvovat volnočasové aktivity a programy, které podporují rozvoj tolerance a měli by mít možnost s pedagogem diskutovat

²⁴ Xenofobie vyjadřuje strach z příchozího, cizího a neznámého a stává se tak základem nenávistných ideologií. [Šišková 2008]

²⁵ Rasismus určuje, že existuje předpoklad fyzické i duševní nerovnosti mezi lidskými rasami (plemeny) a také to jaký vliv mají tyto nerovnosti a odlišnosti na dějiny a kulturu lidské společnosti. [Šišková 2008]

o projevech souvisejících s intolerancí, rasismem a xenofobií. Sami pedagogové mají využívat programy a spolupráce, které s tímto tématem souvisí a mohou jim pomoci. [MŠMT 1999]

Učitel by se měl při práci s tímto tématem snažit najít, kde je původ názorů jednotlivých žáků. K tomu je vhodné využít diskuzi. Současně je třeba si uvědomit, že někteří žáci-cizinci se v českém prostředí ještě zcela neorientují a ne vždy jsou schopni rozlišit, kdy se jedná a kdy se nejedná o rasistické a nepřátelské projevy. Je potřeba žákovi-cizinci, ale i ostatním žákům, ujasnit a vysvětlit základní pojmy, to co je xenofobie a rasismus, co je nepřátelské chování a zdůraznit, že tyto projevy nelze za žádnou cenu tolerovat. Důležité je seznámit žáky s tím, jak se proti těmto projevům bránit a kde hledat pomoc. [Punčochář, Bernátková 2011: 24]

Pokud je žák-cizinec terčem předsudků a ostatní spolužáci ho následně vyčleňují z kolektivu, bývá to pro něj být velmi nepříjemné. Je tedy třeba, aby pedagog se třídou pracoval, zjistil proč tomu tak je a tím, že tuto situaci pomůže žákům rozebrat, jim tak otevřel širší a komplexnější pohled na svět. Řešením může být vytvoření férových pravidel třídy, kterými se žáci budou řídit. Dále je dobré obrátit pozornost k vnitřním charakteristikám každého jedince a zdůraznit tak jeho individualitu nebo podobné zkušenosti mezi více žáky. To třídě může ukázat, že v některých věcech jsme stejní. Učitel by měl žákům zdůraznit, že jedince nemohou posuzovat na základě skupiny, ke které přísluší. Ukázkou pro žáky může být, že ani na ně samotné neplatí všechny předsudky o Čechách. Je třeba, aby žáci sami přijmuli zodpovědnost za rovnoprávné vztahy v kolektivu jejich třídy. [Chci to řešit 2014]

5.5 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je od 2005 součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017] Nejedná se o vyučovací předmět, ale je to tzv. průřezové téma. To znamená, že to sice je povinná součást základního vzdělání, ale to jak bude realizována a jakou časovou dotaci dostane, záleží na škole. Jak se uvádí přímo v RVP ZV, průřezové téma multikulturní

výchova je vhodné zařadit především do vzdělávacích oblastí *Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví a také do Člověk a příroda skrze vzdělávací obor Zeměpis*. S těmito vzdělávacími oblastmi je multikulturní výchova propojena díky tématům, která přibližují vzájemné vztahy mezi příslušníky různých národů a etnických skupin. Tato témata reagují na aktuální dění a konkrétní situaci ve škole. Patří sem kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity. [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017]

Jednu z definic multikulturní výchovy uvádí Jan Průcha ve své knize *Multikulturní výchova- příručka nejen pro učitele*. „Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů na školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních.“ [Průcha 2001: 15] Průcha však záhy vysvětluje, že on sám chápe multikulturní výchovu jako proces, jehož základem jsou především znalosti. Zdůrazňuje, že tento proces může fungovat jen tehdy, jsou-li jak učitelé a vzdělavatelé, tak žáci, studenti a širší veřejnost seznámeni s jevy etnického, kulturního a rasového soužití. Nejdříve je tedy třeba poznávat, abychom mohli rozumět, pak začali respektovat a dostali se ke koexistenci a kooperaci. [Průcha 2001]

Role multikulturní výchovy je tedy velmi důležitá pro předcházení xenofobii a rasismu. Učí děti, aby své spolužáky – cizince braly takové, jací jsou a nehledali problém v jejich odlišnosti. [Cílková, Borešová 2011] A to začíná u schopnosti respektovat jejich kulturu. Zařazení multikulturní výchovy do vzdělávání tedy žákům pomáhá poznat a rozumět a díky tomu se mohou dostat k respektu a kooperaci, jak uvádí Průcha. [Průcha 2001] Výhodou při multikulturní výchově pak může být i samotná přítomnost žáka-cizince ve třídě. Tento intenzivní a blízký kontakt pomáhá dětem i učitelům pochopit, že mají podobné potřeby, problémy a přání. Právě děti z těchto multikulturních tříd mívají menší tendence tvořit si rasistické a xenofobní názory a narážky. [Cílková, Borešová 2011]

Multikulturní výchova rozvíjí a přináší žákům nové vědomosti, dovednosti a schopnosti. Poskytuje jim znalosti o různých etnických a kulturních skupinách, o základních pojmech

z této oblasti jako kultura, etnikum, diskriminace, rasismus, národnost a mnoha dalších. Rozvíjí jejich dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a díky interkulturním kontaktům obohacovat sebe i druhé, schopnost poznávat a tolerovat, rozpoznávat projevy rasové nesnášenlivosti a díky tomu může žák pomáhat těmto projevům předcházet. Učí se komunikovat a žít v „různorodé“ skupině, kde má každý stejná práva, kde se tolerují i odlišné názory a schopnosti, kde si jsou všichni rovni a každý nese odpovědnost za své jednání. Multikulturní výchova také žákům dává prostor pro formování jejich postojů a hodnot. Tím, že žákům poskytuje informace, pomáhá k toleranci a respektu odlišných skupin. Díky multikulturní výchově si žáci uvědomují neslučitelnost rasové, náboženské i jiné intolerance s principy života v demokratické společnosti a vede je k potírání projevů této intolerance. Napomáhá jim uvědomovat si svou vlastní identitu a utvářet si svůj vlastní hodnotový systém. Učí je, aby sami sebe vnímali jako občana, který má aktivní podíl na vztahu mezi společnostmi a minoritními skupinami a aby odlišnosti vnímali jako možnost jejich vlastního obohacení a ne jako příčinu ke konfliktu. [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017]

Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala tématu integrace žáků-cizinců na českých základních školách, především pak metodickým pokynům a faktorům ovlivňující tuto integraci. Protože v českých základních školách jsou žáci-cizinci každodenní realitou a pedagogové na tuto situaci musí reagovat, a jelikož jim většinou chybí správné vzdělání pro práci s žáky - cizinci, zajímal mě v této práci především postoj MŠMT a jejich podpora žáků-cizinců, škol i samotných pedagogů.

MŠMT ve svých stanoviskách, metodikách a metodických pokynech uvádí kroky, které by měly napomoci k hladké integraci žáka-cizince. Bohužel ne vždy jsou tyto kroky podrobně rozebrány a instrukce nejsou zcela jasné. Například při zařazování žáků do konkrétního ročníku. Přístup MŠMT se také ne vždy shoduje s přístupem odborníků, kteří uvádějí konkrétní zkušenosti se začleňováním a chováním žáků-cizinců na základních školách na základě výzkumů a rozhovorů s žáky a pedagogy.

V současnosti záleží nejvíce na samotných školách, jakým způsobem budou při integraci žáka-cizince konkrétně postupovat. Jednou z možností je držet se pokynů MŠMT, která však jsou pouze doporučeními. Velkou inspiraci mohou pedagogové a školy najít na webovém portálu *Inkluzivní škola*, který krom metodických materiálů pro učitele, nabízí i rozsáhlou podporu pro samotné žáky-cizince a jejich rodiče, která spočívá v celé škále nástrojů od doučování českého jazyka po překlad informací o českém vzdělávání. Tento web navíc doporučuje i MŠMT. Nezisková organizace META, která je asi nejvýraznější organizací věnující se tomuto tématu, a která provozuje právě webový portál *Inkluzivní škola*, shrnula všechny tyto postřehy a postupy do metodiky *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*, za kterou stojí kolektiv autorů v čele s Lukášem Radostným. I zde mohou pedagogové najít množství tipů, jak postupovat při příchodu žáka-cizince do třídy. Z různých výzkumů uváděných v práci také vyplývá, že pedagogové by ocenili větší metodickou podporu a další vzdělávání v této oblasti.

S tímto tématem souvisí i legislativa, která právně upravuje vzdělávání žáků-cizinců. Ta se bohužel velmi často mění a i v některých dokumentech přímo od MŠMT nejsou uvedena aktuální opatření upravující toto téma.

Toto téma jsem si původně vybrala proto, že jsem se v rámci praxe navštívila školu s velkým množstvím žáků-cizinců a uvědomila jsem si, že i přesto, že jsem k určité metodické podpoře přístup měla, nebyla pro mě jako začínajícího učitele dostatečná. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla toto téma prozkoumat a zanalyzovat možnosti podpory od MŠMT a dalších institucí. Tato práce tak může být přínosem pro pedagogy pracující s žáky-cizinci, může jim nabídnout shrnutí metodických postupů a doporučení, kam se při problémech v této situaci obrátit.

Seznam použitých informačních zdrojů

Cílková, E., P. Borešová. 2011. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál.

Hájková, V., I. Strnadová. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Jandourek, J. 2007. *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Jandourek, J. 2009. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál.

Jarkovská, L., K. Lišková, J. Obrovská, A. Suralová. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Jesenský, J. 1998. „Podstata integrace handicapovaných.“ Pp. 21-26 in *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum.

Kašparová, V., J. Hučín. 2010. „Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince“. Týdeník školství 22.

Kibria, N. 1993. *Family Tighrope*. Princeton: Princeton University Press.

Kostecká, Y., T. Kostecký, J. Kohnová, M. Tomášová, K. Pokorná, K. Vojtíšková, M. Šimon. 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Mead, G. H. 2017. *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál.

Nakonečný, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Průcha, J. 2001. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV.

Průcha, J. 2010. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.

Průcha, J. 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.

Průcha, J., J. Veteška. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Průcha, J., E. Walterová, J. Mareš. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Punčochář, M., T. Bernátková. 2011. *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců: metodická příručka pro pedagogy: vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji*. Ústí nad Labem: Europa Concept.

Radostný, L. et al. 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2017. Praha: MŠMT.

„Sdělení č. 104/1991 Sb., sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte.“ *Sbírka zákonů*. 8. 4. 1991, částka 22: 502-512.

Šindelářová, J., S. Škodová. 2012. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.

Šišková, T. 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál.

Šišková, T. 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál.

Tabors, P. O. 2008. *One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Taylor, CH., A. Gutmann, A. Appiah, J. Habermas, S. Rockefeller, M. Walzer, S. Wolf. 2004. *Zkoumání politiky uznání: multikulturalismus*. Praha: Epoque.

Uhrek, Z., Z. Korecká, T. Pojarová. 2008. *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice*. Praha. Etnologický ústav AV ČR.

Vavrečková, J., K. Dobiášová. 2012. *Integrace dětí cizinců z třetích zemí na základě mezinárodního šetření OECD PISA a řízených rozhovorů s pedagogy základních škol*. Praha: VÚPSV.

„Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.“ *Sbírka zákonů*. 25. 1. 2005, částka 11: 319-327.

„Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů.“ *Sbírka zákonů*. 23. 12. 1999, částka 106: 7406-7447.

„Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).“ *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004, částka 190: 10262-10324.

Internetové zdroje

Český statistický úřad. 2017a. „Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2016/17“ [online]. ČSÚ [cit. 10. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.czso.cz/document/s/10180/67293687/29002717_t4-01.pdf/71e0b9c9-8687-4d95-9165-68db6e7f5386?version=1.1.

Český statistický úřad. 2017b. „Cizinci celkem podle státního občanství v letech 2008 - 2016.“ [online]. ČSÚ [cit. 10. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/67291237/29002717_t1-01.pdf/986069d3-16ad-4b37-b967-00818fa0e1d4?version=1.1.

Český statistický úřad. 2017c. „Cizinci v ČR podle kategorie pobytu ve vybraných letech“ [online]. ČSÚ [cit. 10. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/67291237/29002717_t1-04.pdf/5231d092-b5e6-4b8d-b232-6e8319fbd871?version=1.1.

Česká školní inspekce. 2017. „Pisa.“ [online]. ČŠI [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>.

Chci to řešit. 2014. „Studenti projevují nesnášenlivost vůči cizincům žijícím v ČR.“ [online]. Amnesty International [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/chci-to-resit/temata/nesnasenlivost-vuci-cizincum>.

Inkluzivní škola. 2013. „Podpora výuky jazyků“ [online]. META o.p.s. [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/podpora-vyuky-jazyka>.

Inkluzivní škola. 2017a. „Teorie ledovce.“ [online]. META o.p.s. [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/teorie-ledovce>.

Inkluzivní škola. 2017b. „Přijímací pohovor.“ [online]. META o.p.s. [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prijimaci-pohovor>.

Kendíková, J. 2015. „Zařazování žáků-cizinců do ročníků v základní škole.“ [online] RVP [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/20201/ZARAZOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-ROCNIKU-V-ZAKLADNI-SKOLE.html/>.

META o.p.s. 2010. „Školení pro rodiče dětí cizinců.“ [online]. Praha: META o.p.s. [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/s/koleni_pro_rodice_cj_2.pdf.

MŠMT. 1999. „Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance.“ [online]. Praha: MŠMT [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodicky-pokyn-0>.

MŠMT. 2011. „Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách.“ Praha: MŠMT [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/17378_1_1/.

Organizace spojených národů. 1959. „Deklarace práv dítěte.“ [online]. New York: OSN [cit. 20. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>.

Rada Evropy. 2001. „Společný evropský referenční rámec pro jazyky.“ [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/mezinarodni_vztahy/evropskyreferencniramec.zip.

Slowík, J. 2012. „Speciální pedagogika: integrace a inkluze.“ [online]. RVP [cit. 30. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>.

Šindelářová, J., S. Škodová. 2013. „Čeština jako cílový jazyk I. – Metodika pro výuku dětí do 15 let.“ [online]. Praha: MŠMT [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf.

Titěrová, K. 2011. „Vzdělávání dětí cizinců: výzva českému školství.“ [online]. Migraceonline.cz [cit. 8. 7. 2018]. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/vzdelavani-deti-cizincu-vyzva-ceskemu-skolstvi>.

Vojtíšková, K. 2012. „Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách.“ [online]. Praha: Naše společnost [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/media/content/form2content/documents/c3/a1437/f28/Vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20d%C4%9Bt%C3%AD%20cizinc%C5%AF%20na%20pra%C5%BEsk%C3%BDch%20z%C3%A1kladn%C3%ADch%20C5%A1kol%C3%A1ch.pdf>.