

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Integrace žáků cizinců v primární škole  
Integration of foreign pupils to primary school

Klára Horáčková

Školitelka: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika (P7501)

Studijní obor: Pedagogika

2020

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Integrace žáků cizinců v primární škole vypracovala pod vedením vedoucí 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

.....

Podpis

Věnováno mojí mamince Ilonce, babičce Maruše a Janě Kropáčové.

Děkuji všem za rady,

především Ladce Whitcroft, Marku Lauermannovi, Veronice Laufkové, Tereze Linhartové, Tomášovi Machalíkovi, Radce Wildové, Vladce Spilkové a Janě Strakové.

Děkuji všem za péči a podporu,

především Ondrovi Martinovskému, svým rodičům Ilonce a Olinovi, babičce Marušce a dědovi Pepovi, tetě Helence (in memoriam), Mariel Tavakoli, Danovi Pražákovi a všem dalším kamarádům a příbuzným.

Děkuji všem za důvěru,

především Janě Kropáčkové (in memoriam), vedoucí této práce Nataše Mazáčové a mému nadřízenému Michalu Zvírotskému.

Děkuji všem za spolupráci,

především Lukášovi (in memoriam), Iloně, Markovi, Daně, Majdě, Ditě, Petře, Zuzaně, Robertovi, Kherlenovi, Rudovi, Renatce, Alence, Evě, Tereze, Ivetě, Martinovi, Terezce, Dominice a dalším kolegům, učitelům, rodičům, žákům a přátelům.

Děkuji za autorské ilustrace mé sestře Šarlotě Emě Horáčkové.

A především děkuji mým studentům z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy za dodání motivace k dokončení této práce.

## **ABSTRAKT**

Tato disertační práce se zabývá problematikou integrace žáků cizinců v primární škole. Cílem bylo zmapovat a podrobně popsat proces začleňování a vzdělávání žáků cizinců v české primární škole, jaké postupy a strategie škola užívá při začleňování a vzdělávání žáků cizinců. Teoretická část práce přináší základní teoretická a empirická východiska, která jsou zpracována na základě české a zahraniční odborné literatury. Dále je vymezen pojem žák cizinec, jeho charakteristika a potřeby ve vzdělávacím procesu. Je nastíněn legislativní kontext dané problematiky. Důležitým pojítkem je důraz na odstraňování překážek a bariér ve vzdělávání žáků cizinců. Práce se zabývá pojmy integrace a inkluze a zdůrazňuje myšlenku rovných příležitostí, multikulturalismu a pedagogického konstruktivismu jako ideje, ke kterým by měla česká škola směřovat. Teoretická východiska jsou následně aplikována v empirické části, jejíž cílem bylo nalézt odpověď na základní výzkumnou otázku Jak škola začleňuje žáky cizince do vzdělávacího procesu na 1. stupni? Dále byly formulovány další specifické výzkumné otázky. Pro realizaci výzkumu byl zvolen design kvalitativního výzkumu a jako výzkumná strategie případová studie. Sběr dat byl založen na pozorování, hloubkovém rozhovoru, ohniskových skupinách a analýze dokumentů. Případová studie vybrané české základní školy přináší zjištění, jaký volí škola postup při začleňování žáků cizinců, jaké jsou charakteristiky podpory žáků cizinců a jaké strategie škola využívá. V závěru jsou formulovány konkrétní kroky vybrané školy, které vedou k úspěšnému procesu začleňování žáků cizinců v primární škole.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

začleňování žáků cizinců, inkluzivní vzdělávání, primární vzdělávání, případová studie, rovné příležitosti ve vzdělávání, pedagogický konstruktivismus

## **ABSTRACT**

This dissertation thesis is focused on the theme of the integration of foreign pupils into Czech primary schools. The aim of this thesis is to map and describe in detail the process of integrating and educating foreign pupils in a Czech primary school, and what procedures and strategies the school uses in integrating and educating foreign pupils. The theoretical part of the work provides a basic theoretical and empirical basis, which is based on Czech and foreign literature. Furthermore, the concept of a foreign pupil, including their characteristics and needs in the educational process, is defined. The legislative context of the issue is outlined. An important concept is the emphasis on removing obstacles and barriers in the education of foreign pupils. The thesis deals with the concepts of integration, inclusion, thought of ideas of equality of educational opportunity, multiculturalism, and pedagogical constructivism as ideas to which the Czech school should aim. The theoretical background is then applied in the empirical part, which aimed to achieve an answer to the basic research question: How does the Czech school integrate foreign pupils into the educational process at the primary level? Other specific research questions were formulated. The design of qualitative research was chosen for the implementation of the research and a case study as the research strategy. Data collection was based on observation, interview, focus groups and document analysis. A case study of a selected Czech primary school provides an overview of the school's approach to the integration of foreign pupils, the characteristics of support for foreign pupils, and what strategies the school uses. In the end, the specific steps of the selected school are described, which lead to a successful process of integration of foreign pupils in the primary school.

## **KEYWORDS**

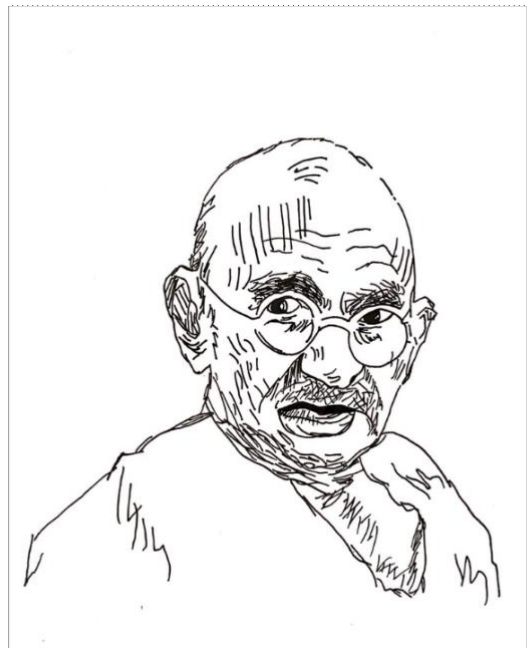
integrating pupils from migrant backgrounds, inclusive education, primary education, case study, equality of opportunity in education, constructivist pedagogy

## Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Teoretická a empirická východiska .....	11
2 Charakteristika žáka cizince .....	24
2.1 Potřeby žáka cizince v prostředí české školy .....	26
3 Žák cizinec v legislativě .....	28
4 Integrace žáků cizinců a inkluzivní vzdělávání .....	32
4.1 Myšlenka rovných příležitostí ve vzdělávání .....	34
4.2 Myšlenka multikulturalismu ve vzdělávání .....	35
4.3 Myšlenka konstruktivismu ve vzdělávání .....	37
5 Shrnutí teoretické části .....	40
EMPIRICKÁ ČÁST .....	41
6 Metodologie výzkumu .....	41
6.1 Konceptuální rámec výzkumu a volba výzkumného paradigmatu .....	44
6.1.1 Formulace výzkumného problému, výzkumných otázek a cíl výzkumu ....	46
6.1.2 Zajištění kvality výzkumu a triangulace .....	48
6.2 Volba metodologického přístupu .....	49
6.2.1 Limity kvalitativního přístupu .....	50
6.2.2 Výběr výzkumného designu případové studie .....	50
6.3 Sběr dat .....	51
6.3.1 Pozorování .....	53
6.3.2 Rozhovory .....	53
6.3.3 Ohniskové skupiny .....	55
6.3.4 Obsahová analýza dokumentů .....	56
6.4 Volba případu .....	57

6.5	Záznam a příprava dat .....	58
6.6	Metody analýzy dat .....	59
6.6.1	Transkripce dat .....	60
6.6.2	Kódování a kategorizace dat.....	60
6.6.3	Interpretace dat .....	61
6.7	Etika výzkumu .....	61
6.7.1	Ochrana participantů výzkumu.....	62
6.7.2	Reflexe subjektivity výzkumníka .....	62
7	Výzkumná zjištění .....	65
7.1	Historie a charakteristika zkoumané základní školy .....	65
7.1.1	Žáci cizinci na zkoumané základní škole .....	67
7.2	Kostra příběhu .....	70
7.2.1	Klientský přístup neboli jsme tu pro ně.....	71
7.2.2	Model intenzivní jazykové podpory žáků cizinců.....	74
7.2.3	3K neboli komunikace, kooperace, koordinace.....	78
7.2.4	Tlak na výkon versus svoboda učení.....	81
7.2.5	Škola jako sebevzdělávací instituce .....	85
7.2.6	Rodiče jako nečekaní spojenci .....	86
8	Shrnutí empirické části .....	89
	Závěr.....	94
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	96
	Seznam příloh .....	110





Motto: „*Our ability to reach unity in diversity will be the beauty and the test of our civilisation.*“

Mahatma Gandhi

## Úvod

Tato disertační práce nese téma integrace žáků cizinců v primární škole. Problematika vzdělávání a začleňování žáků cizinců mě provází již od prvního ročníku magisterského studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ, které jsem započala v roce 2006. V této době jsem jako studentka pedagogické fakulty v rámci jedné z prvních hospitací byla svědkem situace ve třídě, kde byl přítomen žák cizinec bez jakékoli podpory. Zdálo se mi jako nemožné nechat takového žáka sedět ve třídě a nedělat nic pro to, aby porozuměl danému učivu. Aktivně jsem začala vyhledávat a shromažďovat informace k tomuto tématu a intenzivně se jím zabývat. Tato práce je určitým vyústěním mého již čtrnáct let trvajících zájmu o danou problematiku a angažovaného přístupu ve smyslu prosazování změn ve vzdělávání ve prospěch žáků cizinců.

V průběhu doktorského studia jsem publikovala řadu článků, které cílily především na učitele prvního stupně či studenty učitelství a také jsem se stala autorkou několika metodických materiálů pro učitele. Přesto, že se v poslední době množí odborné články a výzkumné studie týkající se vzdělávání žáků cizinců (Kendíková, 2013; Rychlíková, 2016; Záleská, 2019; Kostecká et al., 2020), rozhodla jsem se přispět případovou studií české základní školy a formulovat tak určité příklady dobré praxe.

Uvažování o cílech práce a výzkumných otázkách byla ovlivněna mou několikaletou pracovní zkušeností na pozici učitelky 1. stupně základní školy, odborné pracovnice v neziskové organizaci podporující začleňování žáků cizinců a dlouhodobé spolupráce s českými základními školami za účelem realizace rozličných pedagogických praxí. Základní výzkumná otázka tedy zní *Jak škola začleňuje žáky cizince do vzdělávacího procesu na 1. stupni?* V teoretické části práce jsem se snažila postihnout výzkumná a teoretická zjištění, která vztahují k problematice začleňování a vzdělávání žáků cizinců v primární škole. Cílem práce je zmapovat a podrobně popsat proces začleňování a vzdělávání žáků cizinců v české primární škole, jaké postupy a strategie škola užívá při začleňování a vzdělávání žáků cizinců.

Empirická část popisuje metodologii kvalitativního výzkumu a užití výzkumné strategie případové studie a shrnuje výsledky výzkumného šetření, které jsem realizovala na vybrané základní škole během mého doktorského studia. Mým cílem bylo vykreslit obraz konkrétní

živé české základní školy, jejíž zkušenosti se začleňováním a vzděláváním žáků cizinců již mají určitou historii. Pomocí případové studie jsem se pokusila popsat, jakým způsobem škola postupuje od prvního setkání s žákem cizincem až po jeho úspěšné začlenění do vzdělávání. Výsledky přinesly konkrétní popis strategií a charakteristik podpory žáků cizinců na vybrané základní škole, ale také ukázaly určité nedostatky současného nastavení vzdělávacího systému. Zajímavým zjištěním je nezastupitelná role neziskového sektoru, který v oblasti podpory žáků cizinců ve vzdělávání významnou měrou doplňuje funkci státu.

Mým cílem bylo nejenom popsat výzkumná zjištění a formulovat závěry, ale také identifikovat a vyjasnit základní problémy, nedostatky a výzvy, které začleňování žáků cizinců školám přináší. Výsledky výzkumu mohou být cenné nejenom pro školy, které naleznou určitou podobnost se zkoumaným případem, ale mohou být také doplňkovým studijním materiálem pro studenty učitelství či pro učitele a další odborníky z praxe.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Teoretická a empirická východiska

Problematika vzdělávání a začleňování cizinců na území České republiky je u nás řešena již před rokem 1989, jedná se především o etnografické studie (např. mapování skupin Řeků a Makedonců, kteří migrovali na konci 40. let 20. století, o nichž psala Antula Botu<sup>1</sup> v roce 1977 diplomovou práci na katedře etnografie a folkloristiky FF UK a později vydala další studie v 80. letech). Botu popisuje především migrační aktivitu těchto skupin, ale upozorňuje například na emigraci téměř 4000 řeckých dětí, které se do Československa dostaly v roce 1948 v doprovodu jen několika málo dospělých žen. Tyto děti byly umístěny do dětských domovů, které kvůli tomu byly zřizovány v celém státě. Po roce 1989 se touto skupinou zabývali i další autoři (např. Jaroslav Otčenášek, 1998<sup>2</sup>). Otčenášek uvádí, že vzdělávání řeckých dětí nebylo jednoduché. V roce 1948 postrádal vzdělávací systém kvalifikované učitele, kteří by byli schopni řecké žáky vyučovat v jejich mateřtině. To se pak na chvíli vyřešilo příchodem dospělých Řeků do státu. V roce 1951 ovšem ÚV KSČ vydalo rozhodnutí, že řecké děti budou navštěvovat české školy a jejich vzdělávání se podrobí speciálním osnovám. Ty obsahovaly např. 4 hodiny výuky v řečtině za týden. V 80. letech věnovala řada výzkumníků pozornost především vietnamské komunitě (Matějová, 1988<sup>3</sup>; Ngo 1989<sup>4</sup>). Zmiňují například, že mezi lety 1979 a 1985 přibylo v ČR osob vietnamské národnosti nejvíce, a to díky dohodě s Vietnamem, na jejímž základě přijelo téměř 9000 žáků SOU a přes 23000 stážistů a praktikantů. U těch pak byla organizována odborná příprava. Žáci SOU museli absolvovat jazykový kurz češtiny, který trval tři měsíce, po jeho úspěšném absolvování mohli nastoupit do školy a po třech letech do praxe. Výuku češtiny

---

<sup>1</sup> BOTU, Antula. *Etnografické studium Řeků v ČSSR*. Praha, 1977. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

<sup>2</sup> OTČENÁŠEK, Jaroslav. *Řekové a řečtí etničtí Makedonci v České republice*. In: Uhrek Z. (sestavil). *Integrace cizinců na území České republiky. Výzkumné zprávy a studie vytvořené na pracovištích Akademie věd České republiky na základě usnesení vlády České republiky č. 1266/2000 a 1360/2001*. Praha, 2003. Akademie věd České republiky: 293-304.

<sup>3</sup> MATĚJOVÁ, Vlasta. 1988. *Podmínky pobytu vietnamských pracujících*. Materiály k problematice etnických skupin na území ČSSR, svazek 8., Zahraniční pracující. Praha, Ústav pro etnografii a folkloristiku ČSAV: 1 – 9.

<sup>4</sup> NGO, Van Le 1989. *Vietnamští pracující v Československu*. Praha, Ústav pro etnografii a folkloristiku ČSAV.

absolvovali i dělníci. Mimo výzkumné práce, které byly zaměřeny na jazykovou výuku či jejich každodenní život, vznikaly také právní normy pro jejich pobyt a podobně, které v té době téměř neexistovaly (Heroldová a Matějová, 1987<sup>5</sup>, Ngo, 1989<sup>6</sup>, řešeno Ústavem pro etnografii a folkloristiku ČŠAV). V 90. letech se u nás začíná hovořit o *multikulturalismu* či o *interkulturním vzdělávání* (Šišková, 2001<sup>7</sup>) jako o fenoménu a nutné součásti vzdělávacího procesu. Považuji za důležité i publikace zaměřené na romskou menšinu (např. Jaroslav Balvín et al., 2000<sup>8</sup>, Šotolová, 2013<sup>9</sup>) či obecně na výchovu k toleranci a proti rasismu (Šišková, ed., 1998<sup>10</sup>) a jejich východiska беру v potaz, ale můj výzkum na tato témata konkrétně necílí. *Multikulturní výchovou* se pak zabýval např. Jan Průcha<sup>11</sup>, který ji definuje jako „edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán.“ Průcha na multikulturní výchovu nahlíží z mnoha úhlů pohledu, vidí ji jako vzdělávací činnost, oblast vědecké teorie a výzkumu, systém konkrétních aktivit, a tyto roviny také popisuje a konfrontuje s praxí. Vyjadřuje se také kriticky k odborné přípravě budoucích učitelů, kde

---

<sup>5</sup> HEROLDOVÁ, I., MATĚJOVÁ, V. *Vietnamští pracující v českých zemích východiska, koncepce, metoda, cíl*. Český Lid, 74(4), Praha, 1987. s. 194-203. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/42702016>

<sup>6</sup> NGO, Van Le. *Vietnamští pracující v Československu*. Praha, 1989. Ústav pro etnografii a folkloristiku ČSAV.

<sup>7</sup> ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-7178-648-9. Dostupné také z: [https://is.muni.cz/el/1423/podzim2016/SPR735/um/Siskova\\_Mensiny\\_a\\_migranti\\_v\\_CR.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/podzim2016/SPR735/um/Siskova_Mensiny_a_migranti_v_CR.pdf)

<sup>8</sup> BALVÍN, Jaroslav a Július TANCOS. *Romové a sociální pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001. ISBN 80-902-4614-1.

<sup>9</sup> ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-802-4619-095.

<sup>10</sup> ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

<sup>11</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

budování interkulturní kompetence<sup>12</sup> a senzitivity považuje za nedostatečné. Multikulturní výchovou v praxi se také zabývají Lenka Gulová a Ema Štěpařová (2004<sup>13</sup>) z Katedry sociální pedagogiky a Kabinetu multikulturní výchovy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Na základě výzkumu Lenky Gulové vznikl vzdělávací program zaměřený na romskou integraci a také na migrující cizince a rozvojové školství. Její zjištění se stala podnětem pro vznik předmětu multikulturní výchova, který je již nedílnou součástí přípravy sociálních pedagogů na MU v Brně. Po roce 2000 se objevuje již řada diplomových i disertačních prací zaměřených na problematiku multikulturního vzdělávání, interkulturního vzdělávání, začleňování a vzdělávání žáků cizinců. Zmínila bych disertační práci Nikoly Gloserové (2002) s názvem *Multikulturní vzdělávání na primární škole projektovou metodou* pod vedení Heleny Hejlové na katedře primární pedagogiky, která nabízí cestu realizace tohoto tématu projektovou metodou. Projektová výuka nabízí žákům intenzivní zážitek prostřednictvím něhož mohou komplexně vnímat současný svět. Cílem projektů je především výuka k respektu jedince, vnímání identity, citlivosti v porušování lidských práv a vnímání předsudků a stereotypů. Problematice *interkulturního soužití*, vnímání vlastní identity a kultury se věnuje také Dana Moree. Upozorňuje například na to, že úspěšný interkulturní dialog si žádá vůli na každé straně, že je pro něj nezbytné pracovat na sobě především v psychologické oblasti a zdůrazňuje také schopnost sebereflexe. V oblasti sociologie, do které můžeme zařadit i vybrané publikační výstupy doktorky Moree (např. 2017), publikuje také Jiří Kocourek<sup>14</sup>, v oblasti interkulturní komunikace zdůrazňuje např. tzv. *míru explicitnosti*, kdy závisí na prostředí. Někde mají mluvčí ve zvyku zcela jasně pojmenovat řečené, jinde počítají, že si jejich komunikační partner domyslí, co chtěli říct, konkrétní pojmenování jim připadá nevhodné. Popisuje důležitost míry explicitnosti v konfliktních situacích. Kocourkovy publikace nemají pouze výzkumný charakter, jeho publikace určena pedagogickým pracovníkům *Poznáváme svět dětí z Vietnamu* nebo

---

<sup>12</sup> Tu vidí Průcha jako způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras.

<sup>13</sup> GULOVÁ, Lenka a EMA ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004, 232 s. ISBN 80-86633-14-4.

<sup>14</sup> KOCOUREK, Jiří: *Interkulturní rozdíly v komunikaci vietnamských dětí a rodičů*. [Interculture Differences in Communication Style of Vietnamese Children and their Parents.] In: *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti*. Olomouc: UP. Str. 111 – 132.

*S vietnamskými dětmi na českých školách* přináší nejen historická fakta a demografické údaje, ale také poznatky z oblasti sociologie a pedagogiky prostřednictvím odborníků s migrační zkušeností, což u většiny metodických materiálů pro učitele absentuje a učitelé pak pracují s návrhy aktivit bez dostatečného vnímání teoretického kontextu. Existují další zajímavé studie, které se zaměřují na různé způsoby integrace dětí přistěhovalců, které se uplatňují v rámci evropských vzdělávacích systémů (Eurydice, 2004<sup>15</sup>). Tato výzkumná zpráva zdůrazňuje například nutnost podpory výuky mateřského jazyka žáků cizinců a poznávání kultury jejich země původu. Tento apel nalezneme i ve strategickém dokumentu neziskové organizace META<sup>16</sup>. Výzkumná zpráva Eurydice také akcentuje tvorbu kurikula výuky jazyka daného státu jako druhého jazyka (*second language*). Přináší přehledný výčet evropských států, které toto kurikulum již zpracované mají<sup>17</sup>. U nás se tvorbou kurikula zabývali odborníci z organizace META a vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka zveřejnili na svém portálu inkluzivniskola.cz. Co se týče oblasti češtiny jako cizího a druhého jazyka jakožto vědecké disciplíny, přispívá již od 90. let k této problematice Milan Hrdlička (Hrdlička, 2002; 2009; 2010; 2019). S touto oblastí pak velmi úzce souvisí téma žakovského korpusu neboli korpusová lingvistika, čemuž se věnuje např. Barbora Štindlová<sup>18</sup>, ta se zaměřuje na specifické problémy žakovských rukopisů, na projevy a jejich chybovost u nerodilých mluvčích a evaluaci. Štindlová pracovala na tříjazyčném studijním korpusu skládajícím se z němčiny, italštiny a češtiny. Korpus je k dispozici jako online platforma ilustrující Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEERR) s autentickými údaji o žácích a umožňující uživatelům prozkoumat původní písemné produkce žáka a související metadata (např. věk, první jazyk žáka atd.). Každý text v korpusu je lingvisticky

---

<sup>15</sup> *Integrating immigrant children into schools in Europe* [online]. Brussels: Eurydice, 2004 [cit. 2020-05-16]. Survey. ISBN 28-711-6376-6. Dostupné z:

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Integrating\\_immigrant\\_children\\_2004\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf)

<sup>16</sup> TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení*. Praha: META, 2014.

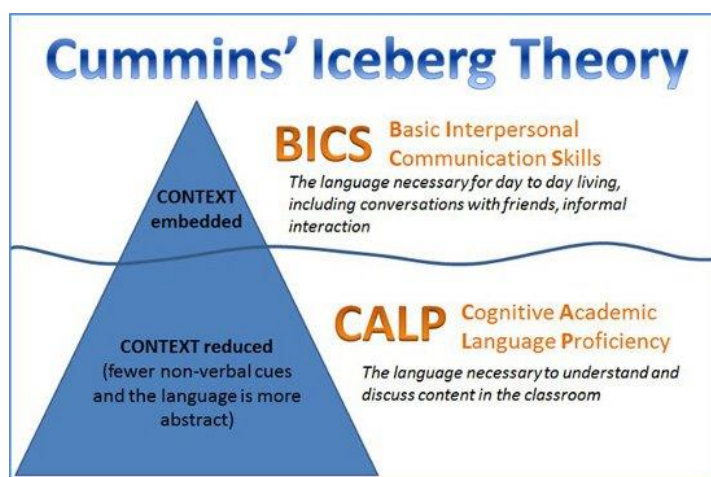
Dostupné také z: [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta\\_systemova\\_doporuceni.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_systemova_doporuceni.pdf)

<sup>17</sup> Jedná se především o severské země (Finsko, Švédsko, Norsko), ale i další evropské země (např. Rakousko, Litva a další).

<sup>18</sup> ŠTINDLOVÁ, Barbora. *Žakovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. V Praze: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-463-9.

analyzován během vícefázové anotace chyby. Tento proces nastoluje některé problémy týkající se zvláště specifické povahy češtiny jako slovanského jazyka.

Velký přínos mají v poslední době autoři diplomových prací. Jedná se především o sondy do konkrétních škol, kde jsou vzděláváni žáci cizinci. Případové studie přinášejí různé výsledky (Dorůžková, 2007; Šroňková, 2008; Šibravová, 2010 a další), nicméně společným jmenovatelem pro ně je, že pozorovaní žáci cizinci jsou schopni průměrně po dvou letech docházky do české základní školy zvládnout český jazyk na jeho komunikační úrovni. Akademické znalosti jazyka, tedy odborný jazyk, který je používán v podstatě plošně ve výuce i na prvním stupni, si však osvojují v průběhu téměř celé povinné školní docházky. Na to již v 70. letech poukazoval kanadský profesor Jim Cummins<sup>19</sup>, který popsal tzv. *teorii ledovce*, kterou dále rozpracoval jako *hypotézu vzájemné závislosti*. Profesor Cummins právě zmiňuje vztah mateřského a druhého jazyka a přenos dovedností získaných v obou těchto jazycích. Dále popisuje tzv. *interpersonální komunikační schopnosti* (BICS - *Basic Interpersonal Communicative Skills*) a *akademické jazykové dovednosti* (CALP - *Cognitive Academic Language Proficiency*). Definiuje, kdy dochází k rozvoji CALP a BICS a konstatuje, že k ovládnutí BICS dochází mnohem rychleji než u CALP (viz Obrázek 1).



Obrázek 1 Cumminsova teorie ledovce<sup>20</sup>

<sup>19</sup> CUMMINS, Jim. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. Bilingual education and bilingualism, 23. ISBN 18-535-9473-3.

<sup>20</sup> Použito z <https://bmtraviscltd.wordpress.com/2016/09/26/academic-vs-social-language-learning/>



Zajímavý je i pohled studentů, kteří absolvovali pobyt v zahraničí v rámci programu Erasmus+ a tyto zkušenosti pak vytěžili právě při realizaci výzkumné části diplomové práce (Havránková 2006; Mohrová, 2012; Fialová, 2017). Zkušenosti z pozorování využili především ke komparaci procesu začleňování žáků cizinců v dané zemi jejich studijního pobytu a v ČR a formulovali doporučení především pro náš vzdělávací systém, či popsali dobrou praxi, některé formulují i konkrétní zásady při integraci žáků cizinců<sup>21</sup>. Důležitý přínos mají i práce zabývající se češtinou jako cizím nebo druhým jazykem (Brumlichová, 2010, Kunová, 2013, Helclová, 2017), které často pracují s úrovněmi podle SERR a zkoumají jejich dosahování přímo u žáků cizinců, popisují determinanty úspěšného dosažení jednotlivých úrovní. Cenné jsou i práce zaměřené na práci asistenta pedagoga, který může hrát důležitou roli v procesu vzdělávání a začleňování žáků cizinců, zaměřují se např. na kompetence dvojjazyčných asistentů pedagoga, tedy asistentů, kteří hovoří česky a zároveň mateřským jazykem vybrané skupiny žáků cizinců na škole. Zabývají se také standardem profese asistenta pedagoga a zákonitostmi úspěšné spolupráce asistenta pedagoga a učitele (Hassman, 2016; Machová, 2017). Specifikám pozice asistenta pedagoga ve vztahu k začleňování žáků cizinců se u nás věnuje např. Zbyněk Němec<sup>22</sup>.

Disertační práce na téma vzdělávání žáků cizinců vznikají především v posledních letech a mají konkrétní zacílení. Například práce Marie Rychlíkové<sup>23</sup>, která je zaměřena na rozvoj počáteční gramotnosti žáků cizinců, jejímž cílem bylo analyzovat současný stav čtenářské gramotnosti žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Výzkum Marie Rychlíkové měl několik částí. V *Pilotáži I.* bylo metodou pozorování zjištěno, že nároky kladené na učitele, který vzdělává žáky cizince, jsou značně vysoké, jeho připravenost na takovou situaci není dostatečná a že role učitele v procesu začleňování žáka, který nerozumí vyučovacím jazyku, je zcela zásadní a má přímý vliv na úspěšnost začlenění takového žáka a vůbec jeho školní úspěšnost, stejně tak jako rodinné prostředí žáka. V *I. fázi* výzkumu

---

<sup>21</sup> Např. zdůrazňují nutnost podpory ve výuce češtiny jako druhého jazyka, komunikace s rodiči prostřednictvím tlumočnicků, spolupráci s odborníky a podporu v rámci podpůrných plánů.

<sup>22</sup> NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-80-87963-84-5.

<sup>23</sup> RYCHLÍKOVÁ, Marie. *Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s odlišným mateřským jazykem v kontextu inkluzivního vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2016-07-22].

Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93250>. Vedoucí práce Radka Wildová.

autorka zjišťovala doslovné porozumění a jazykový cit žáků cizinců ve vybraných třídách a metodou případové studie to podrobně popisuje. V *Pilotáži II.* pilotně ověřuje didaktické materiály tvořené pro žáky s odlišným mateřským jazykem ve třech třídách. 2. fáze výzkumu pak potvrzuje na skupině zkoumaných žáků rozvoj čtenářské gramotnosti. Výsledky porovnává také s příklady dobré praxe, kterou popisuje na základě osobních zkušeností ze zahraniční stáže ve Finsku. Pro můj výzkum má význam i práce Markéty Zachové<sup>24</sup>, která se zabývá analýzou profesní přípravy učitelů ve vztahu k problematice sociokulturního hendikepu žáků cizinců. Z výsledků výzkumu vyplývá například skutečnost, že studenti učitelství (budoucí učitelé) se necítí dostatečně připraveni na vzdělávání a začleňování žáků cizinců. Postrádají například základní metodiku výuky češtiny jako druhého jazyka. Pomocí dotazníkového šetření, rozhovorů a analýzy studijních programů na vlastním pracovišti<sup>25</sup> Zachová zjistila, že problematika vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem je okrajově zastoupena ve studijních plánech oboru učitelství. Dále pak je dle jejich zjištění zapotřebí sjednocení a inovace studijních plánů napříč obory pedagogického zaměření. Inspirací pro mou práci je též výzkum Magdaleny Rosinové<sup>26</sup>, která pojímá interkulturní výchovu jako součást vyučovacího předmětu *cizí jazyk*. Poukazuje na živou výuku, komunikaci různých kultur v rámci výuky, popisuje efektivní metody získávání interkulturní kompetence u žáků. Existuje řada výzkumných prací, které se zabývají problematikou předsudků (Hnilica, 2010; Kosek, 2012; Preissová, 2012 a další) či připraveností učitelů na výchovu proti rasismu (Emingerová, 2003; Česká, 2017; Běloubková, 2017 a další), které samozřejmě mají souvislost s problematikou vzdělávání a začleňování žáků cizinců. Jsem si vědoma důležitosti těchto dílčích souvislostí a odborných témat, nicméně nejsem schopna v rámci mnou provedené rešerše postihnout všechna. V příloze uvádím pro přehled myšlenkovou mapu, kterou jsem si zpracovala pro

---

<sup>24</sup> ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů*[online]. 2016. [cit. 2017-09-13]. Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/80010/140049746.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Vedoucí práce Hana Kasíková.

<sup>25</sup> Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, katedra pedagogiky

<sup>26</sup> ROSINOVÁ, Magdalena. *Interkulturní výchova a vzdělávání v cizojazyčném vyučování. Interkulturní výchova a vzdělávání v cizojazyčném vyučování / Magdalena Rosinová ; vedoucí práce Věra Poláčková ; oponent práce Michaela Pišová, Alena Vališová* [online]. 2008 [cit. 2018-10-23].

usnadnění práce při mapování dostupných zdrojů a rešerši dílčích odborných témat ([Příloha 1](#)).

Monografií zabývajících se přímo vzdělávání žáků cizinců není mnoho. Zmínila bych publikaci kolektivu kolem socioložky Blanky Tollarové (FHS UK). Tento kolektiv vydal v roce 2013 příručku *Jsme lidé jiné Země*, která popisuje preventivní program určený školám s cílem „*upevňovat a posilovat pozitivní postoje žáků k multikulturní společnosti, otevřít prostor pro uvědomění si předsudků a vyjádření obav plynoucích z migrace či z odlišností ve společnosti a přispět k eliminaci pocitů a projevů xenofobie a rasismu.*“ Příručka nabízí konkrétní aktivity pro učitele na dobu dvou let při práci ve třídě. Jedná se tedy spíše o metodickou příručku, ale zmiňuji ji zde proto, že obsahuje i teoretickou část, která učitelům zprostředkovává i odborné zázemí dané problematiky. Dále bych ráda uvedla velmi cennou publikaci z roku 2015 kolektivu Lucie Jarkovské (FSS MU) *Etnická rozmanitost ve škole*, tato kniha přináší vcelku komplexní pohled na problematiku vzdělávání cizinců. Jednotlivé kapitoly zpracované různými odborníky ze stejného ústavu přináší témata jako etnicita, strategie soužití, migrace, mezigenerační vazby či sociální kontext vzdělávání dětí cizinců. Přesto, že má tato publikaci spíše výzkumný charakter, považuji ji za přínosnou i pro učitele v každodenní praxi, obzvláště pak pro ty, kteří žáky cizince vzdělávají či budou vzdělávat. Pro mou výzkumnou práci je taktéž významná.

Při rešerších nemohu opomenout tematická šetření a jiné výzkumné zprávy, které vydávají klíčové instituce vzdělávacího systému (MŠMT, ČŠI, NÚV, NIDV<sup>27</sup> a další). Uvedu např. tematickou zprávu ČŠI z roku 2015<sup>28</sup>, která přináší nová data o stavu českého školství ve vztahu ke vzdělávání žáků cizinců. Na základě výsledků inspekční činnosti jsou v této zprávě formulována např. následující doporučení: zavedení systému metodické podpory školám v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, přizpůsobení výuky potřebám žáků a sledování jejich pokroku, využívání aktivizujících výukových metod, navýšení finančních prostředků na jazykovou přípravu, zavádění výuky češtiny jako druhého jazyka, koncentrace na vzdělávání pedagogických pracovníků, vytvoření jazykové diagnostiky

---

<sup>27</sup> Nyní NPI ČR, tedy Národní pedagogický institut České republiky.

<sup>28</sup> *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem: Tematická zpráva*. Praha: ČŠI, 2015. ČŠIG-3032/15-G21.

a metodických pokynů k ní. Zajímavé výsledky přináší zpráva ze šetření projektu APIV A<sup>29</sup>. Aktivita KA 04 projektu, která nese název *Výuka češtiny jako druhého jazyka pro žáky cizince v projektu Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora (APIV A)* monitoruje realizaci podpůrných opatření pro žáky cizince na základních školách. Projekt byl realizován ve všech krajích na vybraných základních školách v roce 2019. Monitoringu se zúčastnilo 216 základních škol, ve kterých se v daném školním roce vzdělávalo 7522 žáků cizinců. Z tohoto počtu má s osvojováním českého jazyka potíže 28,6 % žáků. Zpráva<sup>30</sup> například uvádí, že nejčastějším podpůrným opatřením poskytnutým žákům cizincům byla pedagogická intervence<sup>31</sup> (56,4 %) a individuální vzdělávací plán (19,3 %). Navýšení počtu hodin českého jazyka jako druhého jazyka bylo doporučeno 144 žákům (0,7 %), a to především v rámci pedagogické intervence.

Dle mého názoru hraje hlavní roli v procesu vzdělávání a začleňování žáků cizinců v naší zemi nezisková organizace META, o.p.s., která, jak jsem již zmínila, taktéž vydává různé odborné publikace. Velmi přínosná je jedna z prvních praktických metodických příruček pro pedagogogy (Radostný et al., 2011). Tato organizace vydala v posledních deseti letech řadu publikací, které sice nemají přímo výzkumný charakter, nicméně v praxi jsou učiteli velmi oceňovány. Cílí nejen na učitele 1. stupně ZŠ, ale i na předškolní vzdělávání a další úroveň našeho vzdělávacího systému. Publikace vydávané touto organizací nejsou určeny pouze pedagogickým pracovníkům, i když ti po nich volají nejvíce. V roce 2014 vydala META, o.p.s. například strategický dokument *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení*, který navrhuje doporučení v osmi klíčových oblastech vzdělávacího procesu žáků cizinců, která vedou k maximálnímu zlepšení dané situace za současně platné legislativy. Na tvorbě tohoto dokumentu jsem měla možnost se osobně podílet. Jednou z klíčových oblastí je jazyková příprava, v průběhu léta 2018 vydala META,

---

<sup>29</sup> Projekt APIV A - Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora, který realizuje Národní ústav pro vzdělávání, nyní Národní pedagogický institut České republiky s cílem podpořit zavádění a realizaci společného vzdělávání a zajistit efektivní implementaci určených úkolů Akčního plánu inkluzivního vzdělávání.

<sup>30</sup> Pedagogická podpora žáků-cizinců v základních školách [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020, 12.6.2020 19:14, 22 s. [cit. 2020-07-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4400/>

<sup>31</sup> doučování, navýšení hodin českého jazyka

o.p.s. strategický dokument *Strategické cíle pro rozvoj jazykové přípravy pro roky 2018-2020*, který zprostředkovává návrh systémových opatření pro tuto oblast. Tyto dokumenty jsou tvořeny odborníky, kteří spolupracují nejen s experty z vysokých škol a jiných zainteresovaných institucí, ale působí skrze své spolupracovníky v řadě škol v naší republice a reagují tak těmito odbornými návrhy na reálnou situaci v naší zemi.

Uvádím zde pouze výběr publikací, které považuji pro mou práci za zásadní, je to ale jen malá část toho, co k dané problematice již v České republice existuje a bylo vydáno. Na počátku mého doktorského studia jsem postrádala studie či materiály týkající se konkrétního popisu realizace vzdělávání a začleňování žáků cizinců na našich primárních školách a chtěla jsem tak přispět svým vlastním výzkumem. To už dnes ale neplatí a i moje kroky vedly úplně jinými směry, než jsem původně plánovala.

V zahraničí je situace výzkumu vzdělávání žáků cizinců jiná. Existuje řada výzkumů, příruček, akademických prací či monografií. Nemohu říci, že jsem měla možnost prozkoumat všechny tyto práce. Uvádím tedy výběr těch, se kterými jsem se seznámila a zároveň je považuji za inspirativní pro svůj vlastní výzkum. V oblasti multikulturního vzdělávání nemohu nezmínit J. A. Bankse a CH. A. M. Bankse, kteří přinesli již několik vydání obsáhlé publikace *Multicultural Education – Issues and Perspectives*, od roku 1989 vyšlo již osm vydání (poslední v roce 2019). Nabízí sedmnáct kapitol rozdělených do šesti částí, které se zaměřují na základní problémy a koncepty multikulturního vzdělávání, problematiku sociálních tříd a náboženství, problematiku genderu, rasy, etnicity a jazyků, výjimečnosti či školské reformy. Oba autoři pochází z USA a celá publikace tedy reaguje na americký vzdělávací systém a také na americké kurikulární dokumenty. Řešené problémy a koncepty jsou však pro náš vzdělávací systém pouze inspirativní, nikoli přímo přenositelné, nejen díky odlišnému historickému vývoji. Podle Bankse a Bankse je myšlenka rovnosti ve vzdělávání vstupním požadavkem pro úspěch každého žáka. Výuka by se podle jejich názoru měla přizpůsobit individuálním potřebám žáků. Zcela zásadní význam pro tuto disertační práci má publikace *Scaffolding language – Scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom* z roku 2002 od australské pedagožky Pauline Gibbons. Popisuje a navrhuje, jak začlenit žáky cizince do výuky druhého jazyka pomocí konkrétních principů, které lze uplatnit ve výuce. Publikace má odborný charakter

a staví na autorčině mnohaleté pedagogické zkušenosti, ale nabízí též konkrétní aktivity přenositelné i do naší praxe. Nutnost formulovat principy pro začleňování žáků cizinců a dát školám k tomu potřebné nástroje vnímá i Kivirauma<sup>32</sup> a jeho kolektiv. Jejich výzkum byl zaměřen na *děti přistěhovalců* vzdělávané ve speciálních školách ve finském městě Turku. Analýza dat z více než 1 000 dotazníků, které byly rozeslány učitelům speciálních škol, žákům a jejich rodičům i asistentům ukázala mimo jiné, že vzdělávací úspěch žáků cizinců ovlivňuje socioekonomický status jejich rodin. Torpstenová<sup>33</sup> svou analýzou ukazuje, že učitelé se systematicky snaží využít předchozí znalosti žáků a jejich zkušenosti s výukou. Obecně poukazuje opět na nutnost podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících žáky cizince. Palaiologou<sup>34</sup> provedla podrobnou analýzu vzdělávání žáků cizinců v Řecku a uvádí, že učitelé od této konkrétní skupiny žáků požadovali méně - zejména v jazykových předmětech během prvních let školní docházky. Upozorňuje také na to, že současná vzdělávací politika Řecka vede k vyloučení speciálních skupin žáků - jako jsou např. Romové a imigranti - ze vzdělávacího systému. Toto vyloučení má tři hlavní příčiny. Za prvé problémy, jimž tito žáci čelí při počátečním vstupu do školy, za druhé omezování a sociální vyloučení ve škole, které obvykle vede k nedostatečnému absolvování nebo dokonce přerušení školní docházky (předčasné ukončení školní docházky), a za třetí obecně nízká školní úspěšnost ve vzdělávacím systému. Absence výuky žáků cizinců v mateřském jazyce v řeckém veřejném vzdělávacím systému je též podle Palaiologou nevýhodou. Mezi další nevýhody patří přidělení nedostatečných zdrojů pro výuku či absence dvojjazyčných materiálů, knih a učebnic a absence vzdělávacího obsahu řečtiny jako druhého nebo cizího jazyka. V důsledku výše uvedeného nemají žáci cizinci v Řecku stejné příležitosti k učení

---

<sup>32</sup> KIVIRAUMA, Joel, Kirsi KLEMELÄ a Risto RINNE. Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2006, 21(2), 117-133 [cit. 2020-09-16]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: doi:10.1080/08856250600600729

<sup>33</sup> TORPSTEN, Ann-Christin. It is Important to Build on Their Knowledge Teachers' Approaches to Newly Arrived Immigrant Pupils'. *Global Social Work - Cutting Edge Issues and Critical Reflections* [online]. IntechOpen, 2020, 2020-7-15 [cit. 2020-09-16]. ISBN 978-1-83880-474-9. Dostupné z: doi:10.5772/intechopen.89510

<sup>34</sup> PALAIOLOGOU, Nektaria a Odysseas EVANGELOU. School Attainments of Immigrant Pupils in Greece: Needs for an Intercultural Curriculum. *Chancenungleichheit in der Grundschule* [online]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, , 129-132 [cit. 2020-09-16]. ISBN 978-3-531-15754-2. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-531-91108-3\_19

jako řeční žáci. Tento nedostatek rovných příležitostí se dále odráží ve výsledcích žáků cizinců v Řecku a konkrétněji v jejich obtížnosti účastnit se a úspěšně dokončit všechny vzdělávací úrovně. V této studii se dozvídáme i to, jaký byl úspěch či neúspěch žáků cizinců v průběhu jejich školní docházky, tedy zda byl sledován jejich pokrok ve vzdělávání. Tím se ve své studii zabýval britský výzkumník John Jerrim<sup>35</sup>. Vzhledem k zvyšování počtu imigrantů v Británii považuje za nezbytné zabývat se školním úspěchem žáků cizinců. Jeho studie ukazuje, že výsledky žáků cizinců nejsou výrazně horší než výsledky ostatních žáků. Naopak žáci cizinci v Británii dosahují mnohdy většího pokroku než jiné skupiny žáků. Zmíněný pokrok ovlivňuje podle Jerrima řada faktorů spojených s akademickými výsledky žáků cizinců, například věk žáka při příjezdu do země, místo pobytu v Británii a také to, zda žáci zůstávají ve stejné škole po celou dobu školní docházky. Úspěch žáků cizinců podle řady autorů ovlivňuje osobnost a přístup pedagoga.

OECD vydává pravidelné zprávy a reporty k problematice spravedlnosti ve vzdělávání na základě mezinárodního šetření PISA. Dokument z roku 2015<sup>36</sup> upozorňuje v případě vzdělávání žáků cizinců na nedostatek pedagogického materiálu a nedostatek kvalifikovaných pedagogických pracovníků. O potřebách *nově příchozích žáků z řad migrantů*<sup>37</sup> se dočteme také v závěrečné zprávě Evropské unie<sup>38</sup>. Upozorňuje především na naléhavost překonání jazykové bariéry těchto žáků. Členské státy EU podle této zprávy čelí výzvám v reakci na různé potřeby nově příchozích dětí migrantů, protože výsledky vzdělávání těchto žáků ve srovnání s jejich vrstevníky závisí na jejich sociálním a kulturním zázemí, jakož i na prostředí hostitelské země a vzdělávací koncepci. Ačkoli cílená politická opatření hrají velmi důležitou roli při usnadňování integrace žáků cizinců do vzdělávacího

---

<sup>35</sup> JERRIM, John. Immigrant Student Achievement and Educational Policy in England. *Immigrant Student Achievement and Education Policy* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2018, 2018-03-22, , 19-33 [cit. 2020-09-16]. ISBN 978-3-319-74062-1. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-74063-8\_2

<sup>36</sup> OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): *Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

<sup>37</sup> Studie je popisuje jako NAMS - Newly arrived migrant students.

<sup>38</sup> *Study on educational support for newly arrived migrant children: final report* [online]. European Union, 2013 [cit. 2020-09-16]. ISBN 978-92-79-27950-8. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96c97b6b-a31b-4d94-a22a-14c0859a8bea>

procesu, zaměření pouze na tato opatření není dostatečné pro vytvoření inkluzivního prostředí pro tuto skupinu žáků. Studie o podpoře vzdělávání žáků cizinců v 15 evropských zemích ukázala, že celková koncepce vzdělávacího systému ovlivnila proces integrace žáků cizinců ve větší míře než samostatná konkrétní politická opatření. Soustředění na obecný postup při začleňování žáků s překážkami v učení se ukazuje lepším řešením než cílení na konkrétní skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a nutností podpory prostřednictvím podpůrných opatření. Tedy určitý holistický přístup<sup>39</sup> k tomu, jak se postavit výzvě budování nebo udržování inkluzivních a soudržných společností. Takový holistický přístup je obtížný, jeho rozvoj trvá roky, je k němu zapotřebí financí a samozřejmě politické vůle. Většina analyzovaných zemí se tak stále omezuje na dílčí opatření. Ve zprávě se mezi doporučeními dočteme také to, že pro většinu evropských vzdělávacích systémů by bylo prospěšné „lépe odrážet a přijímat rozmanitost prostřednictvím lepšího zapojení nevládních organizací a komunit migrantů do příslušných procesů rozvoje politiky a poskytování vzdělávací podpory žáků cizinců. Srovnávací analýza vzdělávacích systémů a dostupnost cílených opatření podpory vzdělávání pro NAMS v 15 analyzovaných zemích pomohla identifikovat pět modelů podpory vzdělávání žáků cizinců<sup>40</sup>. Každý model představuje určitou kombinaci čtyř tematických aspektů vzdělávací podpory poskytované žákům cizincům: jazyková podpora, akademická podpora, dosah a spolupráce a interkulturní vzdělávání.

Rešeršované zahraniční zdroje jsou vybrány především na základě jejich dostupnosti. Soustředila jsem se hlavně na publikace, články a výzkumné zprávy, které se cíleně zabývají vzděláváním a začleňování žáků cizinců na úrovni primární školy. Získané poznatky jsem vztahovala k již zpracovaným poznatkům z tuzemských zdrojů a podle toho jsem provedla i výběr těch pro mě a můj výzkum zásadních a nejdůležitějších.

---

<sup>39</sup> Jedná se o vzdělávací paradigma, které integruje idealistické ideje humanistické výchovy s duchovními a filozofickými idejemi a zahrnuje principy duchovnosti, celistvosti a provázanosti spolu s principy svobody, autonomie a demokracie. (Rudge, 2010)

<sup>40</sup> Komplexní model podpory (Dánsko, Švédsko); Nesystematický model podpory (Itálie, Kypr, Řecko); Model kompenzační podpory (Belgie, Rakousko); Integrovaný model (Irsko); Model podpory centralizovaného vstupu (Francie, Lucembursko). Přiřazení země konkrétnímu modelu bylo založeno na definujících charakteristikách přístupu k podpoře vzdělávání identifikovaných výzkumným týmem.



## 2 Charakteristika žáka cizince

V této kapitole bych ráda objasnila, koho považuji za žáka cizince. Význam tohoto pojmu totiž není zcela jednotný ani v odborné literatuře, ani v legislativě, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Zatímco v legislativě častěji najdeme *žák cizinec* nebo *žák-cizinec*, užívá se také pojmu *dítě cizinec* nebo *dítě-cizinec*. Ve vybraných dokumentech se také objevuje *žák pocházející z kulturně a jazykově odlišného prostředí* a v poslední době se často užívá pojmu *žák s odlišným mateřským jazykem*. Nabízí se tedy (alespoň pro tuto práci) ujednotit tuto terminologii.

Pro potřeby této disertační práce vnímám pojem *žák cizinec* následovně:

žák cizinec je žák,

- pro něhož není čeština mateřským jazykem;<sup>41</sup>
- přicházející ze zahraničí či již žijící v České republice, většinou bez znalosti nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka;<sup>42</sup>
- jehož rodiče mají na území České republiky právo pobytu na dobu delší než 90 dnů, případně pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, pokud jsou azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.<sup>43</sup>

Žáci, kteří v České republice pobývají ilegálně, jsou též považováni za žáky cizince a vztahují se na ně stejná práva a povinnosti jako na žáky, kteří zde pobývají legálně. Počet těchto žáků není logicky znám. Co je však důležité je fakt, že od roku 2008 mají tito žáci stejné podmínky ve vztahu ke vzdělávání jako ti legálně pobývající.<sup>44</sup>

---

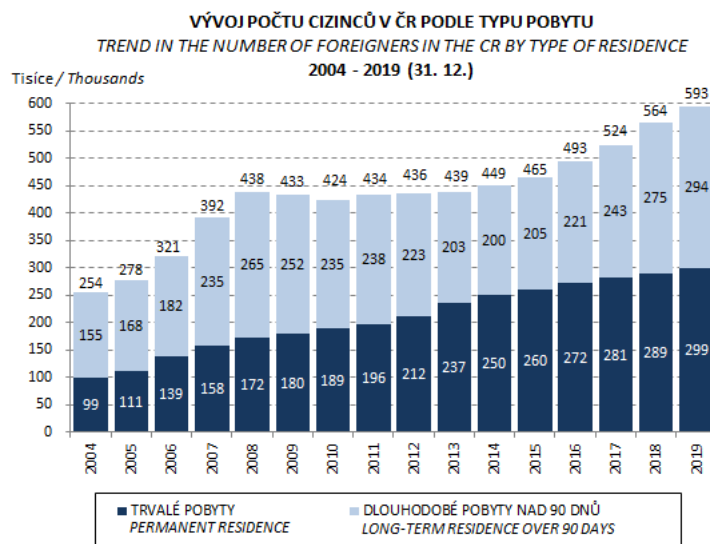
<sup>41</sup> Stejnou definici užívá Kostecká (2013, str. 11).

<sup>42</sup> Děti a žáci s OMJ [online]. Inkluzivní škola, ©2020. Poslední změna 16.04.2020 13:36 [cit. 20.6.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

<sup>43</sup> Cizinci v ČR [online]. Český statistický úřad, ©2019. Poslední změna 11.12.2019 [cit. 4.1.2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/4-vzdelavani-cizincu-00hvg097q7>

<sup>44</sup> Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

V každoročních statistikách pozorujeme, že cizinců v naší republice obecně přibývá. Důvody jejich migrace jsou různé, ekonomické, náboženské, politické, humanitární či také ekologické<sup>45</sup>. Vývoj počtu cizinců v ČR (obrázek 2) má jednoznačně stoupající tendenci a je tedy nutné, abychom na takovou situaci reagovali.



Obrázek 2 Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu<sup>46</sup>

Logicky stoupá i počet žáků cizinců na českých školách (obrázek 3). Je však nutné si uvědomit, že statistické údaje se týkají pouze žáků cizinců tak, jak je vidí školský zákon, tedy žáků, kteří mají jiné občanství než české<sup>47</sup>. Kolik je na českých školách žáků, kteří mají české občanství, ale přesto nerozumí vyučovacímu jazyku, není bohužel známo. Česká školní inspekce provedla v roce 2015 tematické šetření<sup>48</sup> na mateřských, základních a středních školách. Z tohoto šetření víme, že kromě 14 967 žáků cizinců, kteří se v roce

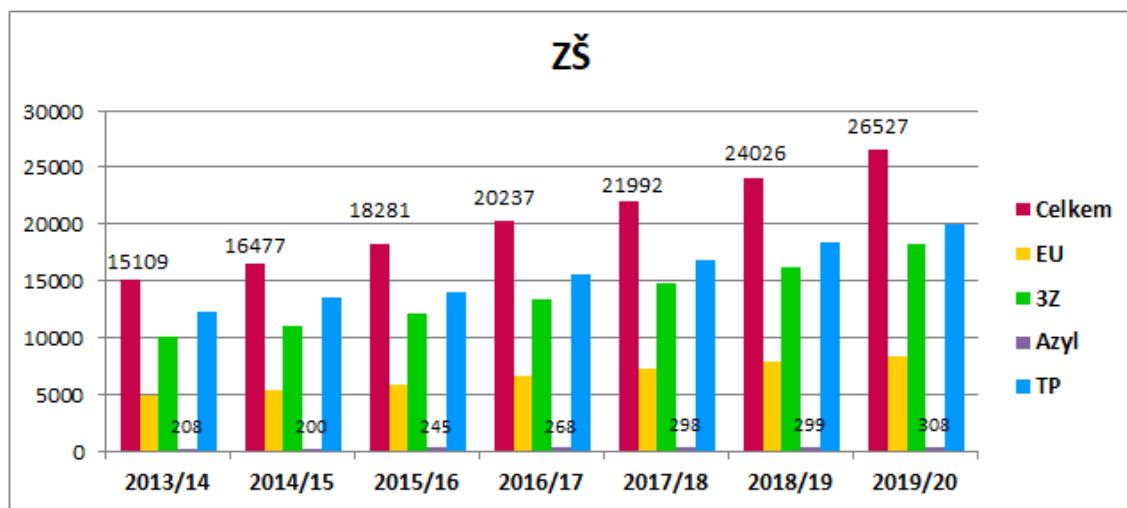
<sup>45</sup> MŠMT. *Zprávy o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců v České republice za roky 2001-2013* [online]. Praha: Odbor azylové a migrační politiky, 2013, 4. 9. 2015 [cit. 2015-9-12]. ISBN 80-86856-05-4. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace-cizincu-v-ceske-republice-za-roky-2001-2012.aspx>

<sup>46</sup> Cizinci: Počet cizinců v ČR [online]. Český statistický úřad, ©2020. Poslední změna 29.06.2020 [cit. 4.7.2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

<sup>47</sup> Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem [online]. Národní ústav pro vzdělávání, ©2019. Poslední změna 20.03.2019 [cit. 4.3.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

<sup>48</sup> ČŠI. *Tematická zpráva Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* Čj.: ČŠIG-3032/15-G21 [online]. Česká školní inspekce, ©2015. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlissnym>

2014/2015 vzdělávali na českých základních školách, uvedli ředitele škol 5 135 žáků, kteří sice mají české státní občanství, ale nerozumí vyučovacímu jazyku. O konkrétním počtu takových žáků nemáme od roku 2015 žádné informace.



Obrázek 3 Vývoj počtu cizinců na českých školách v letech 2013-2019<sup>49</sup>

## 2.1 Potřeby žáka cizince v prostředí české školy

Jak jsem již zmínila, v České republice se vzděláváním a začleňováním žáků cizinců intenzivně zabývá nezisková organizace META, o.p.s., která vydává odborné publikace, metodické příručky pro učitele a také strategické dokumenty.

V publikaci *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* (2011) přehledně uvádí, jaké má žák cizinec v prostředí české školy potřeby. Autoři zdůrazňují, že žák cizinec může v českém vzdělávacím systému selhávat především kvůli své neznalosti vyučovacího jazyka. Hlavním nástrojem pro rozvoj kognice je jazyk, jeho rozvoj v jiném jazykovém prostředí, než je žákova mateřština, je tedy značně ohrožen. Je tedy nezbytné, aby byl žák

<sup>49</sup> Počty cizinců na školách [online]. META, o.p.s., ©2020. Poslední změna 15.07.2020 9:18 [cit. 14.5.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Vysvětlivky zkratk: EU – děti občanů z EU; 3Z – děti občanů ze třetích zemí (mimo EU); AZYL – děti žadatelů o mezinárodní ochranu (MO) a osob s udělenou MO; TP – děti s trvalým pobytem

podpořen především ve výuce češtiny. Co tedy žák cizinec potřebuje, aby obstál v české škole:

- interakci během výuky;
- porozumění učivu;
- socializaci ve třídě (škole);
- porozumění prostředí a společenským normám.

Osvojení nového jazyka a začlenění do třídního kolektivu a následný školní úspěch však nelze od žáků cizinců očekávat bez nabídnuté systematické podpory. V souvislosti se školním úspěchem se nabízí prozkoumat výsledky mezinárodního šetření OECD PISA. Jak uvádí Straková (2016), výsledky patnáctiletých žáků cizinců se dle průzkumů z roku 2009 a 2012 statisticky významně neliší od výsledků žáků s českým mateřským jazykem. Je třeba si uvědomit, že výběr žáků cizinců pro potřeby výzkumu byl v rukou učitelů, ti ovšem vybírali především žáky s dostatečnou znalostí českého jazyka. Rozsáhlejší výsledky v oblasti úspěšnosti žáků cizinců na úrovni primární školy tedy opět postrádáme.

### 3 Žák cizinec v legislativě

Zorientovat se v legislativních dokumentech v problematice vzdělávání žáků cizinců není pro běžného pedagogického pracovníka jednoduchý úkol. Už jen proto, že např. ve školském zákoně je toto téma uvedeno v různých souvislostech a vícerych paragrafech. Zúžím svůj zájem na několik oblastí, kterých se legislativa dotýká.

Mluvíme především o spravedlivém přístupu ke vzdělávání (v zahr. *fair access*) a rovnosti vzdělávacích příležitostí (*equal educational opportunities*), dále bezplatném plnění povinné školní docházky a odstraňování bariér a překážek v začlenění a především pak v učení (*learning obstacles*).

Důležité je také zmínit mezinárodní úmluvy, které Česká republika ratifikovala. Jsou to:

- Úmluva o právech dítěte;
- Listina základních práv a svobod;
- Rámcová úmluva o ochraně práv národnostních menšin.

Všechny tyto dokumenty spojuje jedno téma, a to „důraz na rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny děti bez rozdílu a odstranění překážek, které by tomu bránily. To u žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) je především výuka češtiny jako druhého jazyka.“<sup>50</sup>

Povinná školní docházka je tedy bezplatně poskytována všem dětem bez rozdílu a vztahuje se i na žáky cizince pobývající v České republice déle než 90 dní.

Ve vztahu ke vzdělávání a začleňování žáků cizinců jsou zásadními dokumenty především

- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

---

<sup>50</sup> (Radostný et al., 2011, str. 15)

Jedná se o novelizované znění školského zákona z roku 2015 a vyhlášku z roku 2016. Obecně lze shrnout, že se ustupuje od dříve zavedeného popisu jednotlivých znevýhodnění dětí a žáků a pozornost se obrací na popis a návrh tzv. podpůrných opatření (*support measures*).

Školský zákon nám tedy říká:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Dále jsou specifikovány možnosti podpůrných opatření. Aby škola mohla podpůrná opatření 2. až 5. stupně (1. stupeň podpůrných opatření může realizovat sama) realizovat a nárokovat si na ně finanční prostředky, je nutné, aby dítě nebo žák byli v péči školského poradenského zařízení (ŠPZ). To s sebou v případě cizinců nese předpoklad, že pracovníci těchto poradenských zařízení budou experty na provádění jazykové diagnostiky. Realita je však ve většině případů jiná. Nicméně i v naší republice je řada příkladů dobré praxe.

Například některé pražské poradny či poradenská zařízení v Brně nechaly kompletně proškolit všechny zaměstnance pracovníky neziskové organizace META, o.p.s. Ta vytvořila i různé diagnostické nástroje, které tyto poradny rovněž využívají. Tyto nástroje jsou dostupné na portálu této organizace [inkluzivniskola.cz](http://inkluzivniskola.cz). V roce 2014 zpracoval Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) Analýzu služeb školských poradenských zařízení pro žáky – cizince. Jedná se o kritickou analýzu stávajícího stavu s návrhy řešení, mimo jiné například identifikace diagnostických nástrojů či tvorbu metodických materiálů pro pracovníky školských poradenských zařízení (ŠPZ). Realizace těchto návrhů však není jasná.

Vraťme se nyní ke školskému zákonu. Problematické také je, že žák cizinec je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a týká se ho tedy §16, ale zároveň se ho týká §20 Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí. Jak jsem již zmínila

v úvodu, nebylo jednoznačné, kterou podporou se mají školy řídit. V oblasti vzdělávání a začleňování dětí, žáků a studentů s odlišným mateřským jazykem se aktivně angažuje řada neziskových organizací. Nejvýznamnější je však již zmíněná nezisková organizace META, o.p.s., která je zároveň v aktivní komunikaci s klíčovými aktéry vzdělávacího systému a politiky (ministerstvo, inspekce či další organizace a ústavy). I v této nejednoznačnosti podnikla META kroky a požádala Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Českou školní inspekci (ČŠI) a Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) o stanoviska. Z těch pak vyplynulo, že:

- žák cizinec či žák s odlišným mateřským jazykem má nárok na podporu realizovanou z §16 ŠZ;
- žák cizinec či žák s odlišným mateřským jazykem má nárok na souběžnou jazykovou podporu z §20 a §16 ŠZ;
- ŠPZ jsou povinna poskytnout poradenskou pomoc žákům cizincům či žákům s odlišným mateřským jazykem, kteří o ni požádají.

Dále je třeba se seznámit s vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která stanovuje postup při poskytování podpůrných opatření.

Ve vztahu k žákům cizincům či žákům s odlišným mateřským jazykem se lze řídit přehledně zpracovaným postupem, který též nabízí organizace META na svém portálu [inkluzivniskola.cz](https://www.inkluzivniskola.cz)<sup>51</sup>.

Ideální postup do doby, než žák absolvuje vyšetření ve ŠPZ, je stručně shrnut v následujícím schématu. Plán pedagogické podpory (PLPP) jako realizace poskytování podpůrného opatření prvního stupně, které nevyžaduje doporučení ŠPZ. Vytvoření PLPP je vhodné, ale není (na rozdíl od dřívější praxe) v současnosti již podmínkou pro diagnostiku ŠPZ a následný přechod žáka do podpůrných opatření vyššího stupně.

---

<sup>51</sup> Použito z <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykova-podpora-dle-ss16>.

Ve druhém stupni podpůrného opatření (žák na úrovni B1 – B2 dle společného evropského referenčního rámce (SERR<sup>52</sup>)) hovoříme o úpravách v organizaci a metodách výuky, v úpravě hodnocení, o nastavení procesu náprav a případném využití individuálního plánu (IVP). Žáci s neznalostí vyučovacího jazyka mohou mít nárok až na 3 hodiny češtiny jako druhého jazyka týdně, nejvýše však 120 hodin ročně na ZŠ a SŠ, úpravu vzdělávacího obsahu, speciální učebnice atd. Ve třetím stupni podpůrného opatření (žák na úrovni A0 – A2 dle SERR) vzniká nárok na úpravy metod práce, organizace a průběhu vzdělávání, úpravy školního vzdělávacího programu (ŠVP) a hodnocení žáka. Jsou tím míněny především vhodné strategie ve vztahu k učivu, upravené podmínky a postupy práce ve škole i doma, práce s motivací žáka a jeho postoji k práci ve škole, v odůvodnitelných případech i úprava vzdělávacího obsahu. Může vznikat nárok až na 3 hodiny češtiny jako druhého jazyka týdně, nejvýše ale 200 hodin ročně na ZŠ a SŠ, úpravu výstupů vzdělávání a vzdělávacího obsahu, speciální pomůcky a učebnice ad.

Pro realizaci druhého a vyššího stupně podpůrných opatření je tedy nutné doporučení ŠPZ a informovaný souhlas zákonných zástupců.

Žáci s OMJ mají také možnost účastnit se tzv. bezplatné přípravy k začlenění do školy a podpory výuky mateřského jazyka. To zajišťuje krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy. Taková bezplatná jazyková příprava sestává z výuky českého jazyka přizpůsobené potřebám žáků a je určena pro všechny žáky cizince, kteří plní povinnou školní docházku.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky, v angličtině Common European Framework of Reference (CEFR), je dokument vytvořený Radou Evropy (Council of Europe), ve kterém jsou popsány 3 úrovně cizího jazyka, které se dále člení na 6 stupňů známé jako A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jednotlivé stupně (jazykové úrovně) vyhodnocují a popisují jazykové kompetence, tj. míru zvládnutí cizího jazyka, ve 3 oblastech: porozumění, mluvení a psaní.

<sup>53</sup> (Bernkopfová et al., 2019)



## 4 Integrace žáků cizinců a inkluzivní vzdělávání

V této kapitole bych ráda vysvětlila zcela stěžejní pojmy integrace a inkluze. Inkluze nebo inkluzivní přístup ke vzdělávání s sebou v našem vzdělávacím kontextu přináší nutnost změny. Změny pohledu na vzdělávání. Zjednodušeně můžeme hovořit o konceptu *vzdělávání pro všechny (education for all)*. Tedy poskytovat všem dětem bez výjimky co nejvyšší úroveň vzdělávání (Bartoňová et al., 2015).

Odborníci přistupují k definici inkluze různě, nicméně společným znakem je „spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací.“ (Spilková, 2005)

Inkluzivní přístup ve vzdělávání žáků cizinců pro mě znamená tedy takový přístup, aby se mohl do vzdělávacího procesu aktivně zapojit každý žák.

META, o.p.s. na svém portálu<sup>54</sup> stanovuje tři principy inkluzivního vzdělávání v podnětném prostředí inkluzivní školy, a to

- adekvátní úkoly a výzvy ve vyučovacím procesu;
- reakce na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků;
- překonávání potencionálních překážek ve vzdělávání a hodnocení.

Důležité je, že každá škola se musí řídit Rámcovým vzdělávacím programem (RVP), a že je tento dokument v souladu s inkluzivními přístupy. Na základě RVP si pak každá škola vypracovává vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), kde by měla také specifikovat, jakým způsobem začleňuje a vzdělává žáky cizince.

Kasíková a Straková (2011) také uvádějí, že pro inkluzivní školu je charakteristické, že

- jsou respektována práva všech dětí na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu;
- se s dětmi jedná s respektem, a uznává se jejich důstojnost a nezávislost;
- nedochází k diskriminaci;

---

<sup>54</sup> Jedná se o portál [inkluzivniskola.cz](http://inkluzivniskola.cz).

- pracuje s diverzitou a reaguje na ni;
- přizpůsobuje výuku učebním stylům a rychlosti žáků;
- realizuje rovný přístup nejen v rámci kurikula, organizace vzdělávání a partnerství s komunitami.

Odborná veřejnost často hovoří také o integraci. Při integraci se zaměřujeme především na potřeby jedince, který je integrován (Drbohlav, 2010). V nejširším a nejzákladnějším smyslu znamená integrace proces, při kterém se lidé, kteří jsou v zemi relativně noví (tj. jejichž kořeny nedosahují hlouběji než dvě nebo tři generace), stanou součástí společnosti; jde o „proces vypořádání, interakce s hostitelskou společností a sociální změny, které následují po přistěhování se“ (Tubergen, 2006). V prostředí školy tedy hledáme cesty, jak takového jedince podpořit, jak odstranit překážky a bariéry v jeho učení. Zapojujeme experty a cílíme především na prospěch integrovaného žáka. Provádíme změny ať už organizační či jiné. Integraci dnes lze považovat spíše za starší koncept. Navíc integrace je brána jako – v jistém smyslu protiváha segregace – a protože v českém vzdělávacím systému nemáme samostatné školy, a až na výjimky ani samostatné třídy, pro žáky – cizince, je tedy sporné, zda vůbec u těchto žáků můžeme o integraci mluvit – do běžných škol nejsou integrováni, ale jsou jejich přirozenou součástí (Niessen a Schibel, 2007). Nicméně já vnímám význam integrace především ve smyslu začleňování, proto i celá tato práce nese tento pojem ve svém názvu.

Inkluzivní přístup můžeme tak vnímat v podstatě nadřazeně a i já ho tak vnímám. Tedy pozornost je soustředěna na všechny žáky a jejich potřeby. Nehovoříme o dílčích změnách, ale o komplexních změnách celé školy a všech jejích pracovníků. Hledáme strategie ve vztahu k práci s celou skupinou.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Tento text byl částečně použit při tvorbě metodické příručky pro asistenty pedagoga (*Základy práce asistenta pedagoga s dětmi s odlišným mateřským jazykem*) a interkulturní pracovníky (*Interkulturní práce s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem v mateřských a základních školách*) v rámci projektu *Inkluze interkulturně* a podpořena grantem z Operačního programu Praha: Pól růstu ČR. Dostupné na: [http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2019/04/asistent-pedagoga\\_web.pdf](http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2019/04/asistent-pedagoga_web.pdf) a [http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2019/04/interkulturni\\_prace\\_web.pdf](http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2019/04/interkulturni_prace_web.pdf).

## 4.1 Myšlenka rovných příležitostí ve vzdělávání

Myšlenku rovných vzdělávacích příležitostí můžeme v prostředí české školy považovat za ideu, ke které by česká škola měla směřovat. Chápeme tím vytváření příležitostí ke vzdělání pro všechny děti (Kasíková, Straková, 2011). V případě žáků cizinců hovoříme v obecné rovině o právu na vzdělání. Na úrovni školy pak především o jazykové podpoře jako cestě k odstraňování bariér.

Myšlenka rovných vzdělávacích příležitostí není v prostředí české školy novinkou. Problematika *demokratizace vzdělání*, tedy vytváření rovných podmínek pro přístup ke vzdělání, se objevila již v roce 1900 v tzv. maximálním programu československé sociální demokracie, jak uvádí Váňová<sup>56</sup>. O stejných vzdělávacích příležitostech pro všechny hovoří Václav Příhoda ve svém reformním programu z roku 1930, pokračuje Váňová. Konečně pak model jednotné školy, který Příhoda prosazoval, reagoval právě na jeho kritiku tehdejšího školského systému, který byl dle jeho názoru nespravedlivý, nabízející různé vzdělávací perspektivy. Jednotnost školy nespatořoval Příhoda v tom, jak se budou žáci učit, ale zdůrazňoval nutnost diferenciaci podle druhu a stupně nadání žáků (Příhoda, 1930). Příhodova myšlenka jednotné školy s vnitřní diferenciací se udržela i po roce 1945, podporu měla i u prezidenta Beneše, díky odporu ze strany církve a vleklým politickým debatám se však nedostala do parlamentu. Po roce 1948 byl pak model jednotné školy přijat, ne však ve smyslu rovných příležitostí, ale ve smyslu jednotné nediferencované školy, tedy jednotnost ve smyslu požadavků bez ohledu na potřeby a schopnosti žáků, a tak tomu zůstalo až do roku 1989, jak uvádí Váňová (2011).

Proč osvětluji tento historický kontext? Protože ani v roce 2020 nelze říci, že český vzdělávací systém vytváří rovné vzdělávací příležitosti pro všechny děti. Za jeden z důkazů považuji například fakt, že strategické dokumenty, které jsou vydávány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) akcentují nutnost „snížit nerovnosti v přístupu ke

---

<sup>56</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. Téma rovných vzdělávacích příležitostí v České republice v historické retrospektivě. In: *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. s. 36 – 54. ISBN 978-80-246-1911-8.

kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů<sup>57</sup> a „zajistit rovnost v přístupu ke vzdělávání na všech stupních škol a omezit vnější selektivitu vzdělávacího systému. Přetrvávajícím rysem vzdělávací soustavy České republiky a zároveň jedním z jejích dlouhodobých problémů jsou dále se prohlubující vzdělanostní nerovnosti mezi dětmi, žáky a studenty v kvalitě vzdělávání ve školách. V souladu se zjištěními řady výzkumů lze za jejich hlavní příčinu považovat především rozdílnou úroveň příležitostí, podmínek ke vzdělávání a aspirací k učení, výrazně předurčenou zejména rodinným prostředím a dále prohlubovanou příliš časnou vnější diferenciací žáků ve vzdělávacím systému. Reakcí tvůrců vzdělávací politiky je implementace priorit a cílů tzv. společného vzdělávání, jejímž cílem je dosáhnout výrazného snížení nerovností.“<sup>58</sup>

Za stěžejní pro svou práci považují i materiály, publikace, výstupy a odborná stanoviska SKAV<sup>59</sup>, kde je již v základním desateru<sup>60</sup> zdůrazněno „vytváření prostředí, kde vzdělávání bude kvalitní a pro každého. Rolí státu je zajistit svobodu a spravedlnost ve vzdělávání.“<sup>61</sup>

## 4.2 Myšlenka multikulturalismu ve vzdělávání

Než přistoupíme k úvaze nad myšlenkou multikulturalismu v prostředí české školy, je nutné shrnout, že integraci vnímá řada autorů jako oboustranný proces (Slowík, 2016; Kocourek 2002; Hájková, 2005), který si žádá aktivní přístup nejen na straně žáků cizinců, ale u české společnosti a v případě školy tedy především na straně odborníků čili pedagogů, kteří dle

---

<sup>57</sup> VESELÝ, Arnošt, Jakub FISCHER, Milena JABŮRKOVÁ, Milan POSPÍŠIL, Daniel PROKOP, Radko SÁBLÍK, Iva STUHLÍKOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*. [online]. Praha: MŠMT, 2019, 78 s. Poslední změna 11.11.2019 11:45. [cit. 2020-5-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>.

<sup>58</sup> *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023* [online]. Praha: MŠMT, 2019, 121 s. [cit. 2020-3-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>. Poslední změna 18.11.2019 14:00.

<sup>59</sup> Stálá konference asociací ve vzdělávání – jedná se o skupinu asociací, programů, občanských sdružení a dalších subjektů, které dlouhodobě a cíleně usilují o progresivní změny v českém vzdělávacím systému, pravidelně organizují veřejné odborné debaty, vydávají stanoviska a publikace a vytvářejí příležitosti pro komunikaci mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou a samosprávou a veřejností. (<https://skav.cz/co-je-skav/>)

<sup>60</sup> Členové Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) se shodují na tomto souboru základních principů, které se týkají vzdělávání v průběhu celého života, a ve svých činnostech usilují o jejich naplnění.

<sup>61</sup> *Desatero o vzdělávání* [online]. Praha: SKAV, 2018 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://desateroskav.cz/>

školského zákona nesou odpovědnost za začleňování těchto žáků. Myšlenka multikulturalismu, tak jak ji chápe např. Stuart (2005), je tedy možným přístupem rovných příležitostí pro všechny žáky, ideou vedoucí k soužití různých kultur a k jejich rovnosti při zachování kulturních odlišností (Guntermann a Paige, 1995). Tomu, jakým způsobem tuto myšlenku přenést do každodenního vzdělávání ve škole, se věnuje řada autorů. Osobně se nejvíce ztotožňuji s metodikou konstruktivistické výuky a kritického myšlení (Košťálová ed., 2005; Moree, 2008). Je tedy třeba si uvědomit, že multikulturalismus vnímají odborníci různě (Rosůlek, 2007). A to jako proces, stav společnosti, oblast vědeckého bádání či přímo teorii, politické směřování, ideu, vizi či společenský cíl vedoucí k pluralismu, či systém strategií a konkrétních aktivit ve vzdělávacím procesu<sup>62</sup>. Morvayová<sup>63</sup> hovoří o výchově k diverzitě<sup>64</sup> a upozorňuje na to, že „bez vzdělaných, angažovaných, senzitivních a otevřených pedagogů se otevřená a odpovědná výchova neobejde.“ Vyjadřuje se tedy kriticky i ke vzdělávání budoucích pedagogů a jejich vzdělavatelům a absenci důkladné přípravy na realizaci interkulturního vzdělávání<sup>65</sup>. Realizace multikulturní výchovy by měla dle RVP ZV probíhat v každé škole bez ohledu na přítomnost žáků cizinců ve třídách, školní prostředí tedy samo o sobě myšlenku multikulturalismu vyžaduje. Odborná veřejnost<sup>66</sup> se shoduje, že přítomnost žáků cizinců může být přínosem pro podporu diverzity ve školním prostředí, je však nutné žáky cizince podpořit a poskytnout jim určité *lešení*<sup>67</sup> (Gibbons, 2002) v podobě intenzivní jazykové podpory nejenom v českém jazyce, ale i v jejich mateřském jazyce a jejich kulturu vnímat jako obohacení (Záleská, 2019). Realizaci interkulturního vzdělávání se tedy dle mého názoru bude nejvíce dařit v prostředí inkluzivní

---

<sup>62</sup> Jinde nazýván také jako multikulturní výchova (Buryánek, 2002)

<sup>63</sup> MORVAYOVÁ, Petra. *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém. Multikulturní výchova jako (filosofický) problém / Petra Morvayová ; vedoucí práce Naděžda Pelcová ; oponent práce Josef Horák, Stanislav Bendl* [online]. 2008 [cit. 2018-12-17].

<sup>64</sup> Ve smyslu rozmanitosti.

<sup>65</sup> Interkulturní vzdělávání vnímám jako odborný pojem ve smyslu vzdělávání k multikulturalismu, nadřazeně multikulturní výchově, kterou považují za realizaci multikulturní výchovy v prostředí školy.

<sup>66</sup> Konstatuji na základě své zkušenosti z konferencí pořádaných na téma vzdělávání žáků cizinců, kdy realizátorem bylo např. MŠMT, NPI ČR či ČOSIV.

<sup>67</sup> Převzato z angličtiny ze slova *scaffolding*.

školy<sup>68</sup>, jejíž prostředí je otevřené všem bez rozdílu a reaguje na jejich individuální potřeby (Lechta, 2016).

### 4.3 Myšlenka konstruktivismu ve vzdělávání

Konstruktivistická výuka je založena na přesvědčení, že během učení dochází k tomu, se žáci aktivně zapojují do vzdělávacího procesu a tím dochází k budování jejich znalostí. Lze tedy říci, že se nejedná o situaci, kdy žáci pasivně přijímají informace. Žáci sami jsou tak v podstatě spoluvůrci vzdělávacího procesu a nesou i určitou odpovědnost za získávání znalostí. Konstruktivistická výuka podporuje kritické myšlení a měla by spět k tomu, že žáci jsou vnitřně motivované a nezávislé osobnosti (Gray, 1997). Na problematiku konstruktivismu v pedagogice či ve vzdělávání můžeme nahlížet optikou učitele, který nepředává své znalosti žákům ve své třídě, ale je jim nápomocen, aby si je sami vytvářeli a budovali prostřednictvím aktivní participace na výuce. Konstruktivistický přístup vychází z učení Jeana Piageta, švýcarského psychologa. Piaget vnímá proces učení jako „aktivitu jedince, který se vyrovnává se svou biologicky danou zákonitým způsobem se vyvíjející strukturou mysli a prostředím, do něž se narodil a jemuž se snaží porozumět“ (Kalhous, Obst, 2009). Kelly (1991) definuje čtyři principy konstruktivismu. Učení závisí na tom, co již víme, nové myšlenky přicházejí na základě změny těch starých, učení je založeno na nových myšlenkách a nápadech, nikoli na mechanickém shromažďování informací, učení je smysluplné, když dochází k přehodnocování starých myšlenek a k přijetí nových, na základě toho si pak vytváříme závěry. V souvislosti s historickým kontextem konstruktivismu nelze nezmínit Vygotského ideu o zóně nejbližšího vývoje. Jedná se o teorii, která nahlíží na vývoj jedince následujícím způsobem. Dítě se učí prostřednictvím interakcí. Vygotskij popisuje dvě vývojové úrovně, a to úroveň aktuálního vývoje a potenciálního vývoje. Dítě dosahuje aktuálního vývoje samostatně, potenciálního pak za pomoci kladení otázek dospělými jedinci. To, co se nachází mezi úrovní aktuálního a potenciálního vývoje nazývá zónou nejbližšího vývoje. Konstruktivismem v pedagogice nebo *pedagogickým konstruktivismem*

---

<sup>68</sup> V pojetí inkluzivní školy se shodují se Spilkovou (2005), která popisuje, že se jedná o prostředí se spravedlivým, rovným přístupem ke vzdělávacím příležitostem „pro všechny děti bez rozdílu, bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení a sebeřízení“.

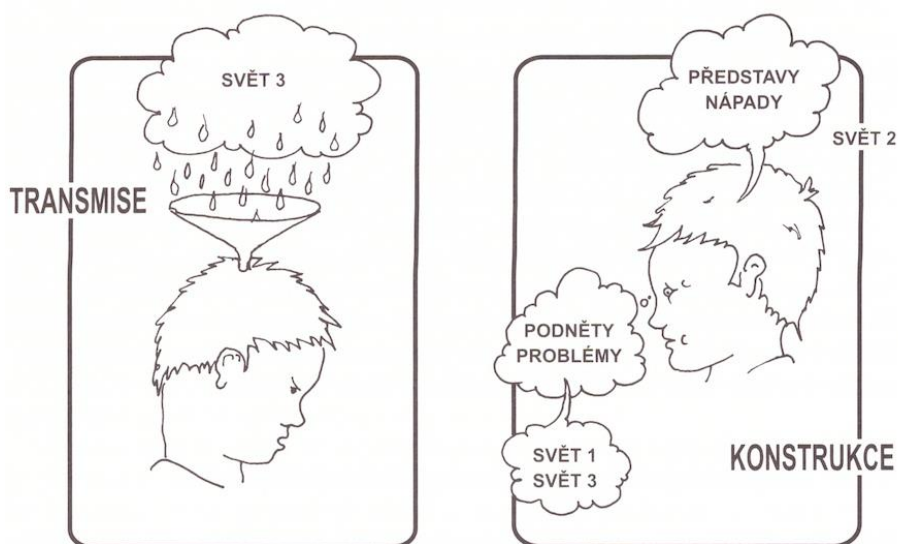
se u nás zabývá celá řada autorů. Například Spilková (2007), která se zabývala proměnami pojetí učitelské profese v teorii, výzkumu a praxi, především ve vztahu ke kurikulární reformě. Konstruktivistické přístupy ve výuce budoucích pedagogů ověřoval také Korthagen (2004), jedna z jeho studií se zaměřovala na základní vlastnosti dobrého učitele a cestu pomoci stát se dobrým učitelem. Konstruktivismus vnímá stejně jako další autoři (Skalková, 2004; Bertrand 1998; Pupala a Osuská, 2002; Smejkalová, 2014; Latucca, 2016 a další) jako zastřešující model úrovní změn, který může sloužit jako rámec pro reflexi a vývoj v pedagogických vědách. Autoři Slavík, Štech a Uličná (2014) hovoří o konstruktivismu jako o specifickém diskurzivním poli a užívají též označení *nová kultura vyučování a učení*<sup>69</sup>. Kašćák (2002)<sup>70</sup> uvádí a částečně cituje Lenzena (2001), že „pedagogičtí pracovníci by se měli snažit zpřístupňovat žákům komplexnost našeho světa, ale způsob vypořádání se s ním je již úlohou konkrétního sebeorganizujícího se systému. Vyplývá z toho velmi náročná úloha nabízet optimální diferencovaná a minimálně selektovaná učební prostředí, protože jen taková prostředí vytvářejí nejlepší předpoklady pro učení.“ Je třeba zmínit i autory, kteří se vyjadřují k pedagogickému konstruktivismu či *didaktickému konstruktivismu* poměrně kriticky (Rendl, 2008). Rendl hovoří o radikálním odmítnutí výkladu a absolutizaci aktivity žáků a říká „radikalismus se tu projevuje v absolutním zpochybnění účinnosti výkladu na jedné straně a v adoraci vlastního individuálního objevování (konstruování) žákem na straně druhé. Obraty jako „konstrukce na základě výkladu“, „konstrukce řízená učitelem či pod vedením učitele“ znějí pak v diskursu radikálního didaktického konstruktivismu jako něco nesmyslného.“ Do protipólu konstruktivismu se staví tzv. transmisivní přístup, který je autory často kritizován. Jedná se tedy o výuku prostřednictvím předávání hotových poznatků s využíváním definic a abstrakce ve formě teorií bez vztahu ke konkrétním kontextům školní praxe a vlastním zkušenostem žáků, často se hovoří o jejich neúčinnosti (Štech, 1999 in Spilková, 2007). Zajímavé je, že vybraní autoři vnímají konstruktivistické a transmisivní přístupy ve vzájemném vztahu, jako doplňující se didaktické postupy (Kuřina, 2012). Tím

---

<sup>69</sup> (Weinert, 1997 in Slavík, Štech a Uličná, 2014)

<sup>70</sup> Překlad Jaroslava Koti KAŠĆÁK, Ondřej a Jaroslav KOŤA. Je pedagogika připravená na změny perspektiv?: Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a o výchově*. 2002(4), 388-414. ISSN 0031-3815.

se dostávám do oblasti didaktiky matematiky, v níž k pedagogickému konstruktivismu hovoří profesor Hejný. Ve většině svých publikací staví konstruktivismus proti transmisi (viz obrázek 4). Současně ale spolu s Kuřinou uvádějí, že učitel by měl dávat přednost metodám pedagogického konstruktivismu a Kuřina dodává. „Nemyslím si však, že člověk může porozumět pouze tomu, co si sám objeví či vytvoří.“ Základ vidí v aktivním hledání odpovědí na kvalitně položené otázky, které jsou pro žáka srozumitelné a aktuální. Konstruktivismus považují za základní princip vzdělávání. S tímto názorem se osobně ztotožňuji, stejně tak si myslím, že během pouhé frontální výuky není možné zajistit úspěch každého žáka.



Obrázek 4 Znárodnění čerpání podnětů a problémů žákem<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Použito z HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0901-0. Autoři popisují, že „žák by měl čerpat podněty a problémy jak z fyzikálního světa 1, tak ze světa kultury – svět 3, a postupně by si měl budovat vlastní duševní svět – svět 2.“



## 5 Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce jsem se pokusila shrnout pro mě zásadní získané poznatky z dostupné odborné literatury, které vztahují k tématu práce integrace žáků cizinců v primární škole. Zabývala jsem se historickým kontextem migrace a zmínila jsem vybrané etnografické studie a výzkumné práce, které se zabývají problematikou migrace na území České republiky v historickém kontextu. Dále postihují monografie a výzkumné práce, jejichž hlavní cíle souvisí s problematikou multikulturalismu, interkulturního vzdělávání a multikulturní výchovy. Snažila jsem se postihnout pohledy autorů na daná témata ve vztahu ke vzdělávacímu procesu. Zmiňuji práci akademických pracovníků a jejich snahu formulovat určitá specifika této problematiky v konfrontaci s praxí základních škol. Teoretická část se dotýká i témat jako je identita, kultura a interkulturní soužití, teoretická a empirická východiska těchto vědecky zkoumaných oblastí jsou důležitou součástí teoretické základny pro mnou plánovaný výzkum. Značná část teoretického oddílu práce je věnována mezinárodním výzkumným šetřením, která se týkají přítomnosti žáků cizinců na školách. Z těchto zpráv jsem se snažila vybrat i určitá doporučení, která jsou vztahována ke vzdělávání žáků cizinců v primární škole. Zabývám se i studiem oboru češtiny jako druhého jazyka, který není v České republice součástí kurikula tak, jak je tomu zvykem v jiných zemích, nicméně vzdělávací obsah tohoto oboru je důležitou součástí procesu začleňování žáků cizinců v základních školách. Snažila jsem se shrnout různé teorie a myšlenky především zahraničních autorů, které považuji za stěžejní. Věnuji se i strategickým dokumentům, které mají v současnosti stále podobu spíše dílčích tematických zpráv, nicméně přinášejí cenné informace jako východisko k uvažování nad problematikou vzdělávání žáků cizinců. V dalších kapitolách se snažím charakterizovat žáka cizince pro potřeby svého výzkumu a nabízím pohled do statistických dat. Formuluji základní potřeby žáka cizince ve vzdělávacím procesu. Nastiňuji legislativní kontext problematiky vzdělávání žáků cizinců v primární škole. Zmiňuji mezinárodní úmluvy, které Česká republika ratifikovala a v jejichž obsahu lze nalézt zásadní podmínky pro realizaci vzdělávání takových žáků, jako například odstraňování překážek a bariér v jejich vzdělávacím procesu. Nakonec se věnuji termínům jako je integrace a inkluze a vymezují jejich principy a popisují také tři pro mě zásadní ideje či myšlenky, ke kterým by česká škola měla směřovat.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 6 Metodologie výzkumu

Na základě informací získaných z prostudované odborné literatury a především na základě studia již vzniklých výzkumných prací v oblasti vzdělávání a začleňování žáků cizinců v prostředí základní školy jsem se rozhodla jít cestou kvalitativního výzkumu. Má výzkumná práce probíhala po dobu mého doktorského studia během let 2012 až 2020 a dala by se rozdělit na několik fází, při jejichž plánování jsem se řídila odbornou literaturou<sup>72</sup>. Vybraní autoři však upozorňují na určitou *cirkularitu* procesu kvalitativního výzkumu, a to v tom smyslu, že se dílčí fáze mohou překrývat, mohou být realizovány souběžně a je možné se opakovaně k určitým fázím vracet a upravovat je (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

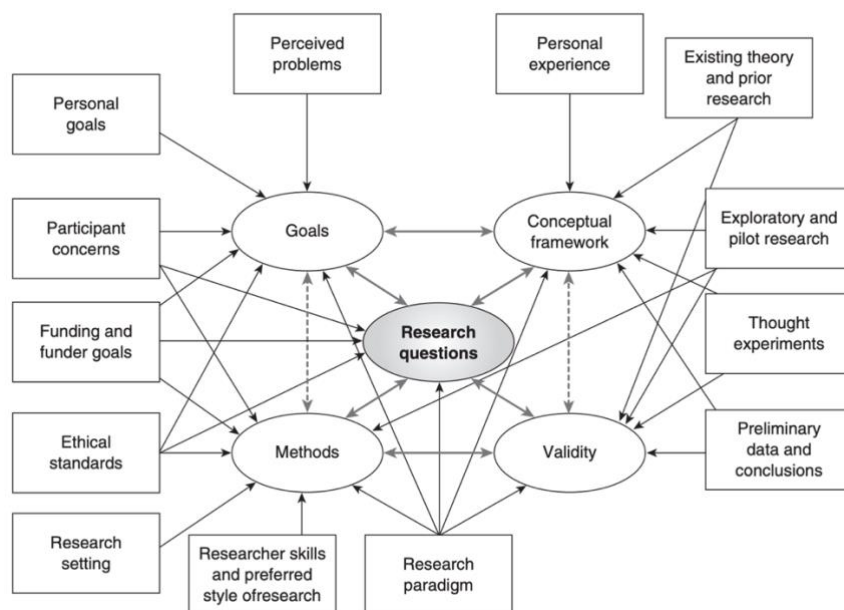
1. fáze – formulace cíle výzkumu
2. fáze – formulace výzkumného problému a vytvoření konceptuálního rámce
3. fáze – formulace výzkumných otázek
4. fáze – volba výzkumného designu
5. fáze – volba výzkumných metod
6. fáze – kontrola kvality výzkumu
7. fáze – sběr a organizace dat
8. fáze – analýza dat
9. fáze – formulace závěrů

Aby moje představa o výzkumu měla určité kontury a možná lépe řečeno hranice, rozhodla jsem se vytvořit si vlastní plán výzkumu. Řada autorů se shoduje v tom, že plán výzkumu, i když je předem konkrétně stanoven, není téměř nikdy výzkumníkem dodržen (Švaříček, Šed'ová et al., 2007; Pelikán, 2011; Miles a Huberman, 1994). V případě mé výzkumné práce tomu nakonec také tak bylo, nicméně určitá struktura mi pomohla neztratit se v procesu metodologické práce. Samozřejmě pro mě má plán výzkumu i praktický význam v tom smyslu, že usnadní přemýšlení a orientaci v této práci jejím budoucím čtenářům. To, jak

---

<sup>72</sup> Tuzemští autoři, z jejichž publikací jsem čerpala, výběrem např. Průcha, 1995; Gavora, 2000; Maňák a Švec, 2004; Švaříček, Šed'ová et al., 2007; Švec a Hrbáčková, 2007; Hendl, 2008; Pelikán, 2011 a zahraniční autoři např. Miles a Huberman, 1994; Strauss a Corbinová, 1999; Mack et al., 2005; Silverman, 2005; Maxwell, 2013.

jednotlivé fáze výzkumu popisují například Švaříček a Šed'ová et al. (2007) bylo pro mě určitou zárukou, že neopomenu žádnou součást či etapu. Abych neulpěla pouze na dílčích stavech či etapách výzkumu a vnímala ho v určité komplexnosti, mi pomohl Maxwellův interaktivní model výzkumného designu (Obrázek 5) a popis faktorů, které výzkumný design ovlivňují.



Obrázek 5 Maxwellův interaktivní model výzkumného designu a jeho ovlivňující faktory<sup>73</sup>

Maxwell popisuje základní fáze výzkumu (cíle, metody, konceptuální rámec, validita a výzkumné otázky) v jejich vztazích. Střed celého procesu tvoří formulace výzkumných otázek, kterou považuje za klíčovou. Maxwellův model tvoří celek, ale každá jeho součást má úzkou souvislost s těmi dalšími, což je nutné si uvědomit. Na obrázku 5 vidíme ty nejdůležitější z nich. Souvislosti, které Maxwell nepovažuje za zcela zásadní, ale je možné, že je výzkumník vezme v potaz, jsou naznačeny přerušovanou čarou. Zcela zásadní je horní trojúhelník, kde by výzkumné otázky měly mít jasný vztah k cílům výzkumné studie a měly by být formulovány na základě toho, co je již známo o fenoménech a koncepcích, které jsou výzkumem sledovány (Maxwell, 2013). Podobně Maxwell uvažuje o spodním trojúhelníku.

<sup>73</sup> Použito z MAXWELL, Joseph A. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3th Edition. SAGE Publications, 2013. ISBN 9781412981194.

Maxwell také říká, že podle jeho názoru neexistuje jeden správný model kvalitativního výzkumu, nicméně ten jeho identifikuje klíčové problémy, u kterých se výzkumník musí rozhodnout, jak k nim přistoupí. Tím, že se řídí tímto modelem, částečně může zajistit to, že některou z oblastí opomene. Pro účely vlastní práce a plánování pohybu v terénu, komunikaci s aktéry a odborníky jsem si stanovila vlastní plán, který jsem postupně doplňovala o dílčí fáze a součásti své výzkumné práce. Tento plán jsem vytvořila na základě znalostí získaných z odborné literatury a prostudovaných již provedených výzkumů.

*Tabulka 1 Osobní plán výzkumu*

	<i>Fáze</i>	<i>Harmonogram</i>	<i>Aktivitty</i>	<i>Úkoly</i>	<i>Výstupy</i>
<i>Přípravná fáze</i>	Příprava a pilotáž	12/2012 a průběžně <sup>74</sup>	Studium odborné literatury a dosavadního výzkumu	Teoretická a empirická východiska	Myšlenková mapa Teoretický kontext
		2/2013	Vymezení výzkumného problému Rozhodnutí o metodách	Studium metodologické literatury	
	9/2013	První vstup do terénu a realizace pilotáže	Zajištění, informace o výzkumu, anonymizace	Plán pilotáže a její vyhodnocení	
		Formulace cílů		Informovaný souhlas	
<i>Realizační fáze</i>	Šetření	12/2013	Rozhodnutí o vzorku Rozhodnutí o metodách sběru dat a jejich analýze	Reliabilita a validita	Metodologie
		1/2014	První etapa výzkumu	Sběr dat	Pozorování Analýza dokumentů
		9/2016 9/2018 1/2019	Druhá etapa výzkumu Třetí etapa výzkumu Čtvrtá etapa výzkumu		Rozhovory a ohniskové skupiny
	<i>Vyhodnocovací fáze</i>	Zpracování	6/2019	Kontrola a čištění dat Analýza a interpretace dat Formulace závěrů	Korektura Odevzdání

<sup>74</sup> Odbornou literaturu jsem studovala prakticky po celou dobu výzkumu, zvláště proto, že v průběhu mého studia docházelo např. k novelám školského zákona (2016) a vznikaly nové výzkumné studie a odborné práce na toto téma v českém prostředí (Rychlíková, 2016; Zachová, 2016; Záleská, 2019).

## 6.1 Konceptuální rámec výzkumu a volba výzkumného paradigmatu

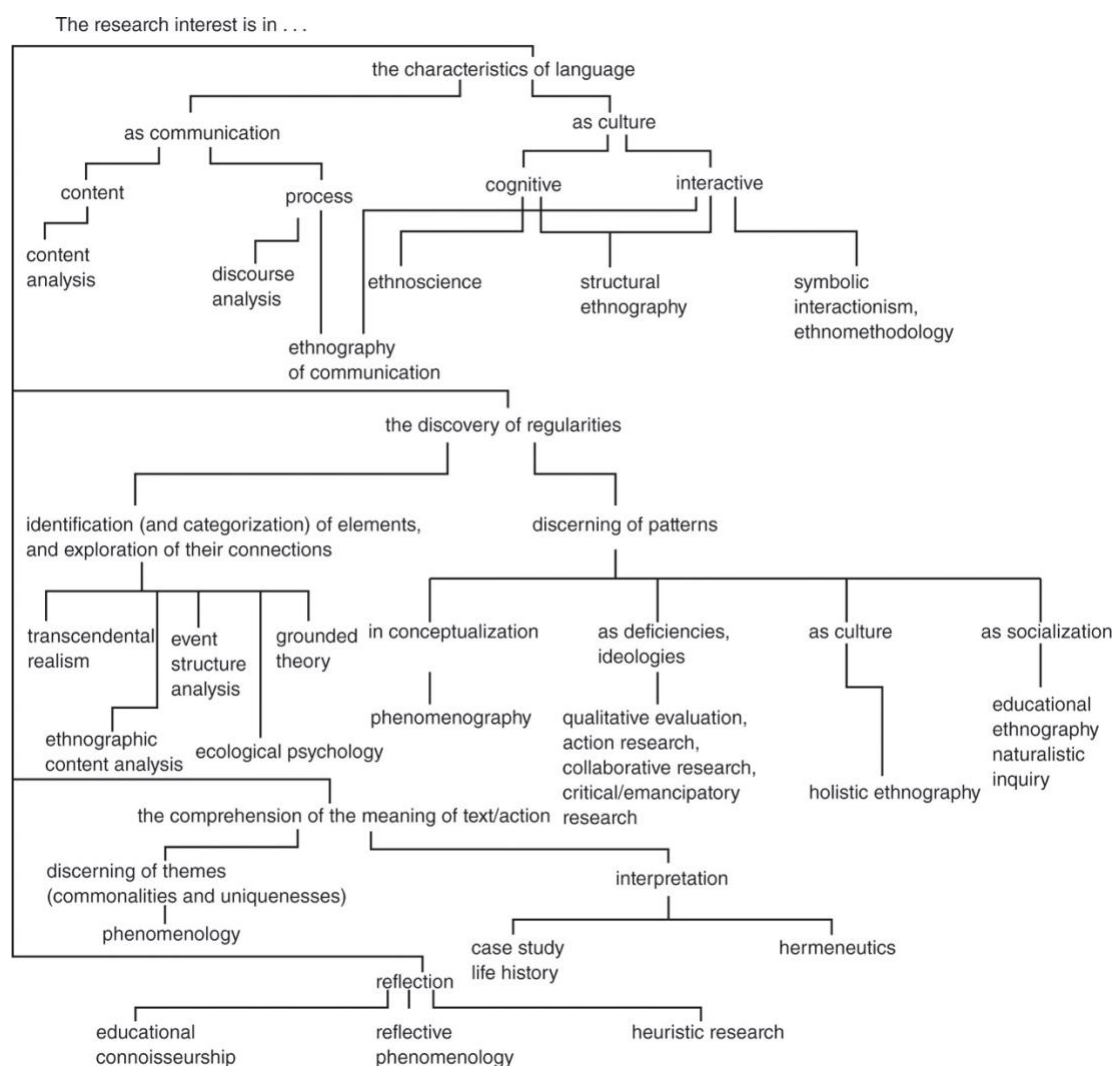
Konceptuální rámec výzkumného projektu je systém pojmů, předpokladů, očekávání, přesvědčení a teorií, který podporuje a obohacuje samotný výzkum (Strauss, 1995). Konceptuální rámec „vysvětluje, ať už graficky, nebo narativně, hlavní věci, které je třeba studovat - klíčové faktory, koncepty nebo proměnné - a předpokládané vztahy mezi nimi“ (Miles a Huberman, 1994). Zde používám tento pojem v širším smyslu, který zahrnuje také skutečné myšlenky a přesvědčení, které máte o studovaných jevech, ať už jsou nebo nejsou zapsány. Nejedná se tedy o pouhý rámec, ale o příběh, který přináší informace o tom, co se podle výzkumníka děje a proč. Poučný příběh o vybraném jevu, který nabízí nový vhled a rozšíří již nabyté povědomí o tomto jevu. Konceptuální rámec by měl výzkumníkovi pomoci posoudit jeho cíle, formulovat a vybrat realistické a relevantní výzkumné otázky a metody a identifikovat potenciální ohrožení platnosti závěrů výzkumu (Maxwell, 2013). Součástí konceptuálního rámce výzkumu jsou klíčové koncepty (Silverman, 2005; Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Jinými slovy něco, co je již vytvořeno a nalezeno. Maxwell (2013) předkládá teorii, že předchozí již vzniklé práce poskytují určité základní prvky<sup>75</sup>, které výzkumník může použít při vytváření konceptuálního rámce. Jednotlivé prvky je nutné kriticky posoudit a podrobit zkoumání, aby se výzkumník mohl přesvědčit, že v jeho výzkumném projektu fungují. Existují čtyři hlavní zdroje pro tuto teorii: vlastní zkušenosti a znalosti výzkumníka, dosavadní teorie a výzkumy, pilotní a výzkumné studie a experimenty.

Ve společenských vědách existuje několik převládajících paradigmat, každé s vlastní jedinečnou ontologickou a epistemologickou perspektivou. Předtím, než jsem učinila rozhodnutí o metodách a volbě paradigmatu, podrobila jsem zkoumání různé typy kvalitativního výzkumu. Pro ilustraci uvádím například grafický přehled typů kvalitativního výzkumu podle Teschové (Obrázek 6), který mi pomohl se v této oblasti lépe zorientovat. Před formulací výzkumného problému jsem tedy chtěla nahlédnout alespoň některá z nejběžnějších společenských vědeckých paradigmat, která by mě mohla dovést k tomu, jak začít uvažovat nad provedením mého výzkumného projektu. Mým cílem bylo porozumět, popsat a interpretovat zjištění o lidské činnosti, tedy o postupech, strategiích a procesech.

---

<sup>75</sup> Autor používá anglický výraz *modules*.

Klást si otázky, být v interakci s aktéry zkoumaného terénu, prakticky pochopit jejich činy a podstatu jejich konání - zaujalo mě tedy výzkumné paradigma, které je vědci a fenomenology nazýváno *interpretivismus*. Interpretivisté říkají, že vědec má vlastní chápání a vlastní přesvědčení, vlastní koncepční orientaci. Je členem určité kultury v konkrétním okamžiku. Vědec je ovlivněn tím, co slyší a pozoruje v terénu. Rozhovor tazatele a respondenta je společným dílem obou, nikoli shromažďováním informací jednou stranou (Miles a Huberman, 1994).



Obrázek 6 graphic overview of qualitative research types podle Teschové<sup>76</sup>

<sup>76</sup> Použito z Qualitative Data Analysis and CAQDAS. *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide* [online]. 1 Oliver's Yard, 55 City Road London EC1Y 1SP : SAGE Publications, 2014, , 9-34 [cit. 2020-09-18]. ISBN 9781446249734. Dostupné z: doi:10.4135/9781473906907.n2

### 6.1.1 Formulace výzkumného problému, výzkumných otázek a cíl výzkumu

Součástí konceptuálního rámce je výzkumný problém a formulace výzkumného problému je často považována za klíčový úkol při navrhování výzkumné studie (Strauss a Corbinová, 1999). Výzkumným problémem identifikuje výzkumník něco, co se děje ve světě, něco, co je samo o sobě problematické nebo co má problematické důsledky (Maxwell, 2013). Formulovat výzkumný problém pro mě nebylo obtížné. Veškeré mé výzkumné, ale i profesní snahy vždy směřovaly k problematice vzdělávání a začleňování žáků cizinců, výzkumným problémem mé práce je tedy *proces začleňování žáků cizinců v české primární škole*. Zaměřuji se na to, jakým způsobem jsou v daném prostředí žáci přijímáni, jaké informace jim škola sděluje a oni jí, jak probíhá komunikace mezi aktéry tohoto integračního procesu, jak probíhá nastavení podpory ve vzdělávání žáků cizinců a jak je tato podpora realizována a za jakých podmínek.

Maxwell (2005) ve své publikaci rozlišuje tři typy cílů. Intelektuální, kterým má na mysli, v čem daný výzkumný projekt přispívá k rozšíření znalostí odborného poznání; dále cíl praktický, který by měl zaručit určité využití výzkumných zjištění a nakonec cíl personální. Ten lze popsat tak, jak bude z realizace výzkumu profitovat sám autor výzkumu. Dále také zmiňuje, že by mělo být zajištěno dosažení více cílů těchto typů a ne pouze jednoho z nich. Tyto cíle by autor výzkumu měl průběžně sledovat a kontrolovat, zda je na cestě k jejich naplnění.

Obecným cílem mého výzkumu je zmapovat a podrobně popsat proces začleňování a vzdělávání žáků cizinců v české primární škole, osvětlit, jaké postupy a strategie škola využívá při začleňování a vzdělávání žáků cizinců. Tento cíl jsem si stanovila na základě studia odborné literatury.

Dále výzkumný cíl rozpracovávám dle Maxwellova rozlišení trojího typu cílů:

*Intelektuální cíl* – cílem práce je přinést poznatky o průběhu procesu začleňování a vzdělávání žáků cizinců v primárním vzdělávání.

*Praktický cíl* – výsledky výzkumu a získané informace mohou být využity ve školní praxi především vedením školy a učiteli, některé procesy lze implementovat do této praxe a také

lze výsledky využít při práci se studenty učitelství, a to během jejich přípravy či praxe na základních školách.

*Personální cíl* – téma integrace žáků cizinců je pro mě osobně velmi významné, dlouhodobě se této problematice věnuji, lektoruji a vedu řadu kurzů a vzdělávacích akcí pro učitele napříč vzdělávacím systémem, pracuji se studenty, kteří se připravují na pedagogickou profesi, je pro mě tedy důležité a cenné tuto problematiku zkoumat. Mimo to je praktickým cílem tohoto výzkumu dokončení doktorského studia.

Jádrem každého výzkumu jsou výzkumné otázky (Švaříček, Šedřová et al., 2007). Jak autoři zdůrazňují, výzkumné otázky mají následující funkce. Zajišťují, aby výzkumník pracoval v souladu se stanovenými cíli a formulovaným výzkumným problémem, zaostruje a ukazuje výzkumníkovi cestu, kudy se ve výzkumu ubírat. Výzkumné otázky zužují a konkretizují výzkumný problém. Základní výzkumnou otázku (ZVO) jsem tedy formulovala následovně:

ZVO – Jak škola začleňuje žáky cizince do vzdělávacího procesu na 1. stupni?

Základní výzkumnou otázku jsem dále rozpracovala a formulovala jsem pro svůj výzkum následující specifické výzkumné otázky (SVO):

SVO č.1 – Jaký volí škola postup při začleňování žáků cizinců do primárního vzdělávání?

SVO č.2 – Jaké jsou charakteristiky podpory žáků cizinců ve vzdělávání na 1. stupni ZŠ pohledem učitelů a vedení školy?

SVO č.3 – Jaké strategie škola využívá při začleňování žáků cizinců do primárního vzdělávání?

SVO č.4 – Jaké metody a materiály využívají učitelé při začleňování žáků cizinců do vzdělávání na 1. stupni ZŠ?

SVO č.5 – Jak škola spolupracuje s rodiči žáků cizinců v primárním vzdělávání?

SVO č.6 – Jaké názory a postoje vyjadřují zástupci školy ohledně integrace žáků cizinců?

Formulované výzkumné otázky (obecná i specifické) směřují především k práci učitelů na vybrané škole (SVO č.2; SVO č. 4; SVO č. 6). Některé otázky jsou svou formulací cíleny na vedení školy (SVO č.2; SVO č.3; SVO č.6). Dále jsou mnou formulované otázky zaměřeny na odborné pracovníky školního poradenského pracoviště, a to především na speciálního pedagoga, který v dané škole plní funkci koordinátora asistentů pedagoga



a školního psychologa. Toto pracoviště zpravidla disponuje určitou teoretickou základnou a je též centrem komunikace s rodiči žáků (Zapletalová, 2018).

### 6.1.2 Zajištění kvality výzkumu a triangulace

Z historie kvalitativního výzkumu víme, že si své čestné místo v oblasti metodologie hledal poměrně dlouho a z počátku se mu nedostávalo přílišného uznání ze strany odborníků (Silverman, 2005). Z tohoto důvodu se autoři publikací, které se zabývají kvalitativním výzkumem, důkladně věnují kapitolám směřujícím k tzv. *validitě*. Ta je v literatuře vnímána jako určitá platnost, pravdivost a důvěryhodnost interpretovaných výzkumných výsledků (Maňák, Švec a Švec, 2005). U kvalitativního výzkumu, který je realizován zkoumáním např. jednoho případu, o což se jedná i v případě mé výzkumné práce, se někteří autoři vyjadřují kriticky k možnosti zajištění validity takového výzkumu (Seale, 2007). Proti tomu ale stojí obsáhlé kapitoly o tom, jak určitou *hodnověrnost*<sup>77</sup> kvalitativního výzkumu zajistit. V této kapitole se pokusím popsat, jak jsem se snažila o zajištění kvality mého výzkumu a jakých postupů jsem využívala. Hendl (2012) doporučuje využívat různorodých informací, tedy tzv. *triangulaci*<sup>78</sup>; využít účastníky studie a předložit jim verzi studie ke komentáři; využít kolegy odborníky ke kontrole výsledků; zajistit dostatečně dlouhý čas pro pobyt v terénu; vyhledávat příklady, které jdou proti zjištěným závěrům; či využít externího auditora, aby celý výzkumný proces prošetřil.

Triangulaci metod jsem zajistila tím, že jsem využila víceroch metod pro sběr dat, a to především pozorování, rozhovory, ohniskové skupiny a analýzu dokumentů vybrané školy. Stake (1995) zdůrazňuje triangulaci dat, a to především jejich zdrojů. Pro můj výzkum jsem využila data, která jsem získala na základě spolupráce s vedením školy, zástupci školního poradenského pracoviště, učiteli, asistenty pedagoga, vychovateli, odbornými pracovníky, rodiči a žáky. V případě vedení školy, kde není možné rozšířit vzorek o další osoby, protože vedení školy je zpravidla zastoupeno dvěma (případně třemi) osobami jsem zajistila triangulaci tím, že jsem získaná data konzultovala se zástupci vedení jiných základních škol. Po prvním shrnutí výsledků výzkumu jsem zajistila triangulaci samotnými participanty tím,

---

<sup>77</sup> Tento pojem užívá Švaříček a Šedřová a kol. ve své publikaci. Jedná se o pojem převzatý z angličtiny *trustworthiness*, který užívají autoři Lincolnová a Guba ve své publikaci *Naturalistic Inquiry* z roku 1985.

<sup>78</sup> Tento pojem chápu jako kombinaci různých metod.

že jsem jim výsledky poskytla. Dílčí výsledky jsem též prezentovala na různých konferencích v České republice, ale i v zahraničí, a reakce odborníků v diskusi považuji též za součást triangulačního procesu. Triangulaci pomocí kolegů výzkumníků jsem doplnila ještě spoluprací s doktorem Markem Lauermannem, který mi pomohl neulpět v tématu subjektivně, spolupracoval na konzultacích dílčích výsledků a při práci se zdrojovými daty. Všechny tyto formy triangulace pro mě byly jakýmsi příslibem, že udělám maximum pro zajištění kvality svého výzkumu, jsem si však vědoma toho, že toho nejsou automatickou zárukou. Dalším faktorem pro zajištění kvality výzkumu je podle mnoha autorů určitá *konzistentnost* (Hammersley, 2007; Chowdhury, 2015; Miovský, 2006), která spočívala především v průběžné práci a užívání deníku výzkumníka, kam jsem si zapisovala veškeré poznámky teoretického, metodologického i didaktického charakteru a na základě tohoto deníku jsem si pak shromáždila veškerá získaná data, která jsem kategorizovala a vytvořila jsem si na základě této práce určitou databázi především za účelem přehlednosti a orientace.

## **6.2 Volba metodologického přístupu**

Volbu metodologického přístupu, tedy využít pro zpracování mého výzkumu a shromažďování a analýzu dat kvalitativní přístup, jsem učinila již na počátku svého doktorského studia, kdy jsem se v rámci povinných předmětů nabízených katedrami fakulty seznamovala s charakteristikou výzkumných přístupů. Po zvážení několika základních faktorů, jako například toho, že výzkum budu realizovat zcela sama a bez jakýchkoli financí, jsem zvolila kvalitativní přístup. Později - na základě studia dostupné odborné metodologické literatury - jsem si konkretizovala využití případové studie. Další determinantou této volby byla samotná podstata zkoumaného problému a touha získat o vybraném jevu detailní informace, které bych pomocí kvantitativních přístupů získávala velmi obtížně (Strauss a Corbinová, 1999). Dalším argumentem mimo vlastní nedostatečné sebevědomí pro kvantitativní přístupy byla touha poznat detailně a hluboce prostředí školy a na základě zkoumání formulovat příklady dobré praxe, přinést inspirační zdroj pro vědní obor pedagogiky. Stejně jako např. Creswell a Pothová (2018) spatřuji v kvalitativním přístupu šanci rozpoznat a porozumět komplexním jevům.

### 6.2.1 Limity kvalitativního přístupu

Popisují-li volbu metodologického přístupu a především konkrétně odůvodnění volby kvalitativního výzkumu, nemohu nezmínit také limity tohoto přístupu, kterých jsem si vědoma. Hendl (2005) v souvislosti s kvalitativním přístupem upozorňuje na to, že získaná data nemusí být možné zobecnit, že získaná data jsou mnohdy ovlivněná výzkumníkem<sup>79</sup>, a že lze tento přístup velmi obtížně replikovat, „protože pracuje s omezeným počtem jedinců a obvykle na jednom místě, vznikají také obtíže se zobecňováním výsledků.“ Také Ezzy (2013) upozorňuje na zpochybnitelnost výzkumných výsledků, fakt, že získaná data jsou v kvalitativním výzkumu poddanější a snadno podléhají manipulaci. V průběhu práce na svém výzkumu jsem se snažila tyto znalosti o limitech kvalitativního přístupu reflektovat. Pro mě osobně bylo limitující, že již svou přítomností v prostředí školy toto prostředí ovlivňuji a zasahuji, i když jako pasivní pozorovatel, do pozorovaného. Dále jsem si vědoma, že data, která analyzuji já, by mohl zcela jiným způsobem analyzovat jiný výzkumník. V problematice, kterou se zabývám, spatřuji také jako limitující to, že se neustále vyvíjí a prochází společenskými i legislativními změnami, a nakonec považuji za limitující i stárnutí dat, která jsem sbírala po dobu téměř osmi let.

### 6.2.2 Výběr výzkumného designu případové studie

Jakmile jsem se rozhodla, že se vydám cestou kvalitativního výzkumu, začala jsem zvažovat jednotlivé typy přístupů. Po intenzivním studiu odborné literatury (Hendl, 2005; Švaříček a Šed'ová et al., 2007; Pelikán 2011) a zvážení výzkumných otázek pro mě byl nejlépe uchopitelný výzkumný design *případová studie*. Pro mě velmi přehledně tento design popisuje Sedláček (in Švaříček a Šed'ová et al., 2007). Jak uvádí Sedláček, má případová studie poměrně bohatou historii a v oboru jako pedagogika je užívána již od minulého století. Zmiňuje i sociologické výzkumy zabývající se imigrací<sup>80</sup> (20. a 30. léta, tzv. Chicagská škola). Později následoval úpadek ve využívání případových studií ve výzkumu. Řada autorů ji považovala za nepotřebnou vzhledem k její velmi malé možnosti získané výsledky zobecnit (Tellis, 1997 in Švaříček a Šed'ová et al., 2007). Později se opět kvalitativní přístup rozšířil a byl hojně užíván v sociologickém, psychologickém a později i pedagogickém

---

<sup>79</sup> Autor uvádí, že se může jednat pouze o sbírku subjektivních dojmů.

<sup>80</sup> Jednalo se např. o zkušenosti polských imigrantů v USA.

výzkumu, dodává Sedláček. Případovou studii charakterizuje jako empirický design, který spočívá v detailním zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů v jejich přirozeném prostředí. K tomu výzkumník využívá dostupné techniky, jako je rozhovor, pozorování, analýza dokumentů apod. Důležitým aspektem je čas. V publikaci Švaříčka, Šed'ové a kol. jsou též zdůrazněny pozitivní dopady dlouhodobé spolupráce se zkoumaným případem. Především zahraniční autoři charakterizují ještě další třídění případových studií a její jednotlivé typy, např. instrumentální, vnitřní či kolektivní, jak uvádí Stake (1995), nebo exploratorní, explanatorní či deskriptivní podle Yina (2009). V případě mého výzkumného designu se nejvíce ztotožňuji s Yinovou deskriptivní případovou studií, která poskytuje detailní vhled do zkoumaného jevu a přináší narativní zprávy.

### 6.3 Sběr dat

Za účelem zajištění kvality výzkumu jsem se snažila využívat různé zdroje dat. Sedláček (in Švaříček a Šed'ová et al., 2007) v tom vidí určitou výhodu případové studie, zmiňuje, že výzkumník je v centru dění a získává data tzv. z první ruky, stejně tak můj výzkum byl realizován v prostředí vybrané školy ve spolupráci s vedením školy, učiteli, asistenty pedagoga, školní psycholožkou a speciální pedagožkou, žáky a rodiči. Stake (1995) popisuje pozorování, popis souvislostí, rozhovor a analýzu dokumentů. Sběr dat pro můj výzkum spočíval v několika následujících fázích:

- a) *Analýza dostupných dokumentů školy* – jak v nich figuruje problematika začleňování a vzdělávání žáků cizinců na 1. stupni ZŠ (ŠVP, inspekční zprávy, výroční zprávy, monitorovací zprávy a reporty realizovaných projektů, školní web, vnitřní dokumenty na sdíleném disku apod.). Dále byly podrobeny analýze dokumenty učitelů (třídní knihy, záznamy, přípravy, pedagogické deníky, týdenní plány, záznamy o hodnocení žáků, třídní weby, informace připravované pro žakovské knížky, profesní portfolia apod.) a také žakovská dokumentace (žakovské knížky, pracovní a předmětová portfolia, písemné práce, testy, kresby, týdenní plány, předmětové složky či sešity a pracovní listy).
- b) *Přímé nezúčastněné pozorování* – pozorování probíhalo především ve třídách na 1. stupni ZŠ, účastnila jsem se ale i několika pedagogických rad, odborných setkání, která se týkala začleňování a vzdělávání žáků cizinců a také jsem byla u několika

schůzek s rodiči, či jsem se jich účastnila náhodně na chodbě školy. Při pozorování jsem využívala svůj deník výzkumníka na terénní poznámky, pozorovací archy, fotografování a audiovizuální záznamy.

- c) *Polostrukturované rozhovory* – rozhovory byly vedeny se zástupci vedení školy (ředitelka, zástupkyně ředitele pro 1. stupeň ZŠ), učiteli, kteří učí na 1. stupni ZŠ, zástupci školního poradenského pracoviště (ŠPP), a to se školní psycholožkou a speciální pedagožkou, asistenty pedagoga, žáky a rodiči.
- d) *Ohniskové skupiny* – tyto ohniskové skupiny byly realizovány se zástupci vedení, učitelů, školního poradenského pracoviště, zástupcem rodičů a se skupinou vybraných učitelů.

Vstup do terénu vybrané školy byl zahájen v září roku 2013. Do vybrané školy jsem nevstupovala jako cizinec, ale byla jsem seznámena s vedením školy a s několika učiteli na 1. stupni ZŠ. Vstupy do terénu byly realizovány v několika následujících etapách:

- *září-prosinec 2013* – první vstup do terénu – seznámení s terénem a účastníky výzkumu (informační setkání);
- *leden-březen 2014* – první etapa výzkumu – sběr dat – analýza dokumentů a pozorování;
- *září-listopad 2016* – druhá etapa výzkumu – sběr dat – pozorování, rozhovory;
- *září-říjen 2018* – třetí etapa výzkumu – sběr dat – ohniskové skupiny;
- *leden-květen 2019* – čtvrtá etapa výzkumu – sběr dat – pozorování, rozhovory.

Do školy jsem vstupovala vždy po včasném uvědomění vedení školy a případně učitelů, kterým jsem plánovala vstoupit do třídy. Komunikace probíhala většinou telefonicky nebo prostřednictvím aplikace Messenger, v případě plánovaných ohniskových skupin či setkání se zástupci školního poradenského pracoviště jsem využívala email. Snažila jsem se zajistit, aby pozorování ve třídě daného učitele předcházelo rozhovoru s ním, aby učitel nebyl ovlivněn tím, na co se ho v rozhovoru ptám, při plánování své výuky. V některých případech se mi to nepodařilo z organizačních důvodů zajistit. V těchto případech byl ale mezi rozhovorem a pozorováním velký časový odstup, v některých případech se další spolupráce přesunula do následujícího školního roku (např. z důvodu dlouhodobé nemoci či pouze

z organizačních důvodů). Některá pozorování jsem realizovala opakovaně ve stejných třídách z důvodu ověřování získaných výzkumných výsledků.

### **6.3.1 Pozorování**

Metodu pozorování jsem využívala již v přípravné fázi výzkumu i před rozhodnutím o výběru případu. Při veškerém pozorování jsem byla osobně přítomna, všichni účastníci byli o tomto pozorování předem informováni a vyjádřili s ním souhlas. Jednalo se tedy o otevřené zúčastněné pozorování. Mnou realizované pozorování lze dle typologie Švaříčka (in Švaříček, Šed'ová et al., 2007) charakterizovat jako přímé vzhledem k tomu, že jsem se účastnila osobně veškerého pozorování. Některé výukové jednotky a také ohniskové skupiny byly analyzovány nejen na základě pozorování, ale také na základě pořízených audiovizuálních záznamů. Dále bylo moje pozorování nestrukturované, mým cílem bylo získat detailní vzhled a popis pozorovaných jevů. Ve třídě jsem se snažila pohybovat co nejméně na základě dohody s učiteli. Ve většině případů jsem seděla v zadní části třídy u okna (především z důvodu případného pořizování audiovizuálních záznamů). K záznamu pozorování jsem využívala předem připravené záznamové archy, které podléhaly postupnému vývoji (ukázka vyplněného záznamového archu je v [příloze 8](#)). Základní inspirací pro mnou užívaný pozorovací záznamový arch byla publikace Kasíkové a Žáka (2011) Učíme děti učit se. Snažila jsem se postupovat dle odborné literatury a využila jsem trychtýřovitě dělené pozorování podle Spradleyho (2016, in Švaříček a Šed'ová et al., 2007). Spradley dělí pozorování na deskriptivní, zaměřené a selektivní. Dá se hovořit o určitých fázích, kdy deskriptivní pozorování lze provádět po celou dobu realizace výzkumu od jeho počátku, nutně však musí výzkumník přejít ke kladení otázek a tedy k zaměřenosti pozorování, vrcholem této zaměřenosti je pak určitá selekce a vyhledávání rozdílů. Na počátku jsem tedy pozorovala atmosféru třídy, práci učitele a žáků, uspořádání třídy a dílčí realizované aktivity, následně jsem se zaměřila na formulaci cílů, práci s chybou, komunikační situace či pozornost žáků.

### **6.3.2 Rozhovory**

V kvalitativním výzkumu je rozhovor nejčastější užívanou metodou sběru dat (Švaříček a Šed'ová et al., 2007). Autoři odborných publikací hovoří o hloubkovém rozhovoru, prostřednictvím něhož je zkoumáno určité prostředí či sociální skupina za účelem

porozumění pozorovaných jevů. Výzkumník užívá otevřených otázek. Rozhovory jsem vedla většinou v prostředí školy (kancelář, kabinet, prázdná třída) osobně či mimo prostředí školy (kavárna, byt, kancelář). Snažila jsem se vždy zajistit, aby rozhovor probíhal v uzavřené místnosti a nebyl narušován. Přesto se to občas dělo, především v případě, že rozhovory probíhaly v budově školy (vstupující kolega, žák či pouhé zvonění). Před každým rozhovorem jsem požádala respondenta o vypnutí telefonu, v některých případech to ale respondenti odmítli (především z rodinných důvodů). Vybrané rozhovory (především ve čtvrté etapě výzkumu) byly realizovány prostřednictvím aplikace Google Meet především z důvodu nedostatku času učitelů během pracovní doby ve škole. Doba rozhovoru byla 45 – 85 minut, lze říci, že rozhovory vedené mimo budovu školy trvaly déle. Mimo plánované polostrukturované rozhovory jsem realizovala i řadu nestrukturovaných rozhovorů, které povětšinou nebyly nahrávány a pracovala jsem pouze s terénními poznámkami, které byly součástí mého deníku výzkumníka. Stejně tak z diskusí s učiteli či asistenty pedagoga po výuce jsem nepoživovala záznam, především se jednalo o předávání zpětné vazby a doplňující otázky. Otázky z rozhovorů lze rozčlenit následovně<sup>81</sup>:

*Úvodní otázky* – představení výzkumníka a výzkumu, informace o anonymizaci dat, žádost o souhlas s pořizování audiozáznamu, informovaný souhlas, informace o respondentovi, otázky navazující na pozorování.

*Hlavní otázky* – formulované na základě výzkumných otázek a teoretických východisek, otázky jsem strukturovala do mnou stanovených a formulovaných podtémat (historie – osobní historie respondenta; stav – vnímání odpovědnosti, informace o třídě; zdroje – práce se zdroji a materiály, inspirace; výuka - didaktické postupy a metody výuky; podpora – realizace opatření; rodiče – spolupráce a komunikace s rodiči; osobnost – názory a potřeby).

*Navazující otázky* – reakce na komentáře a dílčí výpovědi respondentů, dodatečné otázky za účelem porozumění řečenému s ohledem na výzkumné otázky. V některých případech byly navazující otázky kladeny v opakovaném rozhovoru se stejným respondentem.

*Dynamické otázky* – využívány především v emočně vypjatých situacích, především se zástupci školního poradenského pracoviště.

---

<sup>81</sup> Použito z Švaříčka a Šed'ové (2007).

*Ukončovací otázky – závěr rozhovoru, doplnění, otázky, dodatky, poděkování.*

Ukázky struktury hloubkových polostrukturovaných rozhovorů uvádím v příloze [2](#), [3](#) a [4](#).

### **6.3.3 Ohniskové skupiny**

V některých případech bylo pro můj výzkum vhodné zjišťovat názory více respondentů najednou, k tomu jsem využila ohniskové skupiny. Ohniskovou skupinu chápu jako určitý druh debaty ve skupině šesti až osmi osob na určité téma, které je společné pro všechny účastníky ohniskové skupiny (Patton, 2002 in Švaříček a Šedřová et al., 2007). S vybranými členy ohniskových skupin jsem vedla i hloubkové rozhovory, což jsem mohla využít k porovnání názorů ve skupině a individuálně (Miovský, 2006). Téma ohniskových skupin jsem formulovala na základě výzkumného problému a výzkumných otázek a členy jsem vybírala na základě tématu a předem formulovaných kritérií. Například vybraná ohnisková skupina na téma *Jak realizovat podpůrná opatření u žáků cizinců na 1. stupni ZŠ*, kde jsem oslovila zástupkyni ředitelky školy pro 1. stupeň ZŠ, výchovnou poradkyni, školní psycholožku a speciální pedagožku, dva učitele 1. stupně ZŠ, zástupce asistentů pedagoga se zkušeností práce s žáky cizinci a lektorku češtiny pro cizince. V jednom případě jsem určila sama sebe pro roli moderátora diskuse, v druhém případě jsem představovala roli tichého pozorovatele (Švaříček, Šedřová et al., 2007). Pro ohniskové skupiny jsem si předem připravila scénář, snažila jsem zajistit, aby byly realizovány později odpoledne v době, kdy ve škole již nejsou přítomni žáci a ve vyhrazené místnosti. Z ohniskových skupin byl pořízen audiovizuální záznam, abych se mohla případně ke konkrétním výpovědím vracet i po realizaci. V průběhu realizace ohniskové skupiny jsem se řídila následujícími fázemi, které jsem si předem připravila. V úvodní fázi jsem se představila a poděkovala za účast, informovala všechny členy o výzkumu, který realizuji a o důvodu setkání. Požádala jsem všechny členy o souhlas s nahráváním (tuto informaci jsem sdělila všem členům předem). Představila jsem téma a cíl setkání a shrnula jsem pravidla ohniskové skupiny. Využívala jsem pravidla podle Miovského (2006) (ukázka pravidel je na obrázku 7). Pro motivační fázi ohniskové skupiny jsem většinou užívala citací z odborné literatury či ze strategických



materiálů neziskové organizace META<sup>82</sup>. Následovala živá konverzace a závěr. Ohniskové skupiny trvaly přibližně dvě hodiny.



Obrázek 7 Pravidla pro ohniskovou skupinu<sup>83</sup>

### 6.3.4 Obsahová analýza dokumentů

V rámci výzkumu jsem analyzovala celou řadu dokumentů, které se vztahovaly k problematice začleňování a vzdělávání žáků cizinců na 1. stupni vybrané základní školy. Obsahová analýza dokumentů pro mě znamená metodu sběru dat a jejich intenzivní rozbor, který je interpretován výzkumníkem (Miovský, 2006). Dokumenty jsem vybírala na základě formulovaného výzkumného problému a výzkumných otázek. Veškeré materiály týkající se vedení školy (ŠVP, monitorovací zprávy, inspekční zprávy, výroční zprávy, strategické dokumenty apod.), učitelů či asistentů (denní záznamy, týdenní plány, třídní knihy, plány a přípravy hodin, hodnotící listy, pracovní portfolia, využívané výukové materiály apod.) a žáků (žakovské knížky, sešity, pracovní listy, další výukové materiály, kresby, hodnotící listy, žakovská portfolia apod.) jsem nafotila či vytvořila jejich kopii či přepsala a vložila do projektu ve využívaném programu ATLAS.ti. Všechny tyto dokumenty byly podrobeny

<sup>82</sup> Dostupné na webových stránkách organizace [www.meta-ops.cz](http://www.meta-ops.cz).

<sup>83</sup> Upraveno na základě odborné literatury (Miovský, 2006 podle Mirgan, 1997; Kreuger a Casey, 2000; Greenbaum, 2000)

kvalitativní analýze. Veškeré materiály jsem pak mohla mít na jednom místě v digitalizované podobě a mohla jsem snadno pracovat s jejich vztahy.

## 6.4 Volba případu

Švaříček a Šedřová a kol. ve své publikaci uvádí, že výzkumník vybírá případ pro svůj výzkum tak, aby měl zkoumaný objekt vlastnosti, které jsou pro daný výzkum žádoucí, tedy takové vlastnosti, jaké chce výzkumník sledovat. Pro mou práci je tedy případ záměrně zvolený na základě mnou stanovených kritérií, je to *škola*, tedy instituce, která má místní a časové ohraničení (Yin, 2009; Creswell a Pothová, 2018).

Pro volbu případu jsem si stanovila následující kritéria:

Kritérium č. 1 – *svobodné prostředí* – školní prostředí, kde je zodpovědnost za výukové metody a přístupy vložena do rukou samotných učitelů, ti se mohou rozhodnout, jak budou učit a jsou schopni svou volbu odůvodnit.

Kritérium č. 2 – *fakultní škola* – škola, která má uzavřenou smlouvu s pedagogickou fakultou, je akreditovaná jako fakultní, na této škole probíhají různé formy pedagogické praxe a učitelé i žáci jsou tedy zvyklí na vstup cizích osob do výuky.

Kritérium č. 3 – *inkluzivní prostředí* – školní prostředí, které podporuje a aplikuje inkluzivní principy, deklaruje to ve své školním vzdělávacím programu (ŠVP).

Kritérium č. 4 – *zkušenosti* – škola, která má dlouhodobou zkušenost se začleňováním a vzdělávání žáků cizinců, spolupracuje s jejich rodiči a má osvojené strategie integrace žáků cizinců do vzdělávacího procesu.

Samozřejmě pro mě byla důležitá i další kritéria jako otevřenost vedení školy a to, že jsem v daném prostředí vítána, dále dostupnost školy vzhledem k tomu, že jsem v ní plánovala strávit hodně času a nechtěla jsem většinu času strávit na cestě. Dalším kritériem byla ochota učitelů a žáků vpouštět si mě do třídy a jejich otevřenost. Důležité pro mě také bylo, že vedení školy má mimo agendu související především s administrativními činnostmi také úvazek a učí, není tedy tzv. odstřiženo od školní reality. V neposlední řadě jsem brala v potaz přítomnost osob, které jsem znala, a nebylo pro mě tedy příliš těžké je pro spolupráci získat. Zároveň jsem při výběru protežovala školy, jejichž prostředí jsem již znala jako studentka,

vedoucí praxe, či dokonce jako učitelka. Takto jsem postupovala při výběru ideálního případu.

## 6.5 Záznam a příprava dat

Veškerá data, která jsem shromáždila během výzkumu, jsem průběžně ukládala, přepisovala a prováděla jejich zálohu, přehled využívané techniky a archivace u jednotlivých metod je pro přehlednost znázorněn v tabulce 2. Většinu získaných dat jsem ukládala do svého osobního počítače Apple MacBook Pro 13 Touch Bar, i5 1.4 GHz a zálohu dat jsem prováděla na externí disk Seagate Expansion Portable, USB3.0 - 1TB, dále jsem využívala úložiště Google Disk. Ve většině případů jsem si vystačila se svým deníkem výzkumníka, do kterého jsem zanašela terénní poznámky a s předem připravenými pozorovacími archy. Pro poznámky jsem výjimečně využívala i dotykový tablet Apple iPad Pro 10.5 s klávesnicí Apple Smart Keyboard pro iPad. K pořizování audiozáznamů jsem se uchylovala především během vedení rozhovorů, abych mohla později veškeré rozhovory přepsat, i během rozhovorů jsem si dělala poznámky. K záznamu zvuku při vedených rozhovorech jsem využívala svůj mobilní telefon Apple iPhone 5 a později 8, získané soubory ve formátu mp3 jsem vždy průběžně ukládala na již zmíněné disky. Při realizaci ohniskových skupin jsem pro záznam dat využívala svůj vlastní poznámkový aparát a také audiovizuální záznam, který jsem pořizovala na vlastní fotoaparát typu DSLR s plnoformátovým snímačem Canon EOS 6D s využitím mikrofonu RODE VideoMic RYCOTE. Získané soubory ve formátu mp4 jsem také průběžně ukládala na již zmíněné disky. Veškeré rozhovory jsem podrobila přesnému přepisu (ukázka přepisu je v [příloze 5](#)). Jsem si vědoma existence rozličných transkripčních konvencí, nicméně jsem rozhovory přepsala zcela běžným způsobem. Následně jsem si je v programu atlas.ti opatřila poznámkovým aparátem, který obsahoval i specifika kultury mluveného projevu mluvčího, projevy neverbální komunikace či jeho momentální nálady. Veškerá data byla anonymizována, pravá jména či další údaje, které by napomohly k přesné identifikaci osoby či školy byla nahrazena smyšlenými.

*Tabulka 2 Přehled využitých technik a archivace*

Využitá metoda	Sběr v terénu	Využitá technika	Využitá archivace
<i>Zúčastněné pozorování</i>	deník, záznamové archy	MacBook Pro	Externí disk, Google disk
<i>Terénní poznámky</i>	deník	MacBook Pro, Apple iPad	Externí disk, Google disk

<i>Polostrukturovaný rozhovor</i>	deník, diktafon (iPhone)	iPhone, Apple iPad, MacBook Pro	Externí disk, Google disk
<i>Ohniskové skupiny</i>	deník, fotoaparát	Canon EOS 6D, Apple iPad, MacBook Pro	Externí disk

## 6.6 Metody analýzy dat

Během výzkumu se mi podařilo získat poměrně velké množství rozličných dokumentů, materiálů, fotografií, videí, rozhovorů, záznamů a to vše bylo nutné podrobit detailní kvalitativní analýze. Jakým způsobem jsem postupovala se pokusím popsat níže v této kapitole v kontextu informací načerpaných z odborné literatury. Přehled dat získaných během výzkumu je k dispozici v tabulce 3.

Tabulka 3 Přehled dat získaných během výzkumu<sup>84</sup>

		Učitelé			Vedení školy		ŠPP			Asistenti		Lektor ČDJ	Rodiče	Žáci
		Učitel A	Učitel B	Učitel C	Ředitel	Zástupce ředitele	Speciální pedagog	Školní psycholog	Výchovný poradce	Asistent A	Asistent B			
Pozorování	záznam	6	8	5	0	0	4	1	0	4	3	5	0	5
	terénní poznámky	3	4	2	2	3	2	2	2	6	3	4	3	8
Rozhovory	záznam	2	1	2	2	1	1	1	0	1	0	1	0	0
	terénní poznámky	6	8	5	3	3	2	2	1	3	5	2	5	8
Ohniskové skupiny	záznam	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0

	ŠVP	výroční zprávy	monitorovací zprávy	inspekční zprávy	strategické dokumenty	reporty projektů	školní webová stránka	vnitřní dokumenty školy
Dokumenty školy	1	8	6	2	2	6	1	4

	třídní knihy	záznamy učitele	přípravy na hodinu	pedagogické deníky	tydenní plány	záznamy o hodnocení žáků	třídní webová stránka	informace pro rodiče	pracovní portfolia
Dokumenty učitelů a asistentů	3	8	15	2	21	3	3	8	1

	žákovské knížky	pracovní portfolia	písemné práce	kresby	testy	pracovní listy	tydenní plány	předmětové složky	sešity	vysvědčení
Dokumenty žáků	8	4	9	6	6	18	14	3	4	7

<sup>84</sup> V tabulce je uvedeno *záznam*, to znamená, že byl z pozorování či rozhovoru vyhotoven záznam, ať už formou audia či záznamového archu. V případě uvedení *terénní poznámky* se jedná o využití poznámek v mém deníku

### 6.6.1 Transkripce dat

Většina dokumentů byla přepsána, případně jsem je skenovala či fotografovala. Materiály jsem si třídila do složek a každý dokument byl opatřen názvem a časovým údajem, případně jménem osoby. Přepisy rozhovorů a záznamových archů jsem se snažila realizovat v co nejkratším čase po absolvování rozhovoru či pozorování. Jsem si však vědoma toho, že se mi to v některých případech nepodařilo. V takových situacích jsem využívala především své poznámky v deníku výzkumníka. Jsem si vědoma konvencí transkripce (např. Leix, 2006), nicméně jsem přepsané rozhovory uchovávala ve formě textu a ten jsem pak opatřila poznámkami ze svého deníku. V příloze uvádím pouze jednu ukázkou přepisu rozhovoru, především z důvodů slíbené anonymizace.

### 6.6.2 Kódování a kategorizace dat

V počáteční fázi jsem se uchýlila k metodě *papír a tužka*, nicméně s přibývajícím množstvím dokumentů rozličných druhů bylo jasné a nevyhnutelné, že budu muset využít některý ze softwarových programů pro kvalitativní analýzu dat. Nejdříve jsem se seznamovala s programem MAXQDA, ke kterému jsem měla přístup, nicméně posléze jsem se rozhodla využít program ATLAS.ti, který mi byl zpřístupněn, povětšinou z uživatelských důvodů a díky kvalitě podpůrných materiálů. Program je schopný pojmout textová, grafická a zvuková data, nabízí různé možnosti kódování včetně intuitivního, zobrazí několik dokumentů najednou, možnosti vkládání dokumentů jsou neomezené, dále nabízí možnost tvorby myšlenkových map a grafických sítí, vyhledávání kódů a poznámek a mnoho dalších funkcí a nástrojů. Na počátku jsem se řídila především publikací Švaříčka, Šed'ové a kol., autoři uvádějí, že za univerzální přístup na počátku analýzy dat lze považovat *otevřené kódování*. Tato technika, původně vytvořená pro metodu zakotvené teorie, našla své uplatnění i v jiných metodách a to především díky své využitelnosti a jednoduchosti. Veškerá data jsem postupně procházela a přiřazovala jsem jim kódy, z počátku především náhodně (ad hoc) a na základě výzkumných otázek. Využívala jsem návodných otázek (Flick, 2006 in Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Později jsem jednotlivé kódy přejmenovávala a docházelo často k přeformulování a slučování. Kódy jsem později využila ke kategorizaci

---

výzkumníka, jednalo se například o situace při předávání zpětné vazby či rozhovoru na chodbě či mé účasti dalších typů komunikačních situací ve škole. Počty uvádějí počet dílčích souborů uložených k archivaci.

dat. Po celou dobu jsem si vedla analytické poznámky, které postihovaly především souvislosti.

### 6.6.3 Interpretace dat

Po opatření veškerých shromážděných dokumentů (celkem 336 položek) kódy a následné kategorizaci došlo na analýzu a interpretaci případu. Tedy na tvorbu tzv. kostry příběhu<sup>85</sup>, tedy popisu jednotlivých kategorií a jejich vzájemných vztahů na základě výzkumných otázek. Kostra příběhu pro mě pak byla vodítkem pro sepsání výzkumných zjištění.

## 6.7 Etika výzkumu

Při formulaci etických pravidel pro svůj výzkum jsem se řídila *Etickým kodexem české pedagogické vědy a výzkumu*<sup>86</sup>, kterým autoři Průcha a Švaříček reagovali na dlouholetou absenci podobného souboru pravidel etické stránky pedagogického výzkumu v českém prostředí. Podobně nahlíží na pedagogický výzkum např. Pelikán (2011)<sup>87</sup>, který upozorňuje, že „vědu dělá konkrétní člověk se svými předsudky, iluzemi, pochybnostmi, ale i svébytnými interpretacemi výzkumných zjištění.“ Pelikán formuluje soubor konkrétních doporučení a varování. Zmíním zde jen výběr z těchto doporučení, přestože považuji za platná a pro můj výzkum přínosná všechna, která autor zmiňuje. Pelikán říká, že každý nový výzkum je jen součástí velkého procesu, který se zabývá hledáním pravdy. Doplňuje, že není nutné za každou cenu něco nového objevit, ale že i lidské poznání v tomto případě v konkrétní formě pedagogického výzkumu může být považováno za úspěch. Hledání a poznávání Pelikán konfrontuje i s myšlenkou nalezení úplné odpovědi na položené otázky, to podle něj není zcela možné. Zdůrazňuje důkladnost popisu metodologických přístupů výzkumníků, dále také nutnost zmínit, že prezentované výsledky a závěry se vztahují na vybraný vzor zkoumání. Poukazuje na týmovost při triangulaci výzkumu, hrozící zjednodušování při formulaci závěrů či na hledání zákonitostí a nikoli zákonů.

---

<sup>85</sup> Vycházím z terminologie Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007), kteří užívají termín *kostra analytického příběhu*.

<sup>86</sup> PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace* [online]. 2009, 19(2), 89–105 [cit. 2020-07-20]. ISSN 1211-4669.

<sup>87</sup> Kapitola 2 *Úvahy o možných vlivech subjektivity badatele na výzkumné výstupy*.

### 6.7.1 Ochrana participantů výzkumu

Během přípravné fáze výzkumu jsem se zabývala otázkou, jakým způsobem lze ochránit jednotlivé participanty mého výzkumu. Řídila jsem se především platnou legislativou a to konkrétně § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a podle čl. 89 The EU general data protection regulation 2016/679 (GDPR). Na základě nalezeného vzoru<sup>88</sup> jsem vytvořila dokument *Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů* ([příloha 6](#)), který jsem předložila jednotlivým účastníkům výzkumu<sup>89</sup>. Pro rodiče žáků jsem vytvořila zjednodušený dokument pro souhlas v české a anglické verzi ([příloha 7](#)). Před každým rozhovorem jsem informovala každého účastníka, proč je daný rozhovor realizován, zdůraznila jsem, že veškerá data budou anonymizována a pokud to bylo možné, předložila jsem účastníkovi i transkripce rozhovorů (učitelé, odborní pracovníci a vedení školy). Jednu podepsanou kopii souhlasu jsem ponechala účastníkovi a jednu jsem si ponechala k archivaci. Veškeré informace, které ve svém výzkumu zveřejňuji, jsem se snažila prezentovat tak, abych dostála zachování soukromí všech účastníků výzkumu. U všech respondentů a participantů využívám přejmenování pro účely výzkumu a anonymizaci. Hendl (2005) upozorňuje na to, že pouhá anonymizace nezaručí zachování soukromí zkoumaného případu, uvádí příklady, kdy lze odvodit ze souvislostí, o jaký případ se jedná. To se týká i mého výzkumu, protože pohyb v terénu je vzhledem k podstatě výzkumu a mé profesi zřejmý a je tedy pochopitelné namítat, že je možné se dopátrat konkrétních informací.

### 6.7.2 Reflexe subjektivity výzkumníka

Vyhnout se zaujatosti, subjektivitě a vlastní předpojatosti je v pozici výzkumníka velmi obtížné. Některé situace pro mě byly doslova téměř nevladatelné, hovořím teď především o situacích ve škole, kdy jsem se stala pozorovatelem ve výuce. Pro svůj výzkum jsem si zvolila 1. stupeň základní školy, jak zmiňuji již v úvodu práce, hlavním důvodem byla moje aprobace a vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V tomto oboru mám i několikaletou pracovní zkušenost, což zajistilo i určitou dávku důvěry ze strany učitelů, jimž jsem vstupovala do tříd. Mnohé pedagogické a didaktické situace, které jsem

---

<sup>88</sup> Vzor dostupný na stránkách ČVUT zde <https://www.cvut.cz/sites/default/files/static/EKVzorSouhlasu.docx>.

<sup>89</sup> V případě nezletilých žáků jejich zákonným zástupcům.

pozorovala, jsem ale velmi těžce zvládala pouze pozorovat. Zajistit vlastní sebekontrolu a nevstoupit do pozorovaného vzdělávacího procesu bylo pro mě skutečně velmi obtížné. Jednalo se hlavně o situace, kdy byl žák např. dlouhodobě ignorován ze strany učitele, situace, které se blížily svou povahou a atmosférou k diskriminaci, či se dokonce jednalo o náznaky projevů rasismu, anebo pak poměrně běžné situace, kdy žák zcela neporozuměl zadání včetně doplnění ze strany asistenta pedagoga, se kterým v danou chvíli spolupracoval. V těchto situacích se mi osvědčilo využívat při pozorování kameru a pořizovat audiovizuální záznam. Za kamerou jsem se cítila poněkud odděleně od pozorovaného a boj s nezasazením do procesu pro mě byl touto aktivitou usnadněn a v některých případech i vyhrán. Reflexi subjektivity jsem se snažila zajistit také konzultací s učiteli, předáváním zpětné vazby, reflexí po pozorované hodině a konzultací s odborníky na dané téma či na zvládání podobných situací.





*„A co je škola? ... Jestliže, podobně jako v těle buňky, tak i ve škole se lidé během několika let vystřídají, ale stále je to ono společenství, co je tedy tím trvalým? Ne lidé, ne konkrétní činnosti? Snad myšlenka, bytostná touha po svobodě a štěstí, toleranci a přátelství se všemi lidmi a bytostmi bez rozdílu, která roste společnou zkušeností generací s tím, jak na to, oděná vždy novým šatem doby, lidí a událostí?“*

František Tichý

## 7 Výzkumná zjištění

V následující části práce se pokusím pomocí deskriptivního přístupu popsat a vyložit hlavní výzkumná zjištění a závěry mého šetření. Dílčí podkapitoly této části mé disertační práce vystihují výsledek kategorizace dat a mého uvažování o souvislostech a vztazích jevů v průběhu analýzy dat. Než přistoupím k popisu těchto oblastí, uvedu kontext vybrané školy, kterou jsem si zvolila pro své výzkumné šetření. Popíšu základní charakteristiku vybrané základní školy a jejích hlavních aktérů<sup>90</sup>. Následně formulované výsledky a závěry jsou učiněny na základě daného výběru případu.

### 7.1 Historie a charakteristika zkoumané základní školy

Základní škola (dále jen škola), kterou jsem si zvolila pro své výzkumné šetření, se nachází ve velkém městě, v jeho centru. Zřizovatelem školy je příslušná městská část, ve které se škola nachází. Historie školy se začala psát již v 19. století. Zpočátku se jednalo o obecnou školu s několika málo třídami pro oddělené vzdělávání dívek a chlapců. S nimi pracovali jeden řídicí učitel a čtyři definitivní učitelé, dále zde působili učitelé náboženství. Postupem času přestávala původní budova svému účelu postačovat především z kapacitních důvodů. Na konci 19. století tedy město zakoupilo parcelu, kde byla vystavěna nová školní budova (pro chlapce) tak, jak je známa dnes. V této době se okolí školy dalo považovat za velmi chudé prostředí a některé rodiny ani neměly možnost své děti do školy posílat. S tím souvisí i fakt, že tato škola nebyla potenciálními učiteli vnímána jako perspektivní místo výkonu profese. Ti se jí často snažili vyhnout. Vyšší fluktuace učitelů byla dána ale i tehdejší častou nemocností. Ve škole se tak mnohdy zapracovávali noví začínající učitelé, kteří se přistěhovali do města. Již v této době byla ve škole realizována pedagogická praxe. Později se škola rozdělila na školu obecnou a školu měšťanskou, ta byla pak spojena se školou pro dívky. Pokračovalo tedy vyučování dívek a chlapců odděleně, ke koedukaci došlo až po vzniku Československa. Po roce 1948 nastaly logicky mnohé změny. Mimo jiné bylo velmi rozšířeno suplování učitelů, kteří z nejrůznějších důvodů nemohli do školy nastoupit.

---

<sup>90</sup> Při popisu a charakteristice se záměrně vyhýbám uvádění konkrétních informací či názvu z důvodu diskrétnosti. Všichni respondenti jsou pro tento účel označeni fiktivními jmény, u respondentů zastupujících jedinečnou funkci v rámci struktury školy (např. ředitelka školy, speciální pedagog) označuji jejich funkci či pozici v organizační struktuře školy.

Využívali se prozatímní učitelé, podučitelé či suplenti. Později vznikla škola národní a v 50. letech 20. století došla struktura školy dalších změn a ty spočívaly ve zřízení tzv. jedenáctiletky<sup>91</sup>. V 60. letech přišly další změny, v budově byla ponechána základní devítiletá škola a ostatní vyšší ročníky byly přesunuty do jiné budovy. V 80. letech byla škola převedena na osmiletou základní školu, a to především z kapacitních důvodů. Ke konci 90. let se pak devátý ročník do této základní školy a její budovy vrátil. Dnes je situace na škole následující. Škola je, jak jsem již zmínila, zřizována městskou částí, která má ve své působnosti čtyři další základní školy. Dopravní dostupnost školy je velmi dobrá. Organizace školy je charakteristická svou úplností, tedy nabízí vzdělávání od 1. do 9. ročníku. Škola je akreditována jako fakultní škola Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty. Kapacita školy přesahuje počet 600 žáků. Na prvním stupni jsou až tři paralelní třídy v jednom ročníku. Celkově 15 tříd o více než 440 žácích. Třídy jsou tedy naplněny v maximální možné kapacitě. Škola se sama charakterizuje jako otevřená škola, která se zaměřuje na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především na žáky se specifickými poruchami učení a chování, mimořádně nadané žáky a také na žáky cizince. Na škole působí přes 60 pedagogických pracovníků, z nichž přes 20 působí na 1. stupni ZŠ a jsou plně kvalifikovaní. Na škole působí více než 10 asistentů pedagoga. Ti pracují především se žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky se sociokulturním znevýhodněním. Třetina učitelů na 1. stupni ZŠ je ve věkovém rozmezí 40–50 let, třetina spadá do věkové kategorie do 30 let a zbytek je rozložen v kategorii 30–40 a 50 a více let, přičemž v kategorii 60 a více let se nachází pouze jeden učitel<sup>92</sup> 1. stupně ZŠ. Na škole působí přes 10 vychovatelů školní družiny, z nichž polovina vykonává též částečný úvazek asistenta pedagoga. Škola je poměrně žádanou ze strany rodičů, při zápisu škola posuzuje až trojnásobek žádostí žáků než může skutečně přijmout do prvních ročníků. Škola se potýká s poměrně velkým odlivem žáků na víceletá gymnázia po absolvování 1. stupně ZŠ. Téměř ¾ žáků pátých ročníků se na víceletá gymnázia hlásí, přijata je třetina žáků pátých ročníků. Škola disponuje školním poradenským pracovištěm, které sestává z následujících členů: výchovný poradce, školní metodik primární prevence, školní psycholog a poradce pro volbu povolání<sup>93</sup> a školní

---

<sup>91</sup> Jednalo se o osmileté vzdělávání a další tři vyšší ročníky.

<sup>92</sup> Užívám výraz učitel ve smyslu učitel/učitelka.

<sup>93</sup> Tuto funkci vykonává v dané škole jedna osoba.

speciální pedagog, všichni na plný pracovní úvazek. Školní poradenské pracoviště též odpovídá za koncepci práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagog zajišťuje koordinaci práce asistentů pedagoga a má poradní funkci při zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů žáků a dalších obdobných dokumentů. Ve škole působí také lektor češtiny jako druhého jazyka. Školní psycholog provádí screening sociálních vztahů ve třídách, spolupracuje s učiteli a zajišťuje intervenční práci i ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a dalšími externisty. Škola je zapojena do rozličných projektů, které svým zaměřením podporují především inkluzivní vzdělávání, sociální, čtenářskou, matematickou či finanční gramotnost. Škola je velmi kvalitně vybavena multimediální technikou, v každé třídě je interaktivní tabule, počítač a škola disponuje i výukovou sadou dotykových tabletů a výukovou interaktivní učebnou pro předmět informační a komunikační technologie. Jeden z učitelů mi v rozhovoru sdělil: *„A to jsem ve škole, kde mohu využívat opravdu širokou škálu technologií, ve třídě pracuji hlavně s interaktivní tabulí, ale mohu si například půjčit nebo dokonce zakoupit pro určitého žáka třeba iPad a ten s ním pak může pracovat. Má tam slovník a celá ta práce je pro mě rychlejší, snadno se mi to pak kontroluje. Vedení je nastaveno velmi vstřícně, takže když něco potřebuju, není problém, abych to dostal.“* Tento výrok lze považovat i za obecnou ilustraci přístupu vedení školy k vybavenosti učeben a samozřejmě lokality školy v souvislosti se zřizovatelem, jehož možnosti jsou dle výpovědi ředitelky školy v rámci ČR nadstandardní.

### **7.1.1 Žáci cizinci na zkoumané základní škole**

Z dokumentů školy a rozhovorů se mi podařilo zjistit následující informace. Vzdělávání a začleňování žáků cizinců má na zkoumané základní škole již dlouhou historii. Dokládá to i vyjádření speciální pedagožky: *„U nás se dlouhodobě pracuje s žáky s odlišným mateřským jazykem, naše škola je v lokalitě, kde se rodiny z ciziny celkem pravidelně usazují, takže máme větší klientelu cizinců a bilingvních žáků.“* Škola má již vybudovanou určitou pověst a i mezi rodiči je známo, že dlouhodobě pracuje s žáky cizinci, jak poznamenala maminka bilingvního žáka: *„My jsme už od jiných rodičů, kteří tady mají také děti, věděli, že to tahle škola zvládne, že tady mají zkušenosti s cizinci, a že syn nezakrní ani v jednom z těch jazyků.“* Vnitřní dokumenty školy ukazují, že je přítomnost žáků cizinců ve škole skutečně dlouhodobě velká. Za posledních deset let lze hovořit o přítomnosti žáka cizince

s neznalostí vyučovacího jazyka v každé třídě v počtu minimálně jednoho žáka. Nejčastější země, z nichž žáci cizinci do zkoumané školy přicházejí, jsou od těch nejvíce zastoupených Rusko, Slovensko, Francie, Bulharsko, Vietnam, Čína, Korejská republika, Nizozemsko a Velká Británie<sup>94</sup>. Ve škole se vzdělává přes 15 žáků, kteří se narodili v České republice, ale nerozumí vyučovacím jazyku, jejich mateřský jazyk je jiný než čeština. V dalších případech jde o to, že se jedná o žáky bilingvní či trilingvní, jejichž jeden z rodičů mluví česky. Podpora žáků cizinců na zkoumané škole má více než desetiletou historii, kdy se tehdejší ředitelka školy aktivně postavila k zajištění možnosti realizovat na škole výuku češtiny pro cizince. Lektorka češtiny pro cizince k tomu řekla: „*Ona už tehdy věděla, a to se to ještě ve školách moc neřešilo, já si pamatuju, že na škole, kde jsem učila předtím se to neřešilo vůbec, tam ti žáci prostě seděli v těch třídách a o nějaký podpoře nebo systému se nemluvilo. Učitelé je ignorovali a ty děti prostě prošly tím systémem a buď to nějak přežily nebo ne. Každopádně tady to bylo tak, že ředitelka oslovila městskou část a získala nějaký první peníze a rozjelo se to. Bylo to odpoledne, ty děti tam byly z různých tříd a ten lektor si obcházel ty jejich učitele a ptal se, co potřebují.*“ Pro realizaci těchto odpoledních vzdělávacích aktivit využívala škola především metodických materiálů, které už tehdy nabízela nezisková organizace META, o.p.s. Činnost této organizace se zdá být nenahraditelnou pro realizaci jakýchkoli opatření na úrovni školy. Dokládá to například to, o čem mluví speciální pedagožka, ale i jiní: „*Dlouhodobě spolupracujeme s neziskovou organizací META. Máme od nich pravidelná školení, v tuto chvíli se dá říct, že máme proškolenou sborovnu. Učitelé nejčastěji využívají metodickou podporu, máme tady i projekt, v rámci něhož sem dochází odborník, který se učitelům věnuje. Co je ovšem asi nejvíce cenné do praxe, jsou materiály, myslím tedy inkluzivní školu, ten portál.*“ O metodických materiálech ještě bude řeč v dalších kapitolách, nicméně všichni učitelé se shodli, že portál inkluzivniskola.cz považují za nejlepší formát pro praktickou podporu pedagoga při práci s žáky cizinci. Učitelka C například uvedla: „*Já potřebuju jedno místo, jeden odkaz, kam kliknu a tam to je, já nemám čas si to hledat ty věci a vytahovat to po jednom, rozumíte, já nemám v té třídě jenom toho cizince. Takže když mám pro něj něco udělat, potřebuju si otevřít jeden zdroj a klik a jsem tam. Ta inkluzivní škola pro mě tohle*

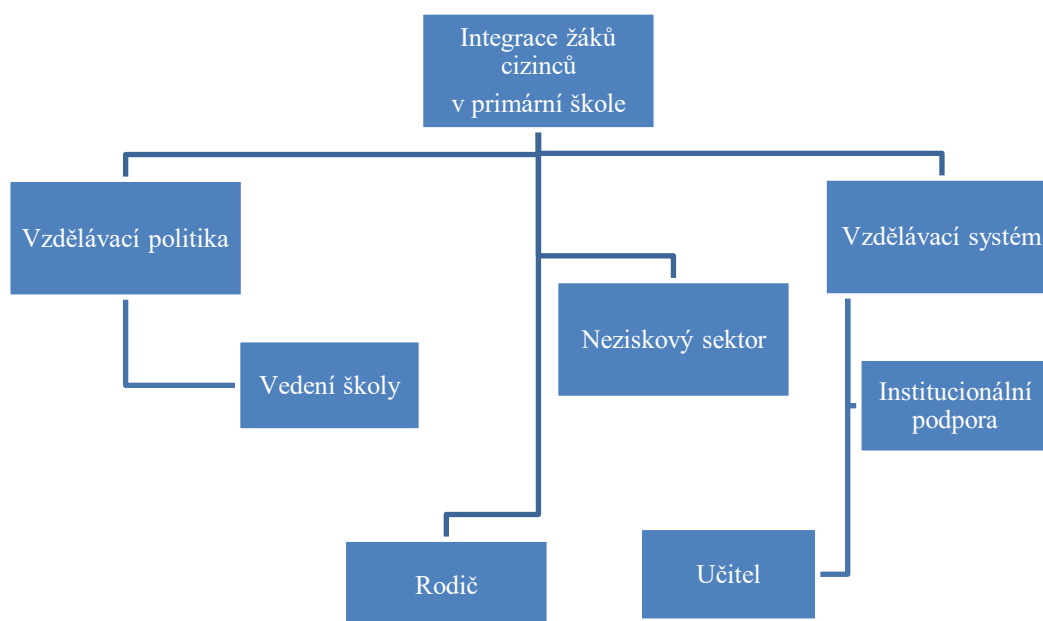
---

<sup>94</sup> Uvádím zde nejčastěji zastoupené země původu žáků cizinců.

*nabízí, já se tam podívám i třeba den předem a vyberu si materiál, ale samozřejmě se tam i poučím. To jako ne, že se soustředím jenom na ty věci do výuky. Ale přiznávám, že kdyby to nebylo na jednom místě, já bych si ty věci prostě asi nehledala. Tady člověk ve vteřině najde, proč ten žák třeba mlčí, co mám dělat s Číňanem, anebo třeba jak to vypadá v čínské škole.“* Během několika let se začalo na zkoumané škole objevovat velké procento žáků cizinců, kteří přešli na zkoumanou školu ze školy jiné. Podle dostupných informací především z důvodu nespokojenosti rodičů se školou původní, anebo jen s nadějí, že na zkoumané škole se bude jejich dětem dařit lépe, protože je v začleňování žáků cizinců již zkušená. To potvrdila i maminka žákyně, která v době rozhovoru byla ve 4. ročníku ZŠ a první a druhou třídu absolvovala na jiné škole v jiné městské části: *„Já jsem se na nízkoprahovém kurzu dozvěděla o této škole, mluvila jsem tam s rodiči, kteří tady děti už měli a když jsem slyšela, co všechno se tu dělá pro cizince, hned jsem začala přemýšlet o tom, zda dceru převedeme sem. Na začátku nechtěla, ale myslím, hlavně proto, že je líná, ale teď jí to jde, víc mluví česky, zlepšuje se to, hlavně díky češtině, co má.“* Předchozí zkušenosti neovlivňují na zkoumané škole pouze jednání rodičů, ale i učitelů a vedení školy. Zástupkyně vedení školy mi sdělila: *„Já jsem předtím učila jinde a tam se s cizinci nějak zvlášť nic nedělalo. Když jsem přišla sem, najednou vidíte tu šíři té podpory a začne vám to dávat smysl. Proto se snažím do toho procesu co nejvíc zapojit, podporovat to a s paní ředitelkou za tím prostě stojíme.“* Podobně se vyjadřovali i učitelé a asistenti pedagoga, kteří měli již předchozí pracovní zkušenost na jiné škole. Dá se hovořit o jisté proměně názorů či postojů ve vztahu k problematice vzdělávání cizinců, v některých případech i z hlediska jistých interkulturních kompetencí, jako tomu bylo v případě vybrané asistentky pedagoga: *„Já jsem přišla z menšího města, tam jsme na škole měli asi tři cizince, ale můj přístup byl takový, že se prostě musí přizpůsobit, hlavně od učitelů jsem to tak cítila, že to brali jakože my jim tady nebudeme dávat nějaké úlevy. Prostě chceš tu žít, tak se nauč česky a snaž se. No, když jsem pak přijela tady, tak to mi jako rozsvítilo, nebo otevřelo oči spíš, že vůbec se k tomu dá takhle přistupovat.“* Dnes je podoba jazykové podpory žáků cizinců na zkoumané škole zcela jiná, dalo by se říci intenzivní. Probíhá především v dopoledních hodinách. Žáci tak nejsou tolik unavení, jako tomu bylo dříve, kdy bylo těžiště podpůrné práce přesouváno do odpoledních hodin. Jedna žákyně k tomu řekla: *„Ve třídě tolik nerozumím všechno, ale tady je nás málo, můžeme se zeptat v klidu. Máme víc času na práci a je tu ticho.“*

## 7.2 Kostra příběhu

Prostřednictvím analýzy shromážděných dat jsem identifikovala základní témata, která se vztahují k základní výzkumné otázce *Jak škola začleňuje žáky cizince do vzdělávacího procesu na 1. stupni?* a tato témata jsem následně vztahovala k různým kontextům integrace žáků cizinců na zkoumané škole. Na základě vytvoření určitého kauzálního modelu jsem pro postupnou interpretaci vytvořila základní kostru příběhu.



Obrázek 8 Kostra příběhu

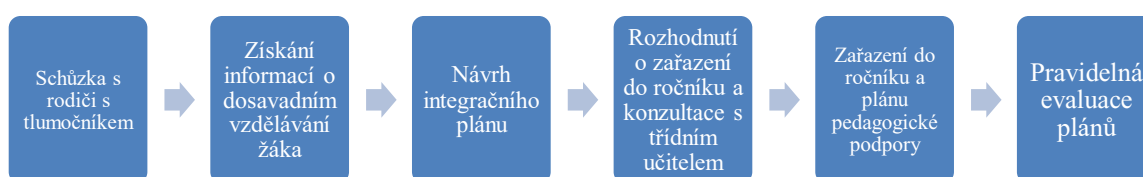
Kostru analytického příběhu lze identifikovat následujícím způsobem. Integrace žáků cizinců v primární škole je proces, který se odehrává především na úrovni školy. Škola je součástí vzdělávacího systému, jehož limity školu významnou měrou ovlivňují. Vzdělávací systém nabízí určité možnosti institucionální podpory, kterou lze vnímat jako zdroj pro konkrétní práci učitelů. Proces integrace žáků cizinců ovlivňuje významnou měrou vzdělávací politika, která svým způsobem omezuje činnost aktérů vzdělávacího systému. V největší míře jej pak ovlivňuje vedení školy, které je určitým motorem procesu integrace žáků cizinců. Uprostřed bez konkrétní vazby na vzdělávací systém se nachází neziskový sektor, jehož síla je v procesu integrace žáků cizinců natolik značná, že prostupuje celým vzdělávacím systémem a postihuje i rodinu, která stojí poněkud osamoceně. Výslednou kostru analytického příběhu zachycuje schéma na obrázku 8.

### 7.2.1 Klientský přístup neboli jsme tu pro ně

Sousloví *jsme tu pro ně* lze vnímat jako určité motto či parafrázi následující kapitoly. Dalo by se vnímat i jako obecný cíl či společné heslo pedagogických pracovníků školy. Obecně lze hovořit o společném usilování o individuální přístup. Zkoumaná škola projevuje již při prvním setkání s žákem cizincem a jeho rodiči snahu o pozitivní dojem, že se snaží vyjít vstříc. Souhrnné označení klientský přístup pak využívám především proto, že bychom jednání zástupců zkoumané školy mohli připodobnit například k jednání bankovní úřednice, která se klientovi snaží nabídnou ty nejlepší možné podmínky. Ředitelka školy sdělila: *„Když přijdou rodiče, snažíme se je vyslechnout. Zajímá nás, co dítě umí, co ho baví, zda chodilo do nějaké školy v původní zemi či ne, jak se mu tam dařilo, co ho v té škole bavilo. Já si vždycky snažím udělat svoji představu, jak bych sama jako rodič reagovala. No, v takové situaci bych měla příjemný pocit, že ta škola chce to moje dítě vzdělávat.“* Počáteční kontakt s rodinou žáka cizince má většinou zástupkyně ředitelky a po první informační schůzce, která probíhá v případě nutnosti za přítomnosti tlumočníka, předává zástupkyně ředitelky agendu konkrétního žáka školnímu poradenskému pracovišti. V minulých letech škola nechávala to, zda je nutné schůzku tlumočit či nikoliv, na vůli a zodpovědnosti rodičů. Ukázalo se však, že rodiče často nenapadlo tlumočníka přizvat, nebo neměli potřebné kontakty a finanční prostředky, a proto se uchýlovali k tomu, že do role tlumočníka stavěli své děti, či kolegy ze zaměstnání, nebo dokonce sousedy. Pro školu pak nebylo možné zajistit, že veškeré informace jsou pro rodiče srozumitelné a na některé otázky prostě rodiče nebyli schopni odpovědět. Již v této fázi se tak zrodily problémy, jejichž projevy pak žáka provázely dlouhodobě a někdy i po celou školní docházku. Důležitým faktorem se v dlouhodobém kontextu úspěšnosti žáků cizinců jeví to, zda žák cizinec navštěvoval již v České republice českou mateřskou školu. Na konkrétních případech žáků zkoumané školy lze konstatovat, že docházka do české mateřské školy významnou měrou pozitivně ovlivnila jejich jazykový vývoj. Z literatury víme, že samozřejmě záleží i na dalších faktorech, nicméně pozitivní dopad práce učitelů v mateřských školách je zde nezpochybnitelný. Po úvodní schůzce s rodiči škola rozhoduje o zařazení do ročníku, které činí především na



základě věku žáka a jeho vzdělávacích potřeb. V případě žáků s tzv. dvojí výjimečností<sup>95</sup> se škola uchyluje i k zařazení do nižšího ročníku, než do kterého žák cizinec spadá věkem, případně škola zvažuje další personální zabezpečení podpory. Ředitelka k tomu dodává: „Pokud přijde žák, u něhož se již v původní škole zjistilo, že má třeba nějaké specifické poruchy učení, tak pak samozřejmě zvažujeme, zda ho nedat o ročník níž, protože na tom prvním stupni má pak více času, já jsem si vědoma i toho, že musím vážit, ke komu to dítě pak přidělím, rozumíte. Koho v té třídě mám, zda ten učitel tam nemá už deset jiných žáků s IVP. To všechno zvažujeme a řešíme.“ Školní poradenské pracoviště je pak učitelům k dispozici v rámci realizace tzv. podpůrných opatření. V případě žáků cizinců pak učitel po krátké době po nástupu žáka do školy navrhuje první podobu plánu podpory žáka, na kterém může spolupracovat s odborníky ze školního poradenského pracoviště, ale hlavně z již zmíněné neziskové organizace META. Učitel B to dokládá slovy: „Já si na začátku stanovím nějaké cíle, nějak si to naplánuji a pak jedu, pracuju s tím žákem a ono se mi najednou zdá, že možná ty cíle jsem přepísknul, nebo naopak že byly příliš nízké. Výhodou téhle školy je, že mám za kým jít. Že se mohu zeptat, zda to dělám dobře. Pak samozřejmě je tu META, kde pak mám i konkrétní provedení těch jednotlivých kroků a vím, co mám sledovat a hlavně pak hodnotit.“ Do plánu podpory nahlíží a může na něm spolupracovat rovněž asistent pedagoga<sup>96</sup>. Plány jsou pravidelně revidovány a evaluovány. Povětšinou po jednom měsíci, ale někteří učitelé uvedli i kratší dobu. Postup zkoumané školy po přijetí žáka je graficky zpracován na obrázku 9.



Obrázek 9 Postup při přijetí žáka cizince do školy

<sup>95</sup> Pojem je užíván především ve vztahu k žákům mimořádně nadaným, nicméně lze ho užít i v případě žáků cizinců. Pro mou interpretaci je tento pojem výstižnější než například pojem *žák s přidruženou vadou*.

<sup>96</sup> O možnosti spolupráce asistenta pedagoga na plánování práce s žáky cizinci jsem se dozvěděla od vedení školy. V rámci rozhovorů s učiteli a asistenty a v rámci pozorování v hodinách však tato spolupráce nebyla zjištěna.

V rámci institucionální podpory je pak nutné zmínit možnosti využití spolupráce s poradenskými zařízeními, a to s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) či se speciálně pedagogickým centrem (SPC). V případě systémové podpory integrace žáků cizinců se však jedná o jistým způsobem pokulhávající článek celého procesu. Obzvláště po novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění novely č. 270/2017 Sb. (tzv. „první novela vyhlášky“) jsou školy odkázány na doporučení poradenského zařízení na základě vyšetření žáka. V praxi je ovšem situace taková, že v případě žáků cizinců jsou poradny limitovány nedostatečnou kvalifikací personálu pro diagnostickou práci s žáky cizinci, kteří nedisponují dostatečnou jazykovou výbavou. Speciální pedagožka sdělila: *„Hlavní problém je s naší poradnou, která cizince nechce vyšetřovat a neumí nám pomoci v jejich podpoře.“* Učitelka A dodává: *„Spolupráce s poradnou je spíše sporadická, jsme v tomto nuceni být velmi samostatní. Stalo se mi, že jsem poslala žáka do poradny a za tři měsíce se mi vrátil s papírem, že je cizinec. Tak to nepotřebuju, takovou pomoc.“* Pro zajištění určité validity tohoto tvrzení jsem oslovila svou známou, která pracuje v pedagogické poradně a ta mi v podstatě potvrdila, že respondenti mého výzkumu mají pravdu. Doplnila však kontext následujícím způsobem: *„My jsme cizince původně nedagnostikovali. Když jsem studovala, nebylo to téma pro speciální pedagogy v poradnách. Naše zaměření se toho prostě netýkalo. Samozřejmě se snažíme jít s dobou a znalosti si doplňovat. Například celá naše poradna, všichni zaměstnanci, prošli školením od METY. Ta taky vydává různá doporučení a tím my se řídíme, je ale jasné že to tak nedělají všichni a já se tomu upřímně nedivím.“* Realizace podpůrných opatření v případě žáků cizinců pak zůstává na úrovni prvního stupně, kdy škola vytvoří žáku cizinci tzv. plán pedagogické podpory (PLPP) a v něm specifikuje jednotlivá opatření, která realizuje za účelem snižování bariér v jeho vzdělávání, které jsou charakteristické především jeho neznalostí vyučovacího jazyka. Zkoumaná škola však využívá řady různých dalších možností, především finanční podpory, ať už se jedná

o rozvojové či mezinárodní programy a projekty<sup>97</sup>, což vnímám jako součást profesionálního a klientského přístupu.

### **7.2.2 Model intenzivní jazykové podpory žáků cizinců**

Na zkoumané škole se pedagogičtí pracovníci věnují systematické práci při začleňování žáků cizinců již přes deset let. Za tu dobu si škola vytvořila určitý systém a pravidla, která by se dala považovat za model pro začleňování těchto žáků. Tento systém je charakteristický svou intenzitou, a to především v oblasti jazykové podpory žáků cizinců, která je i v odborné literatuře považována za základní cestu pro odstraňování překážek a bariér ve vzdělávacím procesu. V této kapitole se pokusím popsat hlavní specifika tohoto modelu a jeho příčinné podmínky, nebude se však jednat o výčet všech postupů, které škola využívá, ale o ty nejzásadnější, v datech nalezené. Prvním předpokladem pro úspěšné zajištění jazykové podpory na zkoumané škole byl dostatek finančních prostředků. Škola realizuje řadu projektů, které hradí z rozvojových a jiných dotačních programů, jak bylo zmíněno výše. Díky těmto finančním prostředkům hradí například práci asistentů pedagoga, kteří se žáky cizinci pracují, pomůcky a učební materiály, či částečně mzdu lektora češtiny jako druhého jazyka. Kromě toho škola realizuje i jiné projekty, které sice na první pohled nesouvisí s problematikou žáků cizinců, ale nabízejí například realizaci doučování a podobných intervencí v jednotlivých předmětech. Škola na základě svých zkušeností vytvořila ucelený program podpory a péče o děti cizince, aby zajistila všechny děti s různými znalostmi a úrovní českého jazyka. Proces začíná u třídních učitelů, na nichž je, aby provedli úvodní jazykovou diagnostiku. Je zřejmé, že ne každý učitel je kompetentní pro provádění takové diagnostiky. K tomu mi ředitelka školy sdělila: „*Měli jsme tu specifický kurz zaměřený na pedagogickou diagnostiku žáka cizince. Já si nemyslím, že je to práce pro speciálního pedagoga. Jedná se o určitou sadu nástrojů, které učitel může využít. Jde spíše o pozorování žáka a určitou citlivost ve vnímavosti učitele. To školení bylo zhruba na 8 vyučovacích hodin, samozřejmě od METY, já mám dojem, že to ani nikdo jiný nenabízí.*“ Každý učitel tak doslova nominuje vybrané žáky, kteří by potřebovali jazykovou podporu. Tyto žáky

---

<sup>97</sup> Například rozvojový program Zajištění bezplatné přípravy k začlenění do základního vzdělávání dětí osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie či Podpora vzdělávání cizinců ve školách. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotace-a-granty-1>.

doporučí a posune směrem k lektorce češtiny jako cizího jazyka, která spolu se speciální pedagožkou provede komplexní diagnostiku. K této diagnostice využívá škola speciálně navržené nástroje, jejichž základem jsou materiály, které prezentuje organizace META, o.p.s. na svém portálu inkluzivniskola.cz, škola pak postupnou zkušeností dílčí části materiálu upravila pro své potřeby. Součástí diagnostického materiálu je například práce s krátkým textem, dialog nad obrázkem, volné psaní, gramatická cvičení a závěrečný rozhovor. Žáci, kteří jsou zařazeni do 1. nebo 2. ročníku absolvují pouze rozhovor s pedagogem s využitím obrazové přílohy. Diagnostika je následně vyhodnocena a speciální pedagog spolu s třídním učitelem a rodiči rozhodnou o míře podpory. Následně jsou žáci rozděleni do tří skupin podle výše potřebné jazykové podpory. Tento postup je přehledně znázorněn schématem na obrázku 10.

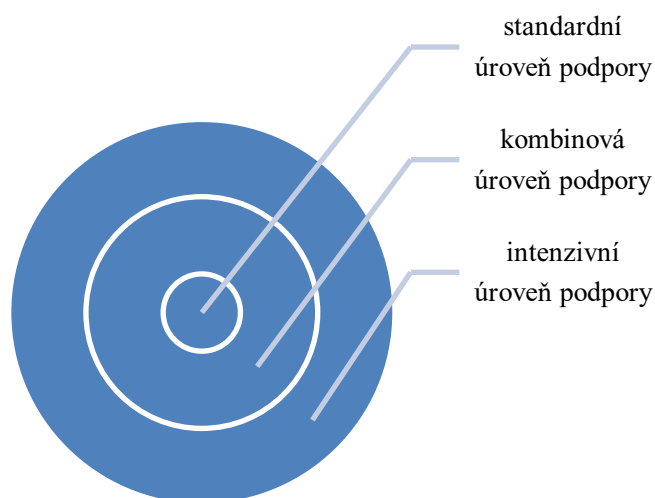


Obrázek 10 Schéma procesu rozhodování o míře podpory žáka cizince na zkoumané škole

První stupeň podpory je realizován v běžné třídě, kam žák dochází. Tato úroveň by se dala označit jako *standardní podpora*. Jazykovou podporu v této úrovni realizuje především třídní učitel a zohledňuje potřeby žáka ve všech předmětech. Učitelé, v jejichž hodinách jsem měla možnost pozorovat, využívali především žákovská portfolia nebo předmětové složky. Tyto materiály využíval učitel i při hodnocení. Částečně může v této úrovni vypomáhat asistent pedagoga a je možné žáka doporučit i na odpolední doučování, které škola nabízí. Do této úrovně se povětšinou dostávají žáci, kteří již dobře komunikují v češtině na komunikační úrovni, jejich slovní zásoba na akademické úrovni ale má své limity, to znamená, že během výuky neporozumí všemu, o čem učitel mluví. Učitelé využívají především formulace klíčových slov, která žákům předloží předem, případně s nimi pracují v evokační části hodiny<sup>98</sup>. Zohledňují jazykovou stránku i při plánování a formulaci cílů, to

<sup>98</sup> Učitelé, v jejichž hodinách jsem měla možnost pozorovat, často využívali tzv. třífázový model učení neboli model E-U-R. Tento model vychází z metod tzv. Kritického myšlení (tedy programu Reading and Writing for

přibližuje například Učitelka C: „*Hodně mi pomohlo, když jsem si před každou hodinou nebo aspoň tématem napsala na papír, jaká slova budu využívat. Já učím i angličtinu a tam to běžně dělám, takže si vypíšu slovíčka, která si v té hodině žáci vlastně osvojí a tady je to stejný, pro toho žáka cizince je to cizí jazyk.*“ Z tohoto výroku se dá vyvodit i další dílčí okolnost ve prospěch žáků cizinců. V situaci, kdy třídní učitel má specializaci cizí jazyk, má nespornou výhodu při přemýšlení o výuce českého jazyka pro žáky cizince. Druhá úroveň podpory by se dala označit jako *kombinovaná podpora*. Žák zvládá běžné komunikační situace, jeho nedostatečná znalost jazyka se projevuje především nejistotou, ta se pak projevuje především záměnou předložek, špatným skloňováním, přeříkáváním, nepochopením zadání, nutnou potřebou dopomoci. Těmto žákům je v této úrovni nabízena výuka češtiny jako druhého jazyka v době výuky běžné. Běžně tito žáci navštěvují 2 až 3 hodiny týdně lekce češtiny pro cizince. Předchozí úroveň podpory je realizována současně s tou vyšší, to znamená, že se jedná o stupně se vzrůstající intenzitou, kdy každý vyšší stupeň podpory nabízí již ke stávajícím opatřením ta další tak, jak je to znázorněno na obrázku 11.



Obrázek 11 Znárodnění tříúrovňového modelu se vzrůstající intenzitou

Nejvyšší úrovní podpory, kterou může žák cizinec na zkoumané škole využít, by se dala popsat jako *intenzivní úroveň podpory*. Ta spočívá v denní výuce češtiny jako druhého

---

Critical Thinking) a je založen na třech fázích výukové jednotky, a to evokace, uvědomění si významu a reflexe. Program nabízí i konkrétní možnosti aktivit pro jednotlivé fáze výukové jednotky dle tohoto modelu. Dostupné na: <https://kritickemysleni.cz/>.

jazyka a žák může tak navštěvovat přes deset hodin takové výuky týdně. Je určena především žákům, kteří mají výrazné nedostatky v českém jazyce a slovní zásobě. Nejsou schopni prostého popisu zobrazeného jevu, ani souvislého mluveného projevu. V dialogu obstojí pouze s výraznou dopomocí a zpomalení toku řeči. Jejich reakce na zadané úkoly je buď žádná nebo velmi váhavá a je nutná dopomoc. Pro výuku kombinované a intenzivní úrovně podpory je ve škole vyhrazená speciální jazyková učebna, kam žáci docházejí. Další formy podpory jsou realizovány v běžných třídách či odděleně v kabinetech či pracovnách. Většina žáků cizinců na zkoumané škole využívá standardní úrovně jazykové podpory. Asistenti pedagoga, a také vychovatelé ze školních družin, často zajišťují náhradu domácí přípravy, kterou nejsou schopni zajistit rodiče vzhledem k jejich neznalosti českého jazyka. Další téma, které se postupně vynořovalo při analýze shromážděných dat je bezpečné prostředí. Dalo by se považovat za zcela zásadní determinantu úspěšné realizace tohoto modelu intenzivní jazykové podpory. Učitelka A zmínila: „*Za svůj největší úspěch považuji, když rozumí a nemusí si připadat ve třídě hloupě. Myslím, že ví, že se může zeptat. Také, aby se nebál mluvit a vždy se zeptal na vše, co potřebuje vědět. Aby chodil rád do školy. Pro to dítě je to velmi těžká situace.*“. Učitel B doplňuje: „*Já se snažím pracovat se třídou tak, aby vnímali, že každý jsme jiný, že něco nám jde a něco zase ne, že škola je tu od toho, aby si to ten žák našel, aby zjistil, co ho baví a v čem je dobrý a kde zase potřebuje máknout. Snažím se o tom s nimi mluvit. Když nastane nějaká krizová situace a to samozřejmě nastane, to neříkám, že ne, tak zastavím a prostě klidně na úkor toho, co jsem měl připravené, takže začnu s nimi o tom mluvit. Stalo se mi xkrát, že se někdo posmíval nebo se usmál a co si budeme povídat, to děláme i my dospělí a těm dětem někdo musí dát tu zpětnou vazbu, nějaký zrcadlo nastavit a říct ne, tohle není hezký.*“ Dalo by se hovořit o určité technice zrcadlení<sup>99</sup>, kterou využívá i školní psychologka, což dokládají její slova: „*Já třeba, pokud u něčeho takového jsem, hned dávám zpětnou vazbu a ptám se: „Rozumím dobře, že...? Pochopila jsem správně, že teď říkáš...? Myslím, že jsem špatně rozuměla...?“*“ Bezpečné prostředí jsem

---

<sup>99</sup> Často užívána například v psychoterapii jako komunikační metoda, kdy jeden z komunikujících se orientuje na druhého a na jeho verbální i neverbální projevy a ty pak následně opakuje tak, aby ho dovedl k porozumění a kontaktu či přijetí sebe sama. ROGERS, Carl. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. 3th Edition. Robinson, 2003, 423 s. ISBN 978-1841198408. Dostupné také z: <http://infinity.wecabrio.com/B007JKF0CM-client-centred-therapy-new-ed-english-edition.pdf>

jako výzkumník vnímala i já během pohybu v terénu, kdy jsem školou procházela a všímala si většinou otevřených dveří tříd a kabinetů především v případě školního poradenského pracoviště a zástupců vedení školy, z čehož jsem měla pocit, že tzv. hrají s otevřenými kartami. Během přestávek jsem měla možnost pozorovat, jak se po škole pohybují sami žáci. Škola je vybavena řadou grafických návodných piktogramů, které usnadňují orientaci ve škole, což vnímám jako další součást tzv. bezpečného prostředí. V každé třídě, kam jsem měla možnost vstoupit, jsem zaznamenala seznam třídních pravidel, která byla přehledně umístěna v úrovni očí žáků (většinou v blízkosti dveří) a viditelně tvořena žáky. Na kulatém stole SKAV a EDUin, který byl realizován v roce 2016 na téma Bezpečné prostředí ve škole a jak ho zajistit<sup>100</sup> řekla lektorka programu pro minimalizaci šikany ve školách, Lucie Hermánková toto: „*Klíčové je bezpečné klima ve sborovnách, to se pak přenáší na chování dětí. Dobré vztahy ve sborovnách generují dobré vztahy ve třídách a bezpečné klima ve škole.*“ Na prvním stupni jsem mezi učiteli byla svědky velmi vřelé komunikace a spolupráce, především v paralelních třídách. V průběhu realizace výzkumu a sběru dat jsem měla možnost účastnit se i řady pedagogických rad. Z těchto setkání jsem nabyla dojmu, že v případě učitelů prvního stupně se jedná o určitý na první pohled viditelný týmový přístup, který se projevuje především v aktivním přístupu při řešení různých situací ve škole. Byla jsem svědkem toho, jak se učitelé aktivně nabízeli svým kolegům, že jim s něčím pomohou či poradí. Takové chování považuji v každé profesi za žádoucí.

### **7.2.3 3K neboli komunikace, kooperace, koordinace**

Název této kapitoly zachycuje tři důležité aspekty nebo spíše schopnosti nutné pro zajištění možná jakéhokoli procesu ve vzdělávání, a to je komunikace, kooperace a koordinace. Tyto tři kompetence jsou předpokladem úspěšného fungování daného systému. Vnímám je pro svůj výzkum jako určité „superschopnosti“. Dalo by se říci, že se jedná i o určité manažerské dovednosti (např. Weihrich, 1993<sup>101</sup>). *Komunikace* jako klíčová strategie zkoumané školy by se dala postihnout následovně: „*Základem úspěchu je z mého pohledu fungující komunikace napříč celým spektrem pedagogických pracovníků. Snažím se vycházet ze sebe*

---

<sup>100</sup> Zápis z tohoto kulatého stolu je dostupný na <https://www.eduin.cz/clanky/bezpecne-prostredi-ve-skole-zaci-se-k-sobe-chovaji-tak-jak-to-vidi-u-ucitelu/>.

<sup>101</sup> WEIHRICH, Heinz. *Management: a global perspective*. 10th ed. New York: McGrawHill, 1993, 744 s. ISBN 00-706-9170-3

*a pracovat na tom, aby se učitelé nebáli za mnou přijít a řešit, co potřebují. Mívám otevřené dveře jako znamení, že jsem tady pro ně, jsem k dispozici. Snažím se vytvářet příležitosti, aby spolu učitelé spolupracovali, to znamená samozřejmě různé formy DVPP, ale i různé tmelící aktivity, případně se osvědčily konference, kam vyšleme třeba zástupce za 1. stupeň. Prostě vytvořit těm lidem čas, aby se setkávali a zažili se v různých situacích,“ říká ředitelka školy a speciální pedagožka přibližuje: „Máme pravidelná setkávání, ať už jen taková revizní, nebo odborná na předem určené téma. Učitelé s tím počítají, účastní se i asistenti, jsou součástí odborného týmu. Běžně tady máme takové mikrotýmy a řešíme individuální situace žáků a tak, co je třeba, hodně se o těch věcech bavíme, samozřejmě s některými kolegy nám to šlo hned, s někým to trvá dlouho, než ho navyknete na to, že je běžné mluvit o problémových situacích, že to není ostuda, když sdílím své dojmy.“ Závěr tvrzení školní psycholožky mi potvrdila i učitelka C, která uvažovala podobným způsobem: „Já jsem nebyla moc zvyklá všechno řešit, snažila jsem se si všechno vyřešit sama, brala jsem to jako takové malé selhání, když budu muset někam jít a přiznat, že jsem to nezvládla, ale pak jsem pochopila, že škola není prostředí, kde máte být solitér, že je tu i prostor na to se prostě naučit spolupracovat, ale hlavně komunikovat, že tím, že to proberu s kolegyní a ona mi řekne svůj názor, nebo se přijde podívat do mojí hodiny a hospituje, dá mi zpětnou vazbu, že to může být cesta. To jsem se tady hodně naučila.“ Naproti tomu někteří učitelé jsou zcela pochopitelně zakotveni v určité iracionalitě, která je možná spojena s pocitem ztráty autority. Výpověď učitelky A tuto obavu silně naznačuje: „Často se cítím, že jsem na to sama. Z mého pohledu mi vedení školy přidělí do třídy žáka a řekne mi, ať mu vytvořím plán a tím veškerá komunikace končí. Já si samozřejmě říkám, že to musím zvládnout, ale někdy si nevím úplně hned rady.“ Jako efektivní vnímají pedagogové zkoumané školy takovou komunikaci, která je sycena respektem. Dalo by se také hovořit o otevřené komunikaci. Nejvíce to zmiňovali učitelé a školní psycholožka a žáci. Žáci se vyjadřovali především k situacím, kdy se necítí dobře, jsou ponižováni ze strany učitele, takovou situaci jsem během pozorování ale nesledovala v žádné třídě. Školní psycholožka se zmínila o řadě situací, kdy před ní stojí učitel, který žádá pomoc s konfliktní situací ve třídě, nicméně po podrobnějším prozkoumání se ukáže, že právě učitel je zdrojem a tvůrcem konfliktu. Takové situace si podle slov školní psycholožky žádají opravdu citlivé zacházení. Kooperace je jednou z nejvíce skloňovaných schopností žádaných v prostředí zkoumané školy, která začleňuje žáky cizince. Jak jsem již*



zmínila, měla jsem možnost pozorovat různé formy spolupráce mezi učiteli 1. stupně. Schopnost kooperace by se na zkoumané škole dala vnímat jako nutná součást příznivého učebního společenství<sup>102</sup>. Schopnost spolupráce je ve zkoumané škole zásadní na různých úrovních. Okrajově bych zmínila intenzivní spolupráci s veřejností, akce školy pro veřejnost, zapojení místní komunity, využívání lidských zdrojů, nadační fond školy a další dobročinné aktivity školy. Dále jsem sledovala komunikaci s rodiči, o které se zmíním v jedné z dalších kapitol (7.2.6). Nicméně pro můj výzkum bylo důležité vidět tuto schopnost uvnitř školy. Úspěšně jsem ji sledovala při řešení rozličných na první pohled (a někdy i učiteli označovaných) problémových situacích. Například u učitele B jsem byla svědkem situace, která nastala při prezentaci společné práce žáků jeho třídy. Na tuto prezentaci byli přizváni žáci z nižších ročníků a jejich učitelé. Po prezentaci obsahu dílčích žakovských projektů vyzval učitel žáky k prezentaci spolupráce v týmu. Žáci popisovali, jaké strategie uplatnili při skupinové práci ve fázi plánování, rozdělení činností v týmu, dodržování pravidel, řešení problémů, tato a i další podobné situace pro mě byla jistou mnohorozměrnou ukázkou kooperace na zkoumané škole. Poslední, ale ne méně důležitou schopností, která vyvstala z mé analýzy shromážděných dat, je *koordinace*. Vybudovaný systém koordinace na zkoumané škole vnímám jako determinantu úspěšného procesu začleňování žáků cizinců. Na zkoumané škole není jmenovaný koordinátor vzdělávání žáků cizinců či koordinátor inkluze, jak ji popisuje např. Foist, 2018<sup>103</sup>. Nicméně dalo by se říci, že jeho funkci na zkoumané škole plní speciální pedagožka. Na základě rozhovoru s ní jsem zaznamenala následující aktivity, které považuji za výhradně koordináční. Speciální pedagožka zajišťuje koordinaci a komunikace s asistenty pedagoga, organizuje pravidelná setkávání s nimi (jedenkrát týdně) a jejich vzdělávací aktivity; společně s učiteli zajišťuje organizaci a realizaci plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů a jejich vyhodnocování; koordinace spolupráce aktérů školy (učitel – rodič - odborník ze ŠPP), uvnitř organizační struktury (učitel – učitel nebo učitel – asistent nebo učitel – vychovatel);

---

<sup>102</sup> Pojem učební společenství používá např. Fischer (FISHER, Robert. Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.).

<sup>103</sup> FOIST, Vladimír. Koordinátor inkluze: klíčový člověk. Inkluze v praxi [online]. NPI ČR, 2018, 02-01-2018 [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1117-koordinator-inkluze-klicovy-clovek>

organizace odborných setkání a vedení zápisů a kontrola termínů; zajištění spolupráce s poradenskými zařízeními; komunikace s lektorkou češtiny pro cizince. Tato osoba je pro školu viditelně nenahraditelnou, což dokládá i zástupkyně ředitelky: „Škola má skvělou speciální pedagožku, která vede tým asistentů pedagoga a koordinuje přístup učitelů. Je jednoznačně nepostradatelná v systémovém zajištění podpory žáků cizinců na naší škole. Její práce spočívá hlavně v koordinaci všech, kdo přijdou s daným žákem do styku. Zajištění veškeré dokumentace. Zajišťuje i určitou metodickou podporu pedagogům.“

#### **7.2.4 Tlak na výkon versus svoboda učení**

Po sběru a následné analýze dat bych zkoumanou školu označila jako *školu zaměřenou na žáky*. A to především na žákovský potenciál. Určitá mnohorozměrnost tohoto cíle rozvíjet žákovský potenciál se ale u některých učitelů (dle výpovědí především na druhém stupni) stala určitou posedlostí zabezpečit tento cíl a vytvářet příležitosti k jeho realizaci. Sousloví „tlak na výkon“ se tak stalo in vivo kódem během mé analýzy získaných dat. Jeden z respondentů mi například na otázku, jak by charakterizoval zkoumanou školu sdělil následující: „*Jako velmi výkonovou školu, kde existuje určitá ochota zohlednit specifika dětí - u některých učitelů bez diskuze a samozřejmě, hlavně na prvním stupni a u některých učitelů daná inkluze a velmi omezená. Jsme škola, o níž si rodiče myslí, že je elitní a z jejich dětí patřičné výsledky dostane. Z mého pohledu jsme přeplněná základní škola, kam často přestupují děti, které už historicky měly na předchozí ZŠ nějaký problém. Ten s přestupem pochopitelně nezmizí a spolu s frustrací ze selhání na předchozí škole vytvoří zatěžující situaci pro stávající (většinou už i tak nejednoduchý) kolektiv.*“ Podíváme-li se na mezinárodní srovnávací šetření PISA<sup>104</sup>, které se v roce 2015 zaměřovalo na tzv. *well-being*<sup>105</sup> v rámci zemí OECD, zjistíme, že se obecně dá říci, že se žáci z České republiky

---

<sup>104</sup> SCHLEICHER, Andreas a Yuri BELFALI. PISA 2015 Results (Volume III) [online]. 2017-04-19 [cit. 2020-07-03]. Dostupné z: doi:10.1787/9789264273856-en

<sup>105</sup> Tzv. *well-being* tak jak je definován v dané výzkumné zprávě, odkazuje na psychologické, kognitivní, sociální a fyzické fungování a schopnosti, které žáci potřebují, aby mohli žít šťastný a naplňující život. *Well-being* je tedy v první řadě definován kvalitou života žáků. I když je investice do budoucích výsledků dětí a dospívajících nesmírně důležitá, tvůrci politik a pedagogové musí nyní věnovat pozornost i *well-beingu* žáků. *Well-being* je v této zprávě také koncipován jako dynamický stav: bez dostatečných investic k rozvoji jejich schopností v současné době je nepravděpodobné, že by se žáci těšili kvalitě tohoto stavu jako dospělí. (Schleicher a Belfali, 2017)

necítí v prostředí školy dobře. Výzkum byl zaměřen na patnáctileté žáky a cílil na čtyři hlavní oblasti jejich života: školní výkon, vztahy s vrstevníky a učiteli, podpora v rodinném prostředí a způsob trávení volného času<sup>106</sup>. ČOSIV shrnuje, že „Výsledky PISA 2015 také ukázaly vztah mezi mírou úzkosti žáků z testování a známkování a jednáním a očekáváními jejich učitelů. Žáci, kteří uvedli, že jejich učitelé uzpůsobují výuku jejich individuálním potřebám a pomáhají jim, když si nevědí rady, vykazovali nižší míru úzkosti v souvislosti s testováním a známkováním. Nízká očekávání učitele a jeho přesvědčení o neschopnosti konkrétního žáka naopak zvyšují pravděpodobnost celkové úzkosti při studiu o 60 %.“ V kontextu tohoto šetření a úvodního citátu této kapitoly nejmenovaného respondenta bych ráda popsala, jak se určité zaměření na výkon projevovalo v mém výzkumu. Dá se říct, že se všichni respondenti shodovali, že za efektivní považují stanovení adekvátních požadavků na žáka ve vztahu k jeho učení, práci s cíli a budování vnitřní motivace, sledování a hodnocení učebního pokroku a odstraňování překážek a bariér v učení formou vyrovnávacích opatření. Jak je tedy možné, že jeden z největších výskytů při analýze dat mělo téma tlak na výkon? Vysvětluji si to především na základě pozorování a rozhovorů s učiteli jejich velmi silným pocitem *nedostatku času*. Použiji výrok školní psycholožky: „*Na mnohé důležité věci v procesu vzdělávání tak, jak je nastaven, prostě není čas.*“ Ve velké míře jsem měla možnost na zkoumané škole sledovat práci učitele, který cítí obrovskou zodpovědnost za proces učení žáků a je přesvědčen, že musí s žáky probrat veškeré učivo, které je pro daný ročník plánováno především autory učebnic. Jak pro mě bylo pak zajímavé srovnání školního vzdělávacího programu, který se vyznačoval střízlivostí a všeobsáhlým výstižným pojmem *učení pro život* a dílčích předmětových plánů konkrétních učitelů, které byly doslova přeplněné učivem. Jeden z učitelů, který se nakonec nestal vybraným učitelem pro podrobnou analýzu v mém výzkumu, mi při předávání zpětné vazby po hodině sdělil: „*Já už teď vím, že to letos nestihnu. Dřív jsem tohle, co teď probírám, měl hotové v říjnu, každým rokem se to zhoršuje a zpomaluje.*“ Velmi mě zaujalo, že reakcí učitele není přehodnocení a přeformulování předmětových a učebních plánů, nýbrž zoufalý boj (předem vzdaný) za dohnání učiva za každou cenu. Určitým

---

<sup>106</sup> PISA 2015 – VÝSLEDKY „WELL-BEING“ [online]. ČOSIV, 2017 [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/08/21/pisa-2015-vysledky-well-being/>

dostihovým závodem by se dala nazvat i situace učitelky C, jejíž standardní podpora žáka cizince ve třetím ročníku ZŠ spočívala v tom, že žák pod jejím vedením a podporou asistentem pedagoga doslova tryskem procházel veškeré učivo, které jeho spolužáci absolvovali během předchozích dvou ročníků, to se projevovalo například vyplňováním písanek doma, ve školní družině i během výuky. Bylo pro mě velmi zajímavým zjištěním, že si učitelé sice svorně stěžují na nedostatek času, ale v reálném vzdělávacím procesu ho v konečném důsledku nedokážou efektivně využít. Ulpívají na tom, co je dáno shora (případně je pouze subjektivně vnímáno jako dáno shora) a přeskakují fázi přemýšlení o učivu, o tom, k čemu bude žákům daná látka a podobně. Konkrétní ukázkou může být cvičení, které bylo zaměřené na procvičování a opakování, konkrétně na problematiku vyjmenovaných slov. Vyjmenovaná slova jsou specifickým tématem ve vztahu k žákům cizincům. Jejich zapamatování často učitelé povyšují nad jejich porozumění. O problematice slov se často vyjadřují odborníci z neziskové organizace META, o.p.s. A jejich doporučení se dá shrnout následujícím způsobem, je nutné vybrat slova, která žák běžně používá a zvykat ho na přítomnost tvrdého -y-, vysvětlování gramatických pravidel bez porozumění obsahu postrádá smyslu. Doložím to praktickou ukázkou nevhodně zvoleného cvičení (obrázek 13) učitelem ve výuce třetího ročníku, kde byl žák cizinec přítomen. Zadání ani obsah textu pro něj nebyly srozumitelné, stejně tak obrazová podpora ve formě pexesa (obrázek 14), které taktéž nebylo co do obsahu vhodně zvoleno a žákovi spíše zvyšovalo neporozumění.

3) *Doplň i/y*

B\_dlel ml\_nář ve ml\_ně. Jeho obl\_bená hračka byl pl\_šový medvídek Brumla. Hračka b\_la z Litom\_yšli. Moc rád jezdil na l\_žích. Když jedl pol\_kal velmi rychle. Voda ve ml\_ně pl\_nula. Ve ml\_ně mu běhaly m\_ši. Jednou potkal princeznu s bl\_skavou korunkou, která b\_dlela v\_soko ve věži. Ráda sbírala b\_liny. Nejedla s\_r. Jela do Přib\_slavi na své kob\_le. Zmrzl\_na se rozpl\_vá na jazyku. Z\_skal přes\_pací hodiny. Brzy se přestane bl\_skat. Dohl\_žel na divoké b\_ky. B\_l p\_šný jako páv. Zlom\_slně s\_čkuje.

*Obrázek 12 Ukázka nevhodného zadání cvičení pro žáka cizince*



Obrázek 13 Ukázka nevhodně zvolené pomůcky pro žáka cizince<sup>107</sup>

Na téma výukových materiálů bylo napsáno již mnohé a cílem mé disertační práce není postihnout všechny tyto metodické zdroje a nabídnout je čtenáři. Mým cílem bylo prozkoumat, jakým způsobem materiály vybírají učitelé na zkoumané škole a jak je vyhledávají. Velmi zajímavým zjištěním pro mě bylo, že učitelé shodně uváděli, že využívají především portál [inkluzivniskola.cz](http://inkluzivniskola.cz), jehož autory jsou odborní pracovníci z neziskové organizace META, o.p.s.. Výkladem tohoto zjištění je dle mého názoru míra intenzity spolupráce s touto organizací na zkoumané škole. Po podrobné analýze žákovských dokumentů jsem specifikovala určité zásady, které učitelé na zkoumané škole dodržují a tyto zásady se úzce prolínaly s didaktickými zásadami, které formuloval již Jan Amos Komenský ve své Velké didaktice. Výčet těchto zásad nepovažuji v této části práce za nutný, zaměřím se však na *zásadu názornosti*, kterou učitelé zdůrazňovali při komentáři využívaných materiálů. Učitel B mi sdělil: „*Názornost, názornost, názornost. Aby to viděli, snažím se použít všechny prostředky, které mám, abych podpořil jejich vnímání toho tématu. A to není jenom o obrázcích, to jsou i zadání, piktogramy, že tam dáš třeba tabulku a ta tabulka ti říká, co vlastně máš dělat. Mám tady citát od Komenského (obrázek 12) a snažím se na to myslet.*“ Učitel B mě upozornil na důležitý prvek, který odborníci označují jako *grafické organizéry* či *klíčové vizuály*. META, o.p.s. hovoří o grafické vizualizaci obsahu<sup>108</sup> jako

<sup>107</sup> Pexeso vyjmenovaná slova (vydalo DYS-centrum Praha z. ú.)

<sup>108</sup> TITĚROVÁ, Kristýna a Petra VÁVROVÁ. Grafická vizualizace obsahu. [Inkluzivniskola.cz](http://inkluzivniskola.cz) [online]. Praha: META, 2016 [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu>

o efektivní pomoci při učení žáka. Odkazují se například na Bernarda Mohana<sup>109</sup> (1990) a další zahraniční autory. Vyhledávání možností vizualizace obsahu je tedy jednoznačně cestou k zvýšení šancí žáků na porozumění dané látky.

*„Příroda si pomáhá sama, kolikerym způsobem může. Aby to všechno v nich snáze utkvělo, ať se přibírají smysly, kterékoli možno. Na příklad: Sluch se zrakem, jazyk s rukou, buďtež ustavičně spojovány. Má se tedy nejen vyprávět, co mají vědět, aby to vnímali sluchem, nýbrž má se to i malovat, aby se to vštěpovalo i zrakem. Žáci ať se navzájem učí brzo látku vyjadřovat slovy i vyznačovat rukou, aby se nešlo od ničeho dál, leč když je to dosti vtíštěno sluchu, zraku, rozumu i paměti. A k tomu účelu bude dobře, když všechno, čemu se učí v každé třídě, bude zobrazeno na stěnách této učebny, ať už jsou to poučky a pravidla nebo obrazy a emblémy té části učení, které se právě učí.“*

Jan Amos Komenský

Obrázek 14 Ukázka citátu Jana Amose Komenského na nástěnce učitele B

### 7.2.5 Škola jako sebevzdělávací instituce

Ředitelka školy i její zástupkyně opakovaně zmiňovaly v rozhovorech důležitost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich sebevzdělávání. Z dostupných dokumentů školy lze *sebevzdělávání* považovat za poslání školy. Značnou překážkou realizace tohoto poslání je nedostatek času. *„Dáváme učitelům možnosti, nabídky, které nám chodí, třídíme a předáváme vedoucím pracovníkům předmětových komisí a zástupcům školního poradenského pracoviště. Každý rok škola realizuje DVPP, máme vždycky takový dotazník a ptáme se učitelů, jaká témata by potřebovali, je to skutečně individuální podle jejich potřeb. My jako vedení máme samozřejmě svoje potřeby, já jsem například absolvovala různá školení pro manažery a kolegyně se školily v práci s různými softwary, záleží na konkrétním člověku a taky jeho přístupu.“* Škola se tak nezaměřuje jen na vzdělávání žáků, ale vytváří podmínky a prostor pro *vzdělávání všech*. Spilková (2005) vnímá sebevzdělávání jako součást konceptu kvalitní školy. Progresivní přístup a určitou otevřenost školy všem vzdělávacím možnostem považují za klíčovou při práci s žáky cizinci. Je zřejmé, že učitelé procházejí postupným vývojem (Sikes et al., 1985<sup>110</sup>). Tento vývoj je založen na dobrovolnosti učitele a jeho pokrok závisí na fázi zájmu o sebe sama, o žáky, zájmu o školu

<sup>109</sup> MOHAN, B. *LEP Students and the Integration of Language and Content*. Knowledge Structures and Tasks, 1990.

<sup>110</sup> SIKES, Patricia J., Lynda MEASOR a Peter WOODS. *Teacher Careers: Crises and Continuities*. Falmer Press, 1985, 263 s. ISBN 9781850000662.

a její širší okolí. Někteří autoři hovoří o tzv. *morální kariéře učitele*<sup>111</sup>. S problematikou sebevzdělávání souvisí téma *osobnostní rozvoj*. Na zkoumané škole si každý učitel zpracovává tzv. plán osobního rozvoje, kde formuluje své potřeby, osobní cíle, oblasti vzdělávání a způsoby dosažení a k nim přidružuje časový horizont. Tyto plány jsou revidovány a evaluovány dvakrát ročně a jsou podkladem pro osobní jednání učitele a vedení školy. Naproti tomu mnoho učitelů podle slov zástupkyně ředitelky školy přistupuje k těmto plánům formálně a nesystematicky, což má většinou za důsledek jejich nespokojenost s absolvovanými vzdělávacími programy. „*Oni si stanoví formativní hodnocení, protože to zaslechli od kolegy, ale nemají tu znalost a taky nejsou ve fázi, že by na něco takového mohli přejít a pak se diví, respektive si spíše stěžují, že to nesplnilo jejich očekávání,*“ dodává.

### **7.2.6 Rodiče jako nečekaní spojenci**

Název kapitoly jsme si vypůjčila z publikace, kterou vydala organizace Člověk v tísní<sup>112</sup>. Označení *nečekaný spojenec* totiž přesně vystihuje situaci ve spolupráci školy a rodiny na zkoumané škole. Spolupráce školy s rodiči žáků cizinců by se dala charakterizovat pomocí tří faktorů, které významnou měrou ovlivňují efektivitu takové spolupráce školy a rodičů žáků cizinců. Jedná se o kulturní zázemí rodiny, přístup učitele k problematice domácí přípravy a zapojení rodičů a konkrétní podoba spolupráce rodičů a jejich přístup ke škole spolu s jejich reaktivitou a přítomností. Trnková (2004 in Felcmanová et al., 2013) uvádí pět principů a doporučení k budování partnerských vztahů škol s rodinami (obrázek 15), které se i zkoumaná škola snaží dodržovat.

---

<sup>111</sup> JOHNSON, Bruce, Barry DOWN, Rosie LE CORNU, Judy PETERS, Anna SULLIVAN, Jane PEARCE a Janet HUNTER. *Early Career Teachers* [online]. 2015 [cit. 2020-09-25]. Dostupné z: doi:10.1007/978-981-287-173-2

<sup>112</sup> FELCMANOVÁ, Alena a kolektiv. *Rodiče - nečekaní spojenci: Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou* [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., vzdělávací program Varianty, 2013 [cit. 2020-08-12]. ISBN 978-80-87456-45-3. Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/58\\_rodic-e-nec-ekani-spojenci.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/58_rodic-e-nec-ekani-spojenci.pdf)

- |   |   |
|---|---|
| <p>„1) <b>Informování</b> – rodiče mají vědět, jak se dítěti ve škole daří, ať již v učení, nebo ve vztazích, rovněž jaké má škola vzdělávací prostředky, jak se rozvíjí atd.</p> <p>2) <b>Vysvětlování</b> – rodiče by měli rozumět tomu, co se ve škole děje, jakými metodami jsou jejich děti vyučovány a proč.</p> <p>3) <b>Pozorování</b> – rodiče by měli dostat možnost nahlédnout do skutečného života školy, nejprve třeba při zvláštních příležitostech (den otevřených dveří, koncerty, sportovní dny) a posléze i do běžného vyučování (přítomnost ve třídě).</p> | <p>4) <b>Participace</b> – rodiče by měli dostat příležitost skutečně pomoci učiteli, ať již jako výpomoc při akcích mimo školu, při přípravě výukových materiálů nebo jako asistenti při výuce.</p> <p>5) <b>Rozhodování</b> – s rostoucí znalostí školy a jejího vnitřního života by rodiče měli dostat příležitost zapojit se do procesu rozhodování o škole, jejím kurikulu a rozvoji.“</p> |
|---|---|

Obrázek 15 doporučení k budování partnerských vztahů škol s rodinami<sup>113</sup>

Kulturní zázemí rodiny ovlivňuje kvalitu spolupráce značnou měrou. Zásadní je pro zkoumanou školu znalost či neznalost českého jazyka u rodičů. V případě, že ani jeden z rodičů nemluví česky, využívá škola odborné pomoci formou komunitního tlumočení<sup>114</sup>. Škola považuje za zásadní úvodní setkání, kde si obě strany vyjasní, jaké cíle má škola a jaké potřeby mají rodiče. Ne ve všech případech ale nastává soulad: „*Co se týče dětí cizinců, vstupují do hry mnohdy rodiče, kteří nerozumí našemu systému vzdělávání a jeho prioritám či metodám, nepřikládají důležitost věcem, které nám jsou samozřejmé. Jde ale o velmi individuální záležitost. Tam, kde rodiče z Austrálie bez potíží dítě zapsali do přípravného ročníku a naopak ocenili možnost dohnat jazyk a dítě postavit na stejnou startovní čáru jako ostatní, pro rodiče dívky z Koreje byla tato možnost nemyslitelná, zvláště otec se velmi zlobil, že chceme jeho dítě handicapovat.*“ Kulturní kontext rodiny je tedy třeba důkladně prozkoumat a zvážit i komunikační strategie. Problematika domácí přípravy u žáků cizinců se mezi respondenty objevovala jako palčivé téma. Někteří učitelé považovali neznalost českého jazyka rodičů za určitou neschopnost a selhání a z jejich výroků bylo zjevné, že vyvíjejí tlak na rodiče, aby doma s dětmi mluvili česky. Lektorka češtiny pro cizince k tomu ale namítá: „*Nemůžeme rodiče nutit, aby doma s dětmi mluvili česky, když česky prostě neumí. Často se mi stává, že to hlavně rodiče vietnamských žáků doma zkouší a děti pak používají zcela nesmyslné vazby a chyby, které se pak žákům dlouhodobě nedaří odnaučit.*“ Poslední faktor, tedy reálná podoba spolupráce rodiny žáka cizince a školy, se odvíjí od

<sup>113</sup> Tamtéž.

<sup>114</sup> Komunitní tlumočnick je profesionální tlumočnick, který současně disponuje znalostí terénu, v případě školy tedy má znalosti o českém vzdělávacím systému.



přístupu rodičů a toho, co danému učiteli jednoduše funguje. Učitel B například hovořil o pravidelných schůzkách na chodbách a písemné podobě předávaných informací, učitelka A využívala především SMS s matkou žákyně, s níž se ale fyzicky nikdy nesešla. Je tedy důležité předem se dohodnout, jaký systém bude v konkrétním případě využit<sup>115</sup>. V závěru této kapitoly doplním, co mě dovedlo k jejímu názvu. Všichni tři učitelé, se kterými jsem vedla hloubkový rozhovor, se vyjádřili sebekriticky k tomu, že na počátku měli ze spolupráce s rodiči cizinci velkou obavu. Někteří již měli předchozí negativní zkušenosti, které si k této spolupráci obecně vztahovali. V případě, že se jim tedy podařilo nastavit komunikační systém alespoň s jedním z rodičů, byli tímto velmi překvapeni. Dokladem může být výrok učitelky C: *„Moje zkušenost s rodiči, co nemluví česky, byla velice špatná, měla jsem žáka, jehož maminku jsme tajně přezdívala paní Columbová, protože jsme ji nikdo nikdy neviděli. Veškerá komunikace s rodinou se tehdy odehrávala přes staršího bratra, který byl ale také žákem naší školy. Letos mám ve třídě jen jednu maminku, která nemluví česky a s tou to funguje skvěle, což mě překvapilo, protože jsem postupovala stejně.“*

---

<sup>115</sup> Dále se učitelé vyjadřovali ke konkrétním podobám komunikace s rodiči, například využívání velkých písmen, využívání společného jazyka (většinou angličtina), překlady a překladače a podobně. Velmi přehledně a souhrnně jsou pravidla pro komunikaci s rodiči formulována na stránkách neziskové organizace META, o.p.s. např. zde a <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/komunikace> a některá korelují s praxí zkoumané školy.

## 8 Shrnutí empirické části

Základní výzkumná otázka, kterou jsem si pro svůj výzkum stanovila, zní *Jak škola začleňuje žáky cizince do vzdělávacího procesu na 1. stupni?* Výsledky, které jsem prezentovala v předchozích kapitolách jsou podkladem pro zodpovězení specifických výzkumných otázek, které jsem formulovala na počátku své výzkumné práce. V této kapitole se pokusím shrnout hlavní zjištění takovým způsobem, abych zodpověděla dílčí specifické výzkumné otázky. Pro daný výběr byly zjištěny následující závěry:

### **Jaký volí škola postup při začleňování žáků cizinců do primárního vzdělávání?**

Pro postup při začleňování žáků cizinců do primárního vzdělávání na zkoumané škole je charakteristický individuální přístup. Pracovníci školy mají rozdělené role a každý si je vědom své odpovědnosti v celém procesu. Ten začíná úvodním setkáním s rodiči žáka cizince, kde se škola snaží získat co nejvíce informací o žakově minulosti. Škola disponuje materiály v různých jazykových verzích, které pokrývají nejzásadnější aspekty českého vzdělávacího systému a konkrétní informace vztahující se k chodu školy. Snaha školy je předat rodině dostatek informací, aby byla schopna pochopit směřování školy, vzdělávací cíle a systém podpory žáků cizinců v této škole. Škola přistupuje k zařazování žáků cizinců do ročníku na základě věku žáka, přičemž formuluje specifické situace, kdy mohou rozhodnutí o zařazení do ročníku ovlivnit i jiné faktory. Následuje několikafázový proces, jehož dílčí kroky vedou k zařazení žáka cizince do určitého stupně podpory, počínaje individuální diagnostikou s využitím odborníků, kteří jsou k dispozici v rámci školního poradenského pracoviště. Ve spolupráci s těmito odborníky pak učitelé navrhnou plány podpory žáka cizince, které následně pravidelně vyhodnocují a doplňují. Poradenské instituce v tomto systému podpory poněkud selhávají, vzhledem k nedostatečné kapacitě a kvalifikaci odborných pracovníků pro problematiku začleňování žáků cizinců a jejich jazykovou podporu.

### **Jaké jsou charakteristiky podpory žáků cizinců ve vzdělávání na 1. stupni ZŠ pohledem učitelů a vedení školy?**

Podpora žáků cizinců v jejich vzdělávání je klíčová především v jazykové oblasti. Zkoumaná škola má na základě dlouhodobé zkušenosti v práci s žáky cizinci stanovený

postup, který je přímo závislý na dostatečné finanční podpoře. Tu škola získává především z rozvojových a dotačních programů, ale i dalších mezinárodních projektů. Vedení školy aktivně vyhledává možnosti financování dílčích úrovní podpory. Škola má zpracovaný strategický materiál, podle něhož rozhoduje o realizaci jazykové podpory žáka. Ta je rozdělena do tří úrovní, kterých může žák dosáhnout, a škola o tom rozhoduje na základě jazykové diagnostiky žáka. Pro tento účel má zpracovaný vlastní diagnostický materiál. Nejnižší úroveň je realizována v rámci kmenové třídy žáka a zodpovídá za ni především třídní učitel. Střední úroveň má kombinovanou formu, kdy žák většinu dne tráví v kmenové třídě, kde se mu dostává podpory první úrovně a zároveň využívá možnosti výuky češtiny jako druhého jazyka s kvalifikovanou lektorkou. Žák na tuto výuku opouští svou kmenovou třídu a tráví zde 2 až 3 hodiny týdně. V nejvyšší úrovni podpory může žák dosáhnout až na více než 10 hodin výuky češtiny jako druhého jazyka týdně. Do procesu realizace jazykové podpory jsou zapojeni asistenti pedagoga a také vychovatelé školní družiny, kteří často doplňují domácí přípravu žáka. Důležitou determinantou úspěšného procesu začleňování žáků cizinců je bezpečné prostředí, které se projevuje především úpravou vnitřních prostor školy, ochotou učitelů podílet se na začleňování žáků cizinců a osobním přístupem vedení školy.

### **Jaké strategie škola využívá při začleňování žáků cizinců do primárního vzdělávání?**

Během analýzy získaných dat vyvstaly tři charakteristické strategie školy, které jsou uplatňovány nejen v rámci začleňování žáků cizinců. Jde především o systém koordinace, který je na zkoumané škole zaštitěn osobností speciální pedagožky, která plní funkci koordinátora inkluzivního vzdělávání na škole. Systematicky pracuje s týmem asistentů pedagoga, spolupracuje s učiteli při plánování cílů výuky a při evaluaci plánovacích nástrojů a zaštiťuje i spolupráci mezi pedagogickými pracovníky a rodiči. Dále je zkoumaná škola charakteristická snahou o sebevzdělávací instituci, vedení školy systematicky získává informace od učitelů, jaká témata jsou pro ně žádaná ve vztahu k dalšímu vzdělávání. Progresivita školy se dá charakterizovat konceptem školy jako otevřené a kvalitní školy (Spilková, 2005), ke kterému se snaží směřovat. Ten je školou realizován dalšími strategiemi, které vedou k úspěšnému začleňování žáků cizinců v primární škole a to je otevřená komunikace a podpora spolupráce aktérů vzdělávacího procesu. Jako zcela zásadní strategie se během celé realizace výzkumu vynořovala znovu a znovu spolupráce

s neziskovým sektorem. Ten je v problematice vzdělávání a začleňování žáků cizinců zastoupen dnes již řadou organizací a spolků, nicméně na poli vzdělávání má primární postavení nezisková organizace META, o.p.s., která nabízí široké spektrum služeb nejen učitelům, ale i rodinám. Výhody spolupráce s touto organizací jsou nesporné vzhledem ke zkušenostem pedagogických pracovníků zkoumané školy. Jedinečnost této organizace tkví v personálním zabezpečení metodické podpory pedagogům (především) a také v exkluzivité formou vzdělávacího portálu inkluzivniskola.cz, jež využívali všichni učitelé, se kterými jsem na zkoumané škole přišla do kontaktu. META má v systému vzdělávání a začleňování žáků cizinců zcela nezastupitelnou roli.

### **Jaké metody a materiály užívají učitelé při začleňování žáků cizinců do vzdělávání na 1. stupni ZŠ?**

Učitelé, kteří byli součástí výzkumu, shodně považovali za žádoucí konstruktivistické přístupy k učení žáků. Jejich názory byly často založeny na získaných znalostech buď v rámci přípravy a studia učitelství, či prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Všichni učitelé zkoumané školy absolvovali kurz kritického myšlení a metod programu RWCT. Tyto metody byly pozorovatelné v jejich výuce (např. třífázový model učení) a další především evokační a aktivizační metody. Zajímavým zjištěním bylo, že většina respondentů charakterizovala zkoumanou školu jako školu zaměřenou na výkon. Ze získaných dat se mi podařilo formulovat důvody, proč tomu tak je. Hlavním důvodem je nedostatek času a to napříč všemi pozicemi ve školním prostředí. Tento nedostatek sytí tlak, který je na učitele vyvíjen. A to nejenom ze strany vedení školy, ale i ze strany rodičů, kteří chtějí své děti dostat na víceletá gymnázia. Tento tlak je také důsledkem nedostatečné reflexe učitelů (která může být způsobena opět nedostatkem času o těchto faktorech přemýšlet), kteří podléhají dojmu, že vše, co je formulováno v jednotlivých vzdělávacích oblastech, je nutné žáky naučit. Určitá původní charakteristika školy zaměřené tzv. na učení pro život se pak podstatně vytrácí. Důsledky zmiňovaného tlaku se pak projevují především na žácích, jejichž úzkost se projevuje v různých podobách. Tento fakt koresponduje i s výsledky mezinárodního šetření PISA, které bylo realizováno v zemích OECD v roce 2015 a bylo zaměřeno na tzv. well-being žáků posledních ročníků základní školy. Výsledky nejsou v této oblasti pro Českou republiku nikterak příznivé.

## Jak škola spolupracuje s rodiči žáků cizinců v primárním vzdělávání?

Problematika spolupráce rodiny a školy je z hlediska podpory žáků cizinců na zkoumané škole zásadní především z důvodů kulturních, zapojení rodičů do domácí přípravy a nastavení určitých komunikačních strategií mezi jednotlivými aktéry. Kulturní zázemí a rozdíly rodiny žáka cizince škola zohledňuje především ve vztahu k jeho vzdělávacím cílům. Škola se snaží zajistit porozumění rodiny vzdělávacímu systému v ČR a průběžně toto porozumění ověřuje. Jsou ale případy, kdy i přes veškerou snahu dojít ke konsensu obou stran s využitím komunitních tlumočnicků a kvalitní argumentace není spolupráce školy a rodiny dobrá, v některých případech je dokonce nulová. V rámci spolupráce školy a rodiny je třeba zmínit i určité prvky komunitní školy<sup>116</sup> ve zkoumaném prostředí. Škola se snaží zapojovat členy místní komunity a rodiče žáků do dění v průběhu školního roku. Ve spolupráci s rodiči organizuje různé vzdělávací ale i volnočasové či charitativní akce.

## Jaké názory a postoje vyjadřují zástupci školy ohledně integrace žáků cizinců?

Názory a postoje aktérů zkoumané školy jsou dány determinantami začleňování žáků cizinců na zkoumané škole (obrázek 16). Ty jsem podrobně popsala v předchozích odstavcích.



Obrázek 16 Základní determinanty začleňování žáků cizinců na zkoumané škole

<sup>116</sup> SMETACKOVA, Irena, Ida VIKTOROVA, Marek LAUERMANN a Chris JONES. Community Schools in Selected Eastern European and Eurasian Countries: Implementation Processes and Results. *Peabody Journal of Education* [online]. 2020, **95**(1), 15-32 [cit. 2020-09-27]. ISSN 0161-956X. Dostupné z: doi:10.1080/0161956X.2019.1702420

Daly by se ovšem laicky shrnout třemi kategoriemi, a to jsou obavy, potřeby a touhy. Žák cizinec, jehož proces začlenění do třídního kolektivu a společenství školy je ovlivňován především jeho věkem, charakterovými vlastnostmi, vnitřní i vnější motivací k učení a předchozími zkušenostmi, je v centru působnosti. Na úspěšnou realizaci jeho podpory a začlenění má významný vliv vedení školy. Vedení školy jedná pod vlivem obav přicházejících především se zkušeností se vzdělávací politikou státu. Tyto obavy se týkají především legislativy, nedostatku financí a výrazné administrativní zátěže. Je tedy stěžejní, jaký osobní přístup vedení školy zaujme a zda bude podpora začleňování žáků cizinců něčím, co bude chtít podporovat. Nejblíže žáku cizinci stojí rodič a učitel. Rodič jedná na základě informací, která má či nemá od dané školy. Pro jeho činy je zásadní i výchovný styl, který vůči svému dítěti zaujal. Rychlost začlenění jeho dítěte do společnosti a samotné školy je vázána jeho socioekonomickým statutem. Má-li rodič dostatek financí, aby škole pomohl v zajištění dalších příležitostí, kdy dítě přijde do styku s češtinou (např. doučování, odpolední kroužky, sportovní aktivity apod.), dá se předpokládat, že se dítě snadněji začlení (samozřejmě záleží na povaze dítěte a dalších již zmíněných faktorech). Učitel má zcela zásadní vliv na úspěšnost procesu začleňování žáka cizince. Obecně se dá v případě zkoumané školy hovořit o touze pomoci žáku cizinci a touze nalézt cestu spolupráce s jeho rodinou. Učitel potřebuje především konkrétní metody a návody k tomu, jak pracovat s žákem cizincem ve výuce. Jeho následné postupy jsou významnou měrou ovlivněny jeho osobnostní charakteristikou.

## **Závěr**

Ve své disertační práci jsem se rozhodla zabývat problematikou integrace žáků cizinců v primární škole. Hlavním cílem mého výzkumu bylo zmapovat a podrobně popsat proces začleňování a vzdělávání žáků cizinců v české primární škole a formulovat, jaké postupy a strategie škola využívá při začleňování a vzdělávání žáků cizinců. Tento cíl se mi podařilo naplnit prostřednictvím realizovaného výzkumného šetření. Pro svou práci jsem si zvolila výzkumný design případové studie a podrobně ho popisuji v kapitole zabývající se metodologií výzkumu. Vývoj situace za posledních několik desítek let ukazuje, že počet žáků cizinců má viditelnou vzestupnou tendenci. Zahraniční výzkumy potvrzují, že je nutné se této problematice intenzivně věnovat. V českém prostředí a vzdělávání je nezbytné podporovat vzdělávání a začleňování žáků cizinců systémově. Důkazem jsou například výsledky výzkumů realizovaných na českých školách, které upozorňují na nedostatek systémové podpory a nejednoznačnost legislativních dokumentů. To, jakým způsobem se bude žák cizinci v české škole dařit, je tedy vloženo do rukou konkrétním školám, přesněji to pak závisí především na přístupu vedení školy. To zodpovídá za případné finanční zabezpečení. Státní instituce, které mají ve své gesci vzdělávání, věnují této problematice pozornost prozatím velmi okrajově. Pokud jde o legislativu, dostala česká škola řadě změn, které se týkají především inkluzivního vzdělávání. Školy byly doslova vhozeny do vody a musely se rychle zorientovat. Na to, zda nové příležitosti využijí či nikoliv, měl opět velký vliv osobní přístup ředitelů škol. V současnosti jsou školy pod velkým tlakem, zda ustojí další novelizaci, která tak, jak je v tuto chvíli navržena, je spíše krokem zpět a žáci cizinci v jejím rámci ztrácí možnosti na získání určitých forem podpory. Výzkum odhalil, že zcela klíčovou roli v procesu začleňování žáků cizinců na zkoumané škole hraje neziskový sektor. V této problematice aktivně pracuje řada organizací a spolků, nicméně pro zkoumaný vzorek měla zásadní postavení nezisková organizace META, o.p.s., která má s podporou rodin a škol v oblasti práce s cizinci již mnohaletou koncepční zkušenost. Nabídka této neziskové organizace jako by zdánlivě suplovala funkce státních institucí. Její dominantou ve vztahu ke vzdělávání je metodická podpora pedagogům, která je doplněna nástrojem v podobě vzdělávacího portálu, který je charakteristický svou komplexností. Ukázalo se, že ho většina pedagogických pracovníků považuje za hlavní zdroj inspirace pro svou každodenní práci.

Dalším zjištěním je, že v procesu začleňování a vzdělávání žáků je v tuto chvíli klíčová fungující spolupráce s poradenskými institucemi. Ty však dlouhodobě nejsou schopny zajišťovat diagnostickou práci s žáky cizinci. Jejich kapacity jsou již tak velmi nedostačující a v případě procesu začleňování žáků cizinců nejsou školám příliš nápomocné. Bylo by vhodné, aby vznikla podpora těmto institucím, která bude namířena ze strany státu. V tuto chvíli je opět okrajově řešena a funkci státu zde také supluje již zmíněná nezisková organizace, která se aktivně snaží personál poradenských zařízení vzdělávat v problematice vzdělávání a začleňování žáků cizinců. Tato práce ukazuje oblasti, které je nutné podrobně prozkoumat a zaplnit mezery, které český vzdělávací systém v tuto chvíli ve vztahu k problematice vzdělávání žáků cizinců má. Práce by tak mohla přispět k tomu, aby změny i v této oblasti byly alespoň nastartovány. Již zmíněná novela školského zákona přinesla zásadní změny v pohledu na inkluzivní vzdělávání, které nebyly zcela využity ve prospěch škol především z důvodu nepřipravenosti systémových opatření a byly dozajista negativně ovlivněny prací médií a politiků. Naše společnost je inkluzivní a žádá si i inkluzivní školy. Práce by mohla poukázat na to, že náš vzdělávací systém si žádá další změny, které se nečiní pouze novelami zákonů a vyhlášek. Je zapotřebí určitá společenská změna nejenom v pohledu na vzdělávání žáků cizinců, ale i obecně ve vztahu k pedagogické profesi. Důsledky podobných změn je možné sledovat již u našich kolegů v zahraničí. Zároveň v některých zemích vidíme i dopady dlouhodobé ignorace či utiskování menšin. Kde jinde začít intenzivně podporovat inkluzivní přístupy a integraci cizinců než ve školách. Domnívám se však, že naše cesta za skutečným inkluzivním vzděláváním bude ještě dlouhá.





*„Argue for your limitations and, sure enough, they're yours.“*

Richard Bach

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura

ANTONSICH, Marco. Interculturalism versus multiculturalism – The Cantle-Modood debate. *Ethnicities* [online]. 2015, 16(3), 470-493 [cit. 2019-04-17]. ISSN 1468-7968. Dostupné z: doi:10.1177/1468796815604558

BALVÍN, Jaroslav a Július TANCOŠ. *Romové a sociální pedagogika: 18. setkání Hnutí R v Přerově a Levoči, 7.-9. června 2001*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001. ISBN 80-902-4614-1.

BANKS, Cherry A. McGee, BANKS, James A., ed. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley, 2010, 462 s. 7. ISBN 9780470483282.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 363 s. ISBN 978-80-210-8093-5.

BATANERO, José María Fernández, Antonio HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ a María Jesús COLMENERO RUIZ. Immigrant Pupils and Intercultural Teaching Competencies. *Education and Urban Society* [online]. [cit. 2020-07-16]. ISSN 0013-1245. Dostupné z: doi:10.1177/0013124520926264

BĚLOUBKOVÁ, Ivana. *Výchova k toleranci a proti rasismu v základních školách. Výchova k toleranci a proti rasismu v základních školách / Ivana Běloubková ; vedoucí práce Miroslava Kovaříková ; oponent práce Alena Váchová* [online]. 2017 [cit. 2018-12-16].

BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem.: Pro základní školy*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-717-8216-5.

BOTU, Antula. *Etnografické studium Řeků v ČSSR*. Praha, 1977. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

BRUMLICHOVÁ, Zuzana. *Úroveň znalosti češtiny žáků-cizinců v českých školách (se specifikací na čtení s porozuměním). Úroveň znalosti češtiny žáků-cizinců v českých školách (se specifikací na čtení s porozuměním) / Zuzana Brumlichová ; vedoucí práce Eva Hájková ; oponent práce Jan Daněk* [online]. 2010 [cit. 2020-09-16].

BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy [Intercultural education, the handbook not only for secondary schools teachers]*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, 2002.

CENOZ, JASONE a DURK GORTER. A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. *The Modern Language Journal* [online]. 2011, 95(3), 339-343 [cit. 2020-09-17]. ISSN 00267902. Dostupné z: doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry*. 2013. ISBN 9781412995306. Dostupné také z: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>

CUMMINS, Jim. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. Bilingual education and bilingualism, 23. ISBN 18-535-9473-3.

ČESKÁ, Tereza. Multicultural Education: Construction of Identity in Czech Educational System. *Multicultural Education: Construction of Identity in Czech Educational System / Tereza Česká ; vedoucí práce Arnošt Veselý; oponent práce Magdalena Mouralová* [online]. 2017 [cit. 2020-09-16].

DHINDSA, Harkirat S., MAKARIMI-KASIM a O. ROGER ANDERSON. Constructivist-Visual Mind Map Teaching Approach and the Quality of Students' Cognitive Structures. *Journal of Science Education and Technology* [online]. 2011, 20(2), 186-200 [cit. 2020-06-22]. ISSN 1059-0145. Dostupné z: doi:10.1007/s10956-010-9245-4

*Desatero o vzdělávání* [online]. Praha: SKAV, 2018 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://desateroskav.cz/>

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023* [online]. Praha: MŠMT, 2019, 121 s. [cit. 2020-3-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>. Poslední změna 18.11.2019 14:00.

DOPITA, Miroslav a Antonín STANĚK, ed. *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti : sborník příspěvků z 11. ročníku Letní školy Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 267 s. ISBN 80-244-0952-6.

DORŮŽKOVÁ, Lucie. Vzdělávání dětí cizinců na základních školách v České republice. [rukopis]. *Vzdělávání dětí cizinců na základních školách v České republice [rukopis] / Lucie Dorůžková ; vedoucí práce Bohumila Čabanová* [online]. 2007 [cit. 2017-10-16].

DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky. ŠKODA, Jiří. *Aktivní konstrukce poznání*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2002, s. 7-17. ISBN 80-7044-427-4.

DRBOHLAV, Dušan. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-039-1.

EADE, John a Paolo RUSPINI. Multicultural Models. *An Introduction to Immigrant Incorporation Studies* [online]. Amsterdam University Press, 2014, 2014-8-15, , 71-90 [cit. 2020-08-17]. ISBN 9789048523153. Dostupné z: doi:10.2307/j.ctt128780b.7

EADE, John, Paolo RUSPINI, Marco MARTINIELLO a Jan RATH. 4. Multicultural Models. *An Introduction to Immigrant Incorporation Studies* [online]. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2014, 2014-12-31, , 71-90 [cit. 2020-08-17]. ISBN 9789048523153. Dostupné z: doi:10.1515/9789048523153-005

EMINGEROVÁ, Andrea. Výchova k toleranci a proti rasismu. [rukopis]. *Výchova k toleranci a proti rasismu [rukopis] / Andrea Emingerová ; vedoucí diplomové práce Jana Válková* [online]. 2003 [cit. 2020-04-06].

FIALOVÁ, Gabriela. Rozvoj, možnosti a dovednosti učitele při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ. *Rozvoj, možnosti a dovednosti učitele při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ / Gabriela Fialová ; vedoucí práce Klára Horáčková ; oponent práce Jana Kargerová* [online]. 2017 [cit. 2020-02-16].

FELCMANOVÁ, Alena a kolektiv. *Rodiče - nečekání spojenci: Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou* [online]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., vzdělávací program Varianty, 2013 [cit. 2020-08-12]. ISBN 978-80-87456-45-3. Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/58\\_rodic-e-nec-ekani-spojenci.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/58_rodic-e-nec-ekani-spojenci.pdf)

FOIST, Vladimír. Koordinátor inkluze: klíčový člověk. *Inkluze v praxi* [online]. NPI ČR, 2018, 02-01-2018 [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1117-koordinator-inkluzeklicovy-clovek>

FRANK VAN TUBERGEN. *Immigrant integration a cross-national study*. New York: LFB Scholarly Pub., 2006. ISBN 978-159-3322-441.

GIBBONS, Pauline. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, c2002, ix, 165 p. ISBN 03-250-0366-1.

GRAY, Audrey Joyce. *Constructivist Teaching and Learning*. Saskatchewan School Trustees Association, 1997, 25 s.

GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ, ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004, 232 s. ISBN 80-86633-14-4.

GUNTERMANN, Gail a R. Michael PAIGE. Education for the Intercultural Experience. *The Modern Language Journal* [online]. 1995, 79(3) [cit. 2019-11-17]. ISSN 00267902. Dostupné z: doi:10.2307/329365

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005, 123 s. ISBN 80-868-5605-4.

HASSMAN, Jaroslav. Kompetence dvojjazyčného asistenta. *Kompetence dvojjazyčného asistenta / Jaroslav Hassman ; vedoucí práce Václav Trojan ; oponent práce Jiří Trunda* [online]. 2016 [cit. 2020-08-16].

HAVRÁNKOVÁ, Ivana. Francouzský model integrace v oblasti vzdělávání etnických menšin. *Francouzský model integrace v oblasti vzdělávání etnických menšin / Ivana Havránková ; vedoucí práce Eva Kalfiřtová ; oponent práce Eva Müllerová* [online]. 2006 [cit. 2020-08-16].

HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0901-0.

HELCLOVÁ, Tereza. Čeština jako druhý jazyk pro žáka s odlišným mateřským jazykem v primární škole. *Čeština jako druhý jazyk pro žáka s odlišným mateřským jazykem v primární škole / Tereza Helclová ; vedoucí práce Klára Horáčková ; oponent práce Veronika Laufková* [online]. 2017 [cit. 2020-07-17].

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie) / Karel Hnilica*. 2010. ISBN 9788024617763.

- HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském / Milan Hrdlička*. 2019. ISBN 9788024642857.
- HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-858-6698-6.
- HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku / Milan Hrdlička*. 2010. ISBN 9788070438671.
- HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince / Milan Hrdlička*. 2009. ISBN 9788024615271.
- Indicators of Immigrant Integration 2015* [online]. OECD and the European Commission, 2015 [cit. 2020-09-16]. ISBN 9789264234024. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>
- Integrating immigrant children into schools in Europe* [online]. Brussels: Eurydice, 2004 [cit. 2020-05-16]. Survey. ISBN 28-711-6376-6. Dostupné z: [http://www.indire.it/lucas/lkmw\\_file/eurydice/Integrating\\_immigrant\\_children\\_2004\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf)
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5080-8.
- JERRIM, John. Immigrant Student Achievement and Educational Policy in England. *Immigrant Student Achievement and Education Policy* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2018, 2018-03-22, , 19-33 [cit. 2020-08-16]. ISBN 978-3-319-74062-1. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-74063-8\_2
- JOHNSON, Bruce, Barry DOWN, Rosie LE CORNU, Judy PETERS, Anna SULLIVAN, Jane PEARCE a Janet HUNTER. *Early Career Teachers* [online]. 2015 [cit. 2020-09-25]. Dostupné z: doi:10.1007/978-981-287-173-2
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KAŠČÁK, Ondřej a Jaroslav KOŤA. Je pedagogika připravena na změny perspektiv?: Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a o výchově*. **2002**(4), 388-414. ISSN 0031-3815.
- KELLY, George. *The psychology of personal constructs: Volume one - A theory of personality*. 1. Routledge, 1991, 424 s. ISBN 9780415037990. Dostupné také z: <https://books.google.cz/books?id=V2KIAgAAQBAJ&hl=cs>
- KIVIRAUMA, Joel, Kirsi KLEMELÄ a Risto RINNE. Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2006, **21**(2), 117-133 [cit. 2020-04-16]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: doi:10.1080/08856250600600729

- KORTHAGEN, Fred A.J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2004, **20**(1), 77-97 [cit. 2020-09-22]. ISSN 0742051X. Dostupné z: doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- KORTHAGEN, Fred A.J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2004, **20**(1), 77-97 [cit. 2020-06-23]. ISSN 0742051X. Dostupné z: doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- KOSEK, Jan. Kulturní a historické kořeny a souvislosti stereotypů a předsudků. *Kulturní a historické kořeny a souvislosti stereotypů a předsudků / Jan Kosek ; vedoucí práce Ivan Mucha ; oponent práce Zdeněk Uherek, Jiří Příbáň* [online]. 2012 [cit. 2020-04-16].
- KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ed. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: sborník z projektu "Varianty - projekt interkulturního vzdělávání"*. Praha: Kritické myšlení, 2005.
- KUNOVÁ, Kateřina. Role učitele v nízkoprahových kurzech češtiny pro cizince. *Role učitele v nízkoprahových kurzech češtiny pro cizince / Kateřina Kunová ; vedoucí práce Milan Hrdlička ; oponent práce Karel Šebesta* [online]. 2013 [cit. 2020-06-16].
- KURŮINA, František. *Elementární matematika a kultura*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-807-4352-188.
- LATTUCA, Lisa R. *The Constructivist Pedagogy We're Looking For* [online]. 2016, **60**(4), 354-358 [cit. 2020-04-15]. ISSN 1077-6958. Dostupné z: doi:10.1177/107769580506000404
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211235.
- MACHOVÁ, Sára. Práce začínajícího asistenta pedagoga u žáka s odlišným mateřským jazykem. *Práce začínajícího asistenta pedagoga u žáka s odlišným mateřským jazykem / Sára Machová ; vedoucí práce Klára Horáčková ; oponent práce Jana Kargerová* [online]. 2017 [cit. 2020-09-16].
- MOHROVÁ, Eliška. Komparace integrace žáka-cizince ve Francii a v České republice. *Komparace integrace žáka-cizince ve Francii a v České republice / Eliška Mohrová ; vedoucí práce Tomáš Klinka ; oponent práce Eva Kalfířtová* [online]. 2012 [cit. 2020-04-16].
- MOREE, Dana. *How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the czech classroom / Dana Moree*. 2008. ISBN 9788086211626.
- MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Editor Iva Janská. Praha: Člověk v tísni, 2008, 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- MOREE, Dana. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 2018 [cit. 2018-04-20]. ISBN 978-80-87725-43-6. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF\\_System\\_v\\_ne-systemu\\_aneb\\_inkluze\\_rok\\_pote\\_Dana\\_Moree.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf)

- MOREE, Dana. Diversity between ethnocentrism and ethnorelativism (not only) in the Czech education system. *Sociální Pedagogika* [online]. 2017, 5(2), 8-14 [cit. 2018-09-16]. ISSN 18058825. Dostupné z: doi:10.7441/soced.2017.05.02.01
- MORVAYOVÁ, Petra. Multikulturní výchova jako (filosofický) problém. *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém / Petra Morvayová ; vedoucí práce Naděžda Pelcová ; oponent práce Josef Horák, Stanislav Bendl* [online]. 2008 [cit. 2018-09-17].
- NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-80-87963-84-5.
- NĚMEČKOVÁ, Iveta, ed. *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum, 2003, 83 s. ISBN 80-239-2099-5.
- NIESSEN, Jan a Yongmi SCHIBEL. *Příručka o integraci pro tvůrce politik a odborníky z praxe* [online]. 2. Evropská společenství, 2007 [cit. 2019-12-12]. ISBN 978-92-79-03323-0. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/comm/justice\\_home](https://ec.europa.eu/comm/justice_home)
- NOORANI, Sogol, ed. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2019. ISBN 978-92-9492-888-7. Dostupné také z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/eurydice\\_brief\\_migrants\\_report.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/eurydice_brief_migrants_report.pdf)
- PALAIOLOGOU, Nektaria a Odysseas EVANGELOU. School Attainments of Immigrant Pupils in Greece: Needs for an Intercultural Curriculum. *Chancenungleichheit in der Grundschule* [online]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, , 129-132 [cit. 2020-07-16]. ISBN 978-3-531-15754-2. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-531-91108-3\_19
- Pedagogická podpora žáků-cizinců v základních školách* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020, 12.6.2020 19:14, 22 s. [cit. 2020-07-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4400/>
- PISA 2015 – VÝSLEDKY „WELL-BEING“* [online]. ČOSIV, 2017 [cit. 2020-09-25]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/08/21/pisa-2015-vysledky-well-being/>
- PREISSOVÁ, Andrea. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy / Andrea Preissová Krejčí, Martina Cichá, Lenka Gulová*. 2012. ISBN 9788024432878.
- PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- PŘÍHODA, Václav. Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy / napsal Václav Přihoda* [online]. 1930 [cit. 2020-07-10].
- PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. Vývoj, podoby a odkazy teórie konstruktivismu: , r. 52. s. . ISSN . *Pedagogická revue*. 2001/2002(52). ISSN 1335-1982.

RADOSTNÝ, Lukáš, Kristýna TITĚROVÁ, Petra HLAVNIČKOVÁ, Dana MOREE, Barbora NOSÁLOVÁ a Irena BRYCHNÁČOVÁ. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Úprava RVP ZV na základě novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), požadavků Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016–2018*. Praha: MŠMT, 2016, 164 s. Dostupné také z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

ROGERS, Carl. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. 3th Edition. Robinson, 2003, 423 s. ISBN 978-1841198408. Dostupné také z: <http://infinity.wecabrio.com/B007JKF0CM-client-centred-therapy-new-ed-english-edition.pdf>

ROSINOVÁ, Magdalena. Interkulturní výchova a vzdělávání v cizojazyčném vyučování. *Interkulturní výchova a vzdělávání v cizojazyčném vyučování / Magdalena Rosinová ; vedoucí práce Věra Poláčková ; oponent práce Michaela Píšová, Alena Vališová* [online]. 2008 [cit. 2020-04-16].

ROSŮLEK, Přemysl. *Politická filozofie: aktuální problémy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-080-2.

RUDGE, Lucila. *Holistic education: An analysis of its pedagogical application* [online]. University of Montana, 2010 [cit. 2018-05-04]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/273318118\\_Holistic\\_education\\_An\\_analysis\\_of\\_its\\_pedagogical\\_application](https://www.researchgate.net/publication/273318118_Holistic_education_An_analysis_of_its_pedagogical_application)

RYCHLÍKOVÁ, Marie. *Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s odlišným mateřským jazykem v kontextu inkluzivního vzdělávání*. 2016. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Wildová, Radka.

SCHLEICHER, Andreas a Yuri BELFALI. *PISA 2015 Results (Volume III)* [online]. 2017-04-19 [cit. 2020-09-25]. Dostupné z: doi:10.1787/9789264273856-en

SIKES, Patricia J., Lynda MEASOR a Peter WOODS. *Teacher Careers: Crises and Continuities*. Falmer Press, 1985, 263 s. ISBN 9781850000662.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5060-3.

SLAVÍK, Jan, Stanislav ŠTECH a Klára ULIČNÁ. Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a o výchově*. **2017**(3), 191-202. ISSN 0031-3815.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SMEJKALOVÁ, Kateřina. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY* [online]. **2014**(1/XI) [cit. 2018-09-22]. ISSN 1214-8725.



SMETACKOVA, Irena, Ida VIKTOROVA, Marek LAUERMANN a Chris JONES. Community Schools in Selected Eastern European and Eurasian Countries: Implementation Processes and Results. *Peabody Journal of Education* [online]. 2020, **95**(1), 15-32 [cit. 2020-09-27]. ISSN 0161-956X. Dostupné z: doi:10.1080/0161956X.2019.1702420

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-860-3900-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese v měnících se požadavcích ve vzdělávání. *PEDAGOGIKA*. **2007**(LVII). Dostupné také z:

[https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2007\\_4\\_04\\_U%C4%8Ditelsk%C3%A1\\_338\\_348.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_4_04_U%C4%8Ditelsk%C3%A1_338_348.pdf)

STRAKOVÁ, Jana. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-884-4.

STUART, Richard B. Multiculturalism: Questions, not answers. *Professional Psychology: Research and Practice* [online]. 2005, **36**(5), 576-578 [cit. 2020-09-17]. ISSN 1939-1323. Dostupné z: doi:10.1037/0735-7028.36.5.576

*Study on educational support for newly arrived migrant children: final report* [online]. European Union, 2013 [cit. 2020-08-16]. ISBN 978-92-79-27950-8. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96c97b6b-a31b-4d94-a22a-14c0859a8bea>

SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.

ŠIBRAVOVÁ, Martina. Vzdělávání dětí cizinců na 1. stupni ZŠ. *Vzdělávání dětí cizinců na 1. stupni ZŠ / Martina Šibravová ; vedoucí práce Helena Hejlová ; oponent práce Marie Linková* [online]. 2010 [cit. 2020-09-16].

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-7178-648-9. Dostupné také z:

[https://is.muni.cz/el/1423/podzim2016/SPR735/um/Siskova\\_Mensiny\\_a\\_migranti\\_v\\_CR.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/podzim2016/SPR735/um/Siskova_Mensiny_a_migranti_v_CR.pdf)

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-802-4619-095.

ŠROŇKOVÁ, Hana. Vzdělání cizinců na 1. stupni základních škol v České republice. *Vzdělání cizinců na 1. stupni základních škol v České republice / Hana Šroňková ; vedoucí práce Jana Stará ; oponent práce Vladimíra Spilková* [online]. 2008 [cit. 2020-04-16].

ŠTĚPÁNIK, Stanislav a Martin CHVÁL. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica* [online]. 2016, **21**(1), 35-56 [cit. 2020-09-23]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2016-1-3

ŠTINDLOVÁ, Barbora. *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. V Praze: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-463-9.

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách / Marta Teplá, Lenka Felcmanová, Zbyněk Němec*. 2019. ISBN 9788076350182.

TITĚROVÁ, Kristýna a Petra VÁVROVÁ. Grafická vizualizace obsahu. *Inkluzivniskola.cz* [online]. Praha: META, 2016 [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu>

TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení*. Praha: META, 2014. Dostupné také z: [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta\\_systemova\\_doporuceni.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_systemova_doporuceni.pdf)

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. Informační bulletiny.

TORPSTEN, Ann-Christin. It is Important to Build on Their Knowledge Teachers' Approaches to Newly Arrived Immigrant Pupils'. *Global Social Work - Cutting Edge Issues and Critical Reflections* [online]. IntechOpen, 2020, 2020-7-15 [cit. 2020-09-16]. ISBN 978-1-83880-474-9. Dostupné z: doi:10.5772/intechopen.89510

UHEREK, Zdeněk. Foreign Communities and Urban Space in the Czech Republic. *Czech Sociological Review* [online]. 2003, 39(2), 193-216 [cit. 2020-05-17]. ISSN 00380288. Dostupné z: doi:10.13060/00380288.2003.39.2.04

UHEREK, Zdeněk, Zuzana KORECKÁ a Tereza POJAROVÁ. *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2008. ISBN 978-80-87112-12-0.

VESELÝ, Arnošt, Jakub FISCHER, Milena JABŮRKOVÁ, Milan POSPÍŠIL, Daniel PROKOP, Radko SÁBLÍK, Iva STUHLÍKOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+: Pracovní verze ke dni 11.11.2019* [online]. Praha: MŠMT, 2019, 78 s. [cit. 2020-5-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>. Poslední změna 2019-11-11 11:45:34.

WESTER, Fred a Vincent PETERS. Qualitative analysis: Phases, techniques and computer use. *Cross-Cultural Case Study* [online]. Bingley: Emerald (MCB UP), 2000, , 139-164 [cit. 2020-06-16]. Studies in Qualitative Methodology. ISBN 0-7623-0053-1. Dostupné z: doi:10.1016/S1042-3192(00)80026-9

ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů*. Praha, 2016. Disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce Hana Kasíková.

ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí* [online]. Brno, 2019 [cit. 2020-06-21]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/r6z5b/zaleska\\_klara\\_disertacni\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/r6z5b/zaleska_klara_disertacni_prace.pdf). Disertační práce. Masarykova univerzita Filozofická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

ZAPLETALOVÁ, Jana. *Školní poradenská pracoviště* [online]. Praha: NÚV, 2018 [cit. 2018-08-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

## Metodologická literatura

ALMEIDA, Fernando, Daniel FARIA a André QUEIRÓS. Strengths and Limitations of Qualitative and Quantitative Research Methods. *European Journal of Education Studies* [online]. 2017, September 2017, 3(9) [cit. 2020-07-20]. ISSN 2501 - 1111. Dostupné z: doi:10.5281/zenodo.887089

COHEN, Louis, Lawrence MANION a Keith MORRISON. *Research methods in education*. 6th ed. New York: Routledge, c2007. ISBN 9780415368780.

CRESWELL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 2nd Edition. SAGE Publications, 2006. ISBN 9781412916073.

CRESWELL, John W. a Cheryl N. POT. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Fourth edition. Los Angeles: SAGE Publications, 2018, 459 s. ISBN 9781506330204. Dostupné také z: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>

DENZIN, Norman K. a Yvonna Sessions LINCOLN. *The Sage handbook of qualitative research*. 5. SAGE Publications, 2017, 992 s. Fifth Edition. ISBN 9781506365442. Dostupné také z: [https://books.google.cz/books?id=AmPgDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=The+Sage+handbook+of+qualitative+research&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwiv4s\\_B\\_vfrAhWWQkEAHVdPD9MQ6AEwAXoECAIQAg#v=onepage&q=The%20Sage%20handbook%20of%20qualitative%20research&f=false](https://books.google.cz/books?id=AmPgDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=The+Sage+handbook+of+qualitative+research&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwiv4s_B_vfrAhWWQkEAHVdPD9MQ6AEwAXoECAIQAg#v=onepage&q=The%20Sage%20handbook%20of%20qualitative%20research&f=false)

EZZY, Douglas. *Qualitative Analysis: Practice and innovation*. Routledge, 2013, 200 s. ISBN 9781136480034. Dostupné také z: [https://books.google.cz/books?id=\\_YSMAQAAQBAJ&hl=cs](https://books.google.cz/books?id=_YSMAQAAQBAJ&hl=cs)

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GIVEN, Lisa. Interpretive Research. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* [online]. 2008 [cit. 2020-09-18]. Dostupné z: doi:10.4135/9781412963909

HAMMERSLEY, Martyn. *The issue of quality in qualitative research* [online]. 2007, 30(3), 287-305 [cit. 2016-04-20]. ISSN 1743-727X. Dostupné z: doi:10.1080/17437270701614782

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

CHOWDHURY, Iqbal Ahmed. ISSUE OF QUALITY IN A QUALITATIVE RESEARCH: AN OVERVIEW. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* [online]. 2015, 8(1), 142-162 [cit. 2020-09-20]. ISSN 18550541. Dostupné z: doi:10.12959/issn.1855-0541.IIASS-2015-no1-art09

KASÍKOVÁ, Hana a Vojtěch ŽÁK. *Učíme děti učit se: hospitační arch* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2020-09-22]. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-50-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Česká škola a žáci ze zahraničí: Průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. Praha: Raabe, 2013. ISBN 978-80-87553-62-6.

- KNECHT, Petr a Dominik DVOŘÁK. Etika vědecké práce a publikování pro mírně pokročilé. *Pedagogická orientace* [online]. 2013, 23(4), 554-578 [cit. 2020-09-20]. ISSN 12114669. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2013-4-554
- KOSTELECKÁ, Yvona, Richard BRAUN, Jiří HASMAN, Kateřina MACHOVCOVÁ, Jakub PIVARČ, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a David HÁNA. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-807-6030-879.
- LODICO, Marguerite G., Dean T. SPAULDING a Katherine H. VOEGTLE. *Methods in educational research: from theory to practice*. Second edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Imprint, [2010]. ISBN 9780470436806.
- LOCHMILLER, Chad R. a Jessica Nina LESTER. *An introduction to educational research: connecting methods to practice*. Los Angeles: SAGE, [2017]. ISBN 9781483319506.
- MACK, Natasha, Cynthia WOODSON, Kathleen M. MACQUEEN, Greg GUEST a Emily NAMEY. *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. North Carolina: Family Health International, 2005, 115 s. ISBN 0-939704-98-6. Dostupné také z: [https://www.researchgate.net/publication/215666086\\_Qualitative\\_Research\\_Methods\\_A\\_Data\\_Collector's\\_Field\\_Guide](https://www.researchgate.net/publication/215666086_Qualitative_Research_Methods_A_Data_Collector's_Field_Guide)
- MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. 3. Brno: Paido, 2005, 138 s. edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-102-2. Dostupné také z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp03.pdf>
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5078-6.
- MAXWELL, Joseph A. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3th Edition. SAGE Publications, 2013. ISBN 9781412981194.
- MAXWELL, Joseph Alex. *Qualitative research design: an interactive approach*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, c2005. ISBN 0761926089.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- O'LEARY, Matt. *Classroom observation: a guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge, 2014. ISBN 9780415525794.
- O'LEARY, Zina. *The essential guide to doing research*. Thousand Oaks: SAGE, 2004. ISBN 07-619-4199-1.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-718-4132-3.
- PRŮCHA, Jan a Roman ŠVARŤÍČEK. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace* [online]. 2009, 19(2), 89–105 [cit. 2020-07-20]. ISSN 1211-4669.

- SALMONS, Janet. *Qualitative online interviews: strategies, design, and skills*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2015. ISBN 978-1-4833-3267-3.
- SEALE, Clive. *Qualitative research practice*. Concise pbk. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2007. ISBN 978-141-2934-206.
- SILVERMAN, David. *Doing qualitative research*. 4th ed. Los Angeles: Sage, 2013. ISBN 978-1-4462-6014-2.
- SIMONS, Helen. *Case study research in practice*. Los Angeles: Sage, 2009. ISBN 978-0-7619-6423-0.
- SPRADLEY, James P. *Participant observation*. 2. Waveland Press, 2016, 195 s. ISBN 9781478632085. Dostupné také z: [https://books.google.cz/books?id=q7DICwAAQBAJ&pg=PA82&hl=cs&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=q7DICwAAQBAJ&pg=PA82&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)
- STRAUSS, Anselm. Notes on the Nature and Development of General Theories. *Qualitative Inquiry* [online]. 2016, 1(1), 7-18 [cit. 2017-11-18]. ISSN 1077-8004. Dostupné z: doi:10.1177/107780049500100102
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, 202 s. SCAN. ISBN 80-858-3460-X. Dostupné také z: [https://is.muni.cz/el/1421/jaro2013/ETBA20J/um/40653258/Strauss\\_Corbinova\\_Zaklady\\_kvalitativniho\\_vyzkumu.pdf](https://is.muni.cz/el/1421/jaro2013/ETBA20J/um/40653258/Strauss_Corbinova_Zaklady_kvalitativniho_vyzkumu.pdf)
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
- SVATOŠ, Tomáš. Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a o výchově*. 1993, XLIII(2), 165-172. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3439&lang=cs>
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.
- ŠVEC, Vlastimil a Karla HRBÁČKOVÁ. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu: pracovní sešit*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-547-3.
- TESCH, Renata. *Qualitative Research: Analysis Types and Software*. Routledge, 1990, 344 s. ISBN 9781134077304.
- WESTER, Fred a Vincent PETERS. Qualitative analysis: Phases, techniques and computer use. *Cross-Cultural Case Study* [online]. Bingley: Emerald (MCB UP ), 2000, , 139-164 [cit. 2020-09-16]. Studies in Qualitative Methodology. ISBN 0-7623-0053-1. Dostupné z: doi:10.1016/S1042-3192(00)80026-9
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, c2003. ISBN 07-619-2553-8.
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 4th edition. Los Angeles: Sage, 2009. Applied social research methods series, vol. 5. ISBN 978-1-4129-6099-1. Dostupné také z: [https://www.academia.edu/30849709/CASE\\_STUDY\\_RESEARCH\\_Design\\_and\\_Methods\\_Second\\_Edition](https://www.academia.edu/30849709/CASE_STUDY_RESEARCH_Design_and_Methods_Second_Edition)

*How to design and evaluate research in education. (int'l. ed.).* 9. S.l.: McGraw Hill Higher Educat, 2014. ISBN 978-125-9253-928.

Qualitative Data Analysis and CAQDAS. *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide* [online]. 1 Oliver's Yard, 55 City Road London EC1Y 1SP : SAGE Publications, 2014, , 9-34 [cit. 2020-09-18]. ISBN 9781446249734. Dostupné z: doi:10.4135/9781473906907.n2

*Researching primary education: methods and issues.* London: Routledge, 2012. ISBN 9780415633833.

## **Seznam příloh**

[Příloha 1 – Myšlenková mapa pro práci se zdroji](#)

[Příloha 2 – Struktura rozhovoru s učitelem](#)

[Příloha 3 – Struktura rozhovoru s vedením školy](#)

[Příloha 4 – Struktura rozhovoru se speciální pedagožkou a školní psycholožkou](#)

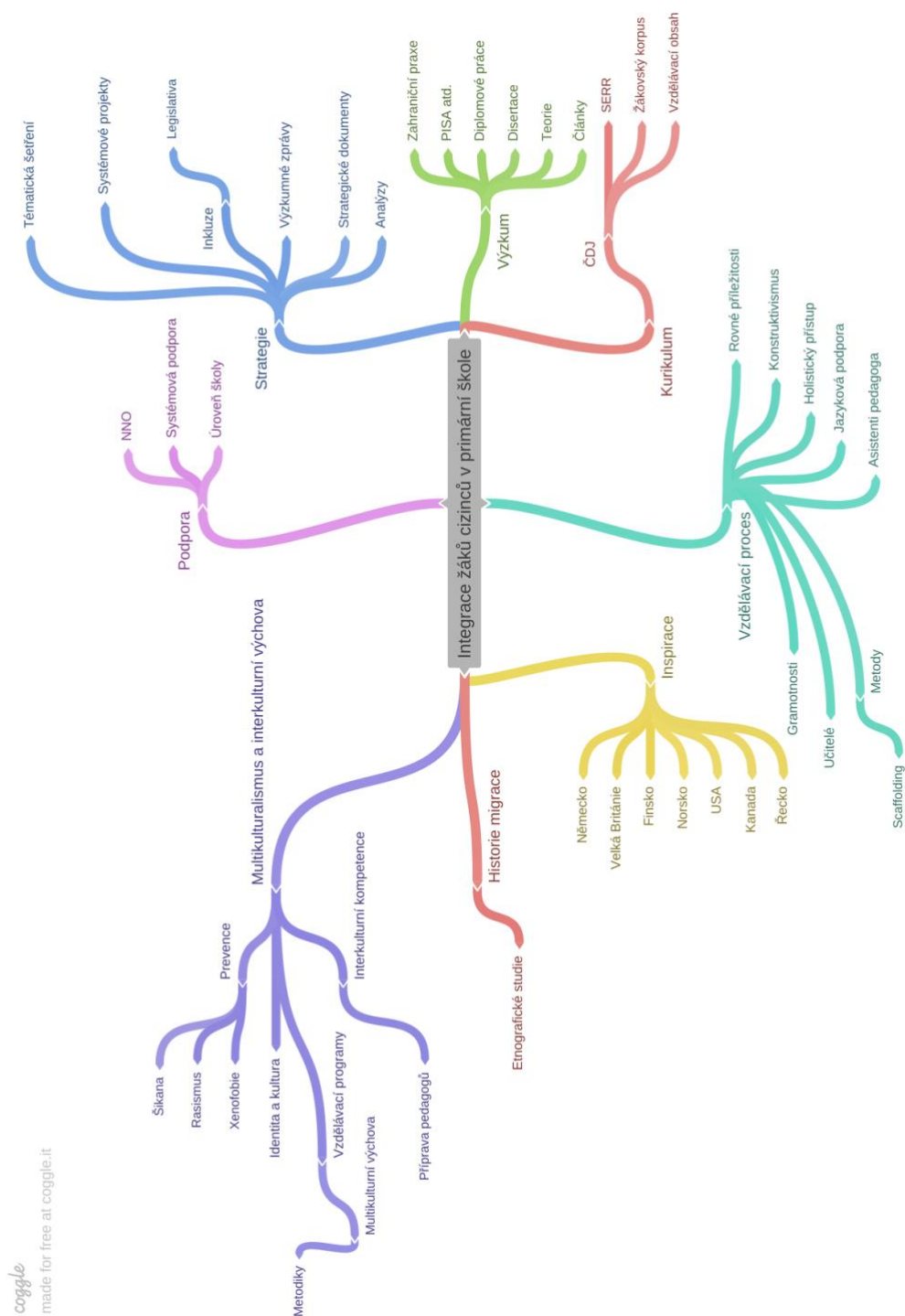
[Příloha 5 – Ukázka přepisu rozhovoru se zástupkyní vedení školy](#)

[Příloha 6 – Formulář pro informovaný souhlas](#)

[Příloha 7 - Formulář pro souhlas rodičů žáků](#)

[Příloha 8 – Ukázka vyplněného záznamového archu](#)

## Příloha 1 – Myšlenková mapa pro práci se zdroji





## **Příloha 2 – Struktura rozhovoru s učitelem**

### **Úvod**

Poděkování respondentovi a představení výzkumníka

Obecné informace o výzkumu a jeho cílech

Informace o anonymizaci dat a ochraně respondentů

### **Historie**

Jaké máte vzdělání?

Jak dlouho učíte?

Na jaké pozici nyní pracujete?

### **Stav**

Co vnímáte jako odpovědnost ze své pozice?

Jak vypadá vaše třída?

Máte ve třídě žáky cizince? Odkud jsou a jak dlouho jsou v ČR?

Už jste někdy měl/a žáky cizince ve své třídě?

### **Zdroje**

Kde hledáte odborné informace k problematice vzdělávání cizinců?

Orientujete se v zákonech či strategických dokumentech ve vztahu k této problematice?

Absolvovala jste nějaký vzdělávací kurz na toto téma? Jaký? Splnil vaše očekávání?

Spolupracujete s ostatními učiteli v rámci podpory žáků cizinců?

Spolupracujete s vedením školy? Jakou roli má vedení školy v procesu začleňování žáků cizinců?

### **Výuka**

Spatřujete rozdíl ve výuce ve třídě, kde jsou přítomni žáci cizinci? Jaký?

Jakým způsobem ovlivňuje přítomnost žáka cizince vaši přípravu na výuku?

Spolupracujete s asistentem pedagoga?

Je na vaší škole zřízeno školní poradenské pracoviště? Pokud ano, s kým z něj spolupracujete?

Spolupracujete se školským poradenským zařízením? Jak?

Jaké materiály využíváte?

### **Podpora**

Jak přistupujete k začleňování žáků cizinců vy?

Jak vypadá podpora žáků cizinců ve vaší třídě?

Má přítomnost žáků cizinců ve vaší třídě vliv na váš způsob výuky? Jaký?

Pracujete s ostatními žáky ve třídě jinak?

Vnímáte při práci ve třídě, kde jsou žáci cizinci, nějaké překážky či výzvy?

Jak probíhá komunikace mezi žáky ve třídě?

Zažila jste nějaké konfliktní situace mezi žáky cizinci a českými žáky? Jak jste to řešil/a?

### **Rodiče**

Jaké jsou vaše zkušenosti při spolupráci s rodiči žáků cizinců?

Jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků cizinců? Je jiný než u ostatních žáků?

Jak přistupujete k domácí přípravě žáků cizinců?

### **Osobnost**

Co vy osobně považujete při začleňování žáků cizinců za úspěch?

Co byste potřeboval/a, abyste mohla úspěšně začlenit žáka cizince do vaší třídy?

Potýkáte se ve vaší škole s předsudky či stereotypy? Zažila jste to i na sobě? Jak jste postupovala?

### **Závěr**

Co vás na vaší práci nejvíce baví?

Chcete něco dodat?

## **Příloha 3 – Struktura rozhovoru s vedením školy**

### **Úvod**

Poděkování respondentovi a představení výzkumníka

Obecné informace o výzkumu a jeho cílech

Informace o anonymizaci dat a ochraně respondentů

### **Historie**

Jaké máte vzdělání?

Jak dlouho učíte?

Jak se vyvíjela vaše kariéra? Jakou pozici máte ve škole nyní?

### **Stav**

Jak byste charakterizovala vaši školu?

Jací žáci chodí do vaší školy? Jaké mají potřeby? V čem jsou specifičtí?

Jak byste charakterizovala učitele na vaší škole? V čem jsou specifičtí?

Jak ovlivňuje skupina žáků skupinu učitelů na vaší škole?

### **Výuka**

Vědí si učitelé vaší školy rady při práci s žáky cizinci?

Jakým způsobem vybíráte učitele při přijímacím řízení?

Máte na škole zpracované nějaké strategie pro začleňování žáků cizinců?

Jaké nástroje mají učitelé pro podporu žáků cizinců ve výuce?

### **Zdroje**

Kde hledáte odborné informace k problematice vzdělávání cizinců?

Absolvovala jste vy sama nějaký kurz zaměřený na vzdělávání cizinců? Splnil vaše očekávání?

Je téma podpora a začleňování žáků cizinců zohledněno při plánování DVPP na vaší škole?

## **Podpora**

Jakým způsobem podporujete žáky cizince na vaší škole?

Jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků cizinců?

Zažila jste nějaké konfliktní situace mezi žáky cizinci a českými žáky? Jak jste to řešila?

Potýkáte se na vaší škole s předsudky a stereotypy? Jakým způsobem to řešíte? (Žáci, učitelé)

## **Organizace**

Jaký postup máte na vaší škole při začleňování žáků cizinců?

Jak postupujete při zařazování žáka cizince do ročníku?

Realizujete podpůrná opatření u žáků cizinců? Jaká a jak?

## **Spolupráce**

Spolupracujete s odborníky ve věci začleňování žáků cizinců? Jakými? (PPP, ŠPZ, neziskový sektor)

Využíváte v procesu začleňování žáků cizinců asistenty pedagoga?

Jak hodnotíte práci MŠMT a příspěvkových organizací v problematice integrace žáků cizinců?

## **Závěr**

Co pro vás znamená rovný přístup ve vzdělávání?

Co považujete za nejdůležitější v procesu začleňování žáků cizinců?

Je pro vás přítomnost žáků cizinců výzvou? Spatřujete v tom nějaké výhody či přínosy?

Co vás na vaší práci nejvíce baví?

Chcete něco dodat?

## **Příloha 4 – Struktura rozhovoru se speciální pedagožkou a školní psycholožkou**

### **Úvod**

Poděkování respondentovi a představení výzkumníka

Obecné informace o výzkumu a jeho cílech

Informace o anonymizaci dat a ochraně respondentů

### **Historie**

Jaké máte vzdělání?

Jak dlouho pracujete ve školství?

Jak se vyvíjela vaše kariéra? Jakou pozici máte ve škole nyní?

### **Stav**

Jak byste charakterizovala vaši školu?

Jací žáci chodí do vaší školy? Jaké mají potřeby? V čem jsou specifictí?

S jakými žáky pracujete vy?

Jak vypadá váš běžný pracovní den?

Jak byste charakterizovala učitele na vaší škole? V čem jsou specifictí?

Jak ovlivňuje skupina žáků skupinu učitelů na vaší škole?

Jak probíhá proces integrace žáků cizinců na vaší škole?

### **Zdroje**

Kde hledáte odborné informace k problematice vzdělávání cizinců?

Absolvovala jste vy sama nějaký kurz zaměřený na vzdělávání cizinců? Splnil vaše očekávání?

### **Podpora**

Jakým způsobem podporujete žáky cizince na vaší škole?

Jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků cizinců?

Zažila jste nějaké konfliktní situace mezi žáky cizinci a českými žáky? Jak jste to řešila?

Potýkáte se na vaší škole s předsudky a stereotypy? Jakým způsobem to řešíte? (Žáci, učitelé)

### **Organizace**

Jaký postup máte na vaší škole při začleňování žáků cizinců?

Realizujete podpůrná opatření u žáků cizinců? Jaká a jak?

Je něco, co by vaše škola potřebovala v procesu začleňování žáků cizinců?

Jak vaši práci ovlivňuje legislativa a její změny?

### **Spolupráce**

Spolupracujete s odborníky ve věci začleňování žáků cizinců? Jakými? (PPP, ŠPZ, neziskový sektor)

Využíváte v procesu začleňování žáků cizinců asistenty pedagoga?

Jak spolupracujete s asistenty pedagoga? Jak probíhá jejich koordinace?

Jak hodnotíte práci MŠMT a příspěvkových organizací v problematice integrace žáků cizinců?

### **Závěr**

Co pro vás znamená rovný přístup ve vzdělávání?

Co považujete za nejdůležitější v procesu začleňování žáků cizinců?

Je pro vás přítomnost žáků cizinců výzvou? Spatřujete v tom nějaké výhody či přínosy?

Co vás na vaší práci nejvíce baví?

Chcete něco dodat?

## **Příloha 5 – Ukázka přepisu rozhovoru se zástupkyní vedení školy**

**T**<sup>117</sup>: Mohu vás na začátek poprosit, zda byste krátce shrnula, jaké máte vzdělání?

**R**: *Dobře, tak já jsem absolvovala vysokou školu, to jste ještě asi ani nebyla na světě, studovala jsem v Plzni pedagogickou fakultu. Dneska je to Západočeská univerzita v Plzni. A moje obory, takže bylo to učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů – čeština, občanka, no a pak jsem si po revoluci ještě udělala tzv. rozšíření aprobace o francouzštinu. No a asi před deseti lety teda školský management, to už v Praze. Mám pak ještě různá další rozšiřující studia, třeba obor čeština jako cizí jazyk nebo mediální výchovu. Ted' si dokončuju speciální pedagogiku, a absolvovala jsem rigorózní řízení v oboru učitelství a pedagogické vědy.*

**T**: Jak dlouho učíte?

**R**: *Učím 32 let.*

**T**: Můžete popsat, jak se vyvíjela vaše kariéra? A taky jakou pozici máte ve škole nyní?

**R**: *Léta jsem pracovala jako řadová učitelka, pak jsem postupně přibírala různé funkce jako třeba předsedkyně předmětové komise, metodička prevence, výchovná poradkyně, no a teď jsem asi pátým, nebo šestým, počkejte... jo... šestým už, tak šestým rokem jsem zástupkyně ředitelky tady u nás.*

**T**: Jak byste charakterizovala vaši školu?

**R**: *Jasně. Tak naše škola je v síti MŠMT, zřizovatel je městská část, máme klasicky 1. a 2. stupeň, školní družinu samozřejmě. Máme taky školní poradenské pracoviště, za což jsme opravdu rádi, že tady máme prostě při ruce odborníky. Řekla bych, že jsme taková nadstandardní státní škola s deklarovanou profilací po mnoho let.*

**T**: Dokázala byste popsat, jací žáci chodí do vaší školy? Jaké mají potřeby? V čem jsou specifičtí?

**R**: *Já bych si troufla říct, že naše škola byla proinkluzivní dávno před začátkem používání tohoto termínu inkluze. Věnujeme se a naši předchůdci se tu věnovali po dlouhá léta žákům*

---

<sup>117</sup> Vysvětlivky: **T** = tazatel; **R** = respondent

*intaktním i velkému procentu žáků se SVP, a to SVP širokého spektra, od středního mentálního postižení po žáky s mimořádným nadáním, přes samozřejmě žáky s poruchami učení a taky chování a taky žáky s OMJ. U našich žáků, a vím to i od kolegů a známých z jiných škol, že to mají stejné, že mají ti žáci velmi často souběh více těch SVP.*

**T:** Jak byste charakterizovala učitele na vaší škole? V čem jsou specifičtí?

**R:** *Víte, naše škola má, myslím, hodně dobrou pověst, takže my si tady, troufám si říct, můžeme alespoň trochu ty zaměstnance vybírat, což je jako obrovská výhoda. Já pocházím z menšího města a vzpomínám si, že na začátku prostě učil kde kdo. Takže my si sem kdekoho prostě nepustíme, vybíráme si, ale samozřejmě musí být z čeho. Z fakult k nám přichází v poslední době málo absolventů odhodlaných v tom školství setrvat. My jsme teda celkem běžný sbor, většinově ochotný pracovat nad republikovým standardem.*

**T:** Jak ovlivňují vaši žáci skupinu vašich učitelů na vaší škole?

**R:** *No tak my jsme tady všichni, teda skoro všichni, myslím, byli někdy v zahraničí, naše paní ředitelka i na tohle hodně dbá, aby se vyjíždělo i na stáže a ne jenom se žáky na ty výměny, ale i učitelé sami, máme na to různé projekty. Takže naše škola se snaží o takový ten klientský přístup k žákům i rodinám.*

**T:** Můžete to nějak vysvětlit?

**R:** *No jakože my jsme tady pro ně. Chceme, aby se tady cítili dobře a oni si pak snáze něco odnesou. S těmi rodiči taky komunikujeme jako s partnery, máme i učitele proškolené v komunikačních dovednostech, aby se prostě nedělo, že se ti rodiče budou cítit nepříjemně.*

**T:** Když se vás zeptám konkrétně na žáky cizince. Vědí si učitelé vaší školy rady při práci s žáky cizinci?

**R:** *Tak naši učitelé jsou zvyklí pracovat s cizinci, my jsme škola v centru, tady okolo logicky bydlí spousta rodin cizí národnosti. Máme tady v každé třídě minimálně jednoho cizince, ale někde i třeba pět. My už tu zkušenost s těmito žáky máme dlouho. Řekla bych, že jsme se na to už jako zařídili, že víme i co těm učitelům nabídnout, oni se nebojí přijít zeptat. Naše škola má skvělou speciální pedagožku, která vede tým asistentů, myslím asistenty pedagoga a ta speciální pedagožka je takový vlastně koordinátor, koordinuje i ten přístup učitelů. Ona má na sebe navázané i ty kontakty na další odborníky z té Mety a z poraden a zná se s těmi lidmi*



*osobně. Takže ti učitelé nám tady zmateně nepobíhají, ale vědí, koho se mají ptát, za kým jít a to mi přijde vlastně strašně důležitý, protože ty informace má a ona už pak dokáže i delegovat ty dílčí věci.*

**T:** Já se ještě vrátím k tomu, jakým způsobem tedy vybíráte učitele při přijímacím řízení?

**R:** *Kromě zaslané dokumentace, klasicky nějakého portfolia a motivačního dopisu je zásadní pohovor a ukázková hodina, případně někdy chceme i více hodin.*

**T:** A máte na škole zpracované nějaké strategie pro začleňování žáků cizinců?

**R:** *No, my asi hlavně vycházíme z dostupných metodik, spolupracujeme s organizacemi, jako je právě META a s pedagogickou fakultou, jsme fakulní škola. Myslím, že máme i takovou složku k tomu a něco ve školním vzdělávacím programu.*

**T:** A jaké konkrétní nástroje mají učitele pro podporu žáků cizinců ve výuce?

**R:** *Metodickou oporu v tom školním poradenském pracovišti, kompenzační pomůcky, to záleží, co si kdo z učitelů objedná, co mu vyhovuje, to je na nich, samozřejmě konzultace s kolegy, děláme i taková odborná setkání jednou za čas, kde si mohou sdílet zkušenosti, na ty cizince jsme to právě měli, je možný využití i tandemu s asistenty nebo se studenty, to záleží hlavně na učitelích, do toho je nemůžeme nutit, ale nabízíme možnosti, to jo.*

**T:** Kde hledáte odborné informace k problematice vzdělávání cizinců?

**R:** *Tam, kde to je pro nás dostupné. To znamená internet. Nejlepší je určitě portál Inkluzivní škola, to dělá právě ta META.*

**T:** Absolvovala jste vy sama nějaký kurz zaměřený na vzdělávání cizinců? Splnil vaše očekávání?

**R:** *Ano, nejlepší jsou podle mě kurzy od Mety. Sama jsem na několika byla. Předčily má očekávání. Hlavně v tom, že dneska většina těch kurzů vedou sice odborníci, ale mimo školství, nemají tu zkušenost z praxe, anebo jich mají málo. Tyhle kurzy byly skvělé v tom, že já jsem si tam našla hodně věcí i odborných, ale pak samozřejmě i hodně těch praktických a že vám nabídnou ty zdroje k tomu. Kolegyně třeba s těmi zdroji už tolik pak nepracují, ale odnáší si ty praktické tipy, jak to mohou dělat a v té hlavě to mají, že to je založeno i na nějakých teoriích, to mi přijde hodně dobré.*

**T:** Zohledňujete téma podpory a začleňování žáků cizinců při plánování DVPP na vaší škole?

**R:** *Jednoznačně tohle téma je upřednostňováno. My se pravidelně ptáme učitelů, co by potřebovali, co by je zajímalo. Tohle téma se tam objevuje pravidelně.*

**T:** Já bych se teď zaměřila na tu vaši práci s žáky cizinci. Jakým způsobem podporujete žáky cizince na vaší škole?

**R:** *Obecně bych řekla, že se jim snažíme usnadnit, co se dá. Od co největšího usnadnění od těch prvních kroků, to znamená tlumočení, máme tady rodiče s tlumočnickem, snažíme se jim předat přesné informace, chceme, aby se seznámili se školou, aby chápali, že jsou tady vítáni. Máme už řadu slovníčků, z internetu, ale i vlastní, podle toho, jaká třída to je, tak si pak třeba vytvářejí ty slovníčky sami se spolužáky a tak. Taková ta každodenní podpora, to znamená hlavně ta výuka češtiny, my si je teda vybíráme z hodin normální češtiny a oni odcházejí na češtinu pro cizince, protože učte se vyjmenovaná slova, když neumíte ani říct, že chcete na záchod, to logicky nedává smysl. Takže my tady máme kvalifikovanou učitelku, to je ale zase ta výhoda, že naše paní ředitelka tomu je nakloněna a že umí sehnat i ty zdroje, který opravdu jsou, ale je to papírování, že jo, to si dovedete asi představit, ale pak to má smysl pro ty děti. Dřív jsme měli odpolední kroužky, to už teďka nabízíme, vlastně spíš těm pokročilým a jako navíc něco, no. Ale nejvíc se nám osvědčilo, aby se učili hlavně dopoledne. No takže my si je vytáhneme z těch hodin, máme tak vymyšlený i rozvrh, aby to všechno šlo udělat a pak na takové ty výchovy a matematiku, to nebývá problém je začlenit, případně je uvolňujeme z jazyků, pokud mají třeba angličtinu jako mateřský jazyk, tak je uvolníme z jedné hodiny a mají místo toho češtinu. Děláme to každému na tělo, máme plány na to, aby to obstálo i případně před inspekcí a tak.*

**T:** Moc děkuju, teď bych se možná ještě zastavila u těch rodičů. Jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků cizinců?

**R:** *V podstatě nejlepší je podle mě a našich zkušeností písemně. Samozřejmě komunikujeme i osobně, dle možností tlumočeně, případně třetím jazykem, angličtina nebo ruština, někdy je tlumočnickem teda i samo to dítě, ale to jsou spíš takové ty organizační věci.*

**T:** Zažila jste nějaké konfliktní situace mezi žáky cizinci a českými žáky? Jak jste to řešila?

**R:** *Pro naši školu je spíše typická tolerance, kamarádství... Vzpomínám na krásný případ, kdy vedle sebe v lavici seděly na vlastní přání dívka z praktikující židovské rodiny s dívkou z muslimské rodiny apod.*

**T:** Potýkáte se na vaší škole s předsudky a stereotypy? Jakým způsobem to řešíte?

**R:** *Samozřejmě. Když to nastane, zřídka ale třeba u nových kolegů, než zapadnou, pokud nezapadnou, většinou usoudí, že naše škola není prostředí pro ně. U dětí to řešíme spíš preventivně, v rámci multikulturní a etické výchovy to rozhodně je téma. Je třeba se o těch věcech bavit, když nastanou, tak hned, nenechat to být.*

**T:** Jak postupujete při zařazování žáka cizince do ročníku?

**R:** *Snažíme se začlenit žáka adekvátně věku, plus minus jeden školní ročník podle SVP, nadání apod. Samozřejmě u těch, co nám věkem spadají do devátého ročníku, tak zvažujeme zařazení o rok níž, aby získali čas před přijímačkami na střední školy. Zajímá nás, co mají ty děti za sebou, kam chodili v zemi svého původu a jaké měli výsledky, koníčky. Já pak samozřejmě pracuji i s učiteli, nabídneme jim samozřejmě podporu, ale neříkám, že se nám nestalo, že nám někdo odešel, protože prostě třeba nechtěl pracovat s asistentem, takové ty syndromy vyhoření a tak, to jsme tu samozřejmě měli.*

**T:** Realizujete podpůrná opatření u žáků cizinců? Jaká a jak?

**R:** *My máme celkem nadstandardní spolupráci s poradnou, takže je to hodně o domluvě s nimi, co nám pro ty děti napíšou. V těch případech souběhu s jinými SVP to nebývá problém, ale ono se často ukazuje, že ti cizinci mají zdánlivě nějaká SVP, ale pak to třeba vyrovnají, pak se ukáže, že to byla vlastně hlavně ta neznalost jazyka. Takže když to shrnu, děláme intervence, většinou hodiny češtiny pro cizince, doučování, u těch starších třeba více času, práce v klidu mimo třídu, zadávání úkolů zjednodušenou písemnou formou, využívání adaptované četby. Samozřejmě každé to dítě má svůj plán a ten se u těch cizinců vyplatí evaluovat pravidelně a často. Takže třeba jednou za měsíc se paní učitelky sejdou se speciální pedagožkou a hodnotí ty pokroky těch dětí a mění různě ty další plány.*

**T:** Už jste to nakousla, ale ještě se zeptám, spolupracujete s odborníky ve věci začleňování žáků cizinců? S jakými?

**R:** *Jistě, tak vy to potřebujete mít, že jo, aby to zaznělo. Jasně, no, tak jak jsem říkala, z naší strany hlavně to ŠPP, kolegyně speciální pedagožka a školní psycholožka, pak tady máme tu kolegyni, co učí češtinu jako druhý jazyk, takže ta čeština pro cizince. Pak máme navázanou spolupráce a hlavně projektově spolupracujeme s Metou, pak na městské části je taky člověk, který tohle řeší, spíš jako ty granty a podobně, ale taky nám nabízejí jako podporu, to bych měla zmínit. No a pak samozřejmě se účastníme konferencí a různých odborných jednání, hlavně paní ředitelka, protože už jsme v podstatě považováni za školu, který to jakože umí dělat.*

**T:** Mluvila jste o asistentech pedagoga, můžete ještě doplnit, jak využíváte v procesu začleňování žáků cizinců asistenty pedagoga?

**R:** *Ano, pod vedením speciální pedagožky, jak jsem řekla, která současně učí češtinu pro cizince taky v rámci těch intervencí. Jinak ty asistenty i sdílíme, to znamená, máme je napsané na nějakého žáka, ale ten asistent je pak k ruce učiteli a je na nich, jak se domluví. Hodně si ty asistenty vzděláváme, protože to samozřejmě není dobře placené a my se snažíme teda hodně, abychom měli kvalitní asistenty a aby měli i nějaké odměny apod.*

**T:** Jak hodnotíte práci MŠMT a příspěvkových organizací v problematice integrace žáků cizinců?

**R:** *No tak to je otázka. Aktuálně jsme asi nejvíc zděšeni omezováním podpůrných opatření, víme z poraden, že mají v podstatě zákaz napsat nějakému dítěti asistenta atd. Ta legislativa se teď mění a některé věci jsou samozřejmě k lepšímu, pořád si myslím, že je hodně na nás, jak si to nastavíme, ale ty peníze tam prostě nejsou tolik, jak by se asi hodilo, to znamená poněkud ode zdi ke zdi, před dvěma lety jsme tu měli krabice s pomůckami a bylo to opravdu velkorysé, v tuhle chvíli se zase šetří. My jsme škola, která má celkem dobrou oporu ze strany zřizovatele, ale jak to řeší venkovské školy, to je asi jiná písnička.*

**T:** Co pro vás znamená rovný přístup ve vzdělávání?

**R:** *No... Asi takhle... Stojí-li dvě děti za plotem stadiónu, dejme menšímu stoličku, ať vidí obě co nejlépe... a rozumět fotbalu může klidně více to menší...*

**T:** Co považujete za nejdůležitější v procesu začleňování žáků cizinců?

**R:** *Nejdůležitější. No, asi trpělivost, toleranci, taky čas, obecně tak jako otevřené srdce, podanou ruku vlastně... A ochotu neustále se sebevzdělávat a hledat inspiraci...*

**T:** A je pro vás přítomnost žáků cizinců výzvou? Spatřujete v tom nějaké výhody či přínosy?

**R:** *Asi bych tady neseseděla, kdyby tomu tak nebylo... Já výhody, ale okolí často nechápe a lituje mě...*

**T:** Co vás na vaší práci nejvíce baví?

**R:** *Já jsem chtěla jako malá holka být herečkou, později režisérkou, hodně jsem psala... Ve své pozici jsem scénáristkou, režisérkou i herečkou současně a snažím se, aby to byl alespoň trochu koukatelný film...*

**T:** Chcete něco dodat?

**R:** *Možná využiju, že jste z fakulty. Tak taková prosba. Kéž by pedagogové na fakultách dávali studentům více praktických příkladů a větší porci motivace k učitelství.*

**T:** Moc vám děkuji za rozhovor a čas, který jste mi věnovala. A za důvěru.

## Příloha 6 – Formulář pro informovaný souhlas

### Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

#### Informace o výzkumu:

Výzkum je realizován v rámci disertační práce studentky doktorského studia v oboru pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (dále jen tazatel). Cílem výzkumu je zmapovat a podrobně popsat proces začleňování a vzdělávání žáků cizinců v české primární škole, jaké postupy a strategie škola užívá.

#### Kontaktní informace na tazatele:

Klára Horáčková  
[klara.horackova@pedf.cuni.cz](mailto:klara.horackova@pedf.cuni.cz)  
+420 606 567 907

#### Informace o účastníkovi výzkumu:

jméno a příjmení:	telefon:
datum narození:	e-mail:

#### Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- dobrovolně souhlasím s účastí své osoby /příp. svého dítěte/ v tomto výzkumu;
- rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytuji bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany tazatele, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci je výzkum realizován;
- jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a podle čl. 89 The EU general data protection regulation 2016/679 (GDPR) Záruky a odchylky týkající se zpracování pro účely archivace ve veřejném zájmu, pro účely vědeckého či historického výzkumu nebo pro statistické účely, tedy že mohu požádat tazatele o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat tazatele o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopolis tohoto informovaného souhlasu.

Dne: \_\_\_\_\_ Podpis: \_\_\_\_\_

## Příloha 7 - Formulář pro souhlas rodičů žáků

Vážení rodiče,

jmenuji se Klára Horáčková a studuji doktorské studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci svého studia pracuji na disertační práci s názvem Integrace žáků cizinců v primární škole. V praktické části práce jsem si stanovila výzkumný cíl popsat proces začleňování žáků cizinců v české primární škole. Svůj výzkum realizuji na 1. stupni základní školy. Abych mohla svůj výzkum realizovat, bude nutné zúčastnit se několika hodin výuky ve třídách a pozorovat procesy přímo ve výuce a učinit i rozhovory se žáky. Veškerá získaná data budou anonymizována v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. a využita pouze pro výzkumné účely.

Máte-li jakékoli dotazy, neváhejte se na mě obrátit na telefonním čísle +420 606 567 907 nebo prostřednictvím emailu [klara.horackova@pedf.cuni.cz](mailto:klara.horackova@pedf.cuni.cz).

Mgr. Klára Horáčková

**Jméno žáka:**

**Třída:**

Já, níže podepsaný SOUHLASÍM / NESOUHLASÍM, aby se mé dítě zúčastnilo výzkumu, který provádí studentka Klára Horáčková.

V Praze dne

Podpis zákonného zástupce

*English version*

Dear Parents,

My name is Klára Horáčková and I am studying for a Ph.D. at the Faculty of Education, Charles University. As part of my study practice I work on a dissertation entitled Integration of Foreign Pupils in Primary School. In the practical part of the work, I set a research goal to describe the process of integration of foreign pupils in the Czech primary school. I realize my research at the primary level of school. In order to carry out my research, I will have to take several hours of classroom instruction and observe the processes directly in the classroom and interview teachers and pupils. All obtained data will be anonymized in accordance with the Personal Data Protection Act No. 101/2000 Coll. and used only for research purposes. If you have any questions, do not hesitate to contact me at +420 606 567 907 or via e-mail [klara.horackova@pedf.cuni.cz](mailto:klara.horackova@pedf.cuni.cz).

Klára Horáčková

Name of the Pupil:

Class:

I, the undersigned, AGREE / DISAGREE that my child participate in the research conducted by student Klára Horáčková.

In Prague, date:

Signature of legal representative

## Příloha 8 – Ukázka vyplněného záznamového archu

### Záznamový arch pro pozorování

číslo: 2019/8

<b>Datum</b>	12.3.2019	<b>Počet žáků</b>	26	<b>Téma hodiny</b>	
<b>Učitel</b>	Učitel B	<b>Předmět</b>	Č	<b>Cíl hodiny</b>	Žák pojmenovává školní pomůcky a věci ve třídě v 1. pádě j. č. (podst.jm.). Žák rozděluje podstatná a přídavná jména (barvy) podle gramatického rodu, používá ukazovací zájmena (ten, ta, to, ty).
<b>Třída</b>	3V	<b>Pořadí vyučovací hodiny</b>	1. a 2., úterý	<b>Žáci cizinci ve třídě</b>	Dívka z Vietnamu bez znalosti ČJ

<b>Informace od učitele</b>	<b>Cíl pozorování</b>	<b>Metody</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žákyně nastoupila do 3. třídy s nulovou znalostí ČJ a její slovní zásoba je velmi omezená.</li> <li>- Pracuje s asistentkou pedagoga.</li> <li>- Rodiče česky nemluví vůbec.</li> <li>- Snaha zaměřit se na slovní zásobu, která bude srozumitelná žákovi cizinci (pomůcky).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práce žáků cizinců během výuky</li> <li>- Zapojení žáků do vzdělávacího procesu</li> <li>- Spolupráce a práce ve skupině</li> <li>- Využití asistenta pedagoga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Snaha o názornost: obrázky, videa, klíčové vizuály, předměty</li> <li>+ informovaný AP</li> <li>+ podpora rozvoje vyučovacího jazyka: předem formulované cíle</li> <li>+ jednotnost pokynů: ukaž, namaluj, vyndej, uklid' aid.</li> <li>+ skupinová práce – žáci třídí podstatná jména podle rodu</li> <li>+ zapojení do kolektivu, potřeba dialogu a spolupráce pro řešení úkolu aid.</li> </ul>



## Průběh hodiny

Čas	Průběh (aktivity, úkoly...)	Poznámky
8:03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Přivítání – žáci vstávají a zdraví učitele (U)</li> <li>- U zapisuje do elektronické třídnice</li> <li>- Otevírá si přípravu na interaktivní tabuli</li> </ul>	<p>Někteří si teprve připravují věci na lavici (učitel to komentuje a dívá se do počítače)</p>
8:10	„Kdo mi řekne, co jsou to podstatná jména?“	<p>U určuje, kdo mu odpoví. Hlásí se zhruba půlka třídy. Žáci působí unaveně, teprve se rozkoukávají.</p>
8:16	<p>Prezentuje rámeček s definicí a obrázky. „Tak, o tomhle jsme se bavili už minule, takže se dneska se podíváme na to, k čemu nám ta podstatná jména třeba jsou.“</p>	<p>ŽC si zapisuje něco do sešitu, nejspíš opisuje, co je na tabuli, nesoustředí se.</p>
8:21	Osmisměřka – U rozdává nastříhané osmisměrky do dvojice.	<p>ŽC sedí sama s asistentem pedagoga, je k ní přiřazen spolužák po výzvě U, tváří se trochu otráveně.</p>
8:25	Žáci ve dvojicích řeší osmisměrku.	
8:31	<p>Výsledky – „Tak, co vám vyšlo?“ „No, kdo mi to řekne? Nahlas! Pomůcky, takže o čem se budeme dnes bavit?“</p>	<p>Žáci jsou poněkud zmatení, někdo opakuje podstatná jména, někdo pomůcky.</p>
8:35	Slovní zásoba – „Co vidíte na tabuli? Vezměte tu věc, co tam vidíte a odnesete ji dozadu na koberec.“	<p>Žáci aktivně nosí předměty do zadní části třídy. Jsou v pohybu a užívají si to.</p>
8:45	Koberec – zadání pracovního listu ve skupinách, role a úkoly, opakování zadání	<p>Žáci sedí v kruhu, předměty, které si přinesli (penál, sešit, pití, pravítka...) budou potřebovat pro skupinovou práci.</p>
8:50	Dotazy.	<p>Poměrně dlouhé zadání a příliš mnoho pokynů, ani čeští žáci úplně vše nepobírají. Žáci se ujistějí, co mají dělat.</p>

9:00	Samostatná skupinová práce  U obchází a kontroluje, zda žáci pochopili zadání, vyzívá asistenta pedagoga, aby obcházel s nim.  U zve žáky zpátky do lavic.  „Co bylo nejtěžší?“ „Co vám pomohlo?“ „Co byste ještě potřebovali?“  Kontrola – učitel promítá výsledky na tabuli a žáci si je opravují. Diskuse – co se nestihlo, co bylo nové, co bylo zajímavé. Ž mají diskutovat ve skupinách.  U zve žáky opět na koberec, kde probíhá reflexe.  Závěr – rozloučení, co bude příště.	Na koberci, u stolů, jak je to které skupině příjemné, skupina má 4 členy. Žáci mohou volně odcházet na WC a pít.  V každé skupině má někdo na starosti čtení zadání, časomíru, zapisování a informace. ŽC má zadání, pomáhá mu spolužák.  Ne všichni mají hotovo, zdá se.  Je zjevné, že žáci jsou na podobnou práci zvyklí, již jsou „rozjetí“ a reagují skvěle.  Otázky pro diskusní kruh? ŽC úplně nerozumí všem otázkám. Skupina napomáhá a vysvětluje. Jeden žák předvádí otazník a význam slova nevím.  ŽC se rozprchávají na přestávku.
9:25		
9:32		
9:40		

<b>Doporučení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vytvořit slovníček, kam by si žákyně zapisovala nová slovíčka,</li> <li>- práce s portfoliem – sledování pokroku</li> <li>- častěji si ověřovat, zda žákyně rozuměla pokynům</li> <li>- aktivně žákyni začleňovat do skupinové práce – role ve skupině, pravidla</li> <li>- práce s patrony – zkušenosti? Baví to spolužáky?</li> <li>- vytvořit popisky ve třídě</li> </ul>	<b>Sociální aspekty</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spolužáci jsou unavení z pomoci</li> <li>- pocit nespravedlnosti?</li> <li>- první hodina je náročná, navíc dvouhodinovka</li> </ul>
-------------------	---	-------------------------	---

### Otázky

- dvouhodinovka
- spolupráce s AP – příprava
- ověřování porozumění