

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika

Disertační práce

Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů

Sociocultural disability of foreign pupils and professional

qualification of teachers

jméno školitele: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

2016

autor práce: Mgr. Markéta Zachová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 24.3. 2016

.....
Jméno a příjmení

Poděkování:

Velice děkuji své školitelce paní doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odborné vedení práce, za řadu cenných rad, trpělivost a podporu po celou dobu studia. Poděkování patří vedoucí katedry pedagogiky Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni paní PhDr. Dagmar Šafránkové, Ph.D. za obrovskou profesní i osobní podporu během mého působení na pracovišti.

Děkuji také všem učitelům a studentům, kteří byli ochotni se podílet na výzkumném šetření a poskytli pro účely této práce řadu cenných výpovědí a zkušeností k sledované problematice. Výzkumné šetření díky nim otevřelo řadu podnětných otázek v rámci tématu, kterým bych se ráda věnovala i v dalším studiu.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a všem svým blízkým za jejich podporu, pomoc a důvěru v mé schopnosti.

OBSAH

ABSTRAKT	7
ABSTRACT	8
ÚVOD	9

I TEORETICKÝ RÁMEC DISERTAČNÍ PRÁCE..... 15

1 MULTIKULTURNÍ CHARAKTER SPOLEČNOSTI	16
1.1 <i>Migrace a migranti</i>	16
1.2 <i>Terminologie - identita, etnicita</i>	20
1.2.1 Identita	20
1.2.2 Etnicita.....	21
1.3 <i>Multikulturalismus</i>	23
1.3.1 Problematika terminologie	25
1.3.2 Kritika multikulturalismu.....	28
1.4 <i>Multikulturní výchova</i>	29
2 KULTURA A JEJÍ VLIV NA UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI	33
2.1 <i>Kultura – vymezení pojmu</i>	33
2.2 <i>Vliv kultury na formování identity</i>	35
2.3 <i>Adaptace jedince na nové kulturní prostředí</i>	37
3 HANDICAP A JEHO SOUČASNÉ POJETÍ	40
3.1 <i>Vymezení základní terminologie</i>	40
3.2 <i>Aktuální přístupy k handicapu</i>	41
3.3 <i>Sociokulturní handicap</i>	45
3.3.1 Odlišnosti v oblasti jazyka a komunikace	47
3.3.2 Odlišné hodnoty a hodnotový systém	50
3.3.3 Odlišné sebepojetí – vliv kulturních aspektů.....	53
4 POSTAVENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICE	55
4.1 <i>Vymezení pojmu cizinec</i>	55
4.2 <i>Vzdělávání cizinců v České republice – analýza základních dokumentů</i>	58
4.2.1 Terminologie – žák-cizinec	58
4.2.2 Analýza základních dokumentů upravujících postavení žáka cizince	60
4.3 <i>Základní přístupy k bilingvistu s ohledem na vzdělávání žáků-cizinců</i>	66
4.4 <i>Analýza systému začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému</i>	69
5 BARIÉRY A PROBLÉMY PROVÁZEJÍCÍ PŘESTUP ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA ŠKOLU	73
6 PŘÍSTUPY K ŽÁKŮM CIZINCŮM V RÁMCI ZEMÍ EU	79
7 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ	84
7.1 <i>Obecné vymezení profesní připravenosti učitele</i>	84
7.2 <i>Klíčové složky pregraduální přípravy učitelů na práci s diverzitou</i>	87

7.2.1 Interkulturní kompetence - součást pregraduální přípravy učitelů na práci s diverzitou	92
7.3 Vzdělávání pedagogů - příprava na vzdělávání žáků-cizinců – analýza zahraničních systémů	97
7.4 Klíčové složky pregraduální přípravy učitelů zaměřené na vzdělávání žáků-cizinců	100
7.5 Další vzdělávání učitelů v kontextu multikulturní společnosti	103
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE JAKO VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	106
II EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ	110
1 ZÁKLADNÍ SLOŽKY VÝZKUMU	111
1.1 Výzkumný problém	111
1.2 Výzkumný cíl	111
2 DESIGN VÝZKUMU	113
2.1 Charakteristika metodologického přístupu	113
2.2 Volba výzkumných nástrojů	114
2.3 Předvýzkum	114
2.4 Způsob vyhodnocení a interpretace dat	115
2.5 Vlastní výzkum	115
3 CHARAKTERISTIKA METODOLOGICKÝCH NÁSTROJŮ	117
3.1 Dotazníkové šetření pro učitele	117
3.2 Dotazníkové šetření pro studenty	120
3.3 Polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli	120
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH SOUBORŮ	122
4.1 Výzkumný soubor A	123
4.2 Výzkumný soubor B	126
4.3 Charakteristika výzkumného souboru C	127
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	129
5.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření pro učitele 1. stupně základních škol	129
5.2 Výzkumná zjištění a analýza dotazníkového šetření pro učitele 1. stupně ZŠ	145
5.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření pro studenty Fakulty pedagogické ZČU v Plzni	149
5.4 Výzkumná zjištění a analýza položek dotazníkového šetření pro studenty Fakulty pedagogické ZČU v Plzni	154
5.5 Vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů s učiteli 1. stupně ZŠ	156
5.6 Výzkumná zjištění a analýza položek polostrukturovaných rozhovorů s učiteli 1. stupně ZŠ	171
6 ANALÝZA PŘEHLEDU STUDIJNÍCH DISCIPLÍN (SYLABŮ) ZAMĚŘENÝCH NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ (FAKULTA PEDAGOGICKÁ ZČU V PLZNI)	174
7 SPECIFIKACE ZJIŠTĚNÝCH PROBLÉMŮ A DISKUSE	178
8 ZÁVĚRY	180
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	184
SEZNAM GRAFŮ	196

SEZNAM TABULEK.....	197
PŘÍLOHY	198

ABSTRAKT

Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů

Cílem předložené disertační práce je analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem).

V teoretické části práce jsou prezentovány aktuální poznatky, vztahující se k otázkám vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) v českém i zahraničním prostředí. Vymezeny jsou základní přístupy k sociokulturnímu handicapu a obsahový rámec profesní přípravy učitele ve vztahu k žákům-cizincům. V teoretické části vycházíme především z nejnovějších poznatků interkulturní pedagogiky, speciální pedagogiky a dalších pedagogických disciplín. Dalším zdrojem informací jsou empirické studie, zjišťující, co by mělo být obsahem profesní přípravy učitele, aby efektivně vyučoval žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem).

Empirická část práce představuje výsledky výzkumu zaměřeného na profesní přípravu učitelů ve vztahu k žákům-cizincům. Cíl výzkumu byl zpřesněn formulací výzkumných otázek. Využito bylo techniky dotazníkového šetření pro učitele a studenty Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (studijní obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ), polostrukturovaných rozhovorů pro učitele.

Na základě zkušeností a výpovědí oslovených respondentů chceme prezentovat klíčové oblasti (event. změny) pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců.

Klíčová slova: žák-cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem, sociokulturní handicap, profesní příprava učitele, interkulturní kompetence

ABSTRACT

Sociocultural disability of foreign pupils and professional qualification of teachers

The aim of the dissertation thesis is to analyze the vocational qualification of teachers in relation to socio-cultural disability of foreign pupils (pupils with a different mother tongue).

The theoretical part presents current knowledge regarding the issues of education of foreign pupils (pupils with a different mother tongue) in Czech and foreign background. It defines basic approaches to socio-cultural disabilities and content framework of vocational qualification in relation to foreigner's pupils. The theoretical part is based mainly on the latest intercultural education, special education and other educational disciplines. Another source of information is an empirical study which determines what should be the content of training teachers to effectively teach foreigner's pupil (the pupil with a different mother tongue).

The empirical part presents the results of research focused on the training of teachers in relation to foreigner's pupils. The objective of the research was refined by formulation of research questions. A questionnaire technique was used for teachers and students of the Faculty of Education at University of West Bohemia (Field of study: Teaching at Elementary School, 1st stage), semi-structured interviews for teachers.

Based on the experiences and testimonies of the respondents we want to present key areas (or changes) undergraduate training of teachers in the education of foreign pupils.

Keywords: foreign pupil, pupil with a different mother tongue, socio-cultural disability, teacher training, intercultural competences

ÚVOD

Munkhtuya (jméno pozmeněno) přijela s rodiči do České republiky z rodného Mongolska, když jí bylo 10 let. Její rodiče tu získali práci v továrně jako dělníci, přestože oba mají vysokoškolské vzdělání. Spolu s bratry začala Munkhtuya okamžitě navštěvovat českou školu, přestože neuměla vůbec česky. První rok byl pro ni nejhorší. Nikomu nerozuměla a nikdo nerozuměl jí. Připadala si jako uzavřená v bublině, do které za ní nikdo nemohl proniknout. Jakmile se někdo začal ve třídě, na chodbě nebo kdekoliv jinde smát, měla pocit, že se určitě směje jí. Často kvůli tomu tajně ve škole plakala. Jednou se jí děti skutečně smály a pokřikovaly na ni. V té chvíli se jí zastala jedna spolužačka ze třídy, Alena. Munkhtuya sice nerozuměla všemu, co na ně Alena křičela, ale měla poprvé za celou dobu pocit, že existuje někdo, kdo je jí ochoten pomoci a kdo se jí zastal. Ten pocit už dlouho nezažila. Od té doby se jí Alena ujala a staly se z nich nerozlučné kamarádky. Munkhtuya na okamžik, kdy se jí Alena zastala, nikdy nezapomněla a považuje ho doteď za zlomovou chvíli. Poprvé se jí otevřely možnosti navázat se spolužáky nějaké vztahy, a hlavně se začala cítit jako někdo, kdo sem aspoň trochu patří (výpověď klientky METY, sdružení pro příležitosti mladých migrantů). Výše uvedenou situaci a pocity mohou zažívat téměř všechny děti, které přicestují do České republiky z blízkých i dalekých zemí. Zažívají změnu kulturního prostředí, disponují jazykovou bariérou. Učí se sžívat s novými spolužáky a novému jazyku. Mnoho dětí s odlišným mateřským jazykem se může po delší době sžívat i se svými rodiči, kteří je často nechávají v zemi svého původu u svých příbuzných a sami přijíždějí do České republiky za prací. Děti si k sobě berou po letech, až když si sami vybudují zázemí. Všechny tyto a další okolnosti mohou hrát důležitou roli v tom, co děti s odlišným mateřským jazykem prožívají, jak se chovají, jakým způsobem probíhá jejich začleňování do prostředí české školy.

V poslední dekádě 20. století a na začátku 21. století získává Česká republika díky narůstajícímu počtu přistěhovalců, cizinců dlouhodobě zde pobývajících charakter pluralitní, multikulturní společnosti. Dle posledních aktuálních statistik (Český statistický úřad k 31. 12. 2015) žije na území ČR přibližně 4,2% obyvatel jiné než české národnosti. Celosvětově trend přistěhovalectví v současnosti velmi rychle roste. Počet migrantů se odhaduje téměř na 200 miliónů (Lipovetsky, Juvin, 2012). Např. v USA bylo již v roce 2004 nejméně 50% školní populace tvořeno nerodilými anglickými mluvčími či dětmi hovořícími nějakou formou dialektu (Owens jr., 2004 in Lipovetsky, Juvin, 2012). Stále více se tak

setkávají v každodenním životě lidé z nejrůznějších kultur. Začínáme si tak více uvědomovat odlišnosti kulturní, sociální, jazykové, náboženské atd. Jako společnost jsme konfrontováni s fenoménem diverzity („různorodosti“, „odlišnosti, „jinakosti“, „cizosti“). Multikulturní podoba společnosti před nás staví naléhavé otázky: jaké jsou postoje majoritní společnosti k minoritám, jak se kulturní variabilita projevuje v chování a prožívání, v komunikaci, v hodnotové orientaci, jak se odlišné a často protichůdné kulturní vzorce odrážejí v naší interpretaci světa. Tyto a další aspekty se mohou promítat i do oblasti výchovy a vzdělávání.

Při konfrontaci s odlišným způsobem chování a prožívání se mohou dostavit pocity strachu, nejistoty, ohrožení, v extrému se lze setkat s projevy xenofobie, agrese vůči odlišnému. Odlišné, neznámé může narušit, ohrozit naši každodennost, samozřejmost. Zároveň však může setkání s odlišností přinášet nové zkušenosti, pohledy, být výzvou, inspirovat, rozšiřovat obzory, obohacovat naši interpretaci světa. Z pedagogického hlediska nám jde o to usilovat o takové jednání, které vychází z pochopení odlišných sociokulturních vlivů u žáků, jejich respektování a zohlednění v rámci výchovného a vyučovacího procesu.

Cílem předkládané disertační práce je analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) v prostředí české školy. Cíl vlastního výzkumu bude zpřesněn a formulován prostřednictvím výzkumných otázek. Zajímá nás především, jak učitelé nazírají na sociokulturní handicap těchto žáků, s jakými případnými problémy jsou při začleňování žáků-cizinců konfrontováni, jaké strategie, postupy využívají při práci s nimi. Klíčovou otázkou je pro nás, zda byli v rámci pregraduální přípravy učitelství dostatečně připraveni na práci s žáky-cizinci, v čem spatřují přínosy této přípravy, kde shledávají nedostatky. Na základě analýzy získaných dat se pokusíme zhodnotit profesní přípravu učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců (informace z pedagogické praxe nám mohou posloužit jako cenný podklad v úvahách o budoucí pregraduální přípravě pedagogů v této oblasti). Soudíme, že se jedná o téma aktuální, neboť v současné době se učitelé během své praxe setkávají s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk, vyrůstaly v jiné kultuře, v jiném sociokulturním prostředí, a v českých školách plní povinnou školní docházku. České školy navštěvuje od předškolního po střední vzdělávání více než 28 tisíc žáků pocházejících ze zahraničí (zpráva ČSÚ, 2015). Podle zprávy OECD (*Eguity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, 2012) patří žáci s imigrační zkušeností ke skupinám ohroženým zejména dosahováním horších výsledků ve vzdělávání a také předčasným ukončením vzdělávací dráhy. Pedagogové proto

musí reflektovat tuto sociokulturní diverzitu a především prosazovat rovné příležitosti ve výchově a vzdělávání. V českém prostředí není dosud ucelená teorie, která by se zabývala problematikou výuky žáků s odlišným mateřským jazykem komplexně, jedná se spíše o dílčí přístupy jednotlivých vědních disciplín (přístupy pedagogické, psychologické, lingvistické, etnologické, antropologické apod.). V zahraničí se těmto otázkám věnují dlouhodobě, jednotlivé přístupy a koncepty se liší dle zainteresovanosti odborníka. Přesto i zde není toto téma dostatečně ucelené. Soudíme, že specifika práce s touto cílovou skupinou žáků z pozice samotných pedagogů je téma stále poněkud okrajové a ve svých praktických důsledcích nepropracované. Mnoho škol je často nuceno se s touto novou zkušeností vyrovnávat bez jakékoliv systematické metodické a finanční podpory ze strany státu. Na téma lze nahlížet z různých úhlů pohledů zejména dle aktérů výchovně vzdělávacího procesu (samotní žáci-cizinci, jejich rodiče, učitelé, majoritní společnost) – v této studii bude důraz položen zejména na pedagogy, kteří pracují a v budoucnu mohou pracovat s žáky-cizinci. Z dlouhodobější perspektivy zde chceme naznačit jednoznačnou potřebu systematizovat a koncepčně uchopit proces podpory žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) především z pozice pedagoga.

Z hlediska terminologického používáme v předložené disertační práci označení jak *dítě/žák-cizinec*, tak *dítě/žák s odlišným mateřským jazykem*. Oba uvedené termíny vycházejí z aktuálních českých i zahraničních odborných zdrojů. Za žáky-cizince (v pedagogické literatuře se můžeme setkat také s pojmem žáci s odlišným mateřským jazykem, event. nečeský žák či jinojazyčný žák) dle např. Kropáčové (2006), Sekerové (2009) označujeme v českém školství žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české (rodiče jsou tedy občany jiného státu než České republiky). Jedná se jak o děti, které do našeho státu právě přicestovaly nebo zde již delší dobu pobývají, tak o děti cizinců, které se v České republice narodily, součástí této skupiny mohou být i děti z bilingvního prostředí. Blíže vymezíme skupinu žáků, tak jak ji rozumíme a používáme v této práci ve 4. kapitole. Na toto vymezení budeme odkazovat i v rámci vlastního výzkumu. V souvislosti s tím upozorňujeme na to, že předmětem našeho studia nejsou romští žáci (byť jsme vědomi toho, že se jich otázky sociokulturního handicapu mohou dotýkat), přesto se jimi nezabýváme v teoretické části práci ani ve vlastním výzkumu.

Hlavním cílem teoretické části disertační práce je poskytnout vhled do sledované problematiky, vymezit základní terminologii (žák-cizinec/žák s odlišným mateřským

jazykem, sociokulturní handicap a hlavní faktory vyplývající ze sociokulturní odlišnosti, obsah profesní přípravy zaměřený na vzdělávání žáků-cizinců, interkulturní kompetence...). Upozorňujeme na to, že základní pojmy, s nimiž pracujeme jsou definovány v určitých limitovaných hranicích. Teoretická část vychází z aktuálních poznatků a výzkumů českých i zahraničních odborníků a je rozdělena do sedmi kapitol. Základním teoretickým východiskem je vymezení sociokulturního handicapu a s tím související otázka přípravy učitelů na vzdělávání žáků-cizinců. Vzhledem k šíři tematiky nebylo možné zahrnout do textu všechny aspekty zkoumaného problému, a proto jsou některé z nich pouze naznačeny, otevírají prostor pro další diskusi a odkazují čtenáře ke studiu dalších zdrojů. Tvorba teoretické části obnášela intenzivní práci s odbornou literaturou, využity byly monografie, odborné články, internetové zdroje. Prostudovaná literatura vycházela z českých i zahraničních pramenů, zahraniční zdroje lze dále vyčlenit na zdroje v české jazykové mutaci a v originálním znění. Výběr prostudované literatury vycházel z rešerše zpracované pracovníky Státní vědecké knihovny v Plzni. Některé francouzské monografie a články jsme získali ve fondu Národní knihovny Paříže (Bibliothèque Nationale de Paris). Statistická data o počtu cizinců v České republice jsme čerpali z aktuálních zpráv Českého statistického úřadu ČR a z Krajské ročenky školství za rok 2015. V rámci práce s odbornými zdroji byla v celém textu jednotně použita citační norma ČSN ISO 690: 2011. Zvažovali jsme, zda při psaní textu použít první osobu jednotného čísla nebo použít autorský plurál, přestože text píše jeden autor. Ze studie Švaříčka, Šed'ové (2013) vyplývá, že anglicky psaný článek by měl být psán v první osobě jednotného čísla. Autor česky psaného textu má na výběr z obou možností. V rámci těchto možností se v celém textu přikláníme k užití autorského plurálu.

Souhrnně lze konstatovat, že integraci žáků-cizinců do škol a otázkami spojenými s přípravou pedagogů na tento proces se zabývá interkulturní pedagogika, speciální pedagogika, kulturní a sociální antropologie, lingvistika a další disciplíny. Z teoretických studií jsou to publikace Průchy (2001), (2007), (2010), Morgensternové (2007), Hájkové, Strnadové (2010), Hutýrové (2005), Bittnerové (2011), Vaňkové (2005) a dalších. V zahraničí reflektují tuto problematiku práce např. Berry (2006), Dupont (2014), Berthelie (2006) a další. Empirické studie (výzkumy na školách), na které odkazujeme a částečně z nich vycházíme při realizaci vlastního výzkumu, zpracovaly Kostecká (2013), Plischke (2008), Jarkovská a kol. (2015). Intenzivně se problematice vzdělávání žáků-cizinců a otázkám s tím spojených věnuje nevládní organizace META, společnost pro příležitosti mladých migrantů. Statistická data, přehledové studie a dokumenty týkající se migrace, počtu cizinců na území ČR zpracovávají

a průběžně aktualizují ministerstva: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) a Ministerstvo vnitra ČR, Český statistický úřad.

Jsme si vědomi, že okruh prostudované literatury je omezený, nebylo možné obsáhnout a postihnout sledované téma ze všech dostupných zdrojů a ze všech možných úhlů pohledů. Omezili jsme se proto dle našeho posouzení na nejvýznamnější a nejdůležitější prameny a základní aspekty sledovaného tématu.

Při zpracování disertační práce byla nezbytná volba metodologického postupu. Ten byl zvolen s ohledem na literaturu z oblasti metodologie a pedagogického výzkumu. Při tvorbě a formulaci designu předloženého výzkumu jsme vycházeli především z formulace hlavního cíle, dostupného výzkumného souboru, inspirací nám byly realizované výzkumy týkající se připravenosti učitelů na práci s žáky-cizinci. V rámci reflexe sociokulturního handicapu se zaměříme na pedagogy a oblast jejich profesní přípravy. Cílem empirického výzkumu je analyzovat přípravu učitelů na práci s žáky-cizinci. Cíl byl zpřesněn a formulován prostřednictvím následujících výzkumných otázek:

- Jaké jsou (mohou být) základní problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti žáků-cizinců, se kterými jsou (mohou být) pedagogové nejčastěji konfrontováni?
- Jaké typické obtíže (situace) doprovázejí (mohou doprovázet) vyučovací proces žáků-cizinců?
- Jaké přístupy, strategie učitelé využívají (mohou využívat) při začleňování žáků-cizinců do prostředí majoritní školy?
- Jak učitelé hodnotí svoji profesní připravenost (zda byli v rámci svého pregraduálního studia připraveni na vzdělávání žáků-cizinců, kde shledávají přínosy a nedostatky)?

Předpokládáme, že analýzou získaných dat otevřeme prostor pro diskusi následujících otázek:

- Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců? Které složky by měly být event. posíleny?
- Jaké event. změny v pregraduální přípravě by vedly k zlepšení práce s žáky-cizinci?

Celková koncepce teoretické části a zpracování vlastního výzkumu vycházejí z našeho odborného přesvědčení, že začleňování žáků-cizinců do českých škol a profesní příprava pedagogů v tomto směru je tématem poněkud okrajovým a to i přesto, že se v poslední době v odborných kruzích stále častěji diskutuje o migraci, zvyšující se heterogenitě našich škol, zavádění inkluzivních opatření do českých škol, v souvislosti s tím i o zvyšujících se požadavcích na odbornost pedagogů. Z hlediska praktického významu se domníváme, že není věnována patřičná pozornost přípravě budoucích učitelů na práci s žáky-cizinci (k tomuto tvrzení nás vede studium odborné literatury včetně řady empirických šetření, dále výpovědi na toto téma z řad studentů učitelských oborů na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (dále jen ZČU) i zkušenosti a výpovědi některých praktikujících učitelů, se kterými v rámci fakulty spolupracujeme a jsme v kontaktu). Studenti a učitelé se často necítí být kompetentními při práci s těmito žáky, nemají dostatečnou oporu ve školských dokumentech, nevědí si rady, jak postupovat, jak odborně pomoci žákům-cizincům se úspěšně integrovat. Řadu nedostatků shledávají právě v oblasti pregraduální přípravy v rámci studia učitelských oborů. Tato tvrzení, výpovědi hodláme ověřit v realizovaném výzkumu. Z hlediska našeho subjektivního a osobního smýšlení vnímáme jako významné přijmout fakt, že se naše společnost proměňuje, přibývá lidí z kulturně odlišného prostředí, kteří se integrují do naší většinové společnosti. Pochopení různosti je základem bezkonfliktního fungování občanské společnosti. Nejen v oblasti výchovy a vzdělávání je nutné se na rostoucí heterogenitu připravit. Nebránit se odlišným, neznámým kulturním vzorcům, ale přijímat je, učit se jim porozumět, respektovat je. I v tomto směru je proto žádoucí zefektivnit pregraduální přípravu učitelů. Tyto a další okolnosti ovlivnily výběr tématu práce, její celkovou koncepci a zaměření.

I TEORETICKÝ RÁMEC DISERTAČNÍ PRÁCE

1 MULTIKULTURNÍ CHARAKTER SPOLEČNOSTI

V následující kapitole považujeme za důležité dotknout se aspoň stručně otázek spojených s migrací, neboť ta utváří charakter současné společnosti a patří v poslední době k hojně diskutovaným pojmům. Jedná se o složité procesy, jejichž znalost nám může usnadnit pochopení situace migrantů a jejich dětí. V souvislosti s tématem naší práce vnímáme migraci jako určité ideové pozadí, které je žádoucí popsat a charakterizovat. Vymezena bude podstata migrace a otázky s ní spojené. Následně pak prezentujeme aktuální stav migračních procesů v České republice a souvislosti, které považujeme za významné ve vztahu k vzdělávání dětí migrantů. Dalším nezbytným krokem je vymezit pojmy související s „odlišností“, „jinakostí“ tj. identita, etnicita viz podkapitola 1.2. Část 1.3 mapuje otázku multikulturalismu, který se v souvislosti s pluralitním charakterem současné společnosti hojně diskutuje nejen v pedagogických kruzích. V podkapitole 1.4 prezentujeme multikulturní výchovu, kterou považujeme za nezbytnou součást přípravy učitele nejen pro práci s žáky-cizinci.

1.1 MIGRACE A MIGRANTI

Migrační procesy, globalizace a vzestupný multikulturní charakter společnosti před nás staví nová témata, nové výzvy, se kterými je nutné se vyrovnat. Do českých škol přicházejí děti cizinců, jež se v mnoha ohledech odlišují od majoritní populace. Česká škola musí na tyto změny reagovat a být na ně připravena. V následující kapitole považujeme za nutné aspoň stručně popsat aktuální stav migrace nejen ve světě, ale i v prostředí ČR.

Pojem migrace vyjadřuje zpravidla více či méně trvalý individuální nebo skupinový pohyb osob přes symbolické či politické hranice do nových oblastí nebo mezi nové komunity. V této souvislosti se zmiňují faktory, které motivují migranty k pohybu, tzv. „push“ faktory (vytlačující) a „pull“ faktory (přitahující). Mezi takové faktory, které nutí k vystěhování se z určité země, patří např. vysoká míra nezaměstnanosti, válečné konflikty apod., naopak vysoká ekonomická expanze hostitelské země může být pro migranty přitahujícím faktorem (Abramuszinová in Frič a kol., 2004).

Dle aktuálních zpráv Mezinárodní organizace pro migraci IMO (Frič, 2004) se odhaduje, že mimo zemi svého narození žije ve světě přibližně 214 miliónů jedinců,

přičemž v mnoha případech jde o děti. Jedná se asi o 3% světové populace, ale tento počet se od roku 1965 ztrojnásobil. Procenta pro evropskou migrační komunitu jsou ovšem vyšší. Odhaduje se, že mezinárodní migranti tvořili v roce 2015 v průměru cca přes 15 % z evropské populace. Vzhledem k dosavadní aktuální situaci uprchlických vln v Evropě na přelomu roku 2015/016 lze očekávat, že počet migrantů vzroste. Mareš in Jarkovská a kol. (2015) hovoří o tom, že žijeme ve věku migrace a Evropa se proměnila v imigrační kontinent. Důvody k migraci mohou být různé, ať už se jedná o migraci z důvodů politických, sociálních, náboženských, ekonomických, migraci založenou na dobrovolnosti či migraci nucenou. „Novum je ovšem pro Evropu v současnosti především její konfrontace s masivní vlnou imigrace (push i pull) směřující do ní současně ze všech možných, často velmi odlišných kultur. Paradoxně je imigrace pro ni současně jak řešením (stárnutí a úbytek jejího obyvatelstva), tak i zdrojem (zajištění integrity společnosti při její stále rostoucí kulturní diverzifikaci) problémů, jimž musí čelit.“ (Mareš in Jarkovská a kol., 2015, s.165)

V souvislosti s tím nelze opomenout polemiky, které provázející současné dění ohledně uprchlických vln především z oblasti Blízkého východu. Objevují se otázky, zda je Evropa připravena vypořádat se rostoucí pluralitou společnosti, zda má podporovat multikulturní společnost se všemi jejími riziky a problémy. Souhlasíme s tvrzením Baumana (1999), že mobilita je jedním z výrazných znaků globální společnosti. Jak dále uvádí Bauman (1999), tak pro dnešního člověka je typická nesvoboda pohybu, všichni jsme sice v pohybu, i když se fyzicky nehýbáme z místa. Horáková (2004) upozorňuje na trend, který zesílil od 90. let 20. století v Evropě co se týče počtu migrantů včetně pohybu uprchlíků. „Tradiční proudy založené na geografické blízkosti a historických svazcích se rozšířily a diversifikovaly. Stále početnější proudy směřují dnes do Evropy z Asie, Afriky, Střední a Latinské Ameriky.“ (Horáková, 2004, s. 4)

Česká republika patří k zemím, které dosud neměly příliš bohaté zkušenosti s imigrací. ČR spolu s Finskem, Polskem a Slovenskem se řadí v rámci členských států EU k zemím s nízkým podílem imigrantů. Přesto se tento stav může změnit především vlivem současných uprchlických vln. Z celkové populace 10,5 milionů obyvatel ČR bylo zhruba 438 tisíc cizinců s povolením k pobytu, z toho 212 500 k pobytu trvalému (zpráva ČSÚ, k 31. 12. 2015). Početně jsou nejvíce zastoupeni Slováci, následují Ukrajinci, Vietnamci a Rusové. Každá z těchto a dalších skupin migrantů se od majoritní populace liší svým

etnickým původem, jazykem, náboženstvím, kulturním kapitálem. Lze dále zaznamenat trend, že se ČR čím dál více mění z tranzitní v cílovou zemi (Gabal, 2008). Až na málo výjimek se migranti v ČR usazují rozptýleně. Funkci města přitahujícího migranty plní Praha jako ve většině evropských cílových zemí migrace (Gabal, 2008). Migrace je tedy trend charakteristický pro současnou společnost, který je nutné nějakým způsobem reflektovat. Dluhošová in Šišková (2008) přistupuje k otázce migrace následovně: „cizinci zde s námi žijí a budou žít – to je skutečnost, nikoli volba. Otázka tedy není, zda si přejeme, aby k nám cizinci přicházeli, ale jaká bude podoba našeho vzájemného soužití, jak přispějeme k jejich začlenění do společnosti v ČR a nakolik dokážeme ocenit jejich přínos.“ (Dluhošová in Šišková, 2008, s. 77)

S rostoucím počtem a podílem migrantů v Evropě roste i podíl jejich dětí, které jsou v popředí zájmu naší práce. Škola má pro tyto děti zcela jistě nezastupitelnou roli v integračním a vzdělávacím procesu, je většinou prvním místem v cílové zemi, s kterým se dítě a jeho rodina musí seznámit. V ČR zatím počet ani podíl migrantů nedosahuje tak velkých hodnot jako např. ve Velké Británii, kde asi 20% z celkové žákovské populace tvoří žáci, pro které není angličtina mateřským jazykem. V zemích OECD, jež jsou tradičně cílovými zeměmi migrace, je v současnosti podíl dětí migrantů na tamních školách zhruba 20% (zpráva OECD, 2015). Podle aktuálních údajů MŠMT ČR představují děti cizinců přibližně 2% z dětí zapsaných na základních školách (údaj MŠMT, 2015). Mareš in Jarkovská a kol. (2015) uvádí, že v období od školního roku 2003/2004 do školního roku 2011/12 došlo, co se týče počtu žáků-cizinců k nárůstu o 12%. Mareš in Jarkovská a kol. (2015) dále poukazuje na důležitý fakt: „v ČR nedošlo ke koncentraci dětí z rodin migrantů na konkrétních základních školách...Na rozdíl od některých evropských zemí se u nás také nesetkáváme s početnou územní koncentrací migrantů a jejich dětí ve vyloučených prostorech (jako je tomu v případě romských dětí) a až na malé výjimky ani v uzavřených enklávách. Nejsme proto konfrontováni s obtížemi, které ve vyloučených lokalitách komplikují nejen výuku, ale i úspěšnou integraci dětí do společnosti.“ (Mareš in Jarkovská a kol, 2015, s. 167)

Pro učitele může představovat přítomnost žáků-cizinců problém, jak se vypořádat s jejich sociokulturním handicapem, tj. se znevýhodněním, které je způsobeno např. odlišným mateřským jazykem, odlišnými hodnotami, vzorci jednání atd. Každá imigrační skupina přichází do nového prostředí s jinou výchozí kulturou, s odlišnou

socioekonomickou situací, což může u jejich dětí ovlivnit motivaci, výkon aj. v rámci školy. HutYROVÁ (2005) uvádí, že přítomnost žáka-cizince může představovat pro učitele novou a náročnou situaci v tom, že čeští učitelé ovládají především znalosti, dovednosti a kompetence, které se vztahují k dětem jejich vlastní kultury, mohou tedy snadno přehlédnout odlišné projevy žáků, kterým nerozumí a nebyli s nimi dosud konfrontováni. „U dítěte se může také projevat nedostatek běžných znalostí, které jsou pro příslušníky většiny naprostou samozřejmostí a učiteli vůbec nepřijde na mysl, že dítě tyto banální znalosti nemá, nebo je chápe a přijímá pouze formálně.“ (HutYROVÁ, 2005, s. 2)

Nechceme a priori předpovídat problémy a obtíže, které může způsobovat přítomnost žáků-cizinců na českých školách, ale soudíme, že jazykové, náboženské a kulturní odlišnosti těchto žáků mohou být pro školu náročnou a novou situací, se kterou český vzdělávací systém nemá dosud příliš velké zkušenosti. Současně se ale domníváme, že žáci-cizinci představují obrovskou výzvu, potenciál i kulturní obohacení pro celou společnost. Dovolujeme si v souvislosti s tím uvést a nesouhlasit úplně zcela s diskutabilním výrokiem Gabaly (2008), který upozorňuje na to, „že zatímco děti cizinci se velmi dobře přizpůsobují našemu školství, školství se velmi málo přizpůsobuje jim, jejich rodinnému a původnímu kulturnímu a sociálnímu prostředí.“ (Gabal, 2008, s. 61)

Domníváme se, že nelze generalizovat, ale brát vždy v úvahu zcela konkrétní a individuální situaci dítěte a jeho rodiny.

Jarkovská a kol. (2015) vymezuje postavení dítěte migranta v systému české školy na základě realizovaného výzkumu „V případě dětí migrantů nevidí učitelé etnickou jinakost, slyší pouze jazykovou odlišnost.“ (Jarkovská a kol., 2015, s.14) Autorky dále soudí, že malý podíl migrantů na českých školách i jejich rozptýlenost podporují skrytý, ale obecně sdílený a praxí dosud nekonfrontovaný předpoklad, že k nim všem lze v pedagogickém procesu přistupovat stejně. Bez ohledu na zemi jejich původu a z ní plynoucí jazykové, náboženské a kulturní odlišnosti, bez ohledu na rozdílnost jejich předchozích životních zkušeností či sociální status jejich rodin v zemi, z níž přicházejí. Odlišnosti mezi nimi i různorodost jejich handicapů jsou ignorovány. Respektive jsou považovány, stejně jako jejich odlišnost od dětí z majoritní společnosti, spíše za komplikaci pro výuku než výuka za komplikaci pro tyto děti.“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 168)

Souhlasíme s tvrzením autorů, že „učitelé často nevidí, respektive nechtějí vidět různost svých žáků a problémy migrantských dětí vnímají jako jejich individuální selhání, nevědí o politikách začleňování, navíc nemají pocit, že by něco takového mohli potřebovat. Přítomnost dětí, které jsou jiné než děti majority, nechápou jako výzvu, ale jako komplikaci výuky.“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 13)

1.2 TERMINOLOGIE - IDENTITA, ETNICITA

V souvislosti se začleňováním žáků-cizinců se více než jindy užívají a skloňují následující pojmy související s jejich „odlišností“, „jinakostí“, odlišnou kulturou atd.: identita (kulturní identita), etnicita. Považujeme proto za nutné v následujících podkapitolách tyto pojmy vymežit, naznačit, jak jim rozumíme a jak je používáme v kontextu naší práce. Současně se k nim budeme vztahovat i v dalších částech textu. Upozorňujeme, že uvedené pojmy jsou příliš komplikované, variabilní na to, aby mohla být vytvořena jejich univerzální a za všech okolností platná definice. Navíc jim nebývá vždy a za všech okolností připisován stejný význam. Na základě studia těchto pojmů z řad různých přístupů se domníváme, že záleží především na kontextu, v jakém se tyto pojmy používají, a na interpretaci konkrétních aktérů, kteří se k nim vztahují.

1.2.1 IDENTITA

Pojem „identita“ patří v sociálních vědách k nejkomplicovanějším. Terminologie je nejednotná a nejednoznačná. V interkulturní psychologii se setkáváme s termíny kulturní identita (cultural identity), etnická identita (ethnic identity), národní identita (national identity), které mají stejnou podstatu (Průcha, 2007).

Slovníková definice termínu identita uvádí, že identita se týká „kulturních popisů lidí, s nimiž se emocionálně identifikujeme, jedná se o fenomén podobnosti a odlišnosti, osobního i společenského“... (Barker, 2006, s. 74 – 75). Barker (2006) dále předkládá koncept identity, který propojuje emoce člověka s vnějším diskursem a je vázán na kulturu. Tedy to, jakým způsobem hovoříme o vytváření identity, je poznamenáno naší kulturou, postoji, životním stylem. Autor dále upozorňuje na to, že identita není fixně dána jako součást našeho vlastnictví, ale je emocionálně zatížena, tudíž i snadno proměnlivá. Identity je možno nahlížet jako mnohačetné a roztržité, navzájem si odporující, vytlačující se apod. „Identita se utváří v procesu akulturace, kdy se člověk pohybuje v určitém kulturním

prostředí, osvojuje si jazyk, normy, hodnoty této kultury prostřednictvím nápodoby, praxe a experimentování.“ (Barker, 2006, s. 45 – 46)

Hartl, Hartlová (2004, s. 222) definují identitu jako prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. Hovoříme-li o identitě kulturní, jedná se o ztotožnění jedince se sociálními a mravními normami určitého etnika či sociální skupiny.

Berry et al. (2006) vymezují kulturní identitu jako souhrn přesvědčení a postojů, které lidé sdílejí o sobě samých jako o členech určité kulturní skupiny. Tato identita je často „utlučená“ projevuje se v situacích, kdy lidé přicházejí do styku s jinou kulturou. Obdobně je tomu u etnické identity, kterou je možno chápat jako pocit sounáležitosti s určitým etnikem, který může být zdůrazněn společným jazykem, historií, společnými hodnotami či ideály aj. Eriksen (2001) upozorňuje na to, že identita je velmi komplikovanou a konfušní kategorií, ve které splývá několik významových dimenzí, navíc zasahuje do oblasti lidské emocionality, což ztěžuje její přesnější definování.

Na základě výše uvedených vymezení se si dovoluujeme konstatovat, že identita a její jednotlivé komponenty mohou, ale a priori nemusí být příčinou znevýhodnění v určitém prostředí a situaci.

1.2.2 ETNICITA

I co se týče etnicity, autoři upozorňují na neustálenost terminologie a na používání pojmu v různých výzkumech, z čehož vyplývají nejasnosti a nedorozumění. Vždy je nutné vztahovat použití termínu etnicity ke konkrétnímu kontextu a sledovaným aktérům.

Původně bylo slovo ethnos používáno k označení etnosociálních útvarů typu národ, národnost, kmen popř. rasa, rod, dav, třída, skupina, cizí kmen (Soukup, 2009)

Barker (2006, s. 72 - 75) etnicitou rozumí souhrn a vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních i duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu. Etnicitu je nutno dále nahlížet jako součást procesů, v nichž jsou konstruovány a rekonstruovány hranice mezi lidmi. Etnikum je pak historicky vzniklá skupina lidí, kteří mají jen jim vlastní ucelené, stabilní a zvláštní

rysy kultury včetně jazyka i psychiky, jakož i vědomí své jednoty a rozdílnosti od jiných podobných útvarů.

„Etnicita je vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních, historických osudů a představ o společném původu působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 275). Za základní komponenty etnicity lze považovat teritorium, jazyk, postoje, zvyklosti, hodnotový systém aj.

Zajímavé, diskutabilní a pro naši práci velmi významné je vymezení a interpretace etnicity, které prezentuje ve svém výzkumu Jarkovská a kol. (2015). Etnicita je zde definována jako vztahová kategorie, kterou jednotliví aktéři tematizují a vytvářejí sami v rámci každodenních interakcí. „Etnicita je kategorií, která je v interpretativním sociologickém paradigmatu chápána jako kontextuální, nestabilní a vyjednávaná. Na rozdíl od konvenčního přístupu, jenž chápe etnicitu jako nezaměnitelný soubor charakteristik člověka či skupiny lidí, naše pojetí etnicity je rámováno interpretativním přístupem, který zdůrazňuje její kontextuální povahu.“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 19)

Autorky Jarkovská a kol. (2015) ve svém výzkumu potvrdily onu nestabilitu a kontextuálnost etnicity, když hodnotily postoje učitelů k dětem migrantů. Ukázalo se, že učitelé nevnímají etnicitu jako zcela zásadní kategorii, která by měla mít vliv na jejich práci. „Nazýváme tuto strategii „stejností navzdory různosti“, když učitelé zmiňují nějakou odlišnost spíše jako vedlejší aspekt při zdůrazňování stejnosti svých žáků. Děti jsou stejné tím, že každé je unikátní, jedinečné, originální, proto není potřeba o nich uvažovat v žádných kategoriích.“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 40) Ukázalo se, že učitelé nevnímají děti cizinců jako znevýhodněné. Etnicita není zdrojem odlišnosti a není pro hodnocení výkonu dítěte podstatná.

V tomto ohledu uvažovali učitelé o etnicitě hlavně ve spojení s jazykem. Prvořadou otázkou pro ně bylo, zda dítě migrantů umí či neumí česky a jak rychle se česky naučí. V jiných aspektech se k etnicitě nevyjadřovali. V zásadě zde tedy etnicita není vnímána jako kategorie, která by měla zásadní vliv na strategie práce s dětmi migrantů. „O etnicitě a otázkách integrace vyučující uvažovali v první řadě v souvislosti se školním výkonem, tj. děti se musí naučit jazyk, aby bylo možné s nimi pracovat a hodnotit je podle českých standardů.“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 41)

Výše uvedené postoje k etnicitě jen potvrzují naše přesvědčení o její variabilitě, nestabilitě a kontextuálnosti, dynamičnosti a situační podmíněnosti. Vymežit tedy zcela jednoznačně identitu nelze.

V souvislosti s přítomností cizinců v ČR se diskutují a často zcela neuvědoměle se používají a zaměňují další termíny související s „odlišností“, „jinakostí“ atd. etnická a národnostní menšina, národ. Souhlasíme s tvrzením Hájkové, Strnadové (2010): „že národnosti a kultury nelze definovat pouze výčtem typických znaků jako jsou jazyk, písmo, mimika, historické tradice, zvyky a další, nemohou být definovány vším subjektivně používaným, co vyvolává u jejich příslušníků pocit sounáležitosti: hrdost na svůj původ a region, pocit tradiční kontinuity, pocit bezpečí v prostředí domovské země.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 46)

Všechny termíny vážící se k etniku či národu nejsou jen objektivními kategoriemi, ale zahrnují v sobě i subjektivní emocionální prvky, které znesnadňují objektivní metodologické uchopení. Dle Šatavy (2001) příslušnost k etniku a národu v sobě zahrnuje nejen objektivní znaky jako např. mateřský jazyk, ale i prvky spojené se subjektivní emocionální stránkou člověka. Jedná se o subjektivní postoj každého jednotlivce, pocit vnitřní sounáležitosti s národem, jeho historií, s jeho tradicemi, zvyklostmi apod. To činí z tohoto termínu obtížně pozorovatelný a metodologicky uchopitelný jev.

Shrneme-li vymezení výše uvedených termínů, můžeme konstatovat, že všechny tyto kategorie mohou nějakým způsobem signifikovat případnou „odlišnost“, „jinakost“ minoritních skupin, která se může projevit ve vztahu k majoritní společnosti (instituci, aktérům, vzdělávacímu systému apod.). Poukazuje se např. na odlišné sociokulturní prostředí, ze kterého jedinec pochází, a z toho vyplývající odlišné zvyklosti, tradice, náboženství, hodnotové systémy, životní styl aj. V případě žáků-cizinců se často jedná o odlišný mateřský jazyk než je jazyk vyučovací. Tyto a další proměnné mohou, ale a priori nemusí představovat pro daného jedince znevýhodnění a pro učitele obtížnou situaci. Je žádoucí nahlížet je jako ryze individuální záležitost zasazenou do konkrétního kontextu.

1.3 MULTIKULTURALISMUS

Přistěhovalectví se stává stále častějším tématem řady odborných diskusí. Díky zvyšujícímu se počtu lidí stěhujících se ze své vlasti do jiné země se celý svět stává více multikulturní. V následující kapitole bude vymezena základní terminologie spjatá

s multikulturní podobou společnosti (multikulturalismus). Cílem je poskytnout základní vhled a porozumění danému termínu. Považujeme to za nezbytné, vychováváme-li a vzděláváme-li v době, která se vyznačuje pluralitou ve složení populace. Z historického a antropologického hlediska je multikulturalismus naprosto přirozeným jevem a lze jej považovat za jednu z charakteristik vlastní každé kultuře.

Novodobá koncepce multikulturalismu se utvářela v 60. letech 20. století v Severní Americe jako reakce na přistěhovalecké vlny. Sartori (2005) v souvislosti s těmito událostmi předpokládá vznik tzv. „melting pot“ („tavicího kotlíku“), kdy se všechny kultury „přetaví“ do jedné společné. Tento předpoklad se ale nenaplnil a místo toho vzniká tzv. „salad bowl“ („salátová mísa“), která označuje vzájemné mísení jednotlivých kultur se zachováním vlastních specifik.

V současné odborné literatuře nacházíme rozličná a často nejednotná, ba naopak protichůdná terminologická vymezení, přístupy a interpretace související s multikulturní podobou světa. Specifický úhel pohledu nabízí antropologie, pedagogika, psychologie, sociologie, důležitý je i politický kontext. Pojem multikulturalismus je v různých souvislostech chápán různě, používá se v různých kontextech např. jako typ společenské situace, vědecké teorie, politický cíl, vize či ideál, v oblasti pedagogické také jako soubor praktických či edukativních strategií, které směřují k naplnění určitého ideálu apod. Multikulturalismus bývá také klasifikován jako hodnota, postoj, problém či výzva. V zahraniční literatuře se objevuje termín multiperspektivita tj. mnohost, pestrost a odlišnost. S ohledem na téma a cíle práce a především rozsah a složitost problematiky multikulturalismu pouze stručně naznačíme vývoj, základní přístupy a vymezení, které poslouží k primárnímu porozumění. Ze zahraničních autorů se multikulturalismem ve svých studiích zabývají Taylor (2001), Eriksen (2001) Sartori (2005) aj. Z českých odborníků se problematice multikulturalismu intenzivně věnují Hirt (2005), Barša, Baršová (2005) aj. Z nejobecnějšího pohledu lze multikulturalismus definovat jako sociální a politický proces vyvolaný zvýšenými migračními vlnami obyvatelstva. To má za následek společné soužití lidí odlišných životních stylů ve všech sférách života. Setkává se zde etnická, náboženská, kulturní a sociální diverzita. Multikulturalismus může být chápán jako ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému.

Výstižně charakterizují multikulturalismus Taylor (2001) a Sartori (2005).

Základem pro spravedlivé uskutečňování multikulturalismu je uznání rozdílů, odlišnosti jedinců, skupin či celých kultur... (Taylor, 2001).

Multikulturalismus se váže na existenci různorodosti jazyků, kultur, etnik na světě. Multikulturalismus chápe kulturu nejen jako označení kulturní tradice v obvyklém smyslu slova (např. tradice židovské, západní, islámské nebo zvyklosti jednotlivých národů), nýbrž také jako identitu jazykovou (např. mateřský jazyk), náboženskou, etnickou, případně genderovou.... (Sartori, 2005).

Dle Buryánka (2005) je v českých podmínkách multikulturalismus užíván hned v několika významových kategoriích:

- 1) Soužití lidí z různých kultur a prostředí a proces vzájemného ovlivňování. Obecný pojem multikulturní společnost je užíván neutrálně, neboť koexistence několika kultur nezaručuje toleranci a vzájemnou úctu.
- 2) Multikulturalismus je možné prezentovat také jako aktuální společenský cíl. V tomto případě lze hovořit o soužití lidí z odlišných kultur, které je založeno na vzájemném respektu, toleranci a spolupráci. K dosažení tohoto cíle významně přispívá zavedení průřezového tématu multikulturní výchova na školách.
- 3) Vzdělávací program Varianty (Moree a kolektiv) soustředěný okolo společnosti Člověk v tísni označuje pojem multikulturalismus jako soubor praktických a edukativních strategií a postupů, které je možné označit jako aplikovaný multikulturalismus.
- 4) Multikulturalismus lze také označit jako vědeckou teorii, která studuje a ověřuje různé názory na svět, prezentuje a vysvětluje různé vzorce lidského chování a jednání.

Mimo výše uvedené kategorie jsou v rámci multikulturalismu rozlišovány tři dimenze, jimiž je multikulturalismus determinován. Jedná se o dimenzi deskriptivní (popis), normativní (ideální stav) a praktickou (skutečný stav).

1.3.1 PROBLEMATIKA TERMINOLOGIE

Terminologie, která se váže k multikulturní podobě světa a užívá se v zahraničním i českém prostředí, je značně nejednotná. V některých odborných debatách se za adekvátnější pojem považuje interkulturalismus, interkulturalita. Už samotná předpona „inter“ (lat.mezi) implikuje vzájemnost, výměnu. V interkulturní společnosti nejde o pouhou koexistenci dvou nebo více sociokulturních skupin, ale o navázání mezikulturního

dialogu, spolupráce atd. Nad otázkou, zda je skutečně efektivnější používat termín interkulturalismu, se zamýšlí Luptáková (2004, s. 21-25) při evaluaci integračních proudů na americkém kontinentě a v Evropě. Pojem multikulturalismus se podle ní váže k americkému kulturnímu společenství, kdežto interkulturalismus vykazuje těsnější vazby k evropskému prostoru. Americká kultura, která vznikla soužitím různých kultur na jednom území, je tak samostatnou oblastí spojující různé národy či etnické skupiny. Přes celou řadu odlišností vykazuje však jako celek společné kulturní rysy. Pokud se hovoří o americké společnosti jako o multikulturní, vychází se z faktu, že v rámci ní žije velké množství subkultur, které sdílejí znaky dominantní americké kultury. Naopak evropský prostor je spojován spíše s pojmem interkulturalismus. Vychází se ze skutečnosti, že v Evropě žije na rozdíl od Ameriky na jednom geograficky ostře ohraničeném území množství samostatných kultur s poměrně silnými tradicemi a vlastní historií. Na rozdíl od Ameriky jsou zde větší specifika a značná sociální roztržitost jednotlivých částí.

Mistrík (1999, s. 114) uvádí vedle výše uvedených pojmů ještě transkulturalismus. Rozumí tím nevyhnutelnou integraci jednotlivých civilizací založenou na prolínání, na vzájemném otvírání se a konečně také na částečné závislosti jedné kultury na druhé. Transkulturalismus se stává východiskem z nepřírozené kulturní uzavřenosti a konfliktů, které z ní pramení. Jedna kultura se stává průsečíkem několika dalších.

V kontextu pedagogickém si dovolíme multikulturalismus vymezit jako zacházení s diverzitou („odlišností“, „cizostí“). Je to reflexe setkávání různých kultur, hledání cesty ke konkrétnímu soužití příslušníků odlišných světů. Jádrem multikulturalismu je „uznání druhého jako druhého“, uznání jeho práva „nebýt jako my“. Multikulturalismus je zároveň výzvou, jak překonat a překročit vlastní omezenost, uzavřenost vlastní kultury a aktivně vnímat jiné způsoby života, formy atd. Všimnout si heterogenity, vidět rozdíly a brát na ně zřetel. Pochopení vlastní kultury se děje prostřednictvím poznávání a porozumění kulturám jiným, odlišným. „Lidé tehdy nahlíželi, že civilizace nemůže přemýšlet o sobě samé, pokud nemá k dispozici jednu či vícero jiných civilizací, které by sloužily jako předměty srovnávání. Abychom poznali a pochopili vlastní kulturu, je třeba naučit se pohlížet na ni z hlediska jiné kultury: tak trochu na způsob herce – má-li posoudit své herectví – musí se naučit vidět sám sebe tak, jako kdyby byl divákem.“ (Lévi-Strauss, 2012, s. 27)

Z toho vyplývá, že sebeporozumění není možné bez odkazování k částem jiným.

Multikulturalismus je i předmětem politologických a sociologických debat, které je nutné sledovat a interpretovat, neboť se odráží v oblasti výchovy a vzdělávání (např. pro pedagogickou praxi je velmi zajímavá analýza legislativních dokumentů jednotlivých států co se týče integrace žáků-cizinců do hlavního vzdělávacího proudu). Právě na přístupu a postoji jednotlivých států k problematice soužití etnických menšin a majority lze výstižně demonstrovat, jakým směrem se ubírá idea multikulturalismu. Autoři jako např. Barša, Baršová (2005), Hirt (2005) nastolují otázku, zda již nejsou multikulturalistické koncepce na ústupu, ba dokonce zda nejsou překonány. S narůstající migrací jsou jednotlivé státy nuceny reagovat na změny etnického složení obyvatelstva odpovídajícími vládními programy. Tyto programy a koncepce se liší v důsledku rozdílné historické zkušenosti v konkrétní zemi, prodělávají svůj vývoj. Je proto nutné je vždy interpretovat v jejich konkrétním kontextu.

Model multikulturalismu uznává legitimitu kulturní a sociální různorodosti etnických menšin, stát aktivně vstupuje do integračního procesu. Státní instituce jsou modifikovány takovým způsobem, aby reflektovaly odlišnosti kulturní, sociální, jazykové aj. Multikulturalita je zde postavena na principu tzv. „kulturní plurality“. „Kulturní pluralita je teoretický princip, podle něhož se uznává, že jednotlivá společenství (národy, etnika, kmeny, rasy, náboženské skupiny) mají své specifické kultury, které je nutno považovat za zcela rovnocenné. Proto je třeba tolerovat způsob života cizích společenství a respektovat existenci odlišných hodnot a norem.“ (Průcha, 2007, s. 46) Tento model je postaven na toleranci a respektu. Uznává a podporuje vyjádření „odlišnosti“. Křédem multikulturalismu je to, aby se menšiny neasimilovaly, ale rozvíjely se ve své odlišnosti, měly právo projevit svoji odlišnost.

I tento v zásadě inspirativní a pozitivní model soužití minorit s majoritou má svá omezení, čítá jistá rizika a je často zpochybňován. Zhruba od poloviny 90. let 20. století dochází v západní Evropě i USA ke kritickému přehodnocování multikulturalismu (především v důsledku přistěhovaleckých vln). Objevují se názory, že multikulturalismus jako politický koncept je vyčerpán, a co se týká začleňování přistěhovalců do majoritní společnosti, je třeba hledat jiné cesty a řešení (Barša, Baršová, 2005).

1.3.2 KRITIKA MULTIKULTURALISMU

Hovoříme-li o multikulturalismu, je nutné upozornit i na řadu kritických úvah a analýz o rozporuplnosti tohoto konceptu, někteří autoři hovoří o krizi či etapě překonání multikulturalismu. Dle těchto zpráv se ukazuje, že model multikulturalismu má svá slabá místa, může být vyčerpán. Na určité paradoxy, slabá místa konceptu multikulturalismu upozorňuje v současné době řada studií. Americký sociolog Blau (2001) rozebírá rizika multikulturalismu v jedné ze svých studií „*Paradox multikulturalismu*“ (Blau in Barša, Baršová, 2005). Úspěchem multikulturalismu je větší míra komunikace a větší množství vazeb mezi různými kulturami, a to nutně vede k multikulturnímu míšení obyvatelstva, které tak přestává být multikulturní, protože se roztavilo v nové a snad i účinnější formě „melting pot.“ (Blau in Barša, Baršová, 2005). Vystává otázka, zda tento princip nestírá veškerou odlišnost, kterou v reálu popřít nelze. Hovořit o multikulturalismu se může jevit paradoxní.

Podobný kritický rozbor multikulturalismu nacházíme u Baumana (2002): „místo jednoho vzorce je v případě postmodernity nutno se orientovat na několik vzorců – nikoliv však proto, abychom vyjádřili rozmanitost životních způsobů podle individuálních nebo skupinových preferencí, ale proto, abychom mohli ukázat vnitřní nespojitost životního způsobu, který je v postmoderních podmínkách údělem všech lidí i každého člověka individuálně. Mnohost typů signalizuje „nečistotu“ bytí, jeho nespojitost, marnost, trvalou mnohoznačnost, nekonekventnost, tendenci spojovat do jednoho proudu vzorce, které se snesou jen stěží.“ (Bauman, 2002, s. 40)

Další problém multikulturalismu tkví v jeho vyhrocené formě. Přehnané upozorňování na existenci kulturních rozdílů, jejich vyzdvihování, přeceňování a zapomínání na kulturu vlastní může vyvolat naprosto opačné a nežádoucí postoje např. xenofobní reakce. Příliš velký důraz a apel na odlišnost může podpořit negativní vnímání a být kontraproduktivní. To se projevilo i při rozvoji programů zaměřených na odstranění či zmírnění diskriminace (viz v případě afirmativních akcí - 60. a 70. léta 20. století v USA). Afirmativní akce původně označuje opatření zaváděná v 60. a 70. letech 20. století americkými úřady s cílem zaručit, aby příslušníci rasových a jiných menšin měli zajištěn stejný přístup ke vzdělávání a zaměstnání jako příslušníci většinové populace. Filozofie těchto programů vychází z respektu a uznání náboženské, etnické příslušnosti, pohlavní orientace atd. Tyto kategorie nesmějí být překážkou či představovat znevýhodnění.

Paradoxně i tento záměr měl své negativní důsledky a byl přijat značně kriticky a rozporuplně. Příslušníci jednotlivých společenství, menšin jsou zde nahlíženi jako příslušníci jednotlivých kategorií, menšin, kteří jsou uzavřeni a limitováni svojí kategorií jako je barva pleti, náboženství, pohlavní orientace atd. Jednotlivec je redukován na skupinovou kategorii. Konkrétnímu jedinci předem automaticky přisuzujeme charakteristiky jeho sociokulturní kategorie – charakteristiku rodiny, sociální vrstvy, náboženské skupiny atd.

V diskusích na téma multikulturalismus zaznívají pro nás pedagogy podstatné otázky, zda jsou tím relevantním, co určuje a determinuje podstatu našeho bytí, kategorie jako např. barva pleti, etnická příslušnost, náboženství atd., zda se vlivem toho neztrácí osobnost člověka pod „slupkou“ těchto sociálních konstruktů. Zda nejsou přeceňovány sociokulturní faktory podílející se na utváření osobnosti člověka, bereme-li v úvahu fakt, že lidské bytí je vždy více než pouhým souhrnem jednotlivých sociálních kategorií.

1.4 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Určitou reakcí na multikulturní podobu současného světa je zařazování multikulturní výchovy do oblasti vzdělávání. Učitelé jsou v multikulturním prostředí vystaveni interakci se zástupci minoritních skupin. Mohou být konfrontováni s projevy intolerance, předsudků apod. Multikulturní výchovu chápeme mimo jiné jako přístup, který umožňuje nahlížet odlišnost pozitivně, učí ji vnímat jako přínos ne handicap. V rámci našeho sledovaného tématu považujeme schopnost pracovat aktivně s multikulturními tématy jako důležitou součást profesní přípravy učitele na práci nejen s žáky-cizinci. Níže proto uvádíme stručný přehled pojetí, cílů, ale i jistých limitů multikulturní výchovy.

V České republice se objevují první koncepty multikulturní výchovy a interkulturního vzdělávání od 90. let 20. století (Průcha, Buryánek, Morgensternová, Moree, Šišková aj.). Odborné studie se zaměřují jak na teoretická východiska, tak na praktickou implementaci multikulturní výchovy do edukační reality (Smetáčková, Vlková, Moree, Holcová, Synková, Cílková, Borešová aj.). Teoretická východiska multikulturní výchovy vychází především ze sociokognitivní teorie, konkrétně z Vygotského sociálně-historické teorie, která klade velký důraz na sociální a kulturní kontext poznání a roli kultury ve vzdělávání (Bertrand, 1998).

Multikulturní výchova se používá jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s diverzitou, jejímiž hlavními úkoly je pomáhat žákům získat znalosti a schopnosti potřebné k efektivnímu zapojení se do pluralitní demokratické společnosti a současně je naučit komunikovat a jednat s lidmi z různorodých skupin, poznat a porozumět jinému způsobu myšlení. Multikulturní výchovu lze označit jako určitý nástroj k dosažení principů rovnosti, tolerance a respektu v pluralitních společnostech. Je ovšem velmi diskutabilní, do jaké míry jsme vůbec schopni pochopit jiný způsob myšlení, jinou kulturu. Narážíme tak na vlastní limity, determinovanost naší osobnosti. Každá konkrétní kultura je ze své podstaty neschopná pronést pravdivý soud o kultuře jiné, protože určitá kultura se nemůže vymanit ze sebe samé, její posuzování tedy nemůže být nikdy zcela objektivní. Velmi sporné a diskutabilní je v praktických důsledcích dosahování tolerance, respektu k odlišnostem.

S ohledem na aktéry této studie, tj. žáky-cizince v prostředí české školy, je multikulturní výchova a vzdělávání aktuální tématem (oblastí) v pedagogickém myšlení, jehož hlavní myšlenkou a cílem je vytvoření rovných vzdělávacích příležitostí pro žáky (studenty) různých rasových, etnických a společenských tříd a kulturních skupin. Jako pedagogové vycházíme ze základní formulace RVP ZV (2007, s. 97): „Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Nejdůležitějšími úkoly multikulturní výchovy a vzdělávání je pomáhat žákům získat znalosti a schopnosti potřebné pro efektivní fungování v pluralitní společnosti a současně je naučit komunikovat a jednat s lidmi s různorodých skupin.“ Definice multikulturní výchovy je velmi široká vycházející z několika teoretických přístupů.

Dva základní teoretické přístupy, z nichž vycházíme v českém prostředí, jsou následující: kulturně-standardní přístup zaměřený primárně na skupinovou příslušnost a transkulturní přístup zaměřující se primárně na jednotlivce. V českém prostředí výstižně rozpracovala přístupy multikulturní výchovy Moree (2008). Níže stručně prezentujeme oba zmiňované modely. Kulturně-standardní přístup upozorňuje na existenci sociokulturních (etnických, národnostních a dalších skupin), tyto skupiny mají specifické znaky, charakteristiky, které vytvářejí rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních setkáních. Pro zlepšení vzájemných vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je

respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet. V tomto pojetí pracuje multikulturní výchova především s pojmem sociokulturní skupiny vyznačující se charakteristikami, které se dají popsat a předat studentům. Cílem je zprostředkovat studentům znalosti historie, kulturních rituálů, zvyků, hodnotových systémů jiných skupin. Tento přístup má řadu přínosů, především se snaží rozšířit celkové znalosti o jiných zemích, jejich kulturních specifitách aj. Má však také některá didaktická omezení a rizika. Prvním omezením je skutečnost, že tento přístup vede k zachycení pouze některých znaků. Nedokáže postihnout nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny. Dále je také problematický důraz na skupinové identity. Kulturně-standardní přístup vytváří systém kategorií, čímž může docházet k vytváření stereotypů namísto bourání prvotního strachu. Problémem je také přílišné zdůrazňování rozdílů mezi skupinami. Může proto působit až kontraproduktivně. Děti pak mohou odlišné reakce svého spolužáka posuzovat mylně jen podle jeho kulturní příslušnosti, sociokulturní kategorie (Moree, 2008).

Pro pedagogickou praxi lze z kulturně-standardního přístupu formulovat následující cíle (Moree, 2008):

- Seznámení se s odlišnými sociokulturními/etnickými skupinami, s jejich historií, jazykem, zvyklostmi atd.
- Podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami

Transkulturní přístup (Moree 2008), problematizuje kulturně-standardní přístup a překračuje jeho limity. Transkulturní přístup odstupuje od uvažování v kategoriích a hovoří o zkušenostech jednotlivce a jeho kultuře, které se mohou projevit při vzájemném setkání s druhým a představovat rozdíl. Právě v situaci, kdy se setkáváme s druhými lidmi, si uvědomujeme svoji identitu, své sebepojetí, limity vycházející z kulturní determinovanosti. Dostáváme možnost pro sebepoznání a změnu sebe sama. Tento přístup pracuje s hodnotami a s autentickými situacemi, jako je např. konflikt, diskriminace, dilema apod. Transkulturní přístup nezdůrazňuje pouze představitele jednotlivých kulturních skupin, které spolu vzájemně komunikují, ale také vzájemnou interakci jednotlivých lidí – individuí (Moree, 2008). Důraz je kladen na jedinečnost každého člověka, na jeho osobní zkušenosti. Výhodou transkulturního přístupu je odklon od rizik stereotypizace a cílený rozvoj senzitivity vůči rozdílnosti a respektu ke každému jednotlivci. Snahou je popisovat způsob, jak různé kulturní vlivy působí na člověka a formují jeho osobnost. Nevýhodou

pak může být určité odvrácení pozornosti od velkých interkulturních konfliktů, které reálně vznikají na celém světě, a od skutečně existujících rozdílů mezi lidmi, kteří nemají příležitost se setkávat (Moree, 2008).

Pro pedagogickou praxi lze z transkulturního přístupu formulovat následující cíle (Moree, 2008):

- Naučit se reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměny
- Naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích a v následném tréninku je řešit

Domníváme se, že práce s multikulturními tématy a naplňování cílů multikulturní výchovy představuje pro pedagogy velmi důležitou, ale obtížnou oblast. Multikulturní výchova totiž klade na pedagoga obrovské nároky především, co se týká jeho osobnostního nastavení a zkušeností. Při práci s multikulturními tématy sehrávají klíčovou roli osobní přesvědčení a postoje. Z hlediska didaktického je komplikovaná i otázka metodiky. Moree (2008) poukazuje a klade důraz především na zkušenosti, které pedagog využívá při své práci s multikulturními tématy. Ukazuje se, že větší citlivost v tématech jako např. diskriminace, rasismus atd. prokazují často více učitelé, kteří sami zakusili život mimo hlavní proud společnosti (např. z důvodu barvy pleti, odlišného náboženství apod.). Osobní reflektovaná zkušenost je tedy v oblasti multikulturní výchovy velmi cenným a nezbytným předpokladem. Pro pedagoga je důležité především rozumět sám sobě, brát v úvahu své vlastní zkušenosti. Zkušenosti ať už osobní nebo zprostředkované mohou samozřejmě fungovat jako zdroj inspirace nebo obav. Jsme přesvědčeni, že přes všechna úskalí a limity je multikulturní výchova důležitou složkou v přípravě pedagoga na práci s žáky-cizinci (další složky profesní přípravy učitele jsou prezentovány v kapitole 7 Profesní příprava učitele).

2 KULTURA A JEJÍ VLIV NA UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

2.1 KULTURA – VYMEZENÍ POJMU

Hovoříme-li o sociokulturním handicapu, nelze neuvažovat o kultuře a jejím vlivu na utváření osobnosti. Jedním z určujících vlivů formujících chování a prožívání člověka je kultura. Zároveň není možné analyzovat multikulturalismus, popisovat multikulturní charakter společnosti, aniž bychom neuvažovali nad kulturou jako takovou. Považujeme tedy za nutné aspoň stručně nastínit, v jakých ohledech je pro nás kultura rozhodující. Níže vymezíme pojem kultury tak, jak mu rozumíme v kontextu našeho ústředního tématu a naznačíme některé aspekty lidského chování a prožívání, které jsou determinovány kulturou prostředí a mohou být pro nás pedagogy cenným poznáním v prostředí multikulturní třídy. Pro hlubší studium kultury a jejího vlivu na osobnost člověka odkazujeme čtenáře na odborné publikace především z oblasti antropologie, etnologie a dalších příbuzných disciplín. Následující kapitola vymezuje termín kultury, na některých příkladech dokládá její význam v oblasti chování, prožívání apod. Část 2.2 upozorňuje na vliv kultury, co se týká formování identity člověka, část 2.3 zpracovává problematiku adaptace jedince na nové kulturní prostředí.

Porozumění hlavním zákonitostem a specifikům konkrétní kultury považujeme za důležité i v přípravě pedagogů na práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem).

V tomto ohledu jsou pro nás pedagogy velmi inspirativní a cenné poznatky především z oblasti psychologické antropologie a etnopsychologie. „Psychologická antropologie je oblast sociokulturní antropologie rozpracovaná především americkými kulturními antropology. Systematicky se zabývá především vlivem kultury na utváření osobnosti...“ (Soukup, 2009, s. 89)

„Etnopsychologie je srovnávací psychologie kultur a etnických skupin, vychází z předpokladu, že příslušníci různých kultur mají různé psychické charakteristiky a rysy...“ (Soukup, 2009, s. 89)

Pregnantní vymezení pojmu kultura lze vzhledem k obrovskému množství rozličných pojetí považovat za téměř nemožné. Soukup (2004) uvádí, že kultura je široké polysémantické slovo pocházející z latiny. Termín „colere“ podle něj nabývá významu

kultivace, obydlování, vzývání a ochrana. O vymezení kultury jako hlavního atributu člověka se zasloužil Tylor, který chápe kulturu neboli civilizaci v nejširším etnografickém významu jako „komplexní celek, který zahrnuje znalosti, víru, umění, mravy, právo, obyčej a všechny další schopnosti a zvyky osvojené člověkem jako členem společnosti.“ (Tylor in Soukup, 2004, s. 92)

V obecném měřítku lze dle Soukupa (2004) rozlišit dvě základní pojetí kultury:

- dle širšího pojetí kultura zahrnuje vše, co vytváří lidská civilizace – tj. materiální výsledky (artefakty) lidské činnosti např. obydlí, nástroje, oděvy..., duchovní výtvoř jako je umění, náboženství, morálka.....
- dle užšího pojetí a z pedagogického hlediska zásadnějšího (s ohledem na kategorii sociokulturního handicapu) se kultura vztahuje k projevům chování, které se projevují např. hodnotovými systémy, zvyklostmi, předávanými zkušenostmi atd.

Dle Eriksena (2001) je kultura jako fenomén pro člověka zcela zásadní. Kultura je vlastní každému člověku, zároveň je však tím, co jednotlivce i jednotlivá společenství od sebe odlišuje. Kultura zahrnuje veškeré aspekty našeho bytí, tj. aspekty na první pohled viditelné: barva kůže, jídlo, styl oblékání atd. a současně i ty neviditelné jako jsou normy, postoje, víra atd. Některé populární metafory přirovnávají kulturu k ledovci, z něhož je pozorovatelná pouze dílčí část nad hladinou, nebo k cibuli, kterou je nutno zbavit velkého množství slupek, abychom se dostali k samotnému jádru.

Augé (1999) hovoří v souvislosti s kulturou o rozdílných světech a odlišných společenstvech. Dle něj jsou světy vytvářeny v komunikaci s jinými. Tyto světy jsou navzájem propojeny a tvoří naši realitu, jsou jedinečné a univerzální zároveň. Existuje heterogenita světů. Heterogenita tkví ve skutečnosti, že určité hodnoty jsou společné pro více sociálních světů, kdežto všichni jedinci náležející k určitému světu nesdílejí stejné hodnoty. Kategorie „jinakosti“ se proměňuje v souvislosti s globalizací, ale xenofobie a rasismus potvrzují „různost“ světů.

Pro analýzu lidského chování a prožívání v kontextu pedagogickém je klíčové porozumění kulturním vzorcům. Dle Soukupa (2004) jsou kulturní vzorce naučená a závazná schémata pro jednání ve standardních situacích, navenek vystupující v podobě obyčejů, mravů, zákonů a tabu. V oblasti kulturních vzorců můžeme zaznamenat řadu interkulturních odlišností. Každé společenství má své specifické kulturní vzorce, které je

potřeba studovat, abychom porozuměli fungování tohoto společenství. Sledujeme-li a popisujeme-li určitou konkrétní kulturu, všímáme si právě jejích specifických kulturních vzorců. Antropologové mimo jiné přicházejí s tvrzením, že mnohé z toho, jak prožíváme, myslíme a řešíme problémy a úkoly, je dáno kulturou, prostředím, do kterého jsme se narodili, v němž vyrůstáme, jsme vychováváni a vzděláváni. Zajímavé jsou např. studie Lavenda, Schutz (2003), které se zaměřují na rozdíly kulturních společenství v přístupech k řešení problémů. Podle nich existují dva základní přístupy, které označili jako kognitivní styly: globální a členěný styl (to je mimo jiné dáno a ovlivněno typem vzdělávacího systému). Kultury západního společenství se spíše nejdříve zaměřují na detaily a teprve následně na celek. Vykazují tak členěný styl. Ti, kdo neprošli západním školstvím, se častěji vyznačují globálním stylem, věnují pozornost hlavně celku a teprve pak si všímají detailů. „Obdobně jako se učíme přistupovat k řešení úkolů, učíme prožívat se a určovat emoce. Učíme se při některých příležitostech plakat, radovat se, prožívat štěstí... Učíme se vnímat čas, orientovat se na mapách či rozlišovat tváře...“ (Soukup, 2009, s. 88)

Výše uvedené příklady potvrzují kulturní determinovanost lidské psychiky.

2.2 VLIV KULTURY NA FORMOVÁNÍ IDENTITY

Prostředí, v němž člověk vyrůstá, vytváří charakter jeho identity. Termín identity je na vědeckém poli vymezován z různých úhlů pohledů (blíže viz kapitola 1.2.1). Z interkulturního hlediska lze chápat identitu jako pocit prožívání příslušnosti jedince k určitému společenství (etniku, národu, rase), s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňuje (figurují zde termíny kulturní identita, etnická identita, národní identita).

Berry et al. (2006) vymezuje kulturní identitu jako souhrn přesvědčení a postojů, které lidé sdílejí o sobě samých jako o členech určité kulturní skupiny. Základním atributem identity v tomto smyslu je společný jazyk, historie, společné hodnoty atd. Identita pak sehrává svoji roli především v situacích, kdy lidé přicházejí do styku s jinou kulturou.

Řada autorů shledává identitu jako ne zcela vědecký termín, který lze prokázat, kvantitativně postihnout, odkazují identitu především do sféry lidského prožívání, emocionality, přesto její existenci nelze popřít. Barker (2006) hovoří o tom, že identita člověka je vždy vázána na konkrétní kulturu, vkus, přesvědčení, postoje, životní styl aj. Berry et al. (2006) upozorňuje v souvislosti s integrací dětí migrantů do nové společnosti

na fakt, že tyto děti a jejich rodiny žijí de facto na rozhraní kultur či spíše permanentně migrují mezi dvěma kulturami a musejí se s touto situací vyrovnávat, což může být záležitostí komplikovanou a stresující. Hovoří se o tzv. „dvojí identitě“. Vystává otázka, co se děje s identitou člověka, který se adaptuje v odlišné kultuře a společenství, zda přijímá bezprostředně charakteristiky identity majoritní společnosti nebo je schopen si uchovat svoji původní identitu. Konkrétní kultura je určitým filtrem, skrze ni interpretujeme svět. Jako pedagogové si všímáme, jak kultura ovlivňuje způsob rodinné výchovy a interakci rodičů s dětmi, odráží se ve způsobu komunikace, podporování určitých osobnostních rysů, vštěpování různých návyků, zvyklostí.

Nejen z hlediska pedagogického je potřeba si klást otázku, jak se člověk stává příslušníkem určité kultury. Děje se tak prostřednictvím socializačního procesu tzv. enkulturace. Enkulturační rozumějme formální i neformální přejímání kulturních norem a zkušeností jedincem v průběhu jeho ontogeneze. Jedinec si tak v průběhu života osvojuje specifické způsoby chování, myšlení a citění. Jedná se v podstatě o vrůstání do kultury prostřednictvím učení. Barker (2006) zdůrazňuje vliv enkulturace na utváření individuality člověka. Tento proces probíhá prostřednictvím rodiny, vrstevníků, školy, pracovních organizací i médií a týká se sociálních procesů, na základě kterých člověk nabývá znalostí a dovedností charakteristických pro členy dané kultury. Od 20. let 20. století se rozvíjí teorie, které zasazují proces učení do sociokulturního kontextu (Bertrand, 1998). Tyto teorie vycházejí především z toho, že dospělí strukturují dítěti okolní svět svým chováním, svým důrazem, preferencí toho či onoho. Kvalita učení je pak závislá na instrumentální vybavenosti pro kognitivní zpracování světa. Myšlenkové postupy jako je proces získávání informací, zkušeností, řešení problémů atd. jsou tedy primárně determinovány sociokulturním prostředím. Dítě se rodí do konkrétního prostředí, kultury svých rodičů a v průběhu života si osvojuje specifické kulturní charakteristiky, modely platné a fungující právě v tomto konkrétním prostředí (tj. normy, hodnoty atd.). Důležité je, že tyto modely jsou platné a fungující právě v tomto konkrétním prostředí, tj. v jiném kulturním prostředí tato pravidla, normy a hodnoty atd. platit nemusí, ba naopak mohou se stát zdrojem konfliktů a nedorozumění, tj. být kontraproduktivní.

Jako příklad interkulturní specifčnosti poslouží následující příklad: většina dětí z vyspělých kultur si již velmi záhy začíná osvojovat práci s počítačem, dokáže používat mobil či jiné technické vymoženosti. V Mongolsku se zase např. děti již od mala učí jezdit

na koni, který je symbolem jejich kultury. Učí se tedy to, co je v jejich kultuře běžné a normální, co se od nich očekává, že se naučí (Morgensternová, 2007).

Pro každé společenství je typický etnocentrický projev, tendence poznávat, hodnotit a interpretovat okolní svět i sebe sama z perspektivy vlastního společenství. Jistá míra etnocentrismu je pro každou kulturu, pro každé společenství, skupinu naprosto přirozeným jevem. Zcela logicky vše poznáváme, hodnotíme, interpretujeme prizmatem pravidel a naučených schémat své vlastní kultury, uplatňujeme etnocentrický pohled. Etnocentrismus přispívá k identifikaci s vlastní skupinou, podporuje vnitřní soudržnost skupiny, má i protektivní funkci. Vlastní hodnotový systém a normy skupiny jsou vnímány jako jediné správné, užitečné a pravdivé. Vlastní skupina je chápána jako určitý standard, kterým jsou poměřovány skupiny ostatní. V extrémní poloze může etnocentrismus vykazovat xenofobní a nacionalistické tendence, může způsobovat nedorozumění.

2.3 ADAPTACE JEDINCE NA NOVÉ KULTURNÍ PROSTŘEDÍ

U cizinců, kteří se rozhodnou zůstat v cizí zemi, je často náročný proces adaptace. Ten závisí na mnoha faktorech, jako je např. imigrační politika, blízkost minoritní populace, bydlení, geografická poloha atd. Jedinci často zažívají tzv. kulturní šok (akulturační stres). „Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.“ (Harris, Moran, 2011, s. 85) Projevy kulturního šoku mohou doprovázet děti cizinců při adaptaci na nové prostředí. Setkání s novou kulturou, každý dlouhodobější pobyt v cizí zemi může představovat pro jedince, který se zde adaptuje, náročnou životní situaci. Termín kulturního šoku je do jisté míry totožný s pojmem akulturační stres. Zatímco kulturní šok může mít podle některých autorů až patologický podtext, např. dle Berryho (2006) je vhodnější používání pojmu akulturační stres, neboť to zahrnuje i možnost jedince, aby se s danou akulturační zkušeností vyrovnal. Celkově se však jedná o zátěž, kterou jedinec prožívá při setkání s novou kulturou. Musí se vyrovnat s odlišnými kulturními vzorci, přestává rozumět mechanismům, na které byl ve svém mateřském sociokulturním prostředí zvyklý (např. rozdělení rolí, komunikační vzorce, systém pravidel, atd.). Charakter kulturního šoku - tj. jeho intenzita, doba trvání a jeho důsledky na jedince jsou velmi rozmanité, závislé na celé řadě faktorů. Záleží na rozdílnosti vlastní a cizí kultury, na osobnostním nastavení jednotlivce (na jeho stupni flexibility, adaptability a míře tolerance vůči neznámému, cizímu). V odborné literatuře

např. Harris, Moran (2011) jsou vymezeny jednotlivé fáze kulturního šoku: *předfáze* (tj. před vlastním odjezdem do ciziny), *libánky* (první kontakt – první týdny či měsíce života v cizině), *kulturní šok* (samotný konflikt), *postupné přizpůsobování* (krize), *adaptace*, *šok z návratu*. Příznaky projevu kulturního šoku jsou záležitostí zcela individuální, jsou u každého jednotlivce různé. Vždy záleží na konkrétní situaci, osobnostních dispozicích jednotlivce. Záleží také na stupni odlišnosti domácí a cizí kultury, na životních zkušenostech jedince atd. Kulturní šok probíhá zpravidla jinak u dětí a dospělých. Souhrnně lze vymezit příznaky kulturního šoku následovně: strach, zmatení, dezorientace, deprese, pocit ztráty a deprivace, psychosomatické problémy (nespavost, bolesti břicha či hlavy), přecitlivělost na vnímanou kritiku, vzdor a agrese, u dětí může dojít k regresi ve vývoji (dítě se může vývojově vrátit o stupeň zpět), může se dostavit pocit odmítnutí ze strany „nových kamarádů“, nepřijetí ve skupině, zažití šikany. Celkově lze tedy konstatovat, že kulturní šok může pro některé jedince představovat obrovskou zátěž a být stresujícím procesem, zatímco pro některé může setkání s novou kulturou fungovat jako výzva či příležitost v pozitivním smyslu slova.

Igoa (autorka zabývající se problematikou přistěhovalců v USA, zejména adaptací jejich dětí na nové školní prostředí) hovoří v této souvislosti o fenoménu *vykořeněnosti* (*uprooting*), rozumí tím zpřetrhání pout s původním sociokulturním prostředím, což může způsobovat řadu problémů v návaznosti na prostředí nové. Děti jsou vytrženy ze svých kořenů, izolované, frustrované, zažívají kulturní šok, mohou být unavené, demotivované. V počátečním stádiu adaptace na nové prostředí zažívají tyto děti většinou tzv. tiché období, kdy nemluví, anebo jen šeptají, někdy se snaží naopak rychle si získat ztracené postavení a jazykovou bariéru řeší neverbální komunikací. Mezi další projevy vykořeněnosti řadí autorka „emocionální mix“ (rozumí tím emoční labilitu, rozkolísanost nálad, nevyrovnanost danou změnou prostředí aj.). Na přistěhovalce je vyvíjen obrovský tlak na asimilaci, tj. požaduje se, aby se v maximální možné míře přizpůsobili majoritní společnosti a přijali její atributy. Dostavuje se problém s dvojí identitou a v neposlední řadě se děti ve školním prostředí potýkají s nedostatečnou motivací, nedostatečnými znalostmi, často zažívají neúspěch atd. Situaci dítěte přirovnává k vytržení a přesazení rostliny. „I sebeopatrnější přesazení znamená zásah do života zakořeněné rostliny. Takovou změnu zvládne jen díky péči zahradníka. Podobný šok zažívají i „přesazené“ děti. Je důležité si uvědomit, že i ony potřebují péči svého okolí (pedagogů, vrstevníků a ostatních), aby zvládly svůj přechod do nového společenského prostředí.“ (Igoa, 1995, s.

20). Společnost často vnímá přistěhovalce jako problém. „Důležité je vědět, že mám před sebou dítě učící se nový jazyk a kulturu. Člověka v procesu, ne člověka s problémem.“ (Igoa, 1995, s. 23) Pro učitele je důležité si položit dvě zásadní otázky: s čím do nového prostředí přichází žák-cizinec (s jakou kulturou, zvyklostmi, očekáváním, obavami aj...) a co cizinec potřebuje, očekává od společnosti, školy, nového prostředí, do kterého se adaptuje (jakou formu pomoci, přijetí, uznání, respektu aj...).

3 HANDICAP A JEHO SOUČASNÉ POJETÍ

Následující kapitola vymezuje obecně termín handicap, stručně naznačuje aktuální přístupy k handicapu, které shledáváme jako podnětné a přikláníme se k nim s ohledem na téma naší práce, vymezuje stěžejní pojem pro naši práci, tj. sociokulturní handicap, který se vztahuje ke skupině žáků-cizinců/ žáků s odlišným mateřským jazykem.

3.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

Vzhledem k tomu, že v této studii používáme označení handicap, vymezme na úvod základní termíny, které jsou spojovány s handicapem v tom nejobecnějším smyslu slova. Upozorňujeme zde na fakt, že terminologie handicapu je značně nejednotná, neboť podléhá paradigmátům řady vědních disciplín. Je tedy žádoucí sledovat aktuální terminologii, legislativu a odborné diskuse, které změny ve vnímání a kategorizaci handicapu doprovázejí. V naší práci nejprve pro komplexnost stručně uvedeme termíny, které se v souvislosti s handicapem objevují a naznačíme aktuální přístupy ve vnímání a kategorizaci handicapu.

V nejobecnějším smyslu se znevýhodnění (handicap) projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální. Handicap je funkcí vztahu mezi postiženými a jejich okolím. Může představovat kulturní, fyzické a sociální bariéry (Slowík, 2007). Slowík (2015) dále uvádí, že handicap vždy nějakým způsobem souvisí se sociální existencí člověka, dotýká se jeho bytí ve společnosti, příslušnosti k určité skupině či komunitě. Handicap se u člověka projevuje ve dvou rovinách: „jednak v té objektivní (tedy ve skutečném znevýhodnění oproti ostatním členům společnosti, v jehož důsledku je takový jedinec prokazatelně společensky omezován nebo přímo diskvalifikován), ale zároveň i v rovině subjektivní (v individuálním pocitu a prožitku vlastní nedostatečnosti, kdy člověk sám sebe vnímá jako omezeného nebo diskvalifikovaného...“ (Slowík, 2015, s. 15)

V Pedagogickém slovníku se k pojmu handicap dále uvádí: „zasahuje jednak kvalitu a kvantitu činnosti samotné, jednak sociální postavení a vztahy jedince.“ (Průcha, 1995, s. 75)

Žáky-cizince (žáky s odlišným mateřským jazykem) můžeme s ohledem na jejich znevýhodnění zařadit do oblasti sociokulturního handicapu. Handicap představuje odchylku od normy, která je tak velká, že se stává nepřijatelnou, a proto přináší znevýhodnění. Určení hranice normy a normality je problematické, nejednotné a do velké míry závislé na společnosti, na jejímž pozadí je handicapovaný jedinec vnímán, hodnocen. Přikláníme se v tomto ohledu k sociokulturnímu pojetí normality, které nejlépe vystihuje vybranou cílovou skupinu tj. žáky-cizince. Normální je to, co je v dané společnosti a kultuře obvyklé. Normou je to, co společenská kritéria jako normální vymezují, obvykle ve vztahu k tradici. Takto pojatá sociální norma je vždy vázána na sociální skupinu a představuje pravidla soužití v jednom sociálním prostoru. Pro jedince vymezuje, co je ve skupině obvyklé, osvědčené, přípustné, správné, žádoucí. Lechta (2010) zdůrazňuje především sociální dimenzi handicapu – „míra znevýhodnění člověka s postižením je závislá i na materiálních podmínkách života, společenském postavení, na jeho možnosti přijímat a dostávat pomoc a podporu od jiných lidí.“ (Lechta, 2010, s. 52) Určení a míra handicapu je značně individuální a do jisté míry subjektivní záležitostí, jež závisí na mnoha faktorech - např. na druhu, stupni, kvalitě, včasnosti péče, osobnostních vlastnostech jedince, kvalitě společenského klimatu atd. Jednoznačné vymezení a chápání handicapu je proto relativní, podléhá permanentním změnám a je ovlivněno především sociálními faktory prostředí, kulturně zažitými představami.

S handicapem člověka ve společnosti bývá skoro vždy spojen pojem stigma. „Znamení, označení, či dokonce jakýsi cejch s víceméně negativním významem provází všechny takto odlišné jedince a je příčinou jejich handicapu často nikoli jako vada či porucha (potažmo z ní vyplývající postižení), ale právě jejich stigmatizace, resp. to, jak je jejich problém chápán okolím.“ (Slowík, 2007, s. 30) V kontextu naší práce je důležité si uvědomit, že stigmatizován může být v majoritním společenství i žák-cizinec např. pro svůj původ, mateřský jazyk, odlišný životní styl, odlišný hodnotový systém apod.

3.2 AKTUÁLNÍ PŘÍSTUPY K HANDICAPU

V současné době dochází významně v posunu ve vnímání osob s handicapem a jejich potřebami. Na změnu v přístupu k handicapu upozorňuje např. Hájková, Strnadová (2010). Tyto snahy vedou k většímu důrazu na míru podpory, kterou daný jedinec potřebuje, odklánějí se od kategorizace postižení. Tento nový přístup k pojetí handicapu se projevuje např. v měnící se terminologii, např. v klasifikaci podpory (podpora občasná,

podpora omezená, podpora rozsáhlá, podpora úplná). Jako chybná se ukazuje orientace výchovného snažení na postižení, tj. na negativa, deficity jedince. Tomuto pojetí pak může v krajním případě odpovídat i diagnostika, diagnostika s negativní konotací, hledající nejslabší článek, upřednostňující handicap jako deficit. Odpovídá tomu i celkové společenské zařazení, respektive vyřazení jedince. Tato koncentrace pozornosti na defekt je do určité míry přežitkem z období, které je v dějinách speciálně pedagogické péče nazýváno rehabilitačním. V západních zemích od 60. let 20. století a u nás zvláště v posledních letech se klade důraz na rozvoj individuálních možností handicapovaných namísto zdůrazňování defektu. Tomu pak odpovídá i tzv. pozitivní diagnostika zaměřená na možnosti rozvoje nikoli na jeho omezení. V souvislosti s tím Vítková (1998) hovoří o paradigmatu postižení. V kontextu integrace vymezuje čtyři modely chápání postižení: 1. model medicínský, vycházející z biologických příčin, vedoucí k převaze medicínské péče, kde integrace spočívá v přizpůsobení se žáka stávající struktuře bez změny školského systému, 2. sociálně patologický model, v němž jsou postižení dominantně vnímáni jako sociálně nepřizpůsobiví, které je třeba normalizovat, 3. model prostředí, který sleduje, jak se má škola změnit ve prospěch postižených, vyžaduje optimální materiální a personální vybavení škol, zpracovává diverzifikovanou nabídku sítě speciálních a základních škol, 4. antropologický model, který oproti prostředí vyzdvihuje kvalitní interpersonální interakci. Nejde v něm o to, že postižení se mají naučit žít se svým postižením, ale zdůrazněno je respektování jejich identity. Z hlediska námi sledované skupiny žáků se přikláníme k antropologickému pojetí.

Nové pohledy na vnímání pojetí handicapu přináší obor disability studies (interdisciplinární obor formující se na přelomu 70. a 80. let 20. století především v USA a Velké Británii). V České republice prezentuje myšlenky disability studies Kolářová (2012). Obor disability studies se zabývá analýzou a kritickou dekonstrukcí sociálních a kulturních konstrukcí tělesné a mentální jinakosti a její interpretace jako „postižení“. Zásadně je narušena představa o „postižení“ jako problému jedince, místo toho se na něj pohlíží jako na sociálně konstruovanou a podmíněnou kategorii. Dle Kolářové (2012) disability studies respektují jinakost těla či intelektuální vnímání světa jako autonomní zdroj životní zkušenosti a poznání, snahou je také upozorňovat na stereotypy, kulturně sdílené představy spojené s tzv. postižením – postižení není faktem jednotného těla, ale je společenskou situací, vychází z kontaktu, je vztahem nerovnosti. Zatímco předchozí přístupy tělesnou a mentální jinakost patologizují, medikalizují – postižení je něco, co je potřeba vyléčit nebo

ošetřit. Disability studies je přístupem, který narušuje toto zažité uvažování o postižení, jinakosti a odlišnosti, kritice je podroben klíčový pojem „postižení“. Odlišnost, jinakost se vymaňuje z předem daných schémat, konstruktů a zdůrazňuje se uznání odlišnosti jako konkrétní životní situace a zkušenosti. V tomto ohledu jsou přístupy disability studies velmi inspirativní pro námi sledovanou kategorii znevýhodnění. „Odlišnost“, „jinakost“, „cizost“ lze tak nazírat jako zcela běžnou životní situaci, obohacující, jedinečnou zkušenost apod.

V souvislosti s otázkou vzdělávání znevýhodněných žáků se poslední léta v oblasti pedagogiky velmi intenzivně diskutuje o inkluzivním pojetí (modelu) vzdělávání. Spilková (2004) charakterizuje inkluzivní vzdělávání jako spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Klade důraz na vzájemnou solidaritu, pospolitost, spolupráci atd. Chceme-li zapojit do výuky všechny žáky bez výjimky, znamená to společně vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem, žáky „bez speciálních vzdělávacích potřeb“, ale i další žáky jako např. žáky s poruchami učení, žáky mimořádně nadané atd. V souvislosti s inkluzivním pojetím vzdělávání hovoří Feuser (1991) in Hájková, Strnadová (2010) mimo jiné i o znevýhodnění žáků-cizinců. „V inkluzivní škole jde o společné vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, je dána i jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi.“ (Feuser in Hájková, Strnadová, 2010, s. 106)

„Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických kulturních nebo jazykových výkonnostních norem a umožňuje tak zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb v multietnických, multikulturních a multilingvních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko pro uspořádání vyučování a života školy navrhuje orientaci na osobní prostředí dítěte, prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu, vzájemnou pomoc.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 46)

Jak uvádí Kasíková (2011), autoři zabývající se inkluzí se neshodují ve vymezení tohoto konceptu. „Porozumění pak panuje v tom, že je zřejmě mnohem důležitější (než se dohadovat o definici) vidět inkluzi nikoliv jako konečný cíl, ale jako prostředek

k inkluzivní společnosti a pojmenovat charakteristické rysy inkluzivních škol, které mají být opravdu školou pro všechny.“ (Kasíková, Straková, 2011, s. 24)

Základní charakteristiku inkluzivních škol uvádí Mitchell (1999) in Kasíková, Straková (2011):

- Respektovat práva dětí na přijetí do státních škol a získání vzdělání v této instituci
- Zacházet s dětmi s respektem, akcentovat jejich důstojnost a nezávislost
- Poskytnout přístup k férovému sdílení dostupných edukačních zdrojů, bez přímé či nepřímé diskriminace redukovat bariéry vůči učení
- Mít filozofii poskytování vzdělání pro všechny děti, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- Rozpoznávat diverzitu své populace a reagovat na ni adekvátně
- Přizpůsobit se různým učebním stylům a rychlosti učení
- Zajistit rovnost vzdělávacích možností prostřednictvím kurikula, školní organizace, užití zdrojů a partnerstvím s komunitami

Bendl (2003) se přiklání k inkluzivnímu pojetí vzdělávání a uvádí pro svoji argumentaci následující důvody:

- 1) Důvody humánní (odkazuje na etiku a mravnost člověk, úctu k lidem a životu obecně).
- 2) Důvody právní (nerespektování práv minorit se může dostat do rozporu se zákonem).
- 3) Důvody pragmatické (člověk při setkávání s lidmi s odlišností profituje, získává jiný úhel pohledu na svět, obohacuje se apod.).

Celkově čeští odborníci podporují myšlenky inkluze v návaznosti na zahraniční výzkumy, např. Hájková, Strnadová (2010) poukazují na pozitivní dopady inkluzivního vzdělávání na žáky a tvrdí, že místo otázky zda inkluzi ANO či NE, je důležitější klást si otázku JAK.

V inkluzivním konceptu je „odlišnost“, „jinakost“, „různorodost“ vnímána jako přínos, výzva, obohacení pro jednotlivce i společnost. Je nahlížena v pozitivním světle. Přestože inkluzivní přístup k handicapovaným žákům je optimálním řešením jak zajistit rovný přístup všech ke vzdělávání, soudíme, že v českém prostředí lze identifikovat řadu bariér, které bude třeba řešit jak v oblasti financování, legislativy, tak především v přípravě pedagogů na práci s heterogenní třídou. Kasíková (2011) v souvislosti s prosazováním inkluze na školách hovoří o tom, že „takové úsilí je vždy spojeno s vytvářením podmínek

pro to, aby se všichni žáci vnímali jako součást sociálního celku, který pracuje v jejich prospěch. Inkluze se tedy obecně týká komplexních způsobů, jimiž je edukační systém začleněn do společenských podmínek. Jde o širokou systémovou společensko-politickou i edukační změnu, která je zaměřena k odstranění ekonomických, environmentálních, kulturních bariér.“ (Kasíková, Straková, 2011, s. 25 – 26)

Souhlasíme s Kasíkovou (2011), že zavádění a prosazování inkluzivních principů je velmi náročný, celospolečensky podmíněný proces, který se dotýká celého systému včetně hodnot, přesvědčení, sebepojetí aktérů aj.

3.3 SOCIOKULTURNÍ HANDICAP

Zabýváme-li se v této studii žáky-cizinci v prostředí majoritní školy a hovoříme-li o jejich znevýhodnění, je nezbytné vymezit klíčový termín, který se k této cílové skupině nejčastěji váže, tj. „*sociokulturní handicap*“. Problematika sociokulturního handicapu je v tomto ohledu spojována především s celosvětovými migračními procesy, souvisí s otázkou zvýšeného počtu přistěhovalců, uprchlíků, azylantů atd. Sociokulturní znevýhodnění bývá spojováno s takovými problémy jako jsou jazyková bariéra, národnostní nebo rasová odlišnost (daná např. barvou pleti, způsobem oblékání, kulturními zvyklostmi atd.) Soudíme, že terminologie ve vědeckém prostředí je v tomto ohledu značně nejednotná a mnohoznačná, některé termíny jsou nepřesné a zavádějící. Jako ekvivalenty sociokulturního handicapu se používají termíny „sociální znevýhodnění“, „sociální vyloučení“. V českém prostředí a školství označujeme za sociokulturně znevýhodněné děti romské, děti národnostních a etnických menšin, děti z rodin v tíživé ekonomické situaci a děti z rodin cizinců a azylantů. Slowík (2015) dále řadí do skupiny jedinců ohrožených sociálním handicapem lidi bez domova, lidi se sociálně patologickými problémy aj. Vzhledem k rozmanitosti kategorie je proto vždy nezbytné přesně vymezit obsahové hledisko termínu a jednoznačně definovat cílovou skupinu žáků a prostředí, ve kterém je termín užíván.

V této studii se přikláníme k termínu „sociokulturní handicap“, vycházíme jednak z české odborné terminologie - např. Vágnerová (2004), Štech (2000), ale i ze zahraničních zdrojů např. Dupont (2014), Berthelie (2006) aj. Zároveň se domníváme, že přes veškeré výhrady je etymologicky tento termín nejvýstižnější.

Dupont (2014) ve své studii věnované otázkám integrace žáků přistěhovalců zejména arabského původu do francouzských škol, hovoří o sociokulturním handicapu jako o aktuálním zcela běžném typu znevýhodnění. „Byť jen hypoteticky se tento problém může dotýkat každého z nás. Za jistých životních okolností a podmínek může být znevýhodněn každý jednotlivec, pro svůj etnický původ, pro svůj mateřský jazyk, který se neslučuje s jazykem majority, pro své zvyklosti, kulturní vzorce, navyklý způsob života, sociální role, které je zvyklý zastávat ve svém původním prostředí atd. Tyto a další proměnné se dostávají do rozporu s povahou majoritního společenství a mohou z nás učinit handicapované jedince.“ (Dupont, 2014, s. 22)

Výstižnou charakteristiku termínu v českém prostředí nabízí Vágnerová (2004): „sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. Tito lidé jsou znevýhodněni pouze v určitém sociálním kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní společnosti v různé míře liší.“ (Vágnerová, 2004, s. 651) Hlavní roli zde tedy sehrává příslušnost k určitému typu kultury, společenství, která může v některých ohledech způsobovat jisté znevýhodnění.

Podobně teorie sociokulturního handicapu, které předkládá Štech (2000), jsou založeny na předpokladu, že neúspěšnost těchto dětí vyplývá z handicapu, který souvisí s jejich příslušností ke kulturně odlišné minoritě. Je určitým dilematem, jak je sociokulturní handicap nahlížen, chápán, zda a priori vykazuje deficit, překážku, atd., nebo naopak představuje v kladném smyslu slova kulturní kapitál, přínos pro dané společenství. Zde opět narážíme na ambivalenci pojmu a můžeme konstatovat, že rozdílnost, odlišnost, jinakost můžeme vnímat jako samozřejmost či dokonce přínos, může se z ní stát ale i problém.

Sociální a sociokulturní znevýhodnění je nejčastěji spojováno s následujícími problémy (Slowík, 2007): jazyková bariéra, národnostní nebo rasová odlišnost (např. barva pleti, způsob oblékání, kulturní projevy atd.), zdravotní handicap (dítěte, rodičů, jiného člena rodiny), nízký sociální a ekonomický status (nezaměstnanost, nízké vzdělání apod.), sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity, ústavní výchova. Sociokulturní znevýhodnění může zažít každý jedinec, např. při delším pobytu v zahraničí (pokud se jedná o prostředí výrazně kulturně odlišné a jedinec dostatečně neovládá místní jazyk). Pro

pedagogy je zásadní otázkou, které faktory vyplývající ze sociokulturní příslušnosti mohou představovat handicap a se kterými tak mohou být konfrontováni. Jedná se o odlišnou identitu, odlišný mateřský jazyk, odlišné hodnotové systémy aj., nutno podotknout, že opět ve vztahu k majoritní kultuře, společenství. V nazírání na tento druh handicapu je zde klíčový sociokulturní kontext prostředí, který sehraává důležitou roli v životě člověka. Sociokulturně podmíněny jsou zkušenosti, které člověk získává v průběhu socializace, upevňuje výchovou a předává dál, základní normy a pravidla, dle kterých se orientuje v daném společenství. Sociokulturně podmíněn je i rozvoj komunikačních dovedností, způsoby uvažování, zvládnutí určitých rolí apod. Všechny tyto okolnosti je třeba brát v potaz, hovoříme-li o sociokulturním handicapu žáků-cizinců.

V kontextu naší práce se přikláníme k pojetí sociokulturního handicapu Vágnerové (2004) a Duponta (2014), kteří pregnantně definují samotný pojem a vyčleňují hlavní problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti - viz níže. Jedná se o odlišnosti, které se mohou promítat i do vyučovacího procesu a se kterými mohou být pedagogové ve své praxi konfrontováni. Oblasti, v nichž se mohou projevat odlišnosti, prezentujeme v níže uvedených podkapitolách 3.3.1 – 3.3.3.

3.3.1 ODLIŠNOSTI V OBLASTI JAZYKA A KOMUNIKACE

„Způsob řeči je obrazem ducha.“ (Seneca)

„Jaký je člověk sám, taková je i jeho řeč.“ (Cicero)

„Náš způsob vidění a chápání je ve velké míře takovým, jakým je právě proto, že jazykové návyky našeho společenství předurčují určité výběry interpretace.“ (Sapir, Whorf)

Jazyk sehraává v našem životě jednu z nejdůležitějších rolí. Je součástí naší identity, skrze jazyk poznáváme svět a interpretujeme jej. Výzkumy psychologů (Morgensternová, 2007) upozorňují na to, že naše psychická integrita, zkušenost a životní historie je z většiny ukotvena v jazyce. Přechodem z mateřského jazyka do vyjadřování se v jazyce jiném se do jisté míry mění naše sebeprožívání a sebevyjádření, což může cizincům způsobovat značné problémy. Jedním ze zásadních problémů u žáků-cizinců v prostředí škol jsou komunikační problémy. Výzkumné studie Payne, Taylor (2006) in Lechta (2010) odkazují na specifické obtíže dětí migrantů v procesu učení, kteří si osvojují úřední jazyk dané země. Objevuje se

u nich např. nezřetelná výslovnost či eliminace (vynechávání) některých hlásek, obtíže s výslovností některých hlásek. Toto může vést až k vyhýbání se komunikaci ve větších skupinách spolužáků, k poruchám sociální interakce atd. Zásadním problémem je samozřejmě jejich odlišný mateřský jazyk, případně nedostatečná znalost jazyka českého, tedy jazyka majority. Člověk, který nemá potřebné jazykové kompetence, se hůře orientuje ve společnosti, cítí se nejistý tam, kde mu nerozumí, jazyková nevybavenost může fungovat jako sociální stigma. Pro školní úspěšnost a optimální socializaci dítěte jsou jazykové kompetence jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšného integračního procesu. „Člověk, který se dobře nedomluví, je automaticky hůře hodnocen a obecně považován za méně inteligentního, než ve skutečnosti je. Komunikační partner, jenž dobře neovládá jazyk, není ani pozitivně akceptován. Komunikační nedostatky bývají příčinou izolace. Jedinec se může komunikaci vyhýbat, ztrácí tak příležitost pro tolik potřebné získání sociálních zkušeností v novém prostředí.“ (Vágnerová, 2004, s. 654)

Dle lingvistky Vaňkové (2005) plní jazyk několik klíčových rolí. Pro cizince nemá pouze instrumentální význam spočívající v potřebě domluvit se v běžných situacích, ale plní i svoji sociální a integrační roli. Jazyk pomáhá v rozvoji sociálních sítí, kulturní a sociální integraci jedince, upevňuje sebevědomí a sebedůvěru jedince v novém prostředí.

Důležitou roli nesehrává pouze verbální složka komunikace, ale i neverbální aspekty řeči. Odkazujeme např. na studie z oblasti interkulturní komunikace Průchy (2010). V oblasti neverbální komunikace jsou značné rozdíly a specifika mezi jednotlivými kulturami a společenstvími, např. v oblasti proxemiky, haptiky, mimiky atd. Dezorientace člověka vyplývá i z neporozumění kontextu, což se ukazuje jako mnohem náročnější proces než osvojení si gramatiky a slovní zásoby daného jazyka. Zajímavým příkladem neporozumění v oblasti neverbální komunikace je odlišný, resp. mnohem variabilnější význam úsměvu u lidí asijského původu. Úsměv je v tomto sociokulturním kontextu žádoucí všude, může např. vyjadřovat omluvu, je výrazem rozpaků, v určité situaci vyjadřuje i pocity viny, provinění. Tomu Evropan často nerozumí a může tyto projevy považovat za nepřiměřené, což může vést k nedorozumění a případným negativním reakcím (Janebová, 2010). Neméně významnou složkou komunikace je oblast komunikační etikety, rozumějme tím pravidla, kulturní standardy, které jsou determinovány prostředím, v němž jsou platná. „Etiketa je jedním z pozorovatelných rysů

kultury a je výrazně kulturně specifická. To, co může být v jedné kultuře akceptovatelné, už v druhé může znamenat „trapas“. (Morgensternová a kol., 2007, s. 121)

Klíčovou roli jazyka v chování a prožívání osobnosti člověka potvrzuje i hypotéza jazykového a kulturního relativismu (autoři Sapir, Whorf, 30. léta 20. století v USA). Základní teze této studie je následující: diferenciací jazyků ovlivňuje diferenciaci vnímání světa u mluvčích těchto jazyků. Myšlení lidí, jejich vnímání a chápání okolního světa je určováno charakterem tohoto jazyka. Jazyk tak sehrává ústřední roli v naší interpretaci světa. Důsledkem je, že lidé z různých sociokulturně odlišných prostředí nikdy nemohou dosáhnout absolutního porozumění. Toto pojetí vztahu mezi kulturou a jazykem má mezi odborníky jak příznivce, tak kritiky. Řada lingvistů, např. Pešková, Datii, Klausová (2006) upozorňuje na přehnané zdůrazňování a přeceňování vlivu a role jazyka na charakter společenství, které tento jazyk používá. Apelují na to, že různými jazyky se v podstatě vyjadřuje totéž. Z hlediska pedagogického je jazyk jistě důležitou nikoliv však jedinou proměnnou ovlivňující prožívání a chování osobnosti a zasahující tak významně do vyučovacího procesu.

Přesto lze konstatovat, že z hlediska adaptačního procesu cizinců je jazyková vybavenost a komunikační dovednosti stěžejním předpokladem úspěšné integrace (totéž platí pro prostředí školy, kam se žák integruje). Ze zahraničních odborníků potvrzují tuto tezi např. výzkumy Bertheliera (2006), Duponta (2014). Z českých odborníků se na důležitost zvládnutí vyučovacího jazyka v rámci integrace odvolávají výzkumy např. Hádkové (2007), Holé (2001), Šindelářové (2007), Morgensternové (2007). Výzkumy lingvistek Hádkové, Holé, Šindelářové (2007) dokládají, že cizinci vykazují značné individuální odlišnosti ve znalostech češtiny, v oblasti morfologie spisovné a obecné češtiny. Vliv na zvládnutí těchto forem mají jak individuální a osobnostní předpoklady, tak i sociální prostředí a psychické klima, v němž se cizinci pohybují (rodina, škola, prostředí vrstevníků atd.). Zásadní roli pro zvládnutí jazyka hraje motivace cizince, zda se chce naučit komunikovat česky pouze v běžných životních situacích, nebo má potřebu ovládnout jazyk v celé jeho šíři. Autorky dále poukazují na zajímavý trend, který zaznamenávají ve výuce češtiny u cizinců, kdy spisovný jazyk je zdůrazňován s menší intenzitou, naopak do učebních textů a materiálů pronikají čím dál více prvky obecné a hovorové češtiny. Šindelářová (2007), zabývající se problematikou výuky češtiny jako cizího jazyka, k tomu dodává, že je otázkou, zda cizinec učící se česky vystačí pouze

s jednou variantou jazyka a bez té druhé se obejde. Z pozice učitele je tedy klíčová příprava na výuku českého jazyka jako druhého jazyka, zvládnutí principů takové výuky, vytvoření standardizovaných diagnostických postupů pro zjišťování úrovně jazykových znalostí dítěte cizince (celoplošné standardizované diagnostické postupy nebyly v českém prostředí dosud vytvořeny), zpracování dostatečných a efektivních studijních opor pro výuku češtiny jako druhého jazyka (existují pouze dílčí metodické listy). Jednu z pilotních studií zaměřenou na testování řečových dovedností žáků-cizinců ve vybraných pražských školách představuje ve svém výzkumu Kostelecká (2013).

3.3.2 ODLIŠNÉ HODNOTY A HODNOTOVÝ SYSTÉM

Zdrojem mnoha obtíží mohou být odlišné základní normy, neznalost obvyklých způsobů chování, odlišný hodnotový systém, který si dítě s sebou přináší z původního kulturního prostředí. Proto je nutné reflektovat také tuto oblast. Z psychologického a pedagogického hlediska je výstižná definice dle Hartla, Hartlové (2009) - hodnota je vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů. Hodnoty se vytvářejí v průběhu socializace, jsou součástí společenského vědomí. Podle důležitosti jsou hodnoty hierarchicky uspořádány do systému hodnot (value system). Systém hodnot určuje nejobecnější postoje, životní styl a morálku každého člověka. Hodnotami se obvykle rozumí „osobnostní vlastnosti“ jako postoje, stanoviska, přesvědčení, smýšlení o těch stacích, které lidé hodnotí pro sebe pozitivně, jde o jejich subjektivní preference. Jedná se o psychické dispozice, hodnotové postoje, hodnotová stanoviska, hodnotová přesvědčení (Hartl, Hartlová, 2009).

V souvislosti s tématem naší práce chceme zdůraznit především sociokulturní podmíněnost hodnot a hodnotového systému. Na interkulturní rozdíly v oblasti hodnot poukazuje např. výzkumné šetření Hofstedeho: Srovnávací výzkum hodnot v národních kulturách blíže in Morgensternová (2007). Výzkum je založen na komparaci hodnot jednotlivých národů a zemí (autor inspirován prací Inkelese a Levinsona z roku 1954 – studie o „národní kultuře“). Dle Hofstedeho výzkumu jsou hodnoty určujícími kategoriemi pro chování a prožívání jedince v rámci daného společenství, mají zásadní vliv např. na vyjadřování emocí, projevují se v postoji k autoritě apod. V českém prostředí lze čerpat z podnětného výzkumu hodnot Rabušic, Rabušicová (2001). Výzkum zahrnuje data a informace o hodnotových orientacích české populace, např. hodnoty vztahující se k práci a

zaměstnání, k náboženství, k rodinné výchově. Hodnoty a hodnotové systémy se mohou v různých společnostech lišit.

V průběhu adaptačního procesu mohou ztrácet některé hodnoty svůj význam, přestávají platit, mohou se dokonce stát nežádoucími. Od jedince, který se adaptuje v novém prostředí, se očekává, že přijme hodnoty majoritní společnosti, jinak hrozí, že její společnost nepřijme. Podmínkou přijetí norem a hodnot dané společnosti jsou jazykové kompetence, pokud jedinec jazyk nezvládá, nemůže přesně porozumět a pochopit, co se po něm chce. Dalším problémem může být rozporuplnost hodnotových systémů původního (mateřského) sociokulturního prostředí a prostředí majoritní společnosti. Rozdílnost hodnot může vyvolávat nejistotu, napětí, ohrožovat identitu člověka. Častým obranným mechanismem je potřeba uchovat si své původní hodnoty a normy aspoň v soukromí, v rámci komunity daného menšinového společenství. Tato podvojnost však může představovat obrovskou zátěž a je trvale neudržitelná (Vágnerová, 2004).

V souvislosti se vzděláváním a výchovou je otázkou, jakou hodnotu tyto kategorie představují pro jednotlivá společenství. Ukazuje se, že v jednotlivých částech světa se klade nestejný důraz na výchovu a školní vzdělávání. Vzdělání může představovat klíčovou hodnotu, od které se odvíjí sociální status jednotlivce, jeho úspěšnost v osobním a pracovním životě, školní prostředí pozitivně formuje sounáležitost s daným společenstvím. Zajímavé srovnání hodnotových systémů nabízí Dupont (2014): „ve Francii je kladen velký důraz na výchovu a školní vzdělávání. Právě vzdělávání je rozhodujícím činitelem, ovlivňuje sociální status jednotlivce, jeho úspěch v osobním, ve školním a následně i v pracovním životě. „Daleko menší důraz kladou (na rozdíl od Francouzů) na vzdělávání např. mimo území Evropy američtí Amišové z oblasti Pensylvánie. K prostému životu jim stačí základní vzdělání. V USA je povinná školní docházka do šestnácti let, ale Amišové mají výjimku ze zákona a končí o rok dříve. Důvod spočívá v tom, že by jejich žáci přecházeli do amerických škol, kde by výchova a vzdělávání probíhaly mimo vliv jejich komunity, a tím by to mohlo vážně ohrozit jejich další mravní vývoj.“ (Dupont, 2014, s. 80) Potvrzuje se, že hodnota vzdělání je silně determinována sociokulturním prostředím. V evropských a evropsko-amerických kulturách je pojem „vzdělanost“ spojován se školními výsledky a dosaženým stupněm vzdělání, kdežto v jiných kulturách může evokovat spíše „dobré vychování, úctu ke starším, lojalitu k autoritám“ apod. Dupont (2014) ve své studii zdůrazňuje, že postoje ke vzdělávání jsou do značné míry výsledkem

kulturně-specifické socializace a národní identity rodičů imigrantů. „Do svých dětí (především pokud se jedná o imigranty tzv. druhé generace) vkládají své, mnohdy nenaplněné naděje a představy o jejich dalším vzdělávání a profesním uplatnění. Vzdělání pro ně představuje významnou hodnotu, je klíčem k úspěchu v životě, věnují mu proto velkou pozornost, i když svým dětem nemohou být v jejich učebním procesu dostatečně nápomocni z důvodu neznalosti jazyka majority a školního systému nové země. Jejich děti mohou tuto podporu rodičů přijímat s povděkem, avšak často může být tento tlak zdrojem úzkosti a frustrace, vyvolané obavou, aby nesehaly.“ (Dupont, 2014, s. 85)

Do edukačního procesu se mohou promítat i náboženské hodnoty, tradice, specifika vyplývající z charakteristiky preferovaného náboženského vyznání. Upozorníme na některá: např. Soukup (2009) uvádí, že u většiny hinduistů a buddhistů je např. nutné počítat s vegetariánstvím (kráva je považována za posvátné zvíře, stejně jako opice a hadi – v textech pro děti by se tedy tato zvířata neměla vyskytovat v negativní konotaci). Je třeba počítat s oddělováním aktivit fyzického kontaktu dívek a chlapců (v rámci fyzického kontaktu je nutná opatrnost v případě jakékoli manipulace v oblasti hlavy jakožto velmi intimní oblasti). Vyskytují se i případy, kdy rodina může odmítnout pedagoga odlišného pohlaví od pohlaví jejich dítěte, autorita je zde silně provázána s určitým pohlavím. Vzdělání je většinou vysoce hodnoceno, lze předpokládat vyšší míru kooperace s pedagogem. U muslimů je zdůrazňována role rodiny. Pomůcky a materiály by neměly být podávány levou rukou či jen pokládány na pracovní plochu, měly by být vloženy do pravé ruky. Odborné návštěvy či řešení pedagogických situací v domácím prostředí bývá chápáno velmi negativně, je nutné počkat na pozvání. U judaistů mají velmi specifické postavení aktivity vyžadující fyzický kontakt, především jakékoli přímé manuální techniky, které bývají součástí některých didaktických her. Poměrně přísná opatření zde platí v oblasti jídla, nepřípustné je vepřové maso, korýši, mohou být vyžadovány oddělené talíře pro maso a mléčná jídla.

Na další možné odlišnosti v oblasti hodnot a norem chování u některých skupin imigrantů upozorňuje např. Šišková (2001):

- U některých skupin imigrantů je běžný větší projev respektu a úcty k autoritě, větší zdůraznění sociální hierarchie a až demonstrováné vyjádření podřízenosti. S autoritou se nediskutuje, neodporuje se jí, její názor a požadavky jsou akceptovány jako samozřejmost.

- U některých kultur a společenství např. častěji dochází ke zdůrazňování mužské cti a statečnosti. Verbálně daný slib může mít pro lidi z určité sociokulturní oblasti větší význam než psaná smlouva, v naší společnosti je tomu spíše naopak.
- U některých kultur a společenství je např. častý větší důraz na solidaritu a dodržování normy, na vzájemnou výpomoc. V tomto kontextu je běžné uznávání kolektivní viny, resp. kolektivní odpovědnosti nad její individuální variantou.
- Jiné mohou být i normy upravující vztah k vlastnímu tělu – např. jeho odhalování. Zdrojem problémů se může stát neznalost a nerespektování pro nás běžných hygienických norem, totéž platí pro odlišný vztah k udržování čistoty okolí a odhazování odpadků.

Ve výše uvedené kapitole jsme upozornili na otázku odlišných hodnot, které se mohou promítat do výchovně vzdělávacího procesu a uvedli jsme některé další příklady těchto interkulturních rozdílů, se kterými mohou být učitelé konfrontováni během své praxe při práci s žáky ze sociokulturně odlišného prostředí.

3.3.3 ODLIŠNÉ SEBEPOJETÍ – VLIV KULTURNÍCH ASPEKTŮ

Odborníci zabývající se problematikou sebepojetí hovoří o několika faktorech, které formování sebepojetí významně ovlivňují. Jedná se především o faktory sociální, vliv rodinného kontextu, a mimo jiné i o vlivy kulturní. Koncept „jáství“ – „kdo jsme a za koho se považujeme“ úzce souvisí s kulturou, ve které jedinec vyrůstá. To se logicky odráží i ve výchově a vzdělávání.

V této souvislosti upozorňujeme na zajímavé výzkumy potvrzující význam kulturních vlivů. Nobles in Hayesová (2007) vymezuje zásadní modely sebepojetí, v nichž se odráží odlišný pohled a chápání individuality. V některých kulturách a společenstvích může být individualita vyjádřením nezávislosti, jedinečnosti, v některých je naopak individualita pevně zakotvena v lidském kontextu, determinována sociálními vztahy. Na odlišnosti v chápání „jáství“ dané rozdílnými kulturními vlivy poukazuje např. Mbiti in Hayesová (2007) např. ve srovnávací studii afrického a evropského modelu sebepojetí jedince. Africká filozofie chápe individuální „já“ jako pevně umístěné uvnitř kolektivního „já“ kmene, národa. Jednotlivci nemohou existovat sami za sebe, nezávisle, ale jsou považováni za neoddělitelné od kmene, lidu. To se odráží i ve filozofii tradičního afrického vzdělávacího systému, kde je kladen důraz především na rozvoj prosociálních dovedností. Cílem je vychovat jedince, kteří se zapojí především do života společenství, jsou loajální

vůči celé skupině. Individualismus je chápán jako znak nezodpovědnosti, nekulturnosti. Jedinec nezodpovídá pouze sám za sebe, ale je propojen s ostatními členy, jedná v souladu se zájmy daného společenství. Devos in Hayesová (2007) dokládá tuto charakteristiku sebepojetí na studiu jáství v japonské kultuře. Jáství je zde úzce provázáno se sociální interakcí a vztahy. Japonské děti jsou od útlého věku vedeny k tomu, aby si uvědomovaly, že jsou součástí celku, důraz je položen na silné rodinné vazby. Je důležité, aby si jedinec uvědomoval vliv svých činů na druhé. Objevuje se u nich silná potřeba „náležet někam“, být součástí společenství.

Další dílčí specifika, která mohou zapříčinit znevýhodnění, vyplývají např. z odlišného životního stylu (řadíme sem zvyklosti, tradice, rituály typické pro dané společenství), odlišnosti sociálních rolí (např. hierarchizace v rodinném systému, vnímání mužského a ženského principu), nastavení a charakteristika rodičovských postojů ve výchově (např. typy rodičovských výchovných stylů). Sociokulturně jsou podmíněny i postoje rodičů ke školnímu vzdělávání (tj. jakou hodnotu pro ně škola a školní vzdělávání představují a jaký význam mu přisuzují, jak dítě na školu připravují aj.). Jiné či další priority ve výchově a vzdělávání mohou být v rozporu s konceptem majority. Bittnerová (2009) zmiňuje např. odlišnou periodizaci dětství a její kognitivně socializační mezníky, které brání dětem z některých etnických komunit projít běžnou školní trajektorií. Často se vzdělávací potřeby dětí cizinců a jejich rodin míjejí s cíli jejich vlastní kultury.

V rámci 3. kapitoly jsme vymezili sociokulturní handicap vztahující se k žákům-cizincům tak, jak mu rozumíme, jak bude používán v kontextu naší práce. Přikláníme se přitom k přístupu uvedených autorů. Zároveň jsme upozornili na některé základní problémy (rozhodně ne jediné) vyplývající ze sociokulturní odlišnosti, se kterými mohou být pedagogové konfrontováni. Již z vymezení a přístupu k sociokulturnímu handicapu a základních problémů, které mohou vyplývat ze sociokulturní odlišnosti, lze vyvozovat nezastupitelnou roli pedagoga a význam jeho profesní přípravy v tomto ohledu.

4 POSTAVENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ

Následující kapitola zpracovává klíčové aktéry našeho sledovaného tématu tj. žáky-cizince a jejich postavení ve vzdělávacím systému České republiky včetně stručné analýzy základních dokumentů týkajících se začleňování žáků-cizinců do systému české školy.

4.1 VYMEZENÍ POJMU CIZINEC

V následující kapitole vymezíme kategorii cizince tak, jak jí rozumíme, koho za cizince označujeme. I v tomto ohledu panuje nejednotnost a mnohoznačnost. Historicky a etnologicky pojem cizí, cizinec existoval v každé společnosti a v každém jazyce. Nejčastěji se váže k etnicitě, kultuře, jazyku. Už samotný pojem však může být zavádějící. Cizost jako vlastnost můžeme připsat každé odlišující se skupině, je výsledkem kategorizace. „Cizost může stigmatizovat, značit nějaký deficit.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 44)

Adjektivum „cizí“ se ve Slovníku spisovné češtiny vyskytuje hned v pěti významech, z nichž některé jsou zatíženy negativní konotací (Slovník spisovné češtiny, 2003, s. 43): cizí jako 1. vztahující se k jinému subjektu, jednotlivci nebo kolektivu, 2. neznámý, 3. neodpovídající něčím zvyklostem, vzdálený, odlehlý, neobvyklý, 4. nemající citový vztah, lhostejný, 5. odlišný, protikladný, vylučující se. V souvislosti s přítomností žáků-cizinců chápeme tento termín pouze jako orientační a nikterak negativní. Interkulturní koncept pedagogického myšlení předpokládá pozitivní zacházení s „odlišností“, „cizostí“, „jinakostí“ bez negativního zatížení.

Česká republika patří stále ještě k zemím, kde je počet lidí s jinou národností a podílem imigrantů spíše nízký (např. ve srovnání s Velkou Británií, Francií, Německem a dalšími státy EU). Aktuálně představují cizinci cca 451 tisíc lidí, tj. 4,2% z celkového počtu obyvatel České republiky (údaje ČSÚ k 31.12. 2015). Ke konci roku 2015 pobývalo legálně na území ČR cca 451 tisíc cizinců, z toho více než polovina na základě uděleného povolení k trvalému pobytu. Této kategorie cizinců v posledních letech přibývá. Oproti tomu počet cizinců s povolením k přechodnému pobytu má od roku 2013 klesající tendenci. Počty cizinců, kteří v ČR získali uprchlický azyl, je cca 0,6% z celkového počtu cizinců, což je stále zanedbatelné číslo (ČSÚ, dokument Život cizinců, 2015). Mezi nejvýznamnější zdrojové země, odkud cizinci přicházejí do České republiky, patří Ukrajina, Slovensko, Vietnam, Rusko. Zastoupení nejpočetnějších národností je

následující: Ukrajinci (25%), Slováci (17%), Vietnamci (13%), Rusové (8%) (zpráva ČSÚ k 31. 12. 2015). Zpráva České školní inspekce (2015) uvádí, že základní školy navštěvuje cca 20 tisíc žáků s odlišným mateřským jazykem. Z toho cca 22% žáků potřebuje jazykovou podporu. Alespoň jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem uvádí přibližně polovina základních škol.

Tabulka 1: Cizinci podle státní příslušnosti pobývající v ČR – nejpočetnější národnosti

Státní příslušnost	Celkový počet	Percentuelní vyjádření
Ukrajina	126 521	25,2 %
Slovensko	71 676	16,8 %
Vietnam	60 605	12,24 %
Rusko	18 328	7,6 %

Údaje ČSÚ k 31. 12. 2015

Tabulka 2: Cizinci v ČR podle kategorie pobytu

Kategorie pobytu	Počet cizinců (v %)
Trvalý pobyt	55,3%
Přechodný pobyt	43,1%
Azylanti	0,6%

Údaje ČSÚ k 31. 12. 2015

V souladu s platnými legislativními opatřeními je za cizince považována fyzická osoba, která není státním občanem České republiky. Při definování cizince není určujícím kritériem národnost. V ČR je vztah k usedlým příslušníkům nečeských národností, pokud mají její občanství, řešen státní menšinovou politikou. Příslušníci menšin – romské, slovenské, německé atd. nejsou v menšinové politice považováni za cizince. Obecně se

termínu cizinec používá bez ohledu na motivaci, příčiny, důvody opuštění vlasti nebo socioekonomickou situaci jednotlivce či celé rodiny. Při posuzování konkrétního případu je nutné rozlišovat, zda jsou cizinci v ČR stabilně usazení, nebo jsou to lidé, kteří zde pobývají přechodně, zda se jedná o uprchlíky v důsledku ekonomických faktorů či přírodních katastrof atd. V kontextu naší práce bude pojem cizinec, žák-cizinec používán bez ohledu na motivaci, příčiny, důvody opuštění vlasti, socioekonomickou situaci dítěte a jeho rodiny. Přestože jsme si vědomi, že tyto faktory mohou mít vliv na dítě i jeho rodinu v novém prostředí, nebudeme ostře rozlišovat kategorii cizinců dle statutů jejich pobytu. Pro nás je významným faktem především to, že se všemi dětmi cizinců, bez ohledu na formu pobytu a socioekonomickou situaci atd., se můžeme setkat v prostředí českých škol.

Dle ustanovení zákona o pobytu cizinců se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky včetně Evropské unie (zákon č.326/1999 Sb. O pobytu cizinců na území ČR). Za cizince se považuje osoba, která má jiné než české státní občanství nebo osoba bez státního občanství, či osoba s více občanstvími, z nichž žádné není občanstvím České republiky. Cizince můžeme také chápat jako osobu s odlišným mateřským jazykem (tento aspekt je pro pedagogy významný), roli zde může sehrávat i odlišné náboženství, politické vyznání, odlišné kulturní vzorce, tradice, zvyklosti aj.

Základní filozofii zabývající se otázkou integrace cizinců nacházíme v dokumentu *Koncepce integrace cizinců na území České republiky* (oficiální dokument integrační a migrační politiky vlády ČR). Tento dokument byl vytvořen na základě zvyšujícího se počtu cizinců na území ČR, v roce 2000 byl přijat a v roce 2005 v návaznosti na zahraniční vývoj dílčím způsobem revidován. V obecném smyslu je úkolem integrační politiky vytvoření takových podmínek pro cizince, aby bylo možné jejich začlenění do majoritní společnosti. Cílovou skupinou jsou dospělí cizinci, kteří na území ČR pobývají dlouhodobě či trvale a to nejméně po dobu jednoho roku. Za priority a klíčové předpoklady úspěšné integrace se v dokumentu považují následující oblasti:

- znalost českého jazyka
- ekonomická soběstačnost cizince
- orientace cizince ve společnosti
- vzájemné vztahy cizinců a majoritní společnosti

V této koncepci je na mnoha místech kladen důraz na výuku češtiny jako jednoho z integračních nástrojů. Celkově je samozřejmě velmi diskutabilní, jak konkrétně a jakým

způsobem se výše uvedené žádoucí principy daří reálně naplňovat v praxi a kde lze spatřovat zásadní rezervy.

Shrňeme-li výše uvedené vymezení pojmu cizinec, tak v kontextu naší práce není kategorie cizinců ostře rozlišena a není relevantní dle původu země a statutu – tj. občané třetích zemí, občané EU, azylanti, uprchlíci atd. Problematika sociokulturního handicapu se totiž může dotýkat všech výše uvedených skupin. Základní přehled a vymezení jednotlivých statutů cizinců s oporou o současnou legislativu viz příloha č. 1.

4.2 VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ – ANALÝZA ZÁKLADNÍCH DOKUMENTŮ

V následující kapitole vymežíme pojem žák-cizinec, tak jak mu rozumíme a používáme jej v kontextu naší práce tj. v pedagogickém prostředí. Následně provedeme analýzu základních školských dokumentů, které určují postavení žáka-cizince v systému českého vzdělávacího systému. Jedná se o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, aktuálně připravený *Katalog podpůrných opatření*, který navazuje na novelu školského zákona, kterou v roce 2015 připravilo MŠMT ČR, vyhláška č. 27/Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška s účinností 1. září 2016). Analýzou těchto dokumentů zjistíme, jakým způsobem se definuje postavení žáků-cizinců ve vzdělávacím systému, jaká opatření vyplývají z definice jejich znevýhodnění. Zároveň se jedná o dokumenty, se kterými pedagogové mohou nejčastěji pracovat, a předpokládá se, že by se v nich měli dobře orientovat.

4.2.1 TERMINOLOGIE – ŽÁK-CIZINEC

V odborné pedagogické a psychologické literatuře a legislativních dokumentech se nejčastěji používá pojmu žák-cizinec. Tento pojem vychází z právního postavení těchto žáků a jejich rodičů coby cizinců (viz platná zákonná opatření příloha č. 1). Z pedagogického hlediska je ovšem mnohem významnější fakt, že daný žák pochází ze sociokulturně odlišného prostředí a má odlišný mateřský jazyk. Používá se proto označení žák s odlišným mateřským jazykem (v anglicky mluvících zemích se používá pojem EAL learners tj. English as an Additional Language tzn. žáci, pro které je angličtina druhým jazykem). Kropáčová (2006) používá pojem žák s odlišným mateřským jazykem a

poukazuje na fakt, že tento termín se jeví jako nejvhodnější v pedagogické teorii. Ve svých důsledcích by bylo přesnější a optimálnější používat pojem žák s odlišným mateřským jazykem než je jazyk vyučovací. Německý vzdělávací systém používá pojmu *Kinder mit Migrationshintergrund* (děti s migrační zkušeností). Ve Finsku se používá označení žáci s odlišným mateřským jazykem - *immigrant children*. Jazyk samozřejmě není jediným do jisté míry limitujícím faktorem pro tyto žáky – viz 3. kapitola, kde jsme poukázali na další proměnné vyplývající ze sociokulturní odlišnosti. Kromě pojmu žák-cizinec se v odborné literatuře setkáme s pojmy: „nečeský žák“, „cizojazyčný žák“, „jinojazyčný žák“, „žák s jiným mateřským jazykem“.

V naší práci se přikláníme k použití termínů: žák-cizinec (termín se používá v odborné literatuře i legislativě) a žák s odlišným mateřským jazykem (inspirace zahraničím a především důraz na fakt, že pro žáka je čeština cizím jazykem a může být jedním z dílčích, avšak zásadních aspektů znevýhodnění). Je důležité si uvědomit, že hovoříme-li obecně o žácích-cizincích, jedná se o rozmanitou skupinu dětí, kterou je nutné dále specifikovat. Tyto děti přicházejí z velmi rozdílných poměrů: jedná se např. o děti azylantů (jejich rodiče žádají v ČR o udělení azylu z důvodu např. politické nestability, válečných konfliktů v původní zemi), jedná se i o děti pracovních migrantů (jejichž rodiče jako tzv. levná pracovní síla putují po kontinentu), stejně tak to mohou být občané některého ze členských států EU. Početnou skupinou je tzv. druhá generace cizinců, kteří se v ČR narodili a jazyk majority ovládají bez problémů.

V zásadě lze vymezit čtyři základní skupiny žáků, které mohou ve školách pociťovat problémy způsobené mimo jiné nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka. Všechny níže uvedené skupiny spadají do námi používané kategorie žák-cizinec.

- 1) Žáci-cizinci pobývající v České republice legálně (jedná se o legální přistěhovalce a azylanty). O této skupině máme řadu dostupných údajů (údaje o věkové struktuře, geografickém rozmístění cizinců včetně jejich dětí v rámci jednotlivých krajů ČR atd.). Údaje o počtu legálně pobývajících cizinců jsou shromažďovány, průběžně aktualizovány a pravidelně zveřejňovány Českým statistickým úřadem, Cizineckou policií, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvem vnitra, jednotlivými krajskými úřady apod.
- 2) Žáci-cizinci pobývající v České republice ilegálně. Z důvodu jejich ilegálního postavení nemáme o této skupině dostatek relevantních dat.

- 3) Děti občanů České republiky, kteří jsou jiné národnosti než české (resp. moravské nebo slezské). Jedná se o žáky, jejichž rodiče mají české občanství, ale jejichž rodný jazyk se odlišuje od jazyka majority. Jedná se především o tzv. druhou generaci imigrantů, kdy rodiče nejsou jazykově integrováni a používají vlastní jazyk odlišný od jazyka majority. Zkušenosti s tzv. druhou vlnou generace imigrantů má např. Francie. Např. studie Chomentowski (2010), Bader (2012), Dupont (2014) zmiňují fakt, že řada dětí, které jsou z právního hlediska francouzskými občany (narodily se ve Francii), jejichž rodiče se ale narodili mimo území Francie (např. Alžírsko, Maroko apod.), může vykazovat obtíže při integraci do vzdělávacího systému. Mnoho z těchto dětí komunikuje v rodinách mateřským jazykem svých rodičů, žije v separovaných národnostně homogenních komunitách na okraji měst v rámci svých subkultur apod. To vše může ztěžovat jejich úspěšnou integraci do majoritní společnosti a do škol.
- 4) Žáci z bilingvního prostředí. Jedná se o děti vyrůstající v jazykově smíšených rodinách, kdy každý z rodičů má jiný mateřský jazyk. Pokud mluvíme o žácích s odlišným mateřským jazykem, je nutné prezentovat aspoň stručně problematiku bilingvismu (český ekvivalent dvojjazyčnost). Teorie bilingvismu, související se sledovaným tématem, bude stručně nastíněna v části 4.3.

4.2.2 ANALÝZA ZÁKLADNÍCH DOKUMENTŮ UPRAVUJÍCÍCH POSTAVENÍ ŽÁKA CIZINCE

Na mezinárodní úrovni je vzdělávání žáků-cizinců vymezeno zákonem a upraveno mezinárodními úmluvami (Charta lidských práv EU- čl.149, Listina základních práv a svobod – čl. 33, Všeobecná deklarace lidských práv – čl. 26, Úmluva o právech dítěte – čl.28). Jedná se o práva, která náleží každé osobě bez rozdílu. Jedním z práv je i právo na vzdělání, jež patří mezi základní lidská práva. Novela školského zákona č. 343/2007 Sb. z roku 2008 zajišťuje právo dítěte na bezplatné základní vzdělávání v souladu s Úmluvou o právech dítěte. Tudíž cizinci tak mají v České republice zajištěn rovný přístup k základnímu vzdělávání, a to i v případě, že nemohou prokázat legalitu svého pobytu. Tento rovný přístup se vztahuje na všechny bez ohledu na zemi původu. Na všechny žáky-cizince, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dní, se vztahuje povinná školní docházka.

V následující části uvádíme stručnou prezentaci základních legislativních dokumentů ČR, které upravují právní stránku školní docházky žáků s odlišným mateřským jazykem, vybíráme základní pasáže, které stručně zhodnotíme. Považujeme za nutné uvést, jak je téma žáků-cizinců uchopeno v základních školských dokumentech, kde spatřujeme

rezervy apod. Základní dokumenty jsou: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) zveřejněný v roce 2001, Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, nově zpracovaný dokument Katalog podpůrných opatření, dokumenty projednané Vládou České republiky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

V části Předškolní, základní a střední vzdělávání najdeme kapitolu 10 s názvem *Vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných*. Autoři se zde zaměřují spíše na žáky zdravotně znevýhodněné. Do této kapitoly spadají také žáci s odlišným mateřským jazykem, je zde naznačena změna legislativy a kompetencí v oblasti vzdělávání žáků z prostředí mimo kulturu majoritní společnosti. Je tu vyjádřen požadavek na rovný přístup ke vzdělávání všech žáků bez rozdílů na zdravotní či sociální znevýhodnění. Dokument upozorňuje na nutnost spolupráce školy, rodiny a dalších subjektů, především poradenských zařízení, a také na nutnost řešit personální zabezpečení výuky těchto žáků.

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), novela z roku 2011

Části týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem jsou následující:

Dle § 2 *Zásady a cíle vzdělávání, odst.1* je vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

Dle § 13 *Vyučovací jazyk je vyučovacím jazykem jazyk český*, příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, podmínky jsou uvedeny v § 14 *Vzdělávání příslušníků národnostních menšin* (jsou stanoveny především počty dětí, které se musí přihlásit ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, aby byla v tomto jazyce zřízena třída příslušného ročníku školy). Ministerstvo může povolit vyučování některých předmětů v cizím jazyce.

Z § 16 tohoto zákona vyplývá, že žák-cizinec je osoba se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k „rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno“ (Wedell 2003, s. 107). Je ovšem obtížné určit, co je „normou“, od které se odvíjí toto očekávání. V raném a předškolním věku je to především norma „běžného“ vývoje dítěte, a to v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností nebo sebeobslužných dovedností dítěte. V období školního věku bývá za základ „normy“ považováno kurikulum. Podle odstavce 16 výše uvedeného zákona se jedná o osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

Děti imigrantů a děti z etnických a národnostních menšin spadají podle vyhlášky č. 147/2011 Sb. do kategorie sociálního znevýhodnění.

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto dokumentu chápáno:

- a) Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy
- b) Nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- c) Postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR podle zvláštního právního předpisu (zákon č.472/2011 Sb. § 16 odst.4)

Z výše uvedeného zákona je patrné, jak je kategorizace sociálního znevýhodnění široká, vycházející především z určitého deficitu. Chápejme ji tedy pouze jako formální vymezení zaručující žákům-cizincům v případě potřeby modifikaci jejich vzdělávacích potřeb.

Děti, žáci, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají dle tohoto zákona právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Dále mají právo na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a také mají právo na poradenskou pomoc školy a školského zařízení. Taktéž při hodnocení těchto žáků by se mělo přihlížet k povaze znevýhodnění.

Ředitel konkrétní školy, ve které je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, může na základě splnění podmínek uvedených v tomto zákoně:

- Zřídit funkci asistenta pedagoga
- Zřídit třídy, oddělení či výukové skupiny s upravenými vzdělávacími programy
- Povolit a navrhnout vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu

Škola má být pro žáka-cizince místem, kde je využíváno rozmanitých výukových postupů a metod práce, kde se vychází ze zkušeností, potřeb a zájmů těchto žáků. Pro úspěch ve vzdělávacím procesu žáků se sociálním znevýhodněním nabízí Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zajištění níže uvedených podmínek:

- Individuální či skupinová práce
- Přípravné třídy
- Pomoc asistenta třídního učitele
- Menší počet žáků ve třídě
- Odpovídající metody a formy práce
- Specifické učebnice a výukové materiály
- Pravidelná komunikace a poskytnutí zpětné vazby
- Spolupráce s psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky

Jarkovská a kol. (2015) upozorňuje v souvislosti s poněkud nepřesným označením sociálního znevýhodnění na fakt, že „v praxi často dochází také k tomu, že tyto děti (jako sociálně znevýhodněné děti bývají často označeny děti romské) jsou vzdělávány segregovaně mimo hlavní vzdělávací proud právě s odkazem na své speciální vzdělávací potřeby. Kategorie sociálního znevýhodnění, jež měla původně přispět ke snadnějšímu začlenění dotyčných žáků do hlavního vzdělávacího proudu, tak paradoxně přispívá k legitimizaci jejich vyloučení.“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 207)

Jarkovská a kol. (2015) ve svém výzkumu dále potvrzuje, že někteří učitelé se vyjadřovali kriticky k terminologii „sociálního znevýhodnění“, která je pro ně v kontextu vzdělávání cizinců stále velmi vágním a rozporuplným pojmem. Potvrdilo se, že pro učitele je označování žáků-cizinců jako sociálně znevýhodněných nesrozumitelné, zavádějící a matoucí a různí učitelé si termín vysvětlují různě. V rozhovorech s učiteli se ukázalo, že sociální znevýhodnění je spojováno především s romskými žáky, nízkým

příjmem rodičů. Učitelé často nevěděli, dle jakých kritérií znevýhodnění rozpoznat, klasifikovat, obávali se i stigmatizace dítěte a jeho rodičů.

V obsahu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* se problematikou žáků se sociálním znevýhodněním zabývá kapitola 8.2. (část D) – „*Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*“. Do této skupiny se řadí žáci, „kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace (především azylantů a účastníci o udělení azylu). Mohou se setkávat s různými obtížemi pro svoji jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělávání apod....“ (RVP ZV, 2007, s. 110). Dokument dále zdůrazňuje nutnost věnovat zvýšenou pozornost především osvojení českého jazyka ze strany nově přichozích žáků. Z výše uvedeného dokumentu vyplývá, že žáci-cizinci mají nárok na bezplatnou jazykovou přípravu. Ve skutečnosti však školský zákon omezuje tento nárok pouze na žáky plnící povinnou školní docházku. Z této podpory jsou vyloučeni žáci předškolního a středního vzdělávání. Zajištění jazykové přípravy na základních školách není reálně dosažitelné pro všechny žáky (z důvodu neflexibilního způsobu financování z rozvojových programů MŠMT). Pro účely školního vzdělávání doposud neexistuje funkční koncepce výuky češtiny jako druhého jazyka (jednotná osnova předmětu, zajištění dostupnosti a způsob organizování výuky). Rovněž chybí standardizované diagnostické nástroje zjišťující úroveň znalostí českého jazyka. Žáci bez dostatečné znalosti vyučovacího jazyka mají nárok na vyrovnávací opatření a poradenské služby školských zařízení. Neexistuje ale systematická a jednotná strategie podpory žáků s odlišným mateřským jazykem ve výuce, rovněž materiální i metodická podpora je nedostatečná. Selhává zajištění prostupnosti systému pro tyto žáky z hlediska středního a vysokého školství.

Katalog podpůrných opatření

Zcela novým dokumentem (v praxi dosud neověřeným) ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je Katalog podpůrných opatření, který byl vytvořen odborníky z Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci se společností Člověk v tísni. Katalog navazuje na novelu školského zákona, kterou v roce 2015 připravilo MŠMT ČR. Vyhláška č. 27/Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků

nadaných (vyhláška nabude účinnosti 1. září 2016). Jedná se o materiál členěný do osmi částí, který přináší ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Pozitivně hodnotíme především fakt, že materiál opouští klasifikace handicapu dle medicínských nebo psychologických diagnóz a orientuje se na zavádění systému podpůrných opatření, která více zohlední dílčí dopady postižení či znevýhodnění dítěte bez nálepkování konkrétními diagnózami.

V dokumentu se ustupuje od termínu „sociální znevýhodnění“. Odborníci se shodují na tom, že škála jednotlivých příčin a projevů sociálního znevýhodnění je velmi pestrá a přesahuje dosud uvedenou legislativu. Termín sociálního znevýhodnění se nahrazuje vhodnějším „žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“ a je zpřesněn. Jsou zde blíže popsány jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění, jejich dopady do vzdělávání a možnosti pedagogické práce s nimi. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění, které jsou zde uvedeny, lze vymezit do několika úrovní. S ohledem na žáky-cizince považujeme za významné zmínit úroveň rodiny (rodina s odlišným jazykem), úroveň socio-ekonomického statusu, který může být např. důsledkem migrace.

Jako inspirativní a pro učitele užitečné hodnotíme navrhované posuzovací schéma, které je součástí metodiky. Zde jsou popsány nejčastější projevy sociálního znevýhodnění. Učitel tak může vyhodnotit projevy konkrétního žáka a na základě toho vybrat vhodná podpůrná opatření. Co se týká skupiny žáků-cizinců, součástí posuzovacího schématu jsou přílohy s materiály pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem: formulář k zjištění úrovně znalosti českého jazyka včetně návodu k diagnostice dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Vzhledem k tomu, že se jedná o materiál nový, dosud v praxi nereflektovaný, nelze zatím provést hlubší analýzu jeho dopadu, byť na vybraných školách proběhla jeho pilotáž a učitelé měli již možnost materiál připomínkovat.

Další podmínky vzdělávání cizinců jsou vymezeny v Aktualizované Koncepci integrace cizinců (zde jsou vymezeny základní podmínky k integraci a navržena integrační opatření, jejichž účelem je působit jako prevence vzniku ekonomicky, sociálně a kulturně rozdělené společnosti).

Dále je to Metodický pokyn ke školní docházce dětí azylantů a účastníků řízení o udělení azylu žijících v pobytových střediscích a podléhající povinné školní docházce.

Další nařízení lze nalézt na internetových stránkách Českého statistického úřadu pod odkazem Legislativní a praktické podmínky vzdělávání cizinců na území České republiky. Informace o novinkách, zákonech a změnách v oblasti vzdělávání cizinců jsou dostupné na portálu www.atre.cz nebo na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Mezi dalšími koncepčními a politickými dokumenty je třeba zmínit např. Strategii boje proti sociálnímu vyloučení 2011, Koncepti včasné péče 2005, Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí 2009, Dlouhodobý záměr vzdělávání 2011. Tyto dokumenty jsou však primárně zaměřeny na romské žáky, nicméně zahrnují i děti cizinců, v jejich případě je zmiňována především jazyková integrace. Na základě prostudování těchto dokumentů si dovoluujeme konstatovat, že jsou příliš obecné, neposkytují učitelům konkrétní doporučení, návody atd., jak postupovat.

4.3 ZÁKLADNÍ PŘÍSTUPY K BILINGVISMU S OHLEDEM NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ

V následující podkapitole stručně shrneme poznatky z oblasti teorie bilingvismu, neboť skupina bilingvních žáků také spadá do oblasti našeho zájmu. Vzhledem k šíři dané problematiky a s ohledem na záměry naší práce předložíme pouze základní informace a přístupy, které by měl učitel znát, aby mohl efektivně vyučovat žáky s odlišným mateřským jazykem. Pro hlubší studium bilingvismu odkazujeme na aktuální zdroje. Otázkám bilingvismu se ve svých studiích věnují Grosjean (1982), Sternberg (2002), Štefánek (2000), Kamiš (2000), Kropáčová (2006) a další. Ucelený přehled bilingvismu s odkazy na řadu českých i zahraničních výzkumů podává Průcha (2011).

V úvodu je třeba konstatovat, že pojem bilingvismus a přístupy k němu jsou značně nejednotné. Dle Grosjeana (1982) neexistuje žádná jednotná obecně akceptovatelná definice. Pojem definuje jako pravidelné/správné používání dvou nebo více jazyků („the regular use of two or more languages“). Dle Grosjeana (1982) je bilingvismus přítomen prakticky ve všech zemích světa. Základní charakteristiku uvádí Průcha, Walterová, Mareš (1995) v Pedagogickém slovníku: „bilingvismus je obecně schopnost jedince mluvit dvěma jazyky“. Kamiš (2000) charakterizuje bilingvismus následujícím způsobem: „bilingvismus lze definičně vymezit jako aktivní užívání dvou (přirozených) jazyků (zpravidla mateřštiny a jednoho jazyka cizího) společností (např. češtiny a slovenštiny v ČR) nebo jednotlivcem (např. Čechem mluvícím na Slovensku slovensky nebo Slovákem mluvícím v Čechách česky). Jedná se tedy o aktivní dvojjazykovost či dvojjazyčnost prostředí a jedinců žijících a komunikujících v něm.“ (Kamiš, 2000, s. 45)

Dle Kamiše (2000) můžeme vymezit bilingvismus dle čtyř základních kritérií:

- 1) Kritérium původu – kdy se jedinec učí oběma jazykům od začátku v rodině od rodilých mluvčích (zpravidla rodičů)
- 2) Kritérium kompetence
 - jedinec ovládá dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího
 - jedinec ovládá dva rozdílné jazyky bez vzájemné interference jazykových procesů
 - jedinec ovládá aspoň nějaké znalosti a částečně ovládá gramatické struktury druhého jazyka
 - jedinec rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit
- 3) Kritérium používání
 - bilingvismus je střídavé používání dvou nebo více jazyků jedním mluvčím
- 4) Kritérium identifikace (interní, externí):
 - mluvčí se identifikuje s oběma jazyky, jazykovými komunitami a jejich kulturou
 - mluvčí musí být při používání druhého jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka

Pro porozumění naší sledované skupiny žáků (tj. žáků s odlišným mateřským jazykem) je směřodlatné rozděléní bilingvismu dle Štefánika (2000) na bilingvismus přirozený a školní, a to především podle kontextu, ve kterém si jedinec druhý jazyk osvojil. Přirozený bilingvismus vzniká přirozeně v bilingvním prostředí při každodenním kontaktu s rodilými mluvčími, školní bilingvismus vzniká v rámci školní výuky, kdy se jedinec učí druhý jazyk v rámci vyučovacího procesu, v rámci jazykových kurzů. Tento bilingvismus bývá také označován jako umělý. Pro naši sledovanou problematiku je klíčové uvědomit si, že do prostředí české školy přichází žák se znalostí svého mateřského jazyka (např. mongolštiny) a pod společenským tlakem, pod tlakem integrace, pod vlivem vyučovacího jazyka, jazyka médií, jazyka spolužáků atd. je nucen osvojit si tento jazyk většinový, jazyk vyučovací. Vlivem podmínek a situace se osvojení většinového jazyka ukazuje jako užitečné a pro jedince výhodnější. Pro pedagoga je tato situace žádoucí, neboť na dobrém osvojení si vyučovacího jazyka závisí úspěšná integrace dítěte, jeho motivace, úspěšnost, školní výkony, integrace do žakovského kolektivu atd. Hrozí ale tak nebezpečí, že původní mateřský jazyk ustoupí do pozadí. Tento jev označují někteří lingvisté, např. Sternberg (2002) jako substrakční bilingvismus. Jedná se o to, že prvky druhého jazyka nahrazují prvky prvního mateřského jazyka. K této situaci dochází např. u dětí cizinců, které si od narození osvojují český jazyk a svůj mateřský jazyk za tolik významný nepovažují, zvláště

pokud plánují natrvalo zůstat v České republice, plně se integrovat. Klíčovou roli pro zachování menšinového mateřského jazyka sehrává rodinné prostředí dítěte.

Přichází-li dítě do odlišného jazykového prostředí, může být vzděláváno buď jednojazyčně nebo dvojjazyčně, a to buď ve většinovém jazyce, nebo v menšinovém (Sternberg, 2002).

Jednojazyčné vzdělávání se realizuje následujícími způsoby:

- 1) Ve většinovém jazyce - žák je umístěn do třídy, kde výuka probíhá ve většinovém jazyce (tento přístup je v praxi nejrozšířenější), zde se často projeví žákův jazykový deficit, což mu ztěžuje učení, hůře navazuje kontakty s vrstevníky apod. V rámci tohoto vzdělávání dochází k asimilaci, ohrožena je dvojjazyčnost související s identitou, sounáležitostí, hodnotami atd. původní kultury.
- 2) Výuka probíhá v menšinovém jazyce – škola podporuje i výuku menšinových jazyků, pomáhá dítěti, aby se stalo skutečně dvojjazyčným, rozvíjelo jazyk původní menšinový a osvojilo si současně jazyk většinový, globálně vyučovaný.. V tomto ohledu je problém zajistit dostatek kvalifikovaných vyučujících v menšinovém jazyce. Sporné bývá i určit poměr, vyváženost výuky v jednotlivých jazycích.

Dvojjazyčné vzdělávání se uskutečňuje v rámci různorodých programů. Škola využívá výuky obou jazyků. Záměrem těchto programů je, aby byl dítěti usnadněn přechod od jeho menšinového mateřského jazyka do jazyka většiny (Sternberg, 2002):

- 1) Imerzní programy – v těchto programech jsou žáci vyučováni nejprve v jazyce, který ovládají hůře a až později přistupuje do výuky jazyk silnější (často je to logicky jazyk mateřský)
- 2) Dorovnávací třídy – v rámci školy se vytvoří třídy, kde se žáci doučují většinovému jazyku. Z jazykového hlediska může tento způsob pomoci dohnat deficit, z hlediska integračního hrozí segregace žáků z minorit od jazykové většiny
- 3) Menšinový jazyk jako vyučovací předmět (případně volitelný předmět). Zde je problematické především kvalitní personální zajištění. Často menšinový jazyk vyučují učitelé z většiny.

V českém vzdělávacím systému se využívají tyto možnosti systémové integrace:

- 1) Žáci s odlišným mateřským jazykem navštěvují školská zařízení, kde je vyučovacím jazykem jazyk státu, který není jejich mateřštinou. Jejich mateřský jazyk není vyučován. Tento způsob je nejčastější.
- 2) Na území ČR mohou být zřízeny školy s výukou obou jazyků, z nichž hlavní je mateřský jazyk žáka (v ČR se jedná např. o školy s polským vyučovacím jazykem v oblasti česko-polského pohraničí, na Slovensku jsou to např. školy s maďarským vyučovacím jazykem v oblasti jižního Slovenska). Legislativa to umožňuje tam, kde je žáků se shodným mateřským jazykem odlišným od jazyka většinového více.
- 3) Žáci navštěvují školy s vyučovacím jazykem, který je úředním jazykem státu (většinový jazyk) a není jejich mateřským. Jejich mateřský jazyk je vyučován jako „cizí jazyk“.

Domníváme se, že v souvislosti s přítomností bilingvních žáků ve školách je nezbytná i jazyková vybavenost pedagoga spolu se základní znalostí o teorii bilingvismu a jeho praktických důsledcích pro osobnost žáka. Učitel, který ovládá cizí jazyk nebo je sám bilingvní, má lepší předpoklady, aby porozuměl případným jazykovým potížím bilingvních žáků a odpovídajícím způsobem jim pomohl zvládnout nároky většinového jazyka. Za zcela klíčovou oblast přípravy pedagogů zde považujeme osvojení si aspoň základních principů češtiny jako cizího jazyka.

4.4 ANALÝZA SYSTÉMU ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ DO ČESKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

V následující části uvádíme základní nedostatky v systémových opatřeních, které se týkají začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. Vycházejí z analýzy provedené organizací META (Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, META, 2014). Autoři zmiňovaného dokumentu se domnívají, „že pro současnou podobu začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen žáci s OMJ) je charakteristickým znakem chybějící koncepční ukotvení a následně nedostatečná koordinace jejich podpory ve vzdělávání, a to především na úrovni sdílení informací, využívání dostupných opatření a nástrojů a jejich průběžná evaluace. Školám, které vzdělávají tyto žáky, se zpravidla nedostává systémové podpory a situace vzniklé příchodem žáků z kulturně a jazykově odlišného prostředí se řeší ad hoc. Školy, které s cizinci zatím nemají zkušenosti, často nevědí, kde hledat podporu, ať už metodickou, nebo finanční. Ne vždy dokážou efektivně spolupracovat s ostatními subjekty.“ (Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, META, 2014, s. 16)

Nedostatečnosti vykazuje organizace jazykové podpory těmto žákům. Jazykovou podporu upravuje a zajišťuje novela vyhlášky 48/2005 Sb. z roku 2012 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Na jazykovou podporu mají nárok všichni žáci, ale způsob její realizace je vázán na rozvojové programy, které každoročně MŠMT vyhlašuje. Souhlasíme s autory, „že tento způsob poskytování jazykové přípravy není žádným způsobem koordinovaný, je nepřehledný, nejasný a ve svých důsledcích neefektivní. Ukazuje se, že o rozvojové programy žádají jen někteří ředitelé škol. Zda se žákovi dostane jazykové podpory, tedy závisí na informovanosti ředitelů škol a ochotě si zažádat o finance z dotačních programů (s tím je spojena nákladná administrace). Problematické je načasování příchodu žáka (žádosti se podávají jednou ročně), důležitý je i počet žáků, kteří jazykovou přípravu ve škole potřebují. Čím více takových žáků je, tím větší šance je podporu získat. Upozorňujeme i na nejednoznačně stanovenou odpovědnost za tuto službu. Z legislativy vyplývá, že za poskytování je zodpovědný kraj ve spolupráci se zřizovatelem. Krajské odbory školství ale většinou pouze zprostředkovávají tyto žádosti na MŠMT. Současný způsob organizování a financování jazykové přípravy má následující rizika: vše se odvíjí od aktivního přístupu ředitele/zřizovatele, může nastat duplicita financování (škola žádá MŠMT, obec nebo EU o stejné aktivity), financuje se něco, co nemá daný standard a není úplně jasné, jak by to mělo probíhat. Řešením by bylo zvýšit normativní financování tj. aby finance dostávala škola automaticky (normativně) dle počtu žáků, kteří potřebují jazykovou podporu bez zprostředkování krajem či dotací.“ (Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, META, 2014, s. 16)

Mezi další problematické oblasti lze zařadit hodinovou dotaci na výuku češtiny, což je minimálně 70 vyučovacích hodin. Tento počet hodin shledáváme jako velmi limitní k tomu, aby si žák jazyk dostatečně osvojil a byl schopen zařazení do běžné výuky. Navíc žáci s OMJ studující v českých školách mají různou úroveň znalosti českého jazyka a zatím zde chybí systematická a celoplošná diagnostika jazykových kompetencí (až na dílčí testování, např. Kostelecká a kol., 2013). Domníváme se, že tato oblast není dostatečně reflektována. Vytvoření základního diagnostického nástroje pro určení úrovně jazykových znalostí proto považujeme za žádoucí i vzhledem k přípravě učitele.

Autoři navrhují, aby se ve spolupráci s odborníky na jazykovou diagnostiku a češtinu jako druhý jazyk vytvořil jednoduchý jazykově diagnostický nástroj s metodikou

testování. „Vybraný pedagogický pracovník (speciální pedagog, proškolený a zkušený pedagog češtiny jako druhého jazyka) po příchodu žáka do školy (nejlépe v prvním týdnu v září/po příchodu) provede vstupní jazykovou diagnostiku, na jejímž základě obdrží navýšený normativ pro financování jazykové podpory.“ (Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, META, 2014, s. 25)

Změny je žádoucí provést i ve způsobu organizace a rozsahu jazykové přípravy. „Po příchodu žáka bez znalosti češtiny doporučujeme školám zajistit intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka v rozsahu 320 hodin (16 týdnů x 20 hodin). Doporučujeme školám poskytovat další jazykovou podporu žákům, kteří absolvovali intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka nebo žákům s potřebou jazykové podpory přicházejícím z jiných škol. Doporučujeme poskytnout těmto žákům 3 hodiny češtiny jako druhého jazyka po dobu dalších 1 - 2 roků (výjimečně 3 roky).“ (Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, META, 2014, s. 24)

Autoři uvádějí dále jako spornou oblast absenci vzdělávacího obsahu češtiny jako druhého cizího jazyka. „Výuka je většinou inspirována výukou cizích jazyků, tedy pouhým rozšířením slovní zásoby, která nezaručí žákům s OMJ úspěch v dalších vyučovaných předmětech. Ač je v současné době na trhu řada kvalitních učebnic pro výuku češtiny jako cizího jazyka, žádná z nich nereflektuje potřeby žáků v základním vzdělávání.“ (Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, META, 2014. s. 23)

Navrhují, aby se zejména ve spolupráci s odborníky na češtinu jako druhý jazyk vypracoval vzdělávací obsah a metodika vzdělávacího oboru český jazyk jako druhý jazyk a byla zařazena do RVP ZV a následně i do ŠVP.

Na nedostatky upozorňují autoři zmiňované publikace i v oblasti dalších vyrovnávacích opatření. Vyhláška 147/2011 Sb. umožňuje žákům, kteří dostatečně nerozumí vyučovacím jazyku, řadu vyrovnávacích opatření (přizpůsobení výuky potřebám žáků, vzdělávání dle Individuálního vzdělávacího plánu, podpora asistenta pedagoga). „To se v praxi děje pouze ojediněle. Mnozí žáci s OMJ sedí v našich školách bez povšimnutí a aktivní podpory ze strany vyučujících i několik let. Pedagogové uvádějí nejčastěji následující důvody: nedostatek finančních prostředků, velký počet žáků ve třídě bránící individualizaci, nejasné možnosti podpory, nespolečné s rodinou, nedostatečné kompetence ze strany vyučujících, obavy z „pozitivní“ diskriminace“ apod. K tomu je

nutné připočíst i nejasnou zodpovědnost za vzdělávání a podporu těchto žáků. Mnozí učitelé totiž nemají pocit, že jsou za jazykovou přípravu a podporu žáků zodpovědní.“ (Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, META, 2014, s. 23)

Výše uvedené připomínky upozornily na některé zásadní problematické oblasti ve vzdělávání cizinců, které bude třeba do budoucna komplexněji řešit. Pomineme-li rezervy v legislativních dokumentech, tak zcela klíčové jsou oblasti, které se dotýkají profesní přípravy pedagogů. Naší snahou bude reflektovat tyto aspekty v rámci výzkumu.

5 BARIÉRY A PROBLÉMY PROVÁZEJÍCÍ PŘESTUP ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA ŠKOLU

V rámci otázky integrace žáků-cizinců do prostředí české školy jsou průběžně monitorovány základní problémy, obtíže, které mohou tento proces doprovázet. „Škola je místem sociokulturní konfrontace dané odlišnou mírou socializace příslušníků minorit a většinového společenství. Tyto děti nastupují do školy s určitým sociokulturním handicapem, chybějí jim některé znalosti, zkušenosti a dovednosti, které jsou pro přijatelnou adaptaci na školu nezbytné. Zařazení do školy pro ně tudíž představuje větší zátěž, danou nutností změnit navyklé způsoby chování a zvládnout najednou, v krátkém časovém intervalu větší množství nových úkolů.“ (Vágnerová, 2004, s. 669)

Následující kapitola mapuje výsledky empirických šetření českých autorů, pro porovnání uvádí i výsledky některých zahraničních studií. Souhrnně prezentuje zásadní problémy závěrečná zpráva z *Průzkumu potřeb a bariér mladých migrantů v přístupu ke vzdělávání 2010/2011*, průzkum realizovalo občanské sdružení META. V úvodu je nutné si uvědomit, že děti cizinců často přicházejí ze zemí, jejichž vzdělávací systémy jsou v mnoha ohledech odlišné od vzdělávacího systému ČR, liší se např. organizací vyučování. Kulturně podmíněný je i styl výuky, vztahy mezi učitelem a žáky. Některé předměty mohou být navíc pro tyto žáky zcela nové. Totéž se týká např. domácí přípravy na školu, pomůcek atd.

Jedním z nejčastěji zmiňovaných problémů je výuka češtiny. Pro žáka-cizince představuje výuka češtiny náročný proces, který se promítá do celého jeho studia a zásadně ovlivňuje studijní výsledky a úspěšnost. Řada žáků-cizinců je schopna již po relativně krátké době pobytu v ČR zvládat český jazyk na základní komunikační úrovni – dle lingvistické terminologie lze hovořit o, tzv. *basic interpersonal communicative skills*. K tomu, aby žáci zvládli nároky školy, je nutné ovládat jazyk na vyšší úrovni, tzv. *cognitive/academic language proficiency*. V perspektivě pedagoga je práce s žákem, který má nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka také častou komplikací. „Takovému žákovi je třeba věnovat více pozornosti, upravovat výukové materiály apod. Řada pedagogů na to rezignuje a ponechává žáka svému osudu s tím, že se časem jazyk naučí a začne výkladu rozumět. Část pedagogů situaci řeší tak, že tyto žáky doučuje češtinu ve svém volném čase. Nedostatek dostupných kurzů češtiny pro cizince tento problém prohlubuje.“ (Radostný in Bittnerová, Moravcová, 2010, s. 147)

Složitou situaci představuje pro učitele i žáky-cizince zařazení do odpovídajícího ročníku. Vzhledem k tomu, že chybí dostatečná odpovídající metodická opora, školy nemají doporučení, jak v takových situacích postupovat, co je pro žáka nejoptimálnější a nejefektivnější. Běžnou praxí je zařazování žáků-cizinců do nižších ročníků, než kam by věkově patřili. V realizovaném šetření (Bittnerová, 2010) byly zaznamenány i případy, kdy žák byl zařazen až o 3 - 4 roky níže, což může mít negativní dopad na jeho osobnost, motivaci ke studiu, promítá se to i do sociálních vztahů školního kolektivu. Shodneme se ale na tom, že zařazení žáka do odpovídajícího ročníku je záležitostí zcela individuální a je třeba zvážit všechny konkrétní aspekty jako jsou věk dítěte, jeho dosavadní školní výsledky, jazykové kompetence, rodinnou situaci atd.

Další složitou oblastí je nedostatek či nedostupnost informací. Z perspektivy žáka-cizince a jeho rodiny se jedná o základní informace o fungování školy, informace o možnostech kurzů češtiny, informace vztahující se obecně k vzdělávacímu systému v ČR (vzdělávací možnosti, výběr střední školy apod.). Učitelé naopak často nemají k dispozici základní informace o zahraničním vzdělávacím systému, ze kterého žák přestupuje, jeho dosavadní vzdělávací dráze (např. v podobě školních výsledků apod.). „Z pohledu pedagogů chybí informace o metodických nástrojích, postupech apod., jak s takovými žáky pracovat a v neposlední řadě i informace o oblastech, kde může docházet ke konfrontaci odlišných kulturních praxí vyplývajících z odlišného kulturního zázemí, ve kterém se žák může mimo čas strávený ve škole pohybovat.“ (Radostný in Bittnerová, Moravcová, 2010, s. 147)

Důležitým aspektem pedagogické práce a jistým problémem v těchto souvislostech může být proces hodnocení, neboť i zde se předpokládá znalost českého jazyka. U žáka, který se češtinu teprve učí, je poměrně složité jeho výkony hodnotit. Pedagog má možnost takového žáka v prvním pololetí neklasifikovat, otázkou je, zda je toto období k zvládnutí jazyka dostačující.

Mezi problematické oblasti bývá pedagogicky zařazována i oblast komunikace a spolupráce s rodiči, která je pro úspěšnou integraci stěžejní. Rodina je zcela logicky jedním z nejdůležitějších faktorů úspěšné integrace. Průcha (2007) hovoří o zásadním vlivu rodičů na jednání a chování žáka, který se projevuje i v přístupu dítěte ke škole. Vztah rodičů ke škole a ke vzdělávání do značné míry předurčuje školní úspěšnost dítěte. Svoji roli zde sehrávají nejen rodiny těchto žáků, ale i větší skupiny, v jejichž rámci tyto rodiny fungují.

Uherek a kol.(2008), mapující charakteristiku cizineckých komunit z antropologické perspektivy zmiňuje jazykový handicap rodičů, který přispívá k celkovému neporozumění, nejen vzdělávacího systému. Rodiče často nevědí, kde potřebné informace hledat, v rámci uzavřených migrantských komunit dochází často ke sdílení a reprodukci značného množství mylných a zavádějících informací.

V souvislosti se začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem se objevují i finanční otázky. Náklady na integraci těchto žáků nejsou zpravidla v rozpočtech daných škol nijak finančně zohledněny. Kostelecká (2013) zmiňuje v rámci svého výzkumu náklady spojené např. s vysoce individuálním přístupem, intenzivní výukou českého jazyka, časté doučování v dalších předmětech. Získané finance by školám umožnily najmout asistenta nebo učitele češtiny pro intenzivní kurz. Školy by dále uvítaly finance na nákup speciálních praktických pomůcek pro žáky-cizince, nákup jazykových učebnic, slovníků apod.

Co se týče identifikace základních problémů žáků-cizinců, lze v přístupech odborníků vymezit dva základní směry (přístupy):

První skupinu autorů (přístupů) můžeme označit jako skupinu lingvistickou, jedná se především o lingvisty, bohemisty zaměřené na výuku českého jazyka pro cizince (Čechová, Hádková, Holá, Hrdličková, Vaňková aj). Za klíčový problém je u žáků s odlišným mateřským jazykem považována neznalost či nedostatečná znalost jazyka majority (tedy vyučovacího jazyka). Autoři považují za nezbytné, aby žák s odlišným mateřským jazykem nastoupil do školy až poté, co absolvuje intenzivní jazykovou přípravu, aby se mohl rychleji a snáze zapojit do edukačního procesu. Jazykové kompetence představují základní předpoklad úspěšné školní docházky. Klíčové je zde osvojení slovní zásoby, spisovné výslovnosti, základní gramatiky aj. Tento požadavek je zcela oprávněný, ale ne za každých podmínek realizovatelný. Upozorňujeme především na to, že dosud nebyly vytvořeny jednotné podmínky pro organizaci výuky českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem (s výjimkou žadatelů o azyl). Koncepce výuky češtiny, její metodika, testování úrovně znalostí češtiny vycházejí často z iniciativy jednotlivých škol a učitelů, nejsou systematicky řešeny. Hrdličková (2010) upozorňuje na nedostatek učebních textů češtiny pro děti s odlišným mateřským jazykem, učitelé jsou podle ní nedostatečně informováni o tom, jaké slovníky a další materiály mohou využívat.

Problém je také v tom, že učitelé ovládají převážně pouze evropské jazyky, velké obtíže jim činí komunikace s žáky asijského původu.

V příspěvku Hádkové (2008) jsou pojmenovány základní aktuální problémové oblasti lingvistického charakteru, které bude třeba vyřešit v souvislosti se vzděláváním těchto žáků:

- Připravit učitele pro výuku a výchovu v jazykově a kulturně heterogenních třídách
- Připravit učitele pro výuku českého jazyka pro žáky-cizince
- Stanovit minimální jazykové předpoklady pro úspěšné zapojení žáků-cizinců do výuky
- Vytvořit diagnostické postupy pro zjištění úrovně znalosti českého jazyka dítěte-cizince
- Vytvořit studijní opory umožňující vybudovat požadovanou komunikační kompetenci žáků-cizinců

Autorka zároveň upozorňuje na další problémy praktického rázu jako je dostupnost takové výuky v menších městech, její finanční a personální pokrytí, časová náročnost, dostupnost informací o kurzech či kontrola jejich kvality.

Popper a kol. (2006) upozorňuje ve svém výzkumu na podobné problémy, týkající se kvality a zaměření jazykových kurzů. V rámci výzkumu respondenti z řad cizinců vyjádřili nespokojenost s úrovní kurzů slovenského jazyka pro cizince, kritizovali jejich nízkou úroveň, špatnou dostupnost kurzů, negativně hodnotili i přílišné zaměření kurzů na gramatické jevy místo potřebné konverzace a simulace reálných každodenních situací, zaměření na hovorový jazyk.

Druhou skupinu autorů (přístupů) můžeme označit jako skupinu didaktiků. Škola by měla předpokládat nedostatečné jazykové kompetence žáka a s tím související problémy minimálně zpočátku. V rámci profesní přípravy učitele je nezbytné si osvojit především didaktické postupy, které zohledňují situaci žáka (jeho odlišný jazyk, kulturu, dosavadní schopnosti, učební styl apod.). Úkolem pedagoga je mimo jiné vhodně modifikovat výukový proces tj. odlišně formulovat cíl, volit vhodné postupy, organizační formy výuky apod. Pro efektivní začleňování žáků-cizinců se ukazuje jako klíčové posílit především didaktickou složku profesní přípravy s orientací na heterogenitu žákovské populace.

Shrneme-li zásadní problémové oblasti ve vzdělávání žák-cizinců, můžeme vyjít ze studie Kocourka (2006): pedagogové zde identifikovali základní čtyři vzájemně propojené okruhy problémů:

- 1) Jazykový handicap
- 2) Komunikace s rodiči
- 3) Nesouvislá školní docházka
- 4) Nedostatek metodické opory pro pedagogy

Řada zahraničních výzkumů se shoduje s českými a upozorňuje na problémy žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí školy hostitelské země. Často uvádí totožné problémy jako je zanechání školní docházky, dosažení nižší úrovně vzdělání a profesní kvalifikace. Výzkumy z Francie Abdallah-Pretceille (2012): šetření, kterého se zúčastnilo více jak 10 tisíc středoškoláků z rodin imigrantů, ověřovalo skutečnost, že tito studenti měli trojnásobně vyšší podíl na nedokončeném studiu, zůstávají bez jakékoli kvalifikace ve srovnání s majoritou. Autorka tyto rozdíly vysvětluje zejména odlišným hodnotovým systémem, odlišnými postoji ke školnímu vzdělávání. K handicapu těchto žáků přispívá dále fakt, že často setrvávají v separovaných enklávách svých subkultur. Autorka dále upozorňuje na fakt, že učitelé často vykazují k těmto dětem nižší očekávání, předpokládají jejich zhoršený výkon, prospěch atd. Výzkumy francouzských autorů Baison, Claivard (2010) upozorňují na celou řadu problémů, kterými procházejí děti arabského původu ve Francii. Tyto výzkumy kladou do popředí otázku identity a smyslu školy a úzkou provázanost dítěte s rodinným prostředím. Upozorňují na sebevymezení ve vztahu k rodině. Často je normou, nepsaným pravidlem jejich etnika školní neúspěch, vzdělání pro ně nepředstavuje tak zásadní význam, proto školní úspěch je něčím, co by je mohlo vzdalovat od vlastní rodiny, komunity. Děti se ocitají ve zvláštní nelehké pozici. Na straně jedné je pro ně žádoucí se integrovat do majoritního prostředí, školní úspěch je prostředkem k začlenění. Na straně druhé je může právě úspěšné přijetí hostitelské země vzdalovat od subkultury, komunity svých rodičů. Autoři v souvislosti s tím upozorňují na kolektivistické tendence arabského společenství, na silnou provázanost jednotlivce a rodiny. Neúspěch dětí se ještě znásobuje v prostředí vyloučených lokalit. Pro učitele je klíčové porozumět zákonitostem těchto společenství, počítat s případnou odlišností, nepředpokládat u všech svých žáků stejnost v projevech chování a prožívání.

Výše byly popsány nejčastější problémy a bariéry, které popisují učitelé reflektující proces začleňování žáků-cizinců do prostředí škol. Analýza těchto problémových situací může být podnětná pro hledání cest k zefektivnění jak systému české školy (např. změny v legislativě) co se týče integrace žáků-cizinců, tak pro přípravu učitelů na tyto konkrétní situace.

6 PŘÍSTUPY K ŽÁKŮM CIZINCŮM V RÁMCI ZEMÍ EU

Téma postavení žáků-cizinců v oblasti výchovy a vzdělávání je v kontextu evropské zkušenosti dlouhodobě sledované. Zprávy OECD popisují postavení žáků s migrační zkušeností především ve vzdělávacím systému a upozorňují na některé problémy zejména horší vzdělávací výsledky těchto žáků ve srovnání s majoritní populací, a také předčasné ukončení vzdělávací dráhy, jak dokládá Dokument Rady Evropy *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*, 2004. Tento dokument charakterizuje integraci této skupiny jako jednu ze zásadních výzev současné doby, kterou se musí evropské státy zabývat. Evropská komise si také průběžně nechává zpracovávat výzkumné zprávy týkající se tématu vzdělávání a integrace dětí s migrační zkušeností (více viz in *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, 2008). Jako nejčastější překážka ve vzdělávání byla identifikována jazyková bariéra.

Následující kapitola přináší stručný vhled do daného tématu v evropském kontextu, stručně prezentuje opatření (modely, přístupy), které se nabízejí žákům-cizincům v zemích EU v rámci jejich vzdělávacích systémů. Analýza stavu této problematiky vychází z dokumentu *Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě*, 2004. Cílem tohoto dokumentu bylo zmapovat především to, jakým způsobem (tj. jakými konkrétními kroky) podporují země EU úspěšné začlenění dětí-přistěhovalců do vzdělávacího systému hostitelské země, jakým způsobem jejich vzdělávací systém reaguje na tuto situaci. Na základě prostudování této analytické zprávy prezentujeme základní podpůrná opatření, trendy a příklady jednotlivých zemí EU co se týče přístupu k žákům-cizincům. V úvodu je třeba upozornit na to, že jednotlivé země se svým přístupem liší, což je dáno odlišnou historickou zkušeností s imigrací, charakteristikou vzdělávacích systémů apod. Některé z těchto zemí mají bohaté zkušenosti s politikou v oblasti začleňování dětí-přistěhovalců do škol. Jiné tyto zkušenosti získaly nedávno nebo je pro ně přistěhovalectví zcela novým jevem. Uvádíme opatření, která se realizují pouze v rámci vzdělávacího systému hostitelské země (nejsou zde zmiňována opatření mimo vzdělávací systém tj. např. opatření, která vytvářejí nevládní organizace). Dokumenty, z nichž čerpáme popis opatření pro integraci žáků-cizinců, vycházejí z následující definice takového dítěte. „Dítě přistěhovalec je dítě pocházející z kterékoli jiné země (evropské či mimoevropské), jehož rodiče nebo prarodiče se usadili v hostitelské zemi, nebo v ní žádají o azyl, mají status

uprchlíka, nebo jsou nelegálními přistěhovalci (nezabýváme se zde dětmi z rodin, které sídlí v hostitelské zemi po více než dvě generace). Většina těchto opatření je tedy navržena pro děti, které teprve nedávno přicestovaly do hostitelské země, a mají jim především pomoci překonat počáteční problémy, které mohou bránit jejich rychlému zapojení do výuky.“ (Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě, 2004, s. 38)

Základní modely integrace dětí přistěhovalců do školy jsou následující (Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě, 2004, s. 41 - 45):

- Model integrované výuky (uplatňován např. v Irsku, Itálii, Skotsku), děti přistěhovalců se zařazují do běžných tříd vzdělávacího proudu tvořených žáky stejného věku (nebo i mladších v závislosti na konkrétní situaci). Zde se učí pomocí běžných metod a osvojují si učivo určené pro místní žáky. Specifické pomoci se jim dostává při osvojování jazyka většinou individuálně v průběhu běžného vyučování. Zajišťovat se může i pomoc výukou nad rámec učebního plánu. V rámci tohoto modelu se klade důraz na to, aby se děti-přistěhovalců okamžitě začlenily do odpovídající běžné třídy a absolvovaly běžnou výuku. Na základě posouzení jejich schopností především jazykových kompetencí mohou být tito žáci zařazeni do nižšího ročníku.
- Model oddělené výuky (uplatňován např. v Německu, Rumunsku), který nabývá dvou podob:
 - a) Tzv. přechodná opatření – žáci-přistěhovalci utvoří skupinu, která se po omezenou dobu vzdělává odděleně od ostatních dětí (v dané škole), takže se jim může věnovat zvláštní péče přizpůsobená jejich potřebám
 - b) Tzv. dlouhodobá opatření – zpravidla na jeden školní rok nebo i více let se ve škole vytvoří speciální třídy, do nichž se často zařazují děti-přistěhovalců dle jejich jazykové úrovně ve vyučovacím jazyce. Obsah učiva a vyučovací metody jsou přizpůsobeny jejich specifickým potřebám.

V mnoha případech je integrované vzdělávání zavedeno souběžně s modelem „přechodně“ oddělené výuky. Školy vytvářejí „přípravné“ či „přechodné“ třídy pro nově příchozí žáky-přistěhovalce. V těchto třídách se mohou vzdělávat po různě dlouhou (přechodnou) dobu. Smyslem těchto tříd je pomoci dětem v jejich počátečním stádiu adaptace a usnadnit jim jejich postupné začlenění do hlavního vzdělávacího proudu.

Přibližně ve třetině všech zemí se žákům-přistěhovalcům nabízí i další mimořádná výuka po vyučování. Většinou se jedná o jazykové kurzy.

Jako příklad dobré praxe týkající se opatření pro děti-přistěhovalců, uvádíme Švédsko (Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies, European Commission by the NESSE, 2008, s. 23 - 25)

<p>„Švédsko je příkladem země, kde došlo k prudkému vzestupu přistěhovalectví, což samozřejmě ovlivnilo i charakter vzdělávacího systému. Do 60. let 20. století patřila země svým etnickým složením k homogenní oblasti. Od 60. let 20. století se Švédsko stalo cílovou zemí pro mnoho cizinců a uprchlíků. Dle aktuálních statistik žije ve Švédsku zhruba 9 555 893 obyvatel, z toho zhruba 600 tisíc cizinců – ovšem podíl osob s imigrantským původem (osoby narozené v zahraničí a osoby narozené ve Švédsku s oběma rodiči narozenými v zahraničí činí kolem 19%. Tuto situaci zohledňuje i systém školství. Ve švédských školách je reprezentováno 120 jazyků. Nejpočetnější skupinu tvoří žáci, jejichž mateřštinou je finština, následuje španělština, arabština, perština, polština atd.. V roce 1975 byl schválen Zákon o imigrantech a menšinách, který požaduje prostor pro výuku všech žáků v jejich mateřském jazyce. Žáci z řad etnických menšin se tak učí látku ve svém mateřském jazyce a švédštinu jako cizí jazyk. Smyslem toho opatření je, aby se žáci cizinci stávali bilingvními. Švédská legislativa je upravená tak, že pokud je v určité lokalitě aspoň 5 žáků s jiným mateřským jazykem než je švédština, tito žáci mají právo na doplňující výuku švédštiny jako cizího jazyka.“</p>
<p>Děti cizinců mají ve Švédsku následující možnosti zapojení do vzdělávacího proudu:</p>
<p>a) Běžná třída žáků majority, z níž žáci-cizinci odcházejí na 1 – 2 hodiny týdně na doučování švédštiny.</p>
<p>b) Třídy, v nichž se vyučuje společným jazykem minority (dle etnického složení).</p>
<p>c) Smíšená třída se dvěma učiteli, z nichž každý se věnuje své polovině třídy (jedna část žáků jsou Švédové, druhá cizinci).</p>
<p>d) Přípravná třída pro děti, které jsou ve Švédsku zatím velmi krátce.</p>
<p>Švédsko vynakládá v souvislosti s přílivem přistěhovalců velké finanční zdroje na další vzdělávání učitelů a jejich odbornou přípravu týkající se práce s cílovou skupinou žáků-cizinců. Klíčovou složkou v profesní přípravě učitelů je výuka švédštiny jako cizího jazyka.</p>

Níže stručně shrneme a naznačíme další možná podpůrná opatření zaváděná ve školním vzdělávání v zemích EU(Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě, 2004, s. 48 - 53):

- Podpůrná opatření, která mají kompenzovat jazykové nedostatky žáků-přistěhovalců, jejichž mateřština není vyučovacím jazykem. Žáci se dostávají do bezprostředního kontaktu s cílovým jazykem a absolvují intenzivní výuku individuálně nebo v malých skupinách v rámci běžného vyučování
- Podpůrná opatření, která se snaží reflektovat vzdělávací potřeby žáků-přistěhovalců v určitých oblastech učiva. V rámci těchto opatření se např. obsah učiva a vyučovací metody přizpůsobují těmto žákům.
- Zajištění menšího počtu žáků ve třídě. Doporučuje se, aby v oddělených třídách nebo skupinách bylo maximálně 15 žáků. Může se také požadovat, aby ve třídách s přistěhovalci byl v běžném vzdělávání pouze omezený počet těchto žáků.

Tyto uvedené formy pomoci se často kombinují v rámci modelů integrované nebo oddělené výuky. Obecně lze konstatovat, že nejčastěji se v evropských zemích poskytují formy pomoci, které souvisejí s jazykovou podporou.

Za zcela zásadní a velmi důležitá považujeme opatření, která se zavádějí v oblasti preprimárního vzdělávání. Jedná se o programy, které jsou zaměřeny především na osvojení si vyučovacího jazyka. V některých zemích např. v Německu se realizují tyto programy pro děti, které se v zemi narodily nebo se na její území dostaly v době, když byly velmi malé. Belgie, Litva, Lucembursko a Norsko zajišťují přípravné třídy pro tyto děti, aby jim usnadnily přechod do primárního vzdělávání (zejména pokud jde o znalost jazyka). Finsko, Švédsko pořádají pro malé děti-přistěhovalců na úrovni preprimárního vzdělávání výuku základů vyučovacího jazyka.

Další podpůrná opatření mají pomoci žákům a rodičům z řad přistěhovalců adaptovat se na nové prostředí, zvládnout efektivněji povinnosti spojené s novým školním prostředím atd. Školy např. pomáhají zařídit zápis do školy, poskytují informace o možnostech (i alternativách), které nabízí konkrétní vzdělávací systém jejich země, jsou nápomocny při vyřizování administrativních formalit. Cílem je zlepšit kvalitu informací vyměňovaných mezi rodinou a školou. Obecně lze tato opatření rozdělit do následujících kategorií, které jsou dále blíže specifikovány: písemné informace o vzdělávacím systému, zajištění tlumočnicků, zajištění dalších poradců (poradních orgánů), mimořádné schůzky

pořádané speciálně pro rodiny přistěhovalců, informace o aktivitách na úrovni preprimárního vzdělávání aj.

Výše uvedený přehled nám pomohl zorientovat se v otázkách přístupů k žákům-cizincům v zemích EU, poukázal na obecné trendy a poskytl inspiraci pro řešení sledovaného tématu v České republice, byť ve srovnání s některými evropskými zeměmi nemáme takové zkušenosti, co se počtu přistěhovalců týká.

7 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ

V následující kapitole se zabýváme učitelem jako klíčovým aktérem v procesu začleňování žáků-cizinců, kteří mohou být sociokulturně znevýhodněni v prostředí většinové společnosti. V úvodu shrneme základní požadavky na učitele formulované prostřednictvím profesních kompetencí. Ve druhé části se zaměříme na specifika této připravenosti, co se týče žáků-cizinců. Obsah profesní přípravy učitele považujeme v tomto ohledu za zcela zásadní aspekt, co se týče zkvalitnění vzdělávání žáků-cizinců.

7.1 OBECNÉ VYMEZENÍ PROFESNÍ PŘÍPRAVENOSTI UČITELE

Hovoříme-li obecně o profesní připravenosti učitele, v souvislosti s tím se objevují příspěvky diskutující o tom, jaký má být optimální profil učitelské přípravy, které disciplíny a témata pedagogiky je třeba nezbytně začlenit do studijních programů na fakultách připravujících učitele. Jak konstatuje Průcha (2009), tak Pedagogické fakulty se odlišují v tom, co je obsahem studia pedagogiky v rámci učitelských programů. Jednotlivé fakulty mají zčásti shodný, zčásti odlišný repertoár pedagogických, didaktických, psychologických a dalších disciplín. Vyplynulo to ze srovnání jejich studijních programů (Průcha, 2009, s. 891). Urbánek (2005) současně poukazuje na velké rozdíly, co se týče srovnání obsahu studia učitelství na českých Pedagogických fakultách a paralelních zahraničních školách připravujících učitele. V českém prostředí se k těmto otázkám vztahují snahy o standardizaci profesní přípravy učitelů, vymezení profesních kompetencí učitelů atd. např. Vašutová, (2004), Lukášová–Kantorková (2003), současně i výzkumy o názorech absolventů Pedagogických fakult na potřebu určitých složek studia v praxi.

V odborné literatuře nacházíme různé přístupy k otázce profesní přípravy. V komplexním měřítku se problematice profesní přípravy učitelů věnuje např. Vašutová (2004), Spilková (2004), Průcha (2002) aj. Názory na profesní přípravu učitelů se samozřejmě mění nejen dle přístupu autora, ale také historicky a s ohledem na společenské nároky. V souvislosti s evropskými vývojovými trendy směřují soudobé teorie učitelského vzdělávání v ČR k modelu tzv. široké profesionality. V otázkách učitelského vzdělávání se také stále častěji zdůrazňují pojmy reflektivní praktik a výzkumník. Dle Spilkové (2004) si má pedagog (resp. budoucí pedagog) tvořivě osvojovat profesní specifika především na základě vlastní aktivity. Jedním z diskutovaných dokumentů posledních let je projekt Profesní standard učitele (2009), který se pokouší vymezit výkon učitelské profese a

navrhnout rámec klíčových profesních kompetencí, přičemž by tyto kompetence měly mimo jiné respektovat současnou podobu společnosti, tj. i multikulturní charakter doby, v níž učitel vykonává svoji profesi. Do debat o obsahu profesních kompetencí se dále promítá i otázka poměru a vztahu teorie a praxe v pregraduální přípravě učitelů, význam integrace teorie a praxe, pedagogická praxe by měla prolínat celým přípravným vzděláním. Souhlasíme s Průchou (2009), že žádná kategorizace není schopna postihnout komplexnost činností učitele, avšak pro pregraduální přípravu je nezbytné obsahový rámec učitelské profese vymežit. Z rozpracovaných tzv. klíčových kompetencí učitele uvádíme pro přehled a s ohledem na sledované téma a záměry naší práce pouze ty základní, které přispějí k ucelenějšímu uchopení profesní připravenosti jako takové, byť se náš zájem orientuje především na složky přípravy zohledňující žáky-cizince. „Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na Pedagogických a jiných fakultách. Jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes jsou zdůrazněny komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy dokládají, že žádná dosavadní vysokoškolská příprava učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“ (Průcha a kol., 1996, s. 110)

Průcha (2002) dále blíže specifikuje škálu profesních kompetencí učitele, jejichž osvojení umožňuje zvládat jak vyučovací problémy skládající se z nových cílů, učiva i metod, tak i problémy týkající se interpersonálních vztahů k žákům i partnerům mimo školu.

Základní klasifikace kompetencí jsou následující:

- Kompetence odborně předmětové
- Kompetence psychodidaktické
- Kompetence komunikativní
- Kompetence organizační a řídicí
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence poradenské a konzultativní
- Kompetence reflexe vlastní činnosti

Další dělení kompetencí:

- Komunikační – motivační
- Prezentační – diagnostické
- Organizační

Vašutová (2004) vymezuje kompetence jako komplex znalostí, dovedností, postojů, zkušeností apod.), které si budoucí učitele osvojuje v přípravném vzdělávání a rozvíjí je ve své další profesní kariéře, dělí kompetence podle činností pedagoga ve výuce následovně:

- Kompetence komunikativní
- Kompetence osobnostní
- Kompetence pedagogické
- Kompetence psychodidaktické
- Kompetence odborně předmětové
- Kompetence organizační
- Kompetence řídicí
- Kompetence diagnostické
- Kompetence evaluační
- Kompetence sebereflexní

S ohledem na šíři dané problematiky a především s ohledem na sledované téma se v další části práce zaměříme pouze na oblast kompetencí, která souvisí s multikulturním charakterem třídy (přítomností žáků-cizinců). Tyto složky přípravy však chápeme jako úzce provázané s kompetencemi ostatními (byť kategorie interkulturních kompetencí není v těchto výčtech zvlášť vymezena), chápeme ji jako úzce propojenou např. s oblastí kompetencí personálních, komunikativních, sociálních, diagnostických, didaktických.

Souhlasíme s tvrzením, že „žádný studijní program nepočítá s tím, že vybaví studenty hotovým, dostatečně širokým repertoárem potřebných vědomostí, dovedností, postojů, činností apod. Učitelské vzdělání je chápáno jako začátek procesu „stávání se učitelem.“ (Spilková, 2004, s. 108)

Vycházíme z toho, že postavení učitele ve výchovně vzdělávacím procesu s sebou přináší celou řadu nároků a rolí, které musí pedagog zvládnout. A multikulturní charakter třídy s sebou tyto nároky a nové role na profesi učitele a jeho přípravu zcela jistě představuje.

7.2. KLÍČOVÉ SLOŽKY PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ NA PRÁCI S DIVERZITOU

Vzhledem k heterogennímu složení současné společnosti považujeme za jednu z nezbytných součástí profesních kompetencí pedagogů přípravu na práci s diverzitou. I v běžném životě je třeba při kontaktu s příslušníky jiných kultur vnímat specifické zvláštnosti jiné kultury a adekvátně na ně reagovat. Učitelé by měli být připraveni na pluralitní složení tříd a neustále rozšiřovat svoji kvalifikaci v této oblasti. Z pozice pedagoga vnímáme aktuální pluralitní charakter společnosti (třídy) jako náročný úkol, ale především jako obrovskou výzvu a příležitost

Diverzita (ať už národnostní, etnická, kulturní atd.) nebo také heterogenita se stává realitou současné školy. V rámci školního kolektivu můžeme identifikovat rozdíly mezi žáky dané např. migračními procesy, variabilitou sociokulturního prostředí, do něhož se žáci narodili, v němž vyrůstají. Diverzitu lze dle Hlouškové a kol. (2015) nahlížet jako kategorii antropologickou a sociální. V antropologickém pojetí se jedná o „rozdílnost vyplývající z biologických daností a individuálních charakteristik jedince (např. pohlaví, věk, etnicita, rysy osobnosti, zdravotní postižení). Diverzitou jako sociální kategorií rozumíme „rozdílnost vyplývající ze sociálních podmínek jedince, v nichž žije např. kultura, socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí, lokalita, v níž žije.“ (Hloušková a kol., 2015, s. 106) Autorka dále uvádí, že „školy by měly opustit strategii vyrovnávání rozdílů vzešlých z kategorizace na základě (ne) příslušnosti žáků k určité skupině, akcentovat více princip sociální spravedlnosti a směřovat k oceňování a zhodnocování diverzity....“ (Hloušková a kol., 2015, s. 108) Rozdíly mezi žáky jsou tak vnímány jako hodnota a potenciál svého druhu.

Na klíčové aspekty připravenosti učitelů co se týká diverzity žákovské populace upozorňuje Průcha (2009), Morgensternová (2007), Hájková, Strnadová (2010), Kasíková, Straková (2011), Bittnerová, Radostný (2011). Potřeba této složky profesní připravenosti vyplývá i z výzkumných studií Kostecké (2013), Šindelářové, Škodové (2012), Kocourka (2006) a dalších autorů. Otázka, kterou si klademe je, co by mělo tvořit obsahový rámec přípravy učitele na práci s diverzitou žákovské populace. Domníváme, že jednotná a ucelená koncepce profesní přípravy na práci s diverzitou zatím nebyla vytvořena. Jednotliví odborníci zabývající se touto problematikou se spíše zaměřují na dílčí komponenty této přípravy Do profesní přípravy lze zahrnout následující oblasti:

Průcha (2009) vzhledem k multikulturnímu charakteru školy považuje za významné zařazení etnopedagogiky do pedagogických disciplín.

„Etnopedagogika je disciplína vědecké teorie a výzkumu zaměřená na zjišťování a objasňování etnických a kulturních faktorů působících v různých složkách a procesech edukační reality. Tyto faktory etnopedagogika identifikuje, analyzuje a vysvětluje a na základě toho může vytvářet doporučení pro realizaci edukace např. pro vzdělávání dětí etnických menšin.“ (Průcha, 2009, s. 728)

Z předmětového pole etnopedagogiky uvádíme pro přehled některé z jejích hlavních oblastí dle Průchy (2009):

- interkulturní rozdíly v rodinné výchově dětí a mládeže
- vznik a vývoj etnických, rasových, náboženských postojů, předsudků a stereotypů u dětí a mládeže a jejich ovlivňování školní edukací
- interkulturní rozdíly v pojetí vzdělávání u etnik, národů, náboženských společenství
- etnické, kulturní, rasové, náboženské elementy v obsahu a cílech školní edukace
- interkulturní rozdíly v žákovské populaci (styly učení, postoje ke škole atd.)

Poznatky z oblasti etnopedagogiky pomáhají učitelům připravit se na diverzitu žákovské populace, porozumět „odlišnosti“, „jinakosti“, zohlednit ji ve vyučovacím procesu, konstruovat v případě potřeby např. kompenzační programy atd., přizpůsobit žákům výukové metody, organizační formy výuky, výukové materiály aj. Souhlasíme s Průchou (2009), že byť s určitým zpožděním oproti zahraničí se etnopedagogika začíná prosazovat a nabývat na významu i v českém prostředí. V souvislosti s tím je akcentována složka pedagogicko-psychologické diagnostiky, která by měla být uzpůsobena tak, aby zohledňovala kulturní a jazykové rozdíly mezi žáky.

Šindelářová, Škodová (2012) hovoří o nutnosti vybavit pedagoga sociokulturními kompetencemi nebo také sociokulturním minimem. Osvojení sociokulturního minima je tak pro dnešního pedagoga nezbytným předpokladem k úspěšné integraci dětí cizinců nejen do prostředí školy. Je zapotřebí, aby učitelé byli vybaveni znalostmi o kultuře země, z které žáci přicházejí, o jejich tradicích a zvyklostech. Autorky tyto znalosti specifikují do konkrétních okruhů jako je např. každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy atd.

Sociokulturní minimum klade na pedagoga vzdělávajícího žáka-cizince několik zásadních požadavků (blíže viz Šindelářová, Škodová, 2012, s. 43 - 15):

- 1) Schopnost stanovit výchovně-vzdělávací cíl výuky a , s. konkrétní vyučovací hodiny tak, aby odpovídal předpokladům žáků-cizinců, aby reflektoval jejich předchozí sociokulturní zkušenosti a znalosti
- 2) Schopnost zvolit vhodnou metodu, jež se bude jevit jako nejúčinnější pro dosažení výukových cílů s přihlédnutím k potřebám, dosavadním znalostem žáků-cizinců. Efektivita výběru metody předpokládá dobré znalosti o žákovi, je závislá na jeho motivaci, vlastnostech apod.
- 3) Znalost školského systému země, odkud žák-cizinec přichází. Odlišný vzdělávací systém např. v ČR může působit žákům a jejich rodičům potíže.
- 4) Schopnost zvládnout roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy. Předpokládají se pedagogické, psychologické a řídicí dovednosti pro práci s žakovským kolektivem, základní sociokulturní informace a schopnost je prezentovat, interkulturní postoje, dovednosti apod.
- 5) Sociokulturní znalosti a interkulturní způsobilost umožní učiteli odhalit některé další rozdíly, k nimž je zapotřebí ve výuce přihlížet. Uvědomění si odlišnosti pomůže pedagogovi pochopit obtíže, s kterými se žáci-cizinci mohou při interkulturní komunikaci setkat
- 6) Schopnost představovat vzory rolí, které mohou žáci-cizinci v dalším období napodobovat. Vyučující by si měl uvědomit, že chování odráží postoje a schopnosti. Ty jsou nejdůležitější součástí prostředí, v němž probíhá učení a osvojování si jazyka.
- 7) Schopnost volit individuální přístup k žákům-cizincům podle sociokulturního prostředí, z něhož pocházejí, současně i rozlišovat jejich individuální vlastnosti kognitivní, afektivní a lingvální povahy a brát na ně zřetel při stanovení obtížnosti konkrétních úloh.
- 8) Schopnost volit obtížnost úlohy zaměřené na sociokulturní znalosti a zkušenosti je ovlivněna např. motivací, zájmem žáků, jeho ochotou vést dialog, prezentovat svůj vlastní kulturní postoj, ochotu převzít roli „zprostředkovatele kultury“ mezi jeho vlastní a cizí kulturou.

Jarkovská a kol. (2015) hovoří v této souvislosti o tom, že při výuce žáků-cizinců nejde jen o pedagogické schopnosti, „ale též o to, jak chápou spravedlnost a rovnost, jak dokážou porozumět strukturám moci mezi žáky a porozumět jejich obrazu vztahu mezi „já“ a „oni“, jak konstruují rozdíly mezi dětmi. A také o to, jaký obsah pro ně mají pojmy jako migrace, cizinec, integrace a jaká očekávání vztahují na děti migrantů. Jde též o jejich

schopnost vysvětlovat dětem jejich vzájemnou jinakost a podporovat jejich vzájemnou interakci a sociální vztahy.“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 178 – 179)

Zacházení s diverzitou by mělo být obsahem přípravy pedagoga na inkluzivní vzdělávání. Otázka inkluze bývá většinou součástí obsahu speciální pedagogiky. Přípravu budoucích pedagogů na inkluzi přibližuje Hájková, Strnadová (2010). „Schopnost pedagoga účinně pedagogicky jednat s heterogenní skupinou žáků se může rozvinout výhradně za podmínky propojení poznatkových systémů řady humanitních věd v rámci jeho odborné přípravy. Vzdělávání učitelů pro inkluzivní praxi samo o sobě musí být chápáno a realizováno výhradně jako interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní, tedy takovým způsobem, aby budoucím pedagogům poskytovalo bezprostřední osobní zkušenost s těmito modalitami vzdělávací praxe.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 106) Dotazníkové šetření Hájkové, Šmelové (2005) in Hájková, Strnadová (2010) zjišťovalo u pedagogů z praxe, v jakých ohledech je práce pedagoga s heterogenní třídou náročná a na co by se měla v tomto směru zaměřit příprava budoucích pedagogů. Za nejnáročnější část považovali pedagogové plánování a realizaci individuálních vyučovacích strategií a forem práce.

„Implikace pro změny v oblasti pregraduální přípravy pedagogů je zřejmá: v průběhu studia by měla být kandidátům na učitelskou profesi dána opakovaná šance explicitně vyjádřit své postoje k inkluzi. Čím více budou studenti pedagogických fakult nuceni diskutovat o svých postojích k inkluzi a naslouchat názorům svých kolegů, tím lépe. Nová profesionální orientace inkluzivních pedagogů je totiž podmíněna plným pochopením účinků selekce a segregace a jejich společenského fungování v dějinách vzdělávání a přijetím principů sociální inkluze a potažmo úzce pojatého inkluzivního vzdělávání.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 107)

Koncept přípravy učitelů pro inkluzivní vzdělávání by měl mít dle autorek více reflektivní povahu, posílit metody vrstevnického pozorování, koučování. V systému dalšího vzdělávání je žádoucí vytvoření učitelských center, mentorských programů, iniciovat působení podpůrných profesionálních týmů apod.

Nedílnou součástí přípravy budoucího pedagoga na zacházení s diverzitou je orientace na osobnostně sociální a morální rozvoj budoucích učitelů. Tuto složku

považujeme nejen s ohledem na diverzitu za zcela klíčovou v rámci celkové pregraduální přípravy budoucích pedagogů.

Valenta uvádí, že „na osobnostně-sociální a morální rozvoj orientované vzdělávací „obory“, jako je osobnostní a sociální výchova a dramatická (divadelní) výchova mají velký potenciál pro učení se zvládat různost mezi lidmi a tuto různost pozitivně využít pro jejich osobnostní rozvoje.“ (Valenta in Kasíková, Straková, 2011, s. 247)

Osobnostně sociální rozvoj i dramatická výchova mají svoje nezastupitelné místo v učitelských oborech na pedagogických a jiných fakultách připravujících učitele (konkrétně zde vycházíme z analýzy studijních disciplín na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni). Ve vztahu k diverzitě se v Osobnostně sociální výchově pracuje prioritně s následujícími tématy: poznávání lidí (seberegulace, sebeorganizace a komunikace). Tematický okruh poznávání lidí (poznávání vlastních spolužáků, tedy nezbytně i poznávání diverzity ve vlastní třídě, zachycení vzájemných odlišností s nárokem k jejich efektivnímu využívání...), tematický okruh „seberegulace a sebeorganizace“ (zvládání případné potřeby reagovat na diverzitu neklidem, odporem, agresí..., tematický okruh „komunikace“ (mířit k uskutečňovanému komunikačnímu jednání, k jeho reflexi a regulaci – ke kultivaci cyklu „percepce“ – zpracování – reakce). (Valenta in Kasíková, Straková, 2011, s. 254 – 256)

Velký prostor pro práci s diverzitou představuje i dramatická výchova. „Dramatická výchova má specifičnost v jakési dvojakosti učiva. Co to znamená? Je tu a) jednak učivo v podobě dovedností pro vnímání nebo tvoření dramatické aktivity. A dále b) je tu učivo v podobě obsahů (a témat) těchto aktivit, tedy to, „o čem se hraje.“ (Valenta in Kasíková, Straková, 2011, s. 256)

Valenta dále poukazuje na to, že z definice dramatickosti jako takové vyplývá, že je spjata s růzností (co se týká např. chtění, motivů, postojů, s růzností chování a jednání). Dramatická výchova tedy nabízí mnoho příležitostí, jak pracovat s diverzitou, a to dle Valenty ve dvou úrovních: v jakémkoliv tématu, které se v dramatické výchově rozehrává v podobě dramatických situací, se setkává různost či jinakost, a v tématu hry, které je zaměřeno přímo na různost jako základní téma, o němž se hraje.

Blíže jsou možnosti osobnostně sociální výchovy a dramatické výchovy ve vztahu k diverzitě včetně metod a organizačních forem zpracovány Valentou in Kasíková, Straková (2011).

Velký potenciál pro práci s diverzitou představuje i Multikulturní výchova – blíže prezentováno v kapitole 1.4

7.2.1 INTERKULTURNÍ KOMPETENCE - SOUČÁST PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ NA PRÁCI S DIVERZITOU

Hojně diskutovaným pojmem ve vztahu k přítomnosti žáků-cizinců ve školách je oblast interkulturních kompetencí. Chápeme je jako klíčovou složku v přípravě pedagogů na vzdělávání žáků-cizinců.

Interkulturní kompetence můžeme označit jako prostředek k úspěšnému, efektivnímu fungování v kulturně-diverzitní společnosti. Interkulturní kompetence představují poměrně složitý komplex znalostí, dovedností a postojů a jejich vymezení není jednotné a jednoznačné. V zahraniční i české literatuře existuje mnoho přístupů a pojetí interkulturních kompetencí viz níže.

První rozsáhlejší zkoumání interkulturních kompetencí se objevuje v 50. a 60. letech 20. století v USA jako reakce na vzrůstající trend přistěhovalectví a globalizační tendence. Výzkumy vycházejí především z potřeby eliminovat komunikační bariéry mezi jedinci z různých kulturních prostředí. Výzkumy se v tomto směru orientují na několik oblastí (zahraniční obchod, zahraniční studium, akulturace imigrantů apod.). Níže předkládáme základní koncepty interkulturních kompetencí, které povedou k porozumění významu této složky profesní přípravy.

Risager (2007) vymezuje v evropském pojetí interkulturní kompetence do pěti navzájem se prolínajících dimenzí. První dimenzí je celkový postoj (attitude) či přístup k problematice interkulturního vzdělávání. Týká se schopnosti relativizovat své vlastní hodnoty a hodnoty jiných. Do této oblasti se řadí např. zvědavost, otevřenost, ochota zamýšlet se nad nedůvěrou vůči jiným kulturám aj. Druhou oblastí je znalostní dimenze (knowledge): uvědomění si vlastních pocitů a chování v sociálních situacích za souběžné znalosti základních pravidel mezilidské interakce. Konkrétně se jedná např. o znalosti zvyků, společenských pravidel atd. Třetí dimenzí je schopnost jedince interpretovat

skutečnosti a události týkající se různých kultur a schopnost zařadit je do globálního kontextu (skills of interpreting and relating). Další dimenzí z oblasti zkušeností jedince je dovednost objevování a interakce (skills of discovery and interaction). Ta umožňuje jedinci získat nové znalosti kultury a kulturních zvyků s využitím dosavadních znalostí, postojů a dovedností multikulturní interakce. Poslední dimenzí uzavírající komplex interkulturních kompetencí představuje kritické kulturní uvědomění (critical cultural awareness), které zahrnuje možnosti využití perspektivy, postupů a produktů jiných kultur ve vlastní kultuře.

Další vymezení nabízí Matveev (2004), který charakterizuje interkulturní kompetence jako komplex kulturních znalostí, zkušeností a osobní orientace.

V českém prostředí je výstižná definice Buryánka (2005). Interkulturní kompetence jsou vymezovány prostřednictvím tří základních orientací:

1. Znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
2. Dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých
3. Postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti

Morvayová (2006) doporučuje k efektivnější přípravě pedagogického personálu z hlediska interkulturního klást důraz na tyto oblasti:

Pedagog má být veden k tomu, aby:

- Považoval za nutné zavádět prvky multikulturní výchovy i do výuky v monokulturní třídě
- Volil témata tak, aby reprezentovala skutečnou společnost
- Přistupoval k žákům jako k nehomogenní skupině
- Uvědomoval si, že materiálně-didaktické pomůcky jsou uzpůsobeny pro žáky majoritní populace, což znamená, že nemusí být automaticky srozumitelné všem
- Nerozděloval žáky při hře či výuce podle genderových rolí či vzhledu
- Nezdůrazňoval odchylky žáků od většinové společnosti
- Přistupoval s taktem a citem ke zvláštnostem žáků vyplývajících z rodinné výchovy, kulturních nebo náboženských norem

Dle Mistríka (2008) je interkulturně kompetentní učitel takový, který:

- a) Je schopný kriticky vnímat a vyhodnocovat kulturní výměnu a interkulturní komunikaci a ví, jakým způsobem ji zprostředkovat žákům
- b) Dokáže podpořit interkulturní porozumění u svých žáků
- c) Je schopný u žáků rozvíjet chápání a interpretaci projevů a významů jiných kultur v kulturních artefaktech komunikaci ostatních lidí
- d) Dokáže zprostředkovat kontakty různých kultur ve školní třídě

Dle Morgensternové (2007) by měl člověk disponovat určitými interkulturními kompetencemi, které by mu napomohly orientovat se a prosadit se v dnešní kulturně různorodé společnosti. Z psychologického hlediska je možné vyčlenit a popsat kompetence dle jejich myšlenkové funkce na kognitivní, afektivní a behaviorální. Zdůrazněno je především to, že se nejedná pouze o souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat či naučit, ale především o prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v interkulturní situaci osvědčí (např. empatie, interkulturní senzitivita, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra, snížená míra úzkostlivosti apod.). Domníváme se, že rozvoj afektivních interkulturních kompetencí je záležitostí velmi problematickou, jež naráží na osobnostní limity každého jednotlivce.

Dle Janebové (2010) jsou interkulturní kompetence chápány jako souhrn znalostí, dovedností a postojů, které využíváme při jednání s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí. Interkulturní kompetence úzce souvisí s porozuměním jiným pohledům na svět, s tolerancí a respektem. Zde si opět dovolíme být kritičtí a nastolit otázku, jaké jsou možnosti a zároveň limity toho, jak rozvíjet a podpořit toleranci, respekt, který je nezbytným předpokladem k otevřenosti, přijetí odlišných kultur apod.

Průcha (2010) hovoří v souvislosti s multikulturní podobou společnosti o vysokých nárocích na učitele. Od učitele se očekává široký lingvistický a geografický přehled, důležité jsou znalosti zvyklostí a tradic jiných národů, vědomosti týkající se zemí původu žáků-cizinců, které vyučuje. Učitel by se měl zajímat o charakteristiky jejich etnika, mentality, postojů či vyznání. Tato komplexní informovanost umožní učiteli řešit případné individuální problémy takového žáka.

Základní rysy interkulturně orientovaného učitele uvádí Luptáková (2004). Jedná se o autenticitu, kreativitu, svobodu, zodpovědnost, mnohostrannost a celistvost. Z tohoto výčtu je patrné, jak obrovský důraz je v této oblasti položen na osobnostní charakteristiky samotného učitele. Nosková, Bednařík (2010) rozpracovali termín entokulturní

kompetence. Vymezují je jako souhrn znalostí a představ o jiných kulturách, který se realizuje prostřednictvím návyků, postojů a modelů chování, jež zaručují efektivní součinnost s představiteli těchto kultur. Nezbytným předpokladem je etnokulturní trénink, který je zaměřen především na „kulturní podmíněnost jednání a chování člověka, na překonávání egocentrismu, etnické a konfesionální předpojatosti a xenofobie, což má přispět k osobnostnímu růstu, k formování etnické a konfesionální snášenlivosti v běžném životě.“ (Nosková, Bednařík, 2010, s. 107)

V níže předložené tabulce uvádíme přehled interkulturních kompetencí z hlediska znalostí, dovedností a postojů dle Hladíka (in Brtnová, Čepičková, 2006):

Tabulka 3: Interkulturní kompetence absolventů učitelství

Znalosti	Dovednosti	Postoje
Orientují se v oblasti dodržování lidských práv	Orientují se v multikulturní realitě ČR	Respektují sociokulturní odlišnosti
Znají sociokulturní specifika národnostních a etnických menšin v ČR	Dokážou didakticky zpracovávat témata související s životem v multikulturní společnosti	Uvědomují si potřebu dodržování lidských práv
Orientují se v metodách a formách výuky, které je vhodné využívat ve „výuce“	Dokážou pracovat s žákem (vychovávaným) z odlišného sociokulturního prostředí	Uvědomují si potřebu aktivního vystupování proti projevům tolerance a rasismu
Orientují se v oblasti dodržování lidských práv	Dokážou řešit problémy soužití odlišných sociokulturních skupin nekonfliktní, pokojnou cestou	
	Aktivně vystupují proti projevům intolerance a rasismu, propojují poznatky z multikulturní výchovy s poznatky z ostatních předmětů	

(Hladík in Brtnová, Čepičková, 2006)

Z výše uvedených konceptů je patrné, že co se týče interkulturních kompetencí pedagoga, jde o úzce propojené a velmi specifické znalosti, dovednosti a předpoklady, jejichž účinnost se projevuje až během praxe při konkrétním řešení různých situací. Měřitelnost a ověřitelnost interkulturních kompetencí je vzhledem k tomuto faktu značně problematická.

7.3 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ - PŘÍPRAVA NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ – ANALÝZA ZAHRANIČNÍCH SYSTÉMŮ

Přestože naše práce nemá komparativní charakter, pro určité srovnání a inspiraci v oblasti vzdělávání pedagogů, co se týče tématu žáci-cizinci, uvádíme stručnou analýzu z vybraných zemí EU – Německa (Saska) a Finska. Evaluace přípravy pedagogů na práci s žáky-cizinci byla předmětem mezinárodní konference „*Přístup k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*“ konané v Praze 2015, které jsme se účastnili. Součástí konference bylo vystoupení odborníků ze Saska a Finska, kteří reflektovali mimo jiné trendy v učitelském vzdělávání v otázkách přípravy na žáky s odlišným mateřským jazykem. Výstupem z konference byla publikace „*Komparace národních politik*“ 2015, ze které čerpáme následující informace, vztahující se k vzdělávání učitelů těchto dvou vybraných zemí v oblasti vzdělávání žáků-cizinců.

Německo (Sasko)

Ze studie „*Jazyková podpora němčiny jako druhého jazyka na německých školách: co nabízí vzdělávání učitelů*“ vyplynulo, že zásadním problémem u žáků-cizinců je neznalost vyučovacího jazyka tedy němčiny. Od toho se odvíjí veškeré snahy a podpůrná opatření. Intenzivně se tématu žáci s odlišným mateřským věnují univerzity vzdělávající učitele v Mnichově, Berlíně a Drážďanech.

Na univerzitě v Lipsku je součástí studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ povinný předmět „*Umgang mit Heterogenität*“ (*Zacházení s heterogenitou*). Uvádíme stručnou anotaci kurzu: „dětí mají rozdílné učební předpoklady. Učitelé tak stojí před velkou výzvou nabízet vyhovující témata a úkoly, aby šance na dosažení vzdělání všech dětí byly vyrovnané, popřípadě, aby zahájili adekvátní podpůrná opatření pro děti a jejich rodiny. Na semináři se budou probírat různá opatření a diskutovat způsoby jejich aplikace, při čemž jejich hlavní těžiště bude ležet na práci s dětmi s migrační zkušeností a dětmi s vývojovými poruchami.“ (Komparace národních politik, META, 2015, s. 36)

Velmi intenzivně se diskutuje zavedení povinného předmětu *Němčina jako druhý jazyk* (předmět je dosud ve studijní nabídce zařazen jako povinně volitelný). Uvádíme jeho stručnou anotaci: „Prohlubující studium předmětu „*Němčina jako druhý jazyk*“ umožňuje studentům vyučovat německý jazyk a kulturu žáků, kteří nemají němčinu jako mateřský jazyk.

V rámci studia získají posluchači následující dovednosti:

- rozpoznat kulturní a jazykové socializační a vzdělávací problémy zahraničních studentů a působit jako prostředník mezi jazykem a kulturou
- připravit interaktivní, prakticky zaměřenou a efektivní (z hlediska učebních a výukových strategií) výuku, která připraví žáky na život v multikulturní společnosti
- využívat vhodné výukové pomůcky a technologie
- znalosti německých reálií a procesů socializace cizinců do německé společnosti (Komparace národních politik, META, 2015, s. 36)

Studenti všech učitelských oborů absolvují po skončení teoretické části studia 12 měsíců tzv. *Referendariat*, jsou přiděleni do určité školy, kde absolvují naslechové praxe, pracují sami jako asistenti, sami vyučují, nabyté zkušenosti pak reflektují v rámci povinných doprovodných seminářů. Velký důraz je v poslední době kladen na téma integrace, práce s heterogenní třídou. V rámci praxe se posluchači učí, jak v případě potřeby modifikovat strukturu učiva, vyučovací metody, organizační formy atd.

Velký důraz je v Sasku položen na rozvoj dalšího vzdělávání učitelů. To zajišťuje např. Saská vzdělávací agentura. Na téma začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem nabízí následující kurzy:

- Reflektivní workshop k projektu „Naučit se vycházet s cizostí“ – trénink k otevřenosti vůči jiným kulturám“
- Interkulturní komunikace – férové spolužití
- Saská koncepce integrace cizinců – jazykové vzdělávání ve všech předmětech
- Od pedagogické diagnostiky k jazykové podpoře
- „V hodinách matematiky se „nepíchá, netluče ani nebodá“, nýbrž „v bodě A se rýsuje úhel“... jaký vztah existuje mezi běžným komunikačním a odborným jazykem v jazykově senzibilním odborném předmětu
- S jazykovými kompetencemi ke školnímu úspěchu – popis úrovní němčiny jako druhého jazyka
- Jazykové vzdělávání ve všech předmětech – popis úrovní němčiny jako druhého jazyka na 2. stupni ZŠ (Komparace národních politik, Meta, 2015, s. 36)

V rámci saské vzdělávací agentury byl vytvořen diagnostický nástroj *Popis úrovní němčiny jako druhého jazyka*, který slouží ke zlepšení jazykových kompetencí, ověřuje se jím úroveň vyjadřování, gramatiky, slovní zásoby, k jeho implementaci bylo vyškolen

několik jazykových poradců, kteří školám pomáhají tento diagnostický instrument využívat v praxi.

Další institucí zajišťující další vzdělávání pedagogů jsou tzv. Kompetenční centra jazykového vzdělávání (v Sasku jich je celkem pět), centra podporují školy a další instituce, které se rozhodly vytvořit svůj koncept jazykového vzdělávání. Nabízejí poradenské služby, vzdělávací aktivity, pomáhají sítovat další spolupracující aktéry (knihovny, neziskové organizace, volnočasová centra atd.)

Finsko

Ve Finsku existuje osm institucí, které vzdělávají budoucí učitele mimo jiné univerzita v Helsinkách a Turku.

Ve studijní nabídce institucí vzdělávajících učitele je několik předmětů, kterými prostupuje téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Jedná se např. o didaktiky, předměty z univerzitního základu. Na univerzitě v Helsinkách jsou v nabídce povinně volitelné předměty *Sociokulturní orientace*, *Mateřský jazyk ve vzdělávacím procesu*. Velký důraz je v pregraduální přípravě položen na schopnost studentů pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Univerzita v Turku má jako povinné předměty zařazené předměty *Finština/švédština jako druhý jazyk*. Kromě těchto předmětů absolvují studenti praxe na cvičné škole, kde je standardně více než 50% žáků s odlišným mateřským jazykem. Studenti musí také v průběhu studia absolvovat minimálně 10 hodin přípravy na výuku finštiny/švédštiny jako druhého jazyka

Kurzy pro učitele v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem pořádají pravidelně různé asociace např. Asociace učitelů finštiny jako druhého jazyka. Učitelé se také povinně a pravidelně účastní seminářů k multikulturní problematice (Komparace národních politik, META, 2015, s. 38 – 39).

Zmiňované modely přípravy budoucích učitelů shledáváme v mnoha ohledech jako inspirativní. V obou výše uvedených zemích je problematice vzdělávání žáků-cizinců věnována poměrně velká pozornost. Tomu odpovídá obsahový rámec pregraduální přípravy pedagogů, ale i nabídka dalšího vzdělávání učitelů. Upozornujeme v této

souvislosti především na provázanost univerzitního vzdělávání a vzdělávání v rámci dalších institucí.

7.4 KLÍČOVÉ SLOŽKY PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ ZAMĚŘENÉ NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ

Na základě výše uvedených přístupů k obsahovému rámci profesní přípravy učitele na práci s diverzitou (s žáky-cizinci) si dovoluujeme předložit vlastní pojetí, na základě kterého vyčleníme a pojmenujeme základní oblasti, které považujeme za nezbytné v pregraduální přípravě učitelů v otázkách vzdělávání žáků-cizinců.

Níže předložená struktura pregraduální přípravy učitelů na práci s žáky-cizinci vychází mimo jiné z odborných diskusí, které proběhly v rámci pracovní skupiny (skupina složená ze zástupců neziskové organizace META a akademiků - zástupci Pedagogických fakult a fakult připravující učitele v ČR) v období 2013 – 2014. Tyto odborné diskuse byly dílčí aktivitou konanou v rámci nadresortní platformy *„Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem* (vznik této platformy iniciovala v červenci 2013 META, o.p.) Cílem platformy bylo prodiskutovat a vytvořit návrh systémových opatření ve prospěch žáků-cizinců. Platformy a na ni navazujících expertních skupin se účastnili zástupci ministerstev školství a vnitra, státní správy a samospráv, dále pak zástupci odborných ústavů (Národní ústav vzdělávání, Ústav jazykové a odborné přípravy UK), České školní inspekce, ředitelé a učitelé mateřských, základních a středních škol, akademičtí pracovníci z Pedagogických fakult, pracovníci nevládních organizací, zástupci pedagogicko-psychologických poraden, ale i samotní rodiče. V rámci platformy proběhlo celkem jedenáct setkání expertních pracovních skupin, kterých se zúčastnilo celkem 61 odborníků z různých oblastí. Společným výstupem roční práce je dokument *„Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, systémová doporučení* (2014).

Cílem setkání pracovní skupiny akademických pracovníků (zástupci některých fakult vzdělávajících učitele) a zástupců METY bylo prodiskutovat následující otázky:

Jak probíhá příprava budoucích učitelů na fakultách připravující učitele co se týče zaměření na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem (v jakých předmětech tato příprava probíhá, jejich obsah, zacílení, nedostatky)?

Kterými kompetencemi by měli učitelé disponovat při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem? Co by mělo být obsahem jejich přípravy na práci s žáky-cizinci?

Výstupy a návrhy z této pracovní skupiny byly postoupeny k dalším odborným diskusím v rámci širší aktivity, tzv. platformy (její součástí byli např. zástupci MŠMT, zástupci nestátních neziskových organizací aj.). Cílem bylo vytvoření návrhu souboru opatření, která povedou k efektivnímu zajištění integračního procesu těchto žáků od příchodu do České republiky, resp. vstupu do českého vzdělávacího systému, do fáze odstranění vzdělávacích bariér (např. jazyková, informační, kulturní aj.)

Hlavní okruhy témat společné diskuse:

Okruh 1: Zhodnocení prostoru, který je tématu přípravy na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem věnován v rámci jednotlivých fakult, zhodnocení připravenosti budoucích absolventů učitelství na práci s heterogenní třídou (přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem)

Stručná reflexe z diskuse: Ukazuje se, že v kurikulu učitelských programů se téma vzdělávání žáků-cizinců objevuje jako součást studijních předmětů zaměřených na multikulturní/interkulturní výchovu a vzdělávání, interkulturní psychologii, výchovu k občanství. Tyto předměty jsou však zpravidla povinně volitelné nebo volitelné, tudíž se nedostávají všem studentům učitelství, časové dotace těchto předmětů jsou zpravidla minimální, téma je většinou pojímáno pouze teoreticky (jedná se převážně o teoretické znalosti), studenti nejsou posílení v rozvoji interkulturních dovedností. Samostatně vyčleněné téma vzdělávání žáků bez znalosti vyučovacího jazyka se na Pedagogických fakultách objevuje minimálně (např. Fakulta pedagogická UK – předmět Vzdělávání žáků-cizinců, realizuje se ve spolupráci s odbornými pracovníky META), doposud je téma spojováno především s romskými žáky. Na některých fakultách funguje spolupráce se subjekty mimo univerzitu (např. neziskové organizace zabývající se znevýhodněnými žáky). Dochází k propojování přednáškové činnosti s realitou např. v rámci projektů. Často se ale jedná spíše o dílčí jednorázové aktivity, chybí vzdělávací kontinuita.

Okruh 2: Diskuse o optimálním nastavení přípravy pedagogů na práci s danou skupinou žáků. Co by mělo být zařazeno do vzdělávání pedagogických pracovníků z hlediska přípravy na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem?

Stručná reflexe z diskuse: Diskutovány byly základní předpoklad pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem, což jsou osobnostní předpoklady získané v rámci Osobnostně sociální výchovy, v Dramatické výchově a podobně zaměřených studijních disciplínách. V tomto ohledu je třeba se zaměřit na práci s postoji studentů (např. techniky sebereflexe, sebepoznání atd.), rozvíjet interkulturní senzitivitu. Zkušenosti některých akademických pracovníků poukázaly např. na xenofobní až rasistické postoje studentů. Pro rozvoj interkulturní senzitivity lze využívat např. metody Dramatické výchovy. Míru osobnostního rozvoje testují některé fakulty již v rámci svých přijímacích řízení. Jako žádoucí se ukazuje upravit systém praxí tak, aby studenti měli možnost se setkat s cílovou skupinou žáků-cizinců, pozorovat a reflektovat práci učitele. Jako efektivní se jeví propojování praxe s mentoringem učitelů, kteří mají zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem, mohou předávat příklady dobré praxe apod.

Okruh 3: Diskuse o možných cestách a opatření, které by zefektivnily přípravu budoucích učitelů na vzdělávání žáků-cizinců

Stručná reflexe z diskuse: V tomto ohledu je klíčové posílit složku interkulturních kompetencí. Inspirování zahraničím by akademičtí pracovníci uvítali vytvoření odborného specializovaného pracoviště, které by poskytovalo podporu a pomoc všem zainteresovaným složkám při práci s dětmi cizinců (jak studentům, učitelům, rodičům, atd.).

Shrneme-li výše uvedené podněty a připomínky, obsah pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) lze rozdělit do následujících úzce provázaných oblastí:

- Osobnostně sociální příprava – všichni studenti učitelství by měli projít osobnostně sociálním výcvikem. Cílem takového výcviku by měl být mimo jiné rozvoj a posílení tzv. interkulturní senzitivity v oblasti práce s žáky v kulturně, jazykově heterogenním prostředí, reflektující kulturní diverzitu. Důležitá je práce s předsudky a stereotypy, jejich eliminace. A to např. v rámci předmětů, které jsou na fakultách již zavedeny, především Osobnostně sociální rozvoj, Dramatická výchova apod.
- Odborná příprava předmětová a didaktická zaměřená na cílovou skupinu žáků-cizinců – studenti by měli získat dostatek teoretických znalostí, které budou v praxi uplatňovány. Týká se to poznatků z oblasti interkulturní psychologie, etnopedagogiky, interkulturní komunikace, teorie bilingvismu, etnolingvistiky atd. S tím je úzce

propojena didaktická příprava, která zohledňuje práci s dětmi z odlišného sociokulturního prostředí – v případě potřeby by studenti na základě takové přípravy měli být schopni diferencovat výuku pro tuto cílovou skupinu (formulovat výukové cíle, modifikovat výukové metody, organizační formy vyučování, způsob hodnocení atd.).

- Příprava na výuku českého jazyka jako druhého jazyka – všichni studenti učitelství by měli absolvovat povinný základ týkající se principů výuky českého jazyka jako druhého jazyka a s tím souvisejících metod. S tím souvisí schopnost diagnostikovat jazykové kompetence takového žáka pomocí nástrojů k tomu určených.
- Provázanost teorie s praxí – všichni studenti učitelství by měli mít dostatečnou praxi, která by jim umožnila poznat prostředí českých škol a vyzkoušet si práci v heterogenní třídě s přítomností žáků s odlišným mateřským jazykem. Po takové zkušenosti by měli mít dostatečný prostor pro diskusi a reflexi své práce. Studenti by mohli v rámci svých praxí fungovat jako dočasní asistenti pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem, posílena by měla být spolupráce fakult s neziskovým sektorem, který se orientuje na žáky-cizince

7.5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V KONTEXTU MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOSTI

Vzdělávání pedagogů je možné rozčlenit na dvě hlavní etapy. První fázi představuje profesní příprava uskutečňovaná formou studia na vysoké škole. Druhá etapa učitelského vzdělávání je reprezentována profesním zdokonalováním v průběhu vlastní pedagogické praxe, samostudiem a dalším vzděláváním učitelů. Zahrnujeme sem veškeré aktivity, které vedou k udržení a zvýšení profesní zdatnosti a rozvoji osobních postojů. Celkově je možné charakterizovat tento proces jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí navazující na pregraduální přípravu. Další učitelské vzdělávání musí vycházet z aktuálních celospolečenských potřeb a reflektovat nejnovější poznatky pedagogických i ostatních věd. Na základě toho by měl být učitel schopen reagovat svým přístupem na celospolečenské potřeby a zavádět inovace do své praxe. Současným trendem v dalším vzdělávání učitelů je důraz na reflexi vlastních znalostí, dovedností, postojů a činností.

Kohnová in Průcha (2009) definuje základní typy programů dalšího vzdělávání podle podpůrné funkce na:

- 1) Předmětovou orientaci;
- 2) Problémovou orientaci;
- 3) Osobnostní orientaci a psychohygienu.

Ve všech výše uvedených typech programů lze najít prvky vztahující se k multikulturnímu složení tříd (přítomnosti žáků-cizinců):

- a) Předmětově orientované programy dalšího vzdělávání se zaměřují především na rozvoj oborově didaktických kompetencí a profesní rozvoj učitele v oblasti reflexe a sebereflexe zkušeností z pedagogické praxe. Je nutné, aby byl učitel schopen zohlednit aktuální potřeby a problémy žáků a implementoval je do výuky. Vzhledem k pluralitnímu složení tříd schopnost reflexe výuky značně nabývá na významu.
- b) Problémově orientované programy zaměřují pozornost na vzdělávání učitelů v oblasti sociálně či kulturně determinujících faktorů a jejich eliminaci v edukačním procesu. V obsahu těchto vzdělávacích programů se objevují témata prevence rasismu, xenofobie, šikany, výchovy k toleranci aj. Programy vedou ke zdokonalování v oblasti komunikativních dovedností, flexibility a týmové spolupráce.
- c) Programy orientované na osobnostní rozvoj a psychohygienu učitele přispívají k rozšiřování kulturního a všeobecného vzdělávání učitele, podpoře cizojazyčného vzdělávání a psychické regeneraci učitele.

V České republice realizuje vzdělávání učitelů značné množství institucí, které zahrnují zařízení státní, nestátní i soukromé osoby. Velký podíl na vzdělávání učitelů v oblasti diverzity žakovské populace (multikulturního složení tříd) nesou neziskové organizace.

Jednou z nejvíce činných je společnost *Člověk v tísní*, která vytvořila např. vzdělávací program *Varianty* zabývající se především oblastí interkulturního vzdělávání. Hlavním cílem tohoto programu je podpora inkluzivního prostředí a otevřeného klimatu ve školách. Mimo vzdělávací kurzy a semináře společnost nabízí také odborné konzultace a asistence školám a další informační a metodický servis. Mezi další organizace neziskového sektoru zabývající se vzděláváním učitelů patří *META-sdružení pro příležitost mladých migrantů*. Organizace svým zaměřením přispívá k nastavování a zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů především v oblasti vzdělávání. V rámci svého působení nabízí i služby pro pedagogy ve všech typech škol a školských zařízeních při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Jedná se vzdělávací aktivity (semináře, workshopy), poradenství a metodickou oporu, tvorbu metodických a výukových materiálů, asistence na školách s velkým počtem cizinců aj. *ARPOK* – nevládní nezisková organizace, která se věnuje výuce aktuálních témat současné společnosti (např. migrace, chudoba). Nabízí širokou škálu výukových programů, seminářů pro pedagogy, možnost konzultací,

metodické materiály a publikace k daným tématům. *Slovo 21*, nevládní nezisková organizace rozvíjí aktivity jako podpora integrace cizinců, boj proti rasismu a xenofobii, vytváření multikulturní společnosti, zlepšení mediálního obrazu menšin, kurzy na rozvoj a posílení interkulturních kompetencí. *Multikulturní centrum Praha* – občanské sdružení, které se zabývá otázkami spojenými se soužitím lidí z různých kultur. Pro učitele pořádá dílny, kurzy, mezinárodní semináře a projekty, které jsou primárně zaměřeny na rozvoj interkulturních kompetencí. V oblasti dalšího systematického vzdělávání učitelů vidíme cestu, jak zefektivnit začleňování žáků-cizinců.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE JAKO VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V teoretické části jsme za pomoci odborných zdrojů českých i zahraničních a aktuálních teoretických přístupů vymezili klíčové pojmy vztahující se k našemu sledovanému tématu. Stěžejní pro nás byla analýza sociokulturního handicapu žáků-cizinců a profesní příprava pedagogů. První kapitola reflektovala ideové pozadí současné společnosti, kterou lze označit jako multikulturní, charakterizovala obecné termíny vztahující se k multikulturnímu složení populace: migrace, multikulturalismus, multikulturní výchova. V rámci části 1.2 jsme se pokusili vypořádat s porozuměním termínů vztahujících se k „odlišnosti“, „jinakosti“, diverzitě žáků-cizinců (identita, etnicita). Druhá kapitola upozornila na význam kultury v chování a prožívání člověka. Třetí kapitola vymezila jeden ze stěžejních pojmů naší práce – „sociokulturní handicap“. V jeho definování jsme se s ohledem ke skupině žáků-cizinců přiklonili k uvedenému pojetí Vágnerové (2004) a Duponta (2014) a klasifikovali základní aspekty, obtíže, které mohou vyplývat ze sociokulturní odlišnosti. Čtvrtá kapitola zmapovala postavení žáků-cizinců v systému českého vzdělávacího systému, součástí tohoto textu je i přehled základních školských dokumentů, které postavení žáků-cizinců vymezují a upravují. Zároveň jsme v této kapitole blíže specifikovali skupinu žáků-cizinců tak, jak ji v celém textu používáme (tj. včetně žáků bilingvních). V páté kapitole jsme naznačili zásadní okruh problémů a bariér, které mohou žáci-cizinci zažívat při začleňování do vzdělávacího systému majoritní společnosti. Šestá kapitola stručně ilustrovala opatření ve prospěch žáků-cizinců v rámci vybraných států EU. Vnímáme ji jako podnětnou a inspirativní pro český vzdělávací systém. V sedmé kapitole jsme se věnovali profesní přípravě učitelů na práci s žáky-cizinci. Roli pedagoga, jeho profesionální a osobní přístup považujeme v otázkách úspěšného začleňování žáků-cizinců za zcela zásadní a klíčovou. V rámci studia teoretických přístupů i dle výsledků empirických šetření docházíme k přesvědčení, že téma žáků-cizinců z hlediska přípravy učitelů je v oblasti pedagogiky byť vysoce aktuální, přesto ve svých důsledcích nepropracované. V rámci výzkumné části proto hodláme tato tvrzení podrobit analýze a to jak u praktikujících učitelů, tak i u studentů učitelských oborů. Praktikující učitelé a budoucí absolventi učitelských oborů Fakulty pedagogické ZČU v Plzni a jejich profesní příprava na vzdělávání žáků-cizinců budou předmětem našeho předkládaného výzkumu.

Dříve než přistoupíme k vlastnímu empirickému šetření, uvádíme shrnutí nejdůležitějších výzkumů z této oblasti, které se problematikou zabývají a kterými jsme se inspirovali při plánování metodologického postupu. Vycházíme z aktuálních českých výzkumů, které se zabývaly otázkou profesní přípravy pedagogů zaměřené na vzdělávání žáků-cizinců. Z níže uvedených šetření jednoznačně vyplývá klíčová role pedagoga, jeho profesní kompetence pro úspěšnou integraci a efektivní vzdělávání žáků-cizinců. Kropáčová (2006) prezentuje výsledky kvantitativního výzkumu, který byl realizován mezi českými učiteli základních a středních škola. Cílem bylo zjistit, jaké jsou problémy spojené se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem. Názory učitelů na význam položek pro vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk se zjišťovaly pomocí Q-metodologie. Respondenti měli ohodnotit významnost každé z 60 položek, tzv. Q-typů podle kritéria: Jak moc důležitá je činnost nebo jev pro dobrý průběh vzdělávání jazykově znevýhodněných žáků? Dle průměrného hodnocení respondenty uvádíme deset nejlépe hodnocených Q-typů:

- 1) Příprava učitele na hodinu s přihlédnutím ke specifikům výuky žáků s odlišným mateřským jazykem
- 2) Postoj žáka i jeho rodiny ke škole a vzdělávání
- 3) Učitel jako rádce a pomocník žáka s odlišným mateřským jazykem při překonávání jazykových obtíží
- 4) Odborná příprava učitele na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem (absolvování kurzu, školení)
- 5) Zvýšená názornost výkladu učitele
- 6) Pozitivní klima školní třídy
- 7) Podpora komunikace mezi žáky ze strany učitele
- 8) Vhodně stanovené výukové cíle přiměřené žákovi
- 9) Úzká spolupráce školy s rodiči
- 10) Učitelova osobnost při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do žakovského kolektivu

Významná data přinesla shluková analýza, dle které byly vyvozeny dvě skupiny respondentů – učitelů (2 shluky). Každá z těchto dvou skupin hodnotila předložené Q-typy odlišně.

Do shluku 1 se zařadili učitelé, kteří se cítí na dané problematice zainteresováni. Autoři tak usuzují z položek, které učitelé preferovali a přikládali jim význam: příprava

učitele na vyučovací hodinu, zvýšená názornost výkladu učitele, podpora komunikace mezi žáky ze strany učitele a důraz na pečlivou diagnostiku žáka. Osobnost žáka zde nebyla tak výrazná. Hlavní těžiště práce je v osobnosti učitele a jeho profesní přípravě na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Do shluku 2 se zařadili učitelé, kteří by řešení této problematiky raději přesunuli mimo výuku. Důraz kladli na širší a mimoškolní prostředí, kde by se měl žák naučit jazyku. Dále zdůrazňují samostatnou aktivitu žáků a podporu jejich rodinných příslušníků. Tito učitelé považují za důležitou podporu ze strany státu, legislativy apod. (blíže Kropáčová, 2006).

Dalším zdrojem poznatků byl pro nás výzkum, který proběhl v rámci projektu GA ČR 2008, (Plischke a kol.): *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Výzkumné šetření probíhalo metodou dotazníkového šetření mezi učiteli v moravských krajích. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, co potřebují učitelé znát, umět atd., tj. co by měla zahrnovat jejich příprava, aby efektivně vyučovali žáky s odlišným mateřským jazykem. „Položky dotazníku byly přiřazeny k 6 oblastem, z nichž 5 bylo zaměřeno na osobu učitele, jeho kompetence profesní i osobnostní, dále na jeho nezbytnou přípravu i dlouhodobou připravenost vyučovat žáky s odlišným mateřským jazykem, na jeho aktivní práci s učivem, dovednost vhodného hodnocení. Pouze 2. oblast byla věnována osobě žáka s odlišným mateřským jazykem.“ (Plischke, 2008, s. 56)

Následně byly tyto položky dle významnosti vyhodnoceny. Další nedílnou součástí tohoto rozsáhlého výzkumu bylo kvalitativní šetření zaměřené na výukový dialog učitele a žáka. Cílem bylo zjistit míru odlišnosti výukového dialogu učitele s žáky, jejichž mateřský jazyk je jazykem vyučovacím v porovnání s žáky s odlišným mateřským jazykem (blíže viz Plischke, 2008, s. 39 – 49, s. 96 – 101).

Podobný výzkumný projekt GA ČR zpracovala Kostecká a kol. (2013). Ve své publikaci prezentuje výsledky empirického výzkumu integrace žáků-cizinců ve vybraných pražských školách, v nichž mají žáci-cizinci relativně vysoké zastoupení. Prostřednictvím řízených rozhovorů s pedagogy objasňuje autorka zkušenosti těchto škol s integrací žáků-cizinců. Podává přehled o tom, jak pedagogové postupují v případě začleňování takových žáků, jaké problémy spojené s integrací řeší ve své každodenní praxi. Prezentovány jsou názory pedagogů na systémové, legislativní nebo finanční aspekty integrace žáků-cizinců do škol. Celkově z výpovědí respondentů vyplynulo, že učitelé nejsou na integraci žáků-

cizinců do běžných českých škol dobře připraveni. Domnívají se proto, že by mělo dojít ke zlepšení profesní přípravy v tomto ohledu.

Pro ilustraci odkazujeme i na výzkumné šetření Jarkovské a kol. (2015), které dokazuje, že postoje učitelů k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců nejsou jednoznačné. Autorky se v rámci etnografického výzkumu zaměřily na to, jakou roli hraje etnicita a zkušenost migrace ve vzdělávacím systému. Výzkum realizovaný ve vybraných školách zahrnoval pozorování ve třídách, skupinové rozhovory s vyučujícími i dětmi, individuální rozhovory s některými vyučujícími a dalšími informátory. Jednalo o školy, kde byly v dostatečném množství zastoupeny děti cizinců a děti romské. Cílem šetření bylo mimo jiné zjistit, jaké postoje mají učitelé k různým opatřením a modelům výuky dětí z minoritních částí populace. Jakým způsobem reflektují učitelé etnicitu (odlišnost) svých žáků. Celkově se ukázalo, že etnicita, případná odlišnost těchto žáků nesehrává u učitelů klíčovou roli, je relativizována, až ignorována. Učitelé ve většině případech neuvažovali např. o etnicitě (původu žáků), jejich roli migranta v případě, že se vztahovali k jeho situaci ve škole (k jeho případným obtížím, neúspěchům atd.). Shrneme-li výpovědi z rozhovorů s učiteli, lze konstatovat, že učitelé nevidí zásadní rozdíly ve vzdělávání etnicky homogenních a heterogenních třídách. „Vyučující zastávají v případě dětí cizinců ideologii „stejnosti navzdory různosti“, to znamená, že rozdíly vnímají jako individuální záležitost. (Jarkovská a kol., 2015, s. 43)

Některé z výše uvedených výzkumů nám byly inspirací jsme při volbě a zpracování zvolených metodologických nástrojů: dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů (konkrétně bude doloženo u jednotlivých nástrojů v empirické části práce).

II EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

1 ZÁKLADNÍ SLOŽKY VÝZKUMU

1.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Formulace výzkumného problému vychází z teoretického rámce disertační práce, kde byly popsány a pojmově vymezeny zásadní proměnné, které vstupují do sledované oblasti. Klíčové proměnné, které jsou v popředí našeho zájmu, jsou *sociokulturní handicap žáků-cizinců* a *profesní příprava učitelů* zaměřená na jejich vzdělávání. Uvědomujeme si, že pojmy se kterými pracujeme, jsou definovány v určitých limitovaných hranicích. Na základě interpretace teoretických přístupů k sledovanému tématu jsme stanovili formulaci výzkumného problému v podobě otázky následovně:

- Jaký je stav profesní přípravy učitelů ve vztahu k žákům-cizincům (k jejich případnému sociokulturnímu handicapu)?

1.2 VÝZKUMNÝ CÍL

Hlavním cílem předkládaného výzkumu je na vybraném vzorku a terénu analyzovat profesní přípravu učitelů v otázkách vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). Žáky-cizince (žáky s odlišným mateřským jazykem) jsme v rámci teoretické části práce zařadili do kategorie sociokulturního handicapu (viz 3. kapitola). Na základě zjištěných dat hodláme zhodnotit přípravu učitelů na vzdělávání žáků-cizinců a definovat klíčové oblasti této přípravy.

Cíl výzkumné části byl zpřesněn formulací výzkumných otázek, které byly stanoveny v návaznosti na teoretická východiska práce:

- Jaké konkrétní problémy, obtíže apod. doprovází (může doprovázet) vyučovací proces žáků-cizinců?
- Jaké postupy, strategie atd. využívají (mohou využívat) učitelé, aby pomohli těmto žákům úspěšně se integrovat?
- Jak hodnotí učitelé svoji profesní připravenost na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?
- Jak hodnotí studenti svoji dosavadní pregraduální přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého dosavadního pregraduálního vzdělávání připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

Předpokládáme, že data získaná z výzkumu nám poskytnou řadu otázek do závěrečné diskuse:

Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy studia učitelství v oblasti vzdělávání žáků-cizinců? Které složky by měly být event. posíleny?

Jaké event. změny v pregraduální přípravě by vedly k zlepšení práce s žáky-cizinci?

2 DESIGN VÝZKUMU

2.1 CHARAKTERISTIKA METODOLOGICKÉHO PŘÍSTUPU

V přípravné fázi předkládané práce bylo zvažováno, jakým způsobem metodologicky postupovat. Již od počátku byl vzhledem k sledovanému problému upřednostňován přístup spíše kvalitativní, který se zabývá interpretací sociální reality a snaží se odkrýt význam, jenž je prezentován sdělovanými informacemi. Částečně jsme uplatnili i kvantitativní hledisko při zpracování základních demografických kategorií zvoleného výzkumného souboru (údaje o pohlaví, věku atd.). Tyto kategorie souhrnně charakterizují námi vybrané výzkumné soubory. Dále budou kvantitativně zpracovány některé položky dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Soudíme, že hlavními výhodami kvantitativního přístupu jsou zejména přehlednost, stručnost a snazší uchopitelnost při interpretaci výsledných zjištění.

Volba kvalitativní výzkumné strategie byla podmíněna principy, na kterých je postavena a které se vzhledem k cíli naší práce jeví jako žádoucí. Kvalitativní výzkum se opírá o principy jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky. Klíčové je také respektování kontextu, ve kterém je zasazen sledovaný problém, využití zkušeností respondentů, užití prvků narativity – na daný problém lze nahlížet jako na životní příběh konkrétních aktérů, je třeba respektovat subjektivitu člověka a sociálního dění. Cílem našeho šetření nemůže být vzhledem k povaze tématu zevšeobecnění zjištěných výsledků, ale snaha o deskripci sledovaného jevu zasazeného do konkrétního kontextu. Naše šetření staví především na zkušenostech a narativitě respondentů, jejichž výpovědi se pokusíme kategorizovat, vysledovat obecné principy, přístupy k sledovanému problému, upozornit na důležité aspekty, naznačit případné tendence apod.

Zahájení výzkumné činnosti předcházelo studium teoretických zdrojů a empirických studií na téma sociokulturní handicap žáků-cizinců z hlediska profesní přípravy učitelů. Formulovány byly hlavní cíle výzkumu. Následovala vlastní výzkumná práce: výběr výzkumného vzorku (k dispozici není rozsáhlý vzorek respondentů, nejedná se nám o kvantifikaci dat), volba metodologických nástrojů, sběr dat, analýza a interpretace zjištěných dat.

Z výzkumného hlediska jsme si samozřejmě již od počátku výběru tématu a formulace cíle byli vědomi jistých limitů, rizik kvalitativního šetření i zvolených technik. Souhlasíme s Miovským (2006), který mezi rizika kvalitativního výzkumu řadí následující:

- a) „Zahrnutí širšího kontextu přerůstá v nemožnost jakéhokoli systematického popisu a zpracování („všechno je důležité“) a z toho pramení neschopnost rozlišit podstatné od nepodstatného“
- b) „Velká potence objevovat nové a nacházet konfliktní, sporné oblasti, avšak za cenu malé schopnosti je systematicky a produktivně řešit“
- c) „Vysoký podíl intuice nad systematickým analytickým přístupem s potenciálem přinášet mnoho nových a netradičních věcí, avšak s malou schopností tyto nové věci ověřovat, klasifikovat a systematizovat.“ (Miovský, 2006, s. 20)

Přes všechny kritické aspekty a limity kvalitativního přístupu se nám uvedený postup jeví jako vhodný s ohledem na téma práce a její cíl. Kombinací částečné kvantifikace a kvalitativního pojetí, využitím více technik a širšího spektra respondentů jsme usilovali o vyšší míru spolehlivosti a relevantnosti zjištěných dat.

2.2 VOLBA VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ

S ohledem na téma a především na základě formulace cílů disertační práce byly zvoleny tyto metodologické nástroje: dotazníkové šetření, polostrukturované rozhovory, doplňující technikou je analýza přehledu studijních disciplín zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců (jedná se konkrétně o plány studijních oborů Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, vycházeli jsme z elektronické databáze www.portal.zcu.cz pro akademický rok 2015/2016)

2.3 PŘEDVÝZKUM

Samotnému výzkumu předcházela předvýzkum, který byl proveden na menším souboru, který měl základní rysy shodné se vzorkem, na němž byl realizován vlastní výzkum. Žádný jedinec z předvýzkumného souboru nebyl současně zařazen do vlastního výzkumného vzorku (výjimku tvořilo několik učitelů, kteří byli součástí předvýzkumu i vlastního výzkumu). Předvýzkum probíhal v období dubna 2014, s ověřováním dotazníků pro učitele nám pomáhali studenti 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dotazníky distribuovali učitelům 1. stupně ZŠ v rámci své výstupové praxe. Studentům byly předloženy dotazníky k ověření v rámci semináře Sociální pedagogiky v období března

2014. Pilotáž rozhovorů s učiteli provedla autorka v období březen – duben 2015 s několika vybranými učiteli 1. stupně ZŠ.

Cílem bylo jednak ověřit účinnost zvolených postupů před samotným výzkumem, současně ověřit i srozumitelnost dotazníkových položek, porozumění používaným termínům (především žák-cizinec/žák s odlišným mateřským jazykem, sociokulturní handicap). Předvýzkum byl proveden u všech výzkumných souborů v rámci všech zvolených technik, tj. u učitelů v rámci dotazníkového šetření a rozhovorů, u studentů v rámci dotazníkového šetření. Výsledky získané z předvýzkumu nám posloužily ke korekci a upřesnění výzkumné strategie, v rámci dotazníkových šetření jsme snížili počet otázek, provedli jsme jejich formální úpravu tak, aby byly pro respondenty co nejvíce srozumitelné a odpovídaly v maximální možné míře záměrům naší práce.

2.4 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

Již v přípravné fázi práce jsme uvažovali nad způsobem třídění a vyhodnocením získaných dat. Vzhledem k tomu, že náš výzkum s ohledem na zvolené téma má kvalitativní charakter, jsme si plně vědomi značného omezení a náročnosti ve způsobu třídění a vyhodnocení získaných dat, což se projevilo již ve fázi předvýzkumu. Samotný výzkumný problém je poměrně široce definovaný a předpokládali jsme, že získáme velké množství informací (více či méně relevantních). Jsme si také plně vědomi toho, že do problému zasahuje často subjektivní vnímání jednotlivých aktérů, limitovanost zjištěných dat je dána i omezeným vzorkem respondentů. Individualita odpovědí výrazně komplikuje formu zpracování. Předpokládáme, že zjištěné informace nebude možné kvantitativně změřit a vyjádřit. Již ve fázi předvýzkumu se ukázalo, že budeme pracovat s poměrně velkým a rozmanitým množstvím dat. Jako adekvátní postup se nám jeví kódování, tj. roztřídit jednotlivé výpovědi dle četností a podobností do obecnějších kategorií, vysledovat jejich vzájemné vazby. Naší snahou bude vyvodit z jednotlivých konkrétních dat obecnější tendence v námi sledovaném problému, naznačit hlavní přístupy v uvažování respondentů ke vztahu k výzkumnému problému.

2.5 VLASTNÍ VÝZKUM

Vlastní výzkum se skládal ze tří separovaných šetření, která však ve výsledku poskytla komplexní obraz problematiky připravenosti učitelů na vzdělávání žáků-cizinců. Jednalo se o dotazníkové šetření pro učitele 1. stupně ZŠ (Plzeňský a Karlovarský kraj),

dotazníkové šetření pro studenty 4. ročníku studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty Pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, vedení polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli 1. stupně ZŠ (Plzeňský a Karlovarský kraj).

Snahou pak bylo získat všechna relevantní data související s naším problémem, která se pokusíme uspořádat do určité struktury včetně nalezení určitých pravidelností (dle četnosti výpovědí). V rámci zvolených technik jsme si vědomi určitého omezení, a to především co se týče generalizace závěrů a nemožnosti jejich kvantitativního zpracování (např. v případě pokládání otevřených otázek respondentům). Takto získané výpovědi nebylo možné definovat pomocí pravděpodobnosti apod. Jsme si vědomi i určitého zkreslení získaných dat, které byly získány prostřednictvím zvolených metodologických nástrojů. Vybrané skupiny respondentů nejsou 100% reprezentativního charakteru, do vlastního výzkumu vstoupila řada proměnných, což ovlivnilo získaná data a následně i jejich interpretaci. V našem případě to mohla být angažovanost učitelů v dané problematice, motivace a ochota vypovídat. Dotazovaní studenti mohli být ve svých výpovědích ovlivněni motivací splnění předmětu. Do rozhovorů s učiteli mohla subjektivně zasáhnout opět jejich motivace, zvýšený zájem o sledovanou problematiku. Veškeré závěry proto budeme vztahovat pouze na tento omezený soubor respondentů.

3 CHARAKTERISTIKA METODOLOGICKÝCH NÁSTROJŮ

V rámci našeho výzkumu byly zvoleny techniky dotazníkových šetření a polostrukturovaných rozhovorů, které blíže specifikujeme v následujících podkapitolách.

Vybrané výzkumné nástroje doplní dílčí analýza přehledu studijních disciplín zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni vycházející ze studijních programů. Cílem této analýzy je uvést přehled studijních disciplín na vybraném pracovišti, které věnují pozornost tématu vzdělávání cizinců (zda a jaké předměty se otázkou vzdělávání cizinců zabývají, je-li tato nabídka dostačující apod.).

3.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ PRO UČITELE

Metoda dotazníku pro učitele

V rámci metody dotazníku pro učitele byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Jaké konkrétní problémy, obtíže apod. doprovází (může doprovázet) vyučovací proces žáků-cizinců?
- Jaké postupy, strategie atd. učitelé využívají (mohou využívat), aby pomohli žákům-cizincům úspěšně se integrovat?
- Jak hodnotí učitelé svoji profesní připravenost na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

Hlavním záměrem výběru metody dotazníkového šetření bylo nashromáždit co nejvíce relevantních dat a informací o respondentech vztahujících se k sledovanému tématu. Předmět našeho zájmu byl následující: prezentovat zkušenosti učitelů, kteří pracovali během své pedagogické praxe s žáky-cizinci, identifikovat nejčastější obtíže, problémy, které se mohou objevit při této práci. Na základě toho analyzovat jejich dosavadní profesní přípravu (v čem shledávají nedostatky, co by ji mělo zefektivnit). Opětovně konstatujeme, že do výzkumu byli zahrnuti i učitelé, kteří dosud zkušenost s žáky-cizinci nemají, i jejich výpovědi pro nás byly relevantní. Předností dotazníku je snadnost jeho administrace, oslovení většího počtu respondentů a možnost kvantifikace některých získaných údajů a dat. Nevýhodu dotazníku shledáváme především v subjektivitě výpovědí. Formulované otázky, případně varianty odpovědí mohly omezit prostor pro odpovědi respondenta. Tento problém jsme se pokusili eliminovat formulacemi

otevřených otázek. „Další nevýhodou je to, že respondent může postřehnout záměry tazatele a přizpůsobí se. Odpovídá tak, jak si myslí, že je od něho očekáváno.“ (Pelikán, 1998, s. 106) Respondentům nemusí vyhovovat daná forma dotazování. S distribucí dotazníků nám pomáhali studenti, v úvodu byl respondentům ponechán prostor pro otázky, doplňující vysvětlení atd., pokud se objevily nejasnosti, neporozumění otázky apod.

Konstrukce dotazníku pro učitele

Při tvorbě dotazníku dotazníků jsme se částečně inspirovali dotazníkem, který vytvořili autoři výzkumu v rámci projektu GA ČR (Plischke a kolektiv) z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2008. Využili jsme formulaci některých dotazníkových položek, jejichž záměr korespondoval s našimi výzkumnými otázkami.

Při konstrukci vlastního dotazníkového šetření pro nás byly prioritní následující kroky:

- 1) Formulace konkrétního cíle a výzkumných otázek
- 2) Promyšlení struktury dotazníku s ohledem na specifika sledovaného problému – rozdělení základního problému do několika okruhů dle cílů disertační práce
- 3) Formulace dílčích otázek ke sledovaným problémům
- 4) Realizace předvýzkumu, která sloužila k ověření, zda jsou jednotlivé položky správně formulovány, na základě toho pak mohly proběhnout dílčí úpravy.
- 5) Úprava dotazníku do finální podoby dle získaných údajů z předvýzkumu

Dotazník je koncipován do dvou částí. V úvodu jsou respondenti seznámeni s obsahem a účelem dotazníkového šetření a základními pokyny pro vyplnění. Respondentům byla prezentována a definována cílová skupina žáků-cizinců (tj. o jaké žáky se jedná). Opětovně konstatujeme, že naše výzkumné šetření nebylo zaměřeno na romské žáky, učitelé o tom byli informováni. Následují otázky zjišťující základní informace o respondentovi jako jsou věk, pohlaví... Hlavní část dotazníku tvoří 11 položek. Položky 1 – 6 monitorují, jaké zkušenosti mají učitelé s výukou žáků-cizinců, jaké případné problémy, obtíže u nich spatřují, jaké vzdělávací strategie využívají. Další část dotazníku se vztahuje k otázkám profesní přípravy učitelů na práci s žáky-cizinci, včetně hodnocení přípravy pregraduální a otázky č. 11, která mapuje další vzdělávání pedagogů v tomto směru (položky 7– 11). Domníváme se, že z konkrétních zkušeností učitelů lze aspoň částečně vyvozovat jejich dostatečnou či nedostatečnou přípravu.

Poznámka: dotazníkové položky 4, 5, 7 byly převzaty z výzkumu Plischke a kol. (2008). U těchto položek jsme pouze částečně upravili variantu možných výpovědí (některé jsme vyhodnotily jako nesrozumitelné, příliš obecné kategorie, což se potvrdilo i v rámci předvýzkumu na malém souboru dotazovaných), z nichž respondenti vybírali. Snahou bylo nabídnout dotazovaným výběr variant, které odpovídají záměrům dotazníkového šetření. Klíčové pro nás dále bylo, aby formulace dotazníkových položek byla pro respondenty dostatečně jasná a srozumitelná.

Předvýzkum metody dotazníku proběhl na 1. stupni oslovených základních škol Plzeňského kraje v období dubna 2014. Distribuci dotazníků zajišťovali studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty pedagogické ZČU v Plzni. Studenti ověřovali vhodnost dotazníkových položek v rámci svých třítydenních výstupových praxí na plzeňských školách. Cílem předvýzkumu bylo ověření dotazníkových položek, z hlediska srozumitelné a jasné formulace, časové náročnosti na vyplňování apod. Na základě analýzy vyhodnocení jednotlivých položek byly některé otázky zpřesněny, doplněny, některé položky byly odstraněny. Na realizaci předvýzkumu a samotný výzkum byli studenti průběžně připravováni v rámci seminářů Sociální pedagogiky během letního semestru 2014.

Obsah seminářů Sociální pedagogiky byl v akademickém roce 2014 a 2015 zaměřen na téma sociokulturního handicapu žáků-cizinců, součástí byla i příprava dotazníků, instrukce k jejich distribuci a vyplňování, realizace předvýzkumu a samotného výzkumu. Obsah seminářů byl na základě toho rozdělen do následujících oblastí:

- Teoretická příprava – téma žák s odlišným mateřským jazykem v prostředí české školy, příprava pedagoga na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem (vymezení sociokulturního handicapu ve vztahu k žákům s odlišným mateřským jazykem, možné problémy související s tímto znevýhodněním, analýza legislativního rámce apod., možnosti a příklady integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v zahraničních vzdělávacích systémech)
- Metodologická příprava - formulace cílů výzkumného šetření s ohledem na sledované téma a cíl disertační práce, formulace výzkumných otázek, tvorba dotazníku, zásady vyhodnocení zjištěných dat
- Instrukce k vyplňování a distribuce dotazníků

V průběhu seminářů a individuálních konzultací se řešily konkrétní nesrovnalosti, dotazy týkající se formulace dotazníkových položek, způsobu distribuce atd. Výsledky

dotazníkového šetření poslouží k deskripci sledovaného tématu v praxi – tj. především jak jsou učitelé připraveni na práci s cílovou skupinou žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem), je-li jejich připravenost dostatečná a kde spatřují hlavní nedostatky). Zjištěné výsledky otevřou prostor pro diskusi. Zajímá nás např., v jakých oblastech by se měla tato složka přípravy zefektivnit v rámci vysokoškolského studia na Pedagogických fakultách.

3.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ PRO STUDENTY

V rámci dotazníku pro studenty byla stanovena následující výzkumná otázka:

Otázka: Jak hodnotí studenti svoji dosavadní pregraduální přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého dosavadního pregraduálního vzdělávání připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

Po stránce obsahové bylo dotazníkové šetření koncipováno podobně jako dotazník pro učitele s tím rozdílem, že předpokládáme, že studenti zatím disponují minimem praktických zkušeností. Cílem bylo zjistit, jak studenti hodnotí svoji dosavadní pregraduální přípravu v oblasti vzdělávání žáků-cizinců (je-li tato příprava dostatečná, v jakých studijních disciplínách probíhá apod.) Tato část výzkumu pro nás bude cennou sondou do pregraduální přípravy učitelů, byť se jedná o omezený vzorek studentů vybrané fakulty. Tato evaluace nám může poskytnout cenná zjištění, která jsou klíčová k tvorbě studijních plánů jednotlivých studijních oborů.

3.3 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S VYBRANÝMI UČITELI

V rámci rozhovorů s učiteli byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Otázka 1: Jaké konkrétní problémy, obtíže atd. doprovází (může doprovázet) vyučovací proces žáků-cizinců?

Otázka 2: Jaké postupy, strategie využívají (mohou využívat) učitelé, aby pomohli žákům-cizincům se úspěšně integrovat?

Otázka 3: Jak hodnotí učitelé svoji profesní připravenost na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

V rámci našeho výzkumu jsme zvolili variantu polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o určitý kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným typem rozhovoru. Vyjdeme z předem připravených okruhů otázek (spíše témat, která nás zajímají), ale zároveň ponecháme otevřený prostor pro respondenta. Souhlasíme s Pelikánem (1998) a jsme si vědomi výhod i limitů tohoto metodologického nástroje. Mezi výhody rozhovoru řadí Pelikán (1998) bezprostřední kontakt výzkumníka a zkoumané osoby. Rozhovor dále umožňuje volnost a pružnost v kladení otázek, formulaci otázek je možné korigovat, dovysvětlit, zároveň požádat o dovysvětlení ze strany respondenta. V rozhovoru je možné získat osobní nebo důvěrné informace. Nevýhodou rozhovoru je oslovení většího souboru respondentů, nelze tedy ze zpracování vyvozovat obecně platné závěry. Individualita odpovědí výrazně komplikuje kategorizaci výpovědí a jejich vyhodnocení, výsledky nelze statisticky zpracovat.

Cílem rozhovoru bylo doplnit dotazníkové šetření s učiteli (rozhovor v tomto ohledu nabízí větší prostor, je méně formální). Záměrně byli vybráni učitelé, kteří disponují praktickými zkušenostmi s žáky-cizinci. Zajímalo nás, jakým způsobem oslovení učitelé integrují žáky s odlišným mateřským jazykem do své výuky, školního kolektivu. Jaké postupy, strategie k tomu využívají. Zda a v jakých ohledech shledávají nedostatky v integraci žáků-cizinců apod. Opětovně si dovoluujeme vycházet z tvrzení, že neexistuje jednotná metodika, která by integraci dětí s odlišným mateřským jazykem nějakým závazným způsobem upravovala. Jednotlivé školy vycházejí ze svých vlastních zkušeností, na základě toho si pak vytvářejí vlastní postupy, metody, jimiž se řídí. Další otázky směřovaly k profesní přípravě týkající se vzdělávání cizinců, je-li dostatečná, co by mělo být jejím obsahem atd. Zároveň jsme od rozhovorů očekávali uvedení příkladů „dobré praxe“ (jak postupovat při práci s žáky-cizinci), které mohou být inspirativní pro ostatní školy, učitele, studenty učitelství. Výzkum metodou polostrukturovaného rozhovoru probíhal v období března až června 2015. Byl rozložen do dvou fází: pilotní a následné. Pilotní polostrukturované rozhovory ověřovaly adekvátnost a srozumitelnost kladených otázek a poskytly nám reflexi průběhu rozhovoru pro další sběr dat touto metodou. Vlastní realizace rozhovorů probíhala ve většině případů na půdě Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, v ojedinělých případech na školách u oslovených respondentů. Z rozhovorů byly na základě souhlasu respondentů pořízeny písemné záznamy. Respondenti byli seznámeni s cílem výzkumu a požádáni o souhlas s uveřejněním svých výpovědí pouze pro účely disertační práce.

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH SOUBORŮ

Následující kapitola podává deskripci a zdůvodnění výběru jednotlivých výzkumných souborů. Pro potřeby této práce budou tyto tři soubory označeny písmeny A, B a C. Výběr respondentů byl částečně regulován. Snahou bylo, aby jednotlivé výzkumné soubory svou reprezentativností odpovídaly objektivní generalizaci analyzovaných dat. Usilovali jsme o to, aby byli do vzorku vybráni jedinci, kteří jsou typickými představiteli pro sledované téma. Do výzkumu byli zahrnuti jak učitelé, kteří mají zkušenost s žáky-cizinci během své pedagogické praxe, tak učitelé, kteří tuto zkušenost zatím nemají (dosud žáky-cizince během své pedagogické praxe nevyučovali) a především projevili ochotu se do výzkumu zapojit. Druhou skupinou respondentů byli studenti Fakulty pedagogické ZČU v Plzni (obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ). Výběr studentů byl také částečně regulován. Snahou bylo, aby studenti měli za sebou značnou část pregraduální přípravy, a tudíž byli více kompetentní zhodnotit svoji dosavadní přípravu na vzdělávání žáků-cizinců. Třetí skupinou byli učitelé 1. stupně ZŠ, jejichž výběr byl regulován tím, že tito učitelé mají zkušenosti relevantní ve vztahu ke zkoumanému tématu (tj. zkušenosti se vzděláváním žáků-cizinců) a zároveň projevili ochotu účastnit se rozhovorů. Předpokládáme, že získáme zajímavé výpovědi a relevantní informace od všech vybraných skupin respondentů.

Výzkumný soubor A – učitelé 1. stupně základních škol Plzeňského a Karlovarského kraje

Celkový počet respondentů (respektive návratnost dotazníků, které byly vyhodnoceny): 150 (65 učitelů z Plzeňského kraje, 40 učitelů z Karlovarského kraje)

Výzkumný soubor B – studenti Fakulty pedagogické ZČU v Plzni – studenti 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Celkový počet respondentů: 64 (studenti 4.ročníku prezenční a kombinované formy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)

Výzkumný soubor C – učitelé 1. stupně základních škol Plzeňského a Karlovarského kraje

Celkový počet respondentů: 15 (někteří z nich byli zahrnuti do výzkumného souboru A)

4.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR A

Výzkumný soubor A tvořili učitelé na 1. stupni základních škol Plzeňského a Karlovarského kraje. Od začátku bylo zvažováno, jaký stupeň školy zahrnout do výzkumného souboru pro dotazníkové šetření. Po delší úvaze byli vybráni učitelé na 1. stupni základních škol. Přestože jsou základní požadavky na profesi učitele shodné napříč všemi školními stupni a vzdělávání žáků-cizinců se dotýká všech učitelů, tak soudíme, že primární stupeň školy klade na učitele obzvlášť vysoké nároky. Je to dáno jednak interdisciplinární povahou vyučování, a jednak působením jednoho pedagoga ve třídě. Děti se nacházejí v citlivém věkovém období, vzniká velmi silný citový vztah mezi učitelem a žákem, učitel se stává pro děti důležitým identifikačním vzorem. Učitel primární školy pracuje s dítětem v nejobtížnějším období školní docházky, které je rozhodující pro jeho další vývoj. Soudíme, že právě primární stupeň školy sehrává pro integraci dítěte s odlišným mateřským jazykem klíčovou roli. Pro řadu dětí s odlišným mateřským jazykem představuje škola první instituci v novém kulturním prostředí a adaptace ni může být zvlášť náročná. Děti se mimo jiné vyrovnávají s učitelem jako autoritou, začleňují se do kolektivu svých vrstevníků, vyrovnávají se s požadavky a nároky školy aj.

Výběr regionů tj. Plzeňského a Karlovarského kraje byl zcela logický. Fakulta pedagogická Západočeské univerzity (dále jen ZČU) v Plzni připravuje učitele zejména pro tyto dva kraje, svoji roli sehrála dostupnost terénu a v neposlední řadě spolupráce a kontakty s řadou škol především v Plzni (do souboru byli zahrnuti také učitelé škol, kde studenti prezenční formy studia vykonávají naslechové i výstupové praxe a nekvalifikovaní učitelé z řad studentů kombinované formy studia zde již sami vyučují). Klíčem pro výběr námi zvolených škol bylo zastoupení dětí cizinců, tj. vybírali jsme školy, kde takové děti dle dostupných statistických údajů a údajů od vedení školy a učitelů jsou. Usilovali jsme o to, aby v námi zvoleném souboru byla aspoň polovina učitelů, kteří již mají zkušenost s žáky-cizinci. Mapování terénu a zjišťování těchto údajů bylo součástí předvýzkumu, který probíhal v období únor - březen 2014.

Na předvýzkumu participovali studenti 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty pedagogické ZČU v Plzni. Zjišťovali informace o počtu cizinců na školách a především ochotě pedagogů podílet se na výzkumu. Od začátku plánování výzkumu jsme si byli vědomi i jistého problému, který může nastat a sice naprosté absenci sledovaných žáků na školách tj. nulové zkušenosti učitelů s žáky-cizinci. Tento fakt ale nijak zásadně neodporuje záměrům naší práce. Byť někteří učitelé nemají dosud zkušenosti s žáky-cizinci, jsou schopni se vyjádřit k otázkám své profesní přípravy, zaujmout určité stanovisko, hypoteticky zvážit, jak by postupovali, pokud budou mít ve svých třídách žáky-cizince. Zajímá nás, jak nazírají na sociokulturní handicap atd. Do výzkumu byli tedy zcela logicky zahrnuti i tito učitelé, kteří s žáky-cizinci dosud neměli během své pedagogické praxe zkušenost. Do výzkumu se ochotně zapojila řada škol, kde studenti 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň Fakulty pedagogické ZČU v Plzni vykonávají v období dubna třítydenní výstupové praxe. Další kontakty na školy ochotné se zapojit nám zprostředkovali studenti téhož oboru a ročníku kombinované formy, kteří již sami učí. Samotná distribuce dotazníků na vybraných školách probíhala v období duben – červen 2015. Všichni respondenti byli seznámeni se záměry a cílem naší práce, poskytli souhlas s uvedením některých osobních dat týkajících se např. informací o věku, počtu let pedagogické praxe apod. Z důvodu ochrany osobních údajů a respektování anonymity neuvádíme jména respondentů, ani názvy měst a škol, kde vykonávají pedagogickou praxi. Respondenti souhlasili s uveřejněním svých výpovědí pro účely disertační práce.

V Plzeňském kraji představují žáci-cizinci na základních školách zhruba 2,2% všech žáků. V Karlovarském kraji tvoří žáci-cizinci na základních školách zhruba 4,1%. V porovnání s ostatními kraji České republiky zaujímá Karlovarský kraj 2. místo za Prahou, kde cizinci tvoří více než 6% všech žáků základních škol. Ve většině ostatních krajů se počty cizinců pohybují zpravidla v rozmezí 1 - 2% (ÚIV, Statistická ročenka školství 2014/2015, Základní vzdělávání – žáci podle státního občanství – podle území a zřizovatele)

Následující tabulka dokládá nárůst počtu cizinců na ZŠ v Plzeňském kraji v rozmezí let 2005 – 2014. Ilustraci Plzeňského kraje vybíráme s ohledem na jednu z oblastí našeho zájmu v realizovaném výzkumu.

Tabulka 4: Nárůst cizinců na ZŠ v Plzeňském kraji (2005 – 2014)

Rok	Počet cizinců	Celkem žáků na ZŠ
2005	815	46 797
2006	883	45 708
2007	978	44 548
2008	1004	43 435
2009	969	42 191
2010	960	42 078
2011	947	42 457
2012	986	43 369
2013	1091	44 658
2014	1225	46 307

Poznámka: zdroj MŠMT, 2015

V roli spoluvýzkumníků byli studenti 4. ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tito studenti se v rámci seminářů Sociální pedagogiky spolupodíleli na přípravě výzkumu – mapování výběru škol, tvorbě a distribuci dotazníků.

Závěry empirických šetření byly průběžně shromažďovány a reflektovány. Zjištěné výsledky a jejich interpretaci nelze zobecňovat, ale jsou platné pouze pro tento výzkumný vzorek.

4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR B

Do výzkumného souboru B byli zahrnuti studenti 4. ročníku prezenční i kombinované formy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty pedagogické ZČU v Plzni v rámci seminářů Sociální pedagogiky a Multikulturní výchovy a vzdělávání (v rámci tohoto oboru jsou předměty Sociální pedagogika a Multikulturní výchova a vzdělávání zařazeny jako povinně volitelné). Studenti byli v rámci seminářů seznámeni se sledovaným tématem disertační práce, tj. sociokulturním handicapem a profesní přípravou učitelů, byly jim vysvětleny záměry a cíl výzkumu, předloženy instrukce k vyplňování dotazníku, následně jim byl dotazník distribuován.

Výzkumný soubor B byl vybrán záměrně z několika důvodů. Svoji roli sehrálo navázání bližší spolupráce s touto skupinou studentů, které autorka práce vede v rámci seminářů Sociální pedagogiky a Multikulturní výchovy (téma vzdělávání žáků-cizinců je součástí obsahu těchto předmětů). Studenti 4. ročníku jsou ve 2. etapě studia, mají za sebou značnou část nejen pedagogických a psychologických disciplín, v letním semestru 4. ročníku vykonávají souvislou výstupovou praxi, získávají praktické zkušenosti a dovednosti. Předpokládali jsme, že studenti jsou již natolik kompetentní, aby mohli zhodnotit svoji dosavadní profesní přípravu, zaujmout stanovisko k sledovanému tématu. V rámci seminářů byl dostatek času a prostoru k instruování, k vyplnění dotazníku a jeho distribuci.

Všichni dotazovaní dali souhlas k uveřejnění svých výpovědí pro potřeby disertační práce. Dotazníkové šetření respektovalo ochranu osobních dat a bylo anonymní.

Níže uvádíme stručnou charakteristiku akreditovaného studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, která dokreslí specifika výzkumného souboru.

Tabulka 5: Charakteristika studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Magisterský studijní program, který nenavazuje na bakalářský studijní program se standardní dobou studia 5 let. Pro absolvování je nutno získat minimálně 300 kreditů v předepsané skladbě předmětů, vypracovat a obhájit diplomovou práci. Studijní program je rozdělen do 2 navazujících etap: 1. etapa v rozsahu 4 semestrů (1. a 2. rok studia), 2. etapa v rozsahu 6 semestrů (3., 4. a 5. rok studia).

Příprava studenta v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ probíhá na úrovni pedagogicko-psychologické (obecná didaktika, pedagogicko-psychologické vědní disciplíny) a oborové (oborové didaktiky, oborové disciplíny). Pojetí přípravy studenta v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se na obecné psycho-didaktické úrovni opírá o teorii kognitivní a humanistické psychologie, zejména sociálního konstruktivismu. Při procesu výuky studentů je uplatňována Schönova koncepce reflektivního praktika a při jejich kompetenčním rozvoji Schulmanova teorie didaktické znalosti obsahu. Absolvent je vybaven základními znalostmi z oblasti školní legislativy a znalostmi o kurikulárních dokumentech platných v ČR. Rozumí strukturaci relevantního RVP na vzdělávací oblasti a průřezová témata, předepsané obsahové struktury a činnostnímu pojetí výuky vyjadřovanému skrze klíčové kompetence. Nabitě znalosti aplikuje při ontodidaktické transformaci obsahů výuky. Dále disponuje informacemi o ontogenezi kognitivního, emočního a psychomotorického rozvoje žáků mladšího školního věku a informacemi o principech interakce v a se sociální skupinou. Tyto znalosti umožňují absolventovi reflektovaně a zdůvodněně provádět psychodidaktickou transformaci obsahu vzdělání, vést a podporovat skupinu i jedince v procesu učení s potřebným respektem k jejich individuálním zvláštnostem. Absolvent prokazuje znalost jazykových jevů anglického jazyka na úrovni B1-B2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Schopnost reflektovat a hodnotit vlastní pojetí výuky v kontextu teoretického poznání a kurikulárních dokumentů a jazyková vybavenost dává absolventovi dobré předpoklady pro uplatnění ve vzdělávací praxi. Studentům kombinované formy je nabízena maximální podpora ve formě studijních opor (např. e-learning, Courseware). Dostupné na: <http://portal.zcu.cz>

4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU C

Do výzkumného souboru C jsme zařadili 15 vybraných učitelů 1. stupně ZŠ (školy v Plzeňském a Karlovarském kraji). Jsme si vědomi omezení tohoto souboru, soudíme však, že k dokreslení námi sledované problematiky je dostačující. Neusilujeme o kvantifikaci získaných dat, ale jejich kvalitativní zpracování. Výběr respondentů byl záměrný, osloveni byli učitelé, kteří mají zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem. Rozhovory byly vedeny méně formálně (osloveni byli učitelé, se kterými je

navázána dobrá spolupráce, předpokládalo se, že projeví ochotu podělit se o své zkušenosti, sledovaná problematika je zajímavá a chtějí se v této oblasti dále vzdělávat, uvítali by změnu např. vytvoření metodické opory, které by využívali při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem apod.). Oslovené učitelky byly jednak studentky kombinované formy studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ (některé z nich si v rámci studia doplňují požadovanou kvalifikaci a již vykonávají pedagogickou praxi). K realizaci rozhovoru daly souhlas v rámci seminářů Sociální pedagogiky a Multikulturní výchovy, které autorka vede. Další učitelky byly osloveny na základě jiné spolupráce s Fakultou pedagogickou (spolupráce s Fakultou pedagogickou probíhá již v jiných aktivitách, projektech apod.). Další dvě učitelky jsou studentkami programu celoživotního vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky (jedná se o absolventky Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na FPE ZČU v Plzni) a jedna učitelka je studentkou celoživotního vzdělávání v oblasti výchovného poradenství, absolventka téhož oboru. Tyto tři studentky oslovily autorku samy s tím, že je sledované téma zajímavá, samy řeší konkrétní obtíže s žáky-cizinci, necítí se být v tomto směru kompetentní. Všechny respondentky byly seznámeny se záměry a cílem disertační práce, poskytly souhlas s uveřejněním některých osobních dat týkajících např. informací o věku, počtu let pedagogické praxe atd. Z důvodu ochrany osobních údajů a zachování anonymity neuvádíme jména respondentek ani názvy měst a škol, kde vykonávají svoji pedagogickou praxi. Respondentky souhlasily s pořízením písemného záznamu z rozhovoru, s uveřejněním jejich výpovědí pro potřeby této práce.

Výzkumný soubor jsme v úvodu charakterizovali prostřednictvím těchto kategorií: pohlaví, věk, délka praxe, počet cizinců ve vlastní pedagogické praxi, ročník, který učitel vyučuje, počet cizinců na škole, kde učitel působí, počet žáků ve škole, kde učitel působí, počet obyvatel v místě školy.

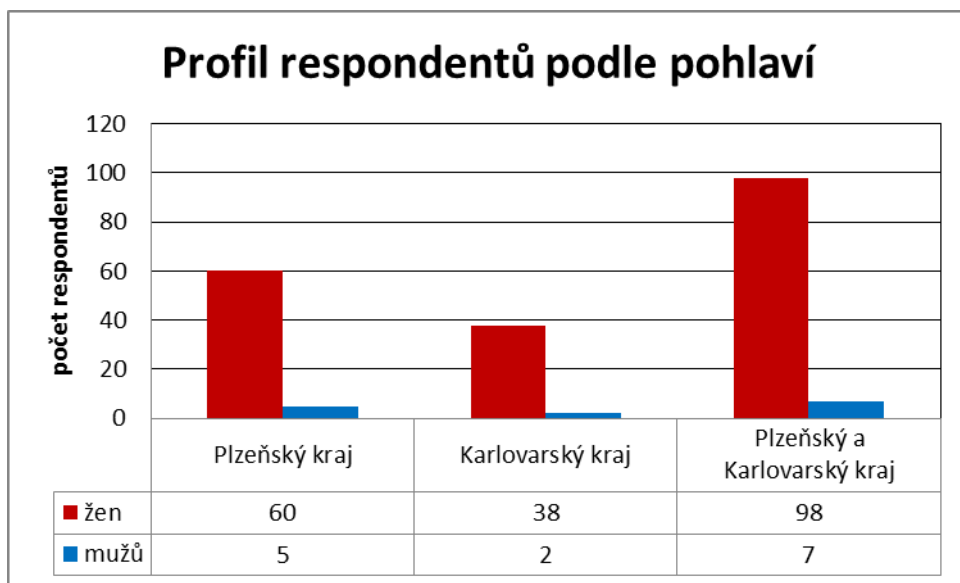
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola je věnována analýze dat u všech tří výzkumných souborů (tj. dotazníkové šetření učitelů, dotazníkové šetření studentů a rozhovory s učitel)i. Analyzovány budou dílčí položky u dotazníkových šetření a otázek u rozhovorů. Tam, kde to bylo možné, uvádíme četnosti jednotlivých odpovědí v přehledových grafech. Na základě zjištěných dat se pokusíme o interpretaci a formulaci závěrů.

5.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ PRO UČITELE 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

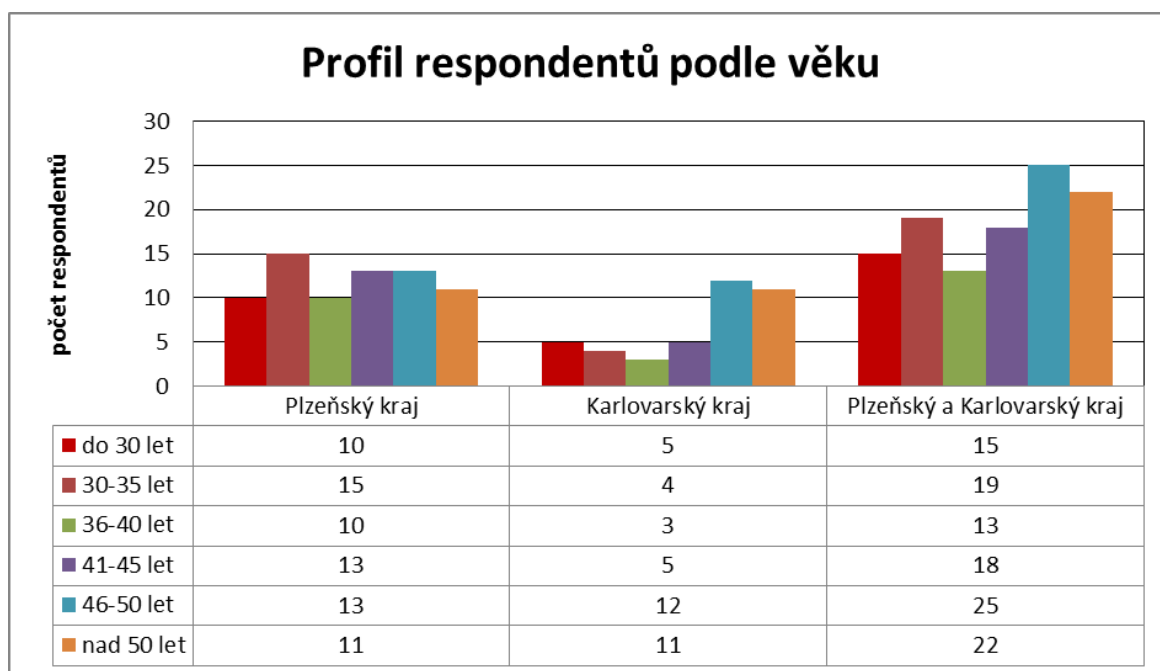
Výzkumný soubor A byl charakterizován prostřednictvím následujících kategorií (pohlaví, věk, délka pedagogické praxe, vyučovaný ročník na 1. stupni ZŠ, počet cizinců v pedagogické praxi, počet cizinců ve škole, počet žáků ve škole, počet obyvatel v místě školy – velikost sídel).

Graf 1: Profil respondentů dle pohlaví



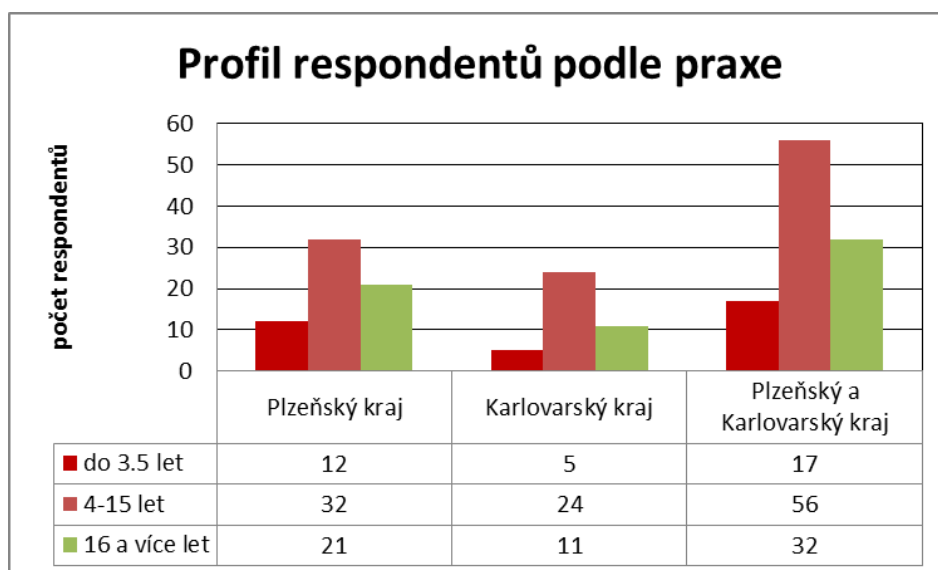
Komentář: Celkem 105 učitelů - 7 mužů a 98 žen. Velký počet žen ve výběru je odrazem dlouhodobé feminizace českého primárního školství (Průcha, 2002).

Graf 2: Profil respondentů dle věku



Komentář: Co se týče struktury výzkumného vzorku z hlediska věkového složení, byl věk respondentů rozdělen na šest základních kategorií: 1. kategorie: do 30 let, 2. kategorie: 30-35 let, 3. kategorie: 36-40 let, 4. kategorie: 41-45 let, 5. kategorie: 46-50 let, 6. kategorie: nad 50 let. Mezi respondenty převládali učitelé starší 35 let. Mezi sledovanými kraji existují rozdíly v zastoupení učitelů různých věkových skupin. V Karlovarském kraji jsou nejvíce zastoupenou kategorií učitelé od 46-50 let a učitelé nad 50 let, v Plzeňském kraji nejsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami tak výrazné. Nejméně zastoupenou kategorií učitelů byli v obou krajích shodně pedagogové do 30 let.

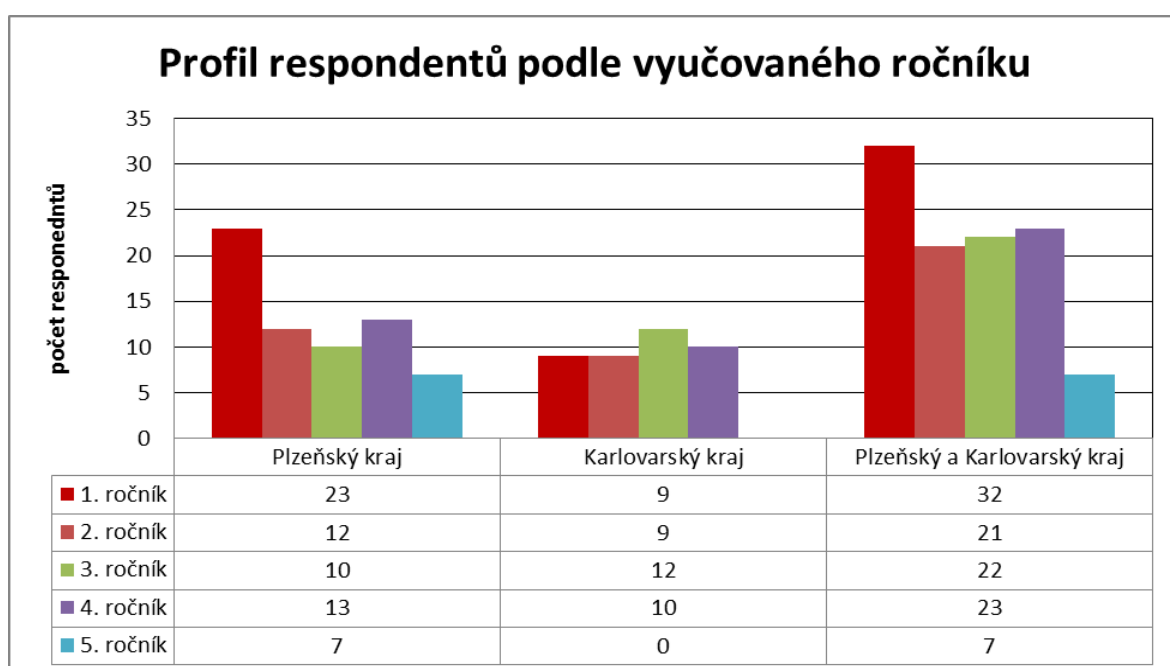
Graf 3: Profil respondentů dle délky pedagogické praxe



Komentář: Vybraný soubor respondentů byl tvořen učiteli s různou délkou pedagogické praxe. Rozdělení na skupiny dle délky praxe bylo provedeno dle Průchy (2002) do 3 kategorií:

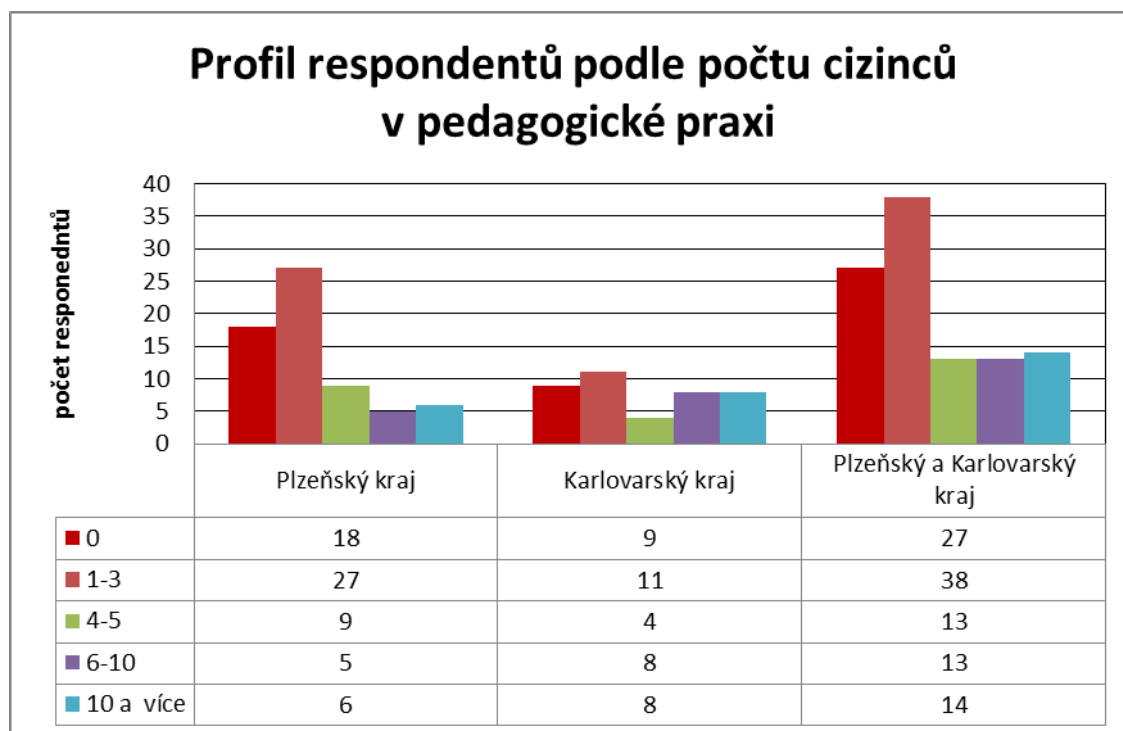
1. kategorie: do 3,5 let, 2. kategorie: 4 - 15 let a 3. kategorie: 16 a více let praxe. Mezi respondenty převládali učitelé s 4 - 15 lety praxe a učitelé s pedagogickou praxí 16 a více let. Nejméně zastoupeni byli pedagogové s praxí do 3,5 let. Data získaná v rámci krajů se od sebe výrazně neliší.

Graf 4: Profil respondentů dle ročníku, který vyučují na 1. stupni ZŠ



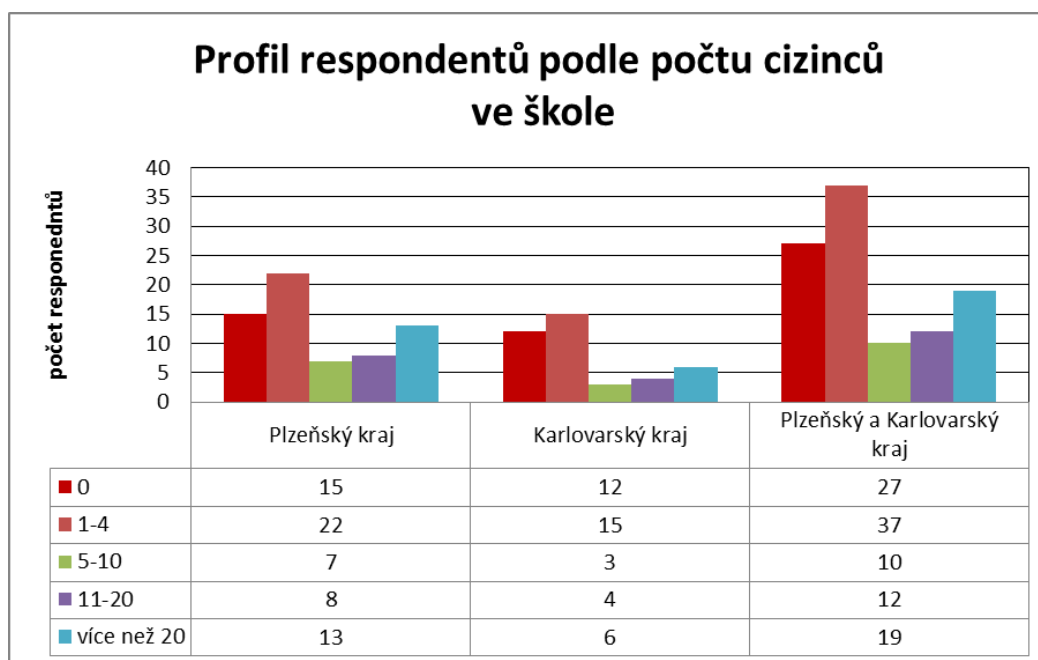
Komentář: Ve vybraném souboru respondentů byly zastoupeny všechny ročníky 1. stupně ZŠ, pouze v Karlovarském kraji nebyl ve výzkumném souboru učitel z 5.ročníku. Někteří učitelé uvedli více ročníků, kde vykonávají svoji pedagogickou praxi, jednalo se často o výuku předmětů jako je angličtina, výtvarná výchova, které dotyčný respondent vyučuje ve více ročnících na 1. stupni ZŠ. Nejvíce učitelů působí v 1. ročníku ZŠ. Zastoupení jednotlivých ročníků prezentuje graf.

Graf 5: Profil respondentů dle počtu žáků-cizinců ve vlastní pedagogické praxi



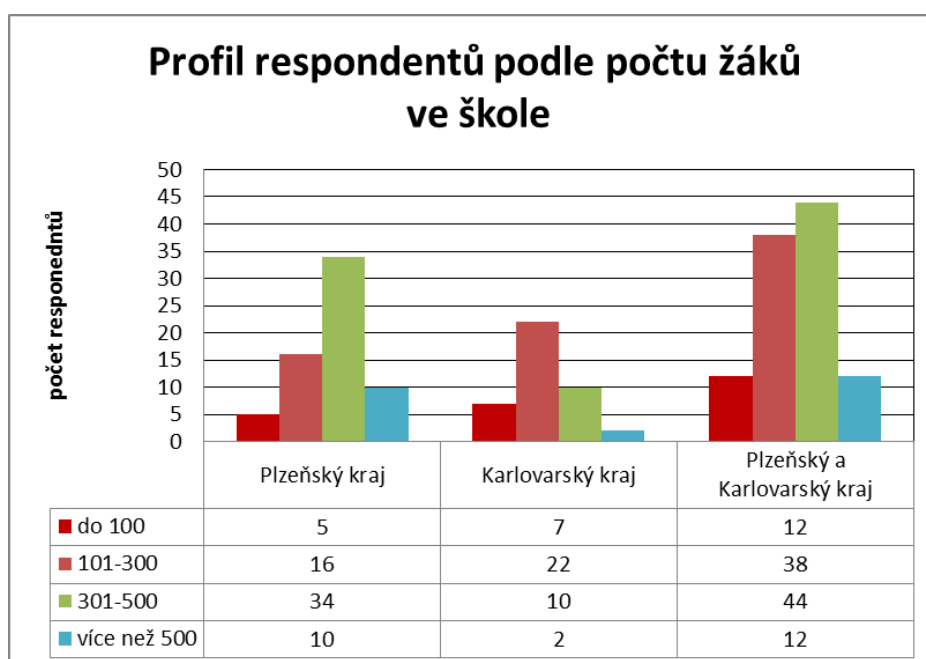
Komentář: Domníváme se, že vlastní pedagogická zkušenost s žáky-cizinci může být ve výzkumném šetření jedním z faktorů, který ovlivní výpovědi respondentů. Jak je patrné z grafu, mezi respondenty byli jak učitelé, kteří se dosud ve své pedagogické praxi s žákem-cizincem nesečkali, tak učitelé, kteří vzdělávali tyto žáky opakovaně. Z celkového počtu jich téměř 30% nevyučovalo žáka-cizince. V této kategorii lze zaznamenat rozdíly v jednotlivých krajích, ze získaných dat vyplývá, že učitelé v Karlovarském kraji přicházejí do kontaktu s žáky-cizinci více než pedagogové v kraji Plzeňském. I na tomto omezeném souboru se potvrzuje aktuální statistické rozložení počtu žáků-cizinců v rámci krajů ČR – Karlovarský kraj zaujímá co do počtu žáků-cizinců 2. místo za Prahou - cca 4% žáků z celkového počtu žáků. Nejčastěji se učitelé v průběhu své pedagogické práce setkali s 1-3 žáky-cizinci.

Graf 6: Profil respondentů dle počtu žáků-cizinců ve škole, kde působí



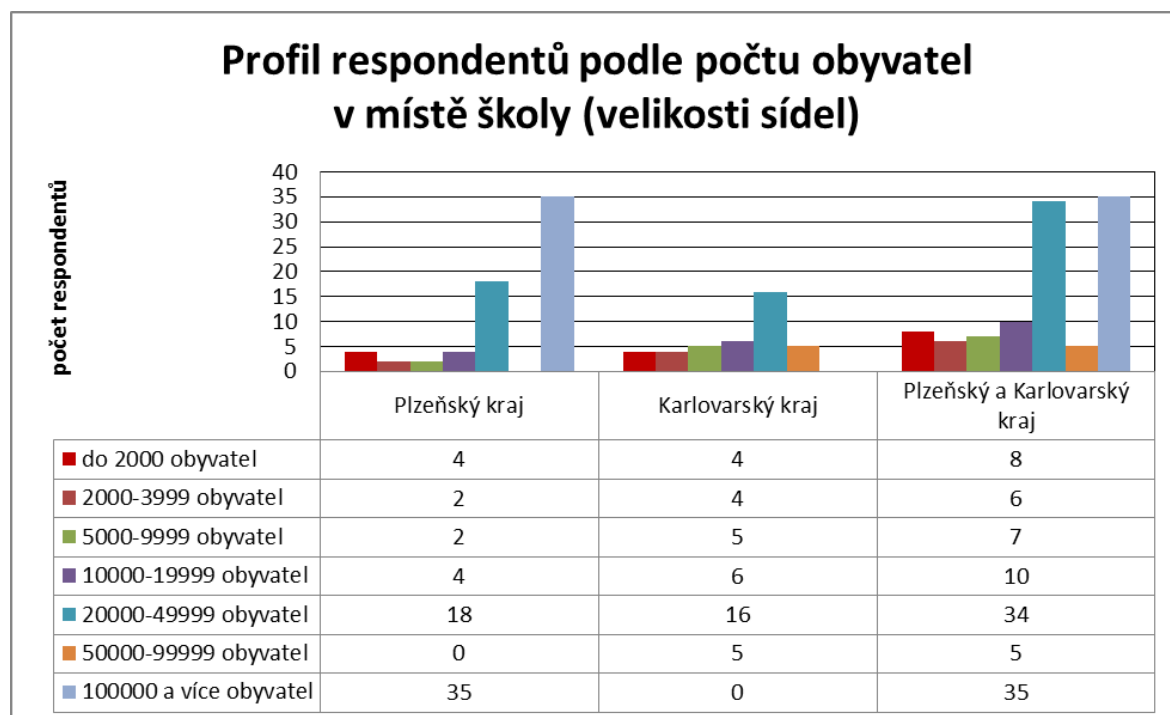
Komentář: Počty žáků-cizinců ve školách jsme vyčlenili do pěti skupin. Nejvíce zastoupeny byly školy, které mají mezi svými žáky 1 - 4 cizince (tento údaj odpovídá i v našem omezeném souboru faktu, že žáci-cizinci jsou na českých školách spíše rozptýleni). Následovaly kategorie žádný žák cizinec a 5 – 10 žáků-cizinců, 11 - 20 žáků-cizinců. Více než 20 žáků-cizinců má ze sledovaných základních škol v Plzeňském kraji 13 škol a 6 škol v kraji Karlovarském.

Graf 7: Profil respondentů dle celkového počtu žáků ve škole, kde působí



Komentář: Zaměříme-li se na školy, kde respondenti působí, můžeme zaznamenat širokou baterii základních škol s různým počtem žáků. Základní školy jsme dle počtu žáků rozdělili na 4 skupiny. Nejvíce respondentů, téměř 50%, působilo na školách, které mají 301 – 500 žáků. Nejméně jich pocházelo z malých škol do 100 žáků. V případě škol s maximálním počtem žáků do 300 převládaly školy Karlovarského kraje. Naopak je tomu u škol větších než 300, zde bylo zastoupeno více škol Plzeňského kraje.

Graf 8: Profil respondentů dle počtu obyvatel v místě školy (velikost sídel)



Komentář: Demografický profil respondentů doplňují informace o velikosti měst, ve kterých vybraní učitelé působí. Jak vyplývá z grafu, v souboru respondentů byla zastoupena města a obce s různým počtem obyvatel. Souhrnně lze konstatovat, že převládala sídla s počtem obyvatel 20000 – 49999.

Shrnutí základních charakteristik výzkumného souboru A dle dotazníkové šetření:

Výzkumný soubor jsme charakterizovali prostřednictvím osmi kategorií. Jsou to jednak demografické údaje jako je pohlaví a věk respondentů, následují kategorie upřesňující pedagogické působení dotazovaných jako je délka praxe, ročník, který respondenti vyučují, počet žáků-cizinců ve vlastní pedagogické praxi, počet žáků-cizinců ve škole, celkový počet žáků ve škole a počet obyvatel v místě školy (velikost sídla). Mezi respondenty převládaly ženy. Souhlasíme s tvrzením Průchy (2002) a náš výzkumný

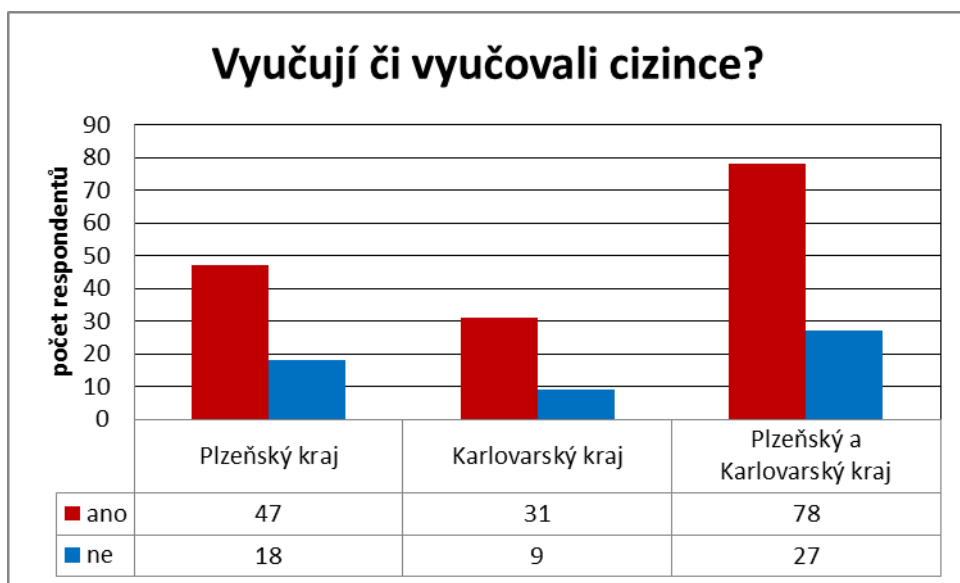
soubor to dokládá, že převaha žen je odrazem dlouhodobé feminizace českého primárního školství. Údaje ze všech osmi kategorií jsou graficky zpracovány a kvantifikovány.

V níže vyhodnocených položkách dotazníkového šetření (otázky č. 1 – 11) nebyly zaznamenány signifikantní rozdíly ve výpovědích respondentů v jednotlivých krajích. Jednotlivé položky jsme proto vyhodnocovali komplexně bez rozdělení na Plzeňský a Karlovarský kraj. Výjimkou je otázka č. 1 zjišťující kolik oslovených učitelů dosud během své pedagogické praxe vyučovalo žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem).

Následuje vyhodnocení hlavních dotazníkových položek (u některých pro zajímavost a dokreslení situace uvádíme doslovné výpovědi respondentů):

Otázka 1: Vyučujete nebo jste vyučovali během své praxe žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE Předpokládáme, že získáme informace, kolik námi oslovených učitelů má ve své pedagogické praxi zkušenost s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem).

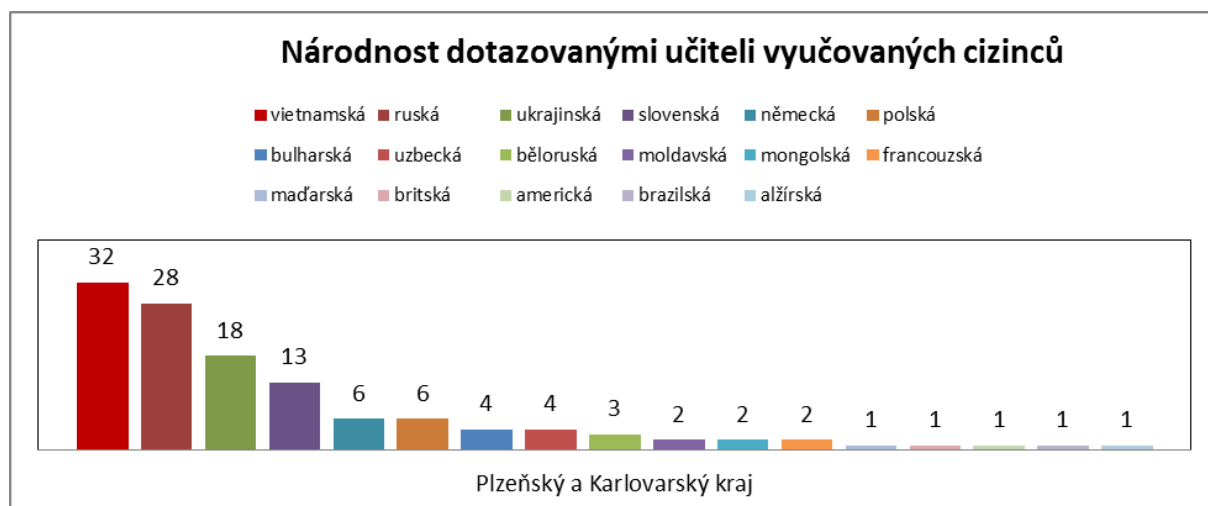
Graf 9: Zkušenost s žáky-cizinci v rámci pedagogické praxe



Komentář: Žáky-cizince nevyučovalo 18 respondentů v Plzeňském kraji a 9 respondentů v Karlovarském kraji, celkem: 27 učitelů z celkového počtu oslovených (105) nevyučovalo během své praxe žáka cizince.

Otázka 2: Jaké národnosti jsou, byli tito žáci? Předpokládáme, že získáme přehled nejpočetnějších národností žáků-cizinců konkrétně v Plzeňském a Karlovarském kraji, které oslovení učitelé nejčastěji vyučují nebo vyučovali.

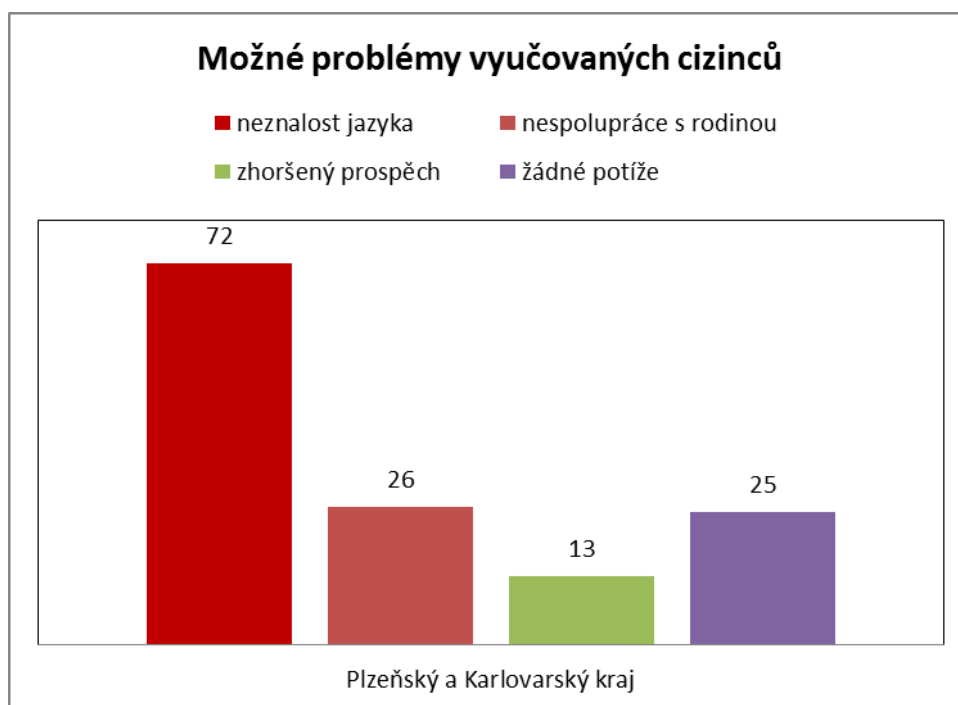
Graf 10: Národnosti žáků-cizinců



Komentář: Předložené počty nejčastějších národností žáků-cizinců odpovídají aktuálním statistikám v ČR (ČSÚ, 2015). Převládají žáci vietnamské, ruské a ukrajinské národnosti. Minimálně jsou zastoupeni žáci ze zemí EU a dalších oblastí.

Otázka 3: Jaké konkrétní problémy mají žáci-cizinci (žáci s odlišným mateřským jazykem)? Jaké obtíže doprovází jejich učební proces? Je práce s nimi specifická? V jakých ohledech? Pokud dosud nemáte zkušenost s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem), jaké konkrétní problémy mohou tito žáci mít? Jaké obtíže může doprovázet jejich učební proces? Může být práce s nimi specifická? V jakých ohledech?

Graf 11: Problémy žáků-cizinců ve výuce



Komentář: Zajímavým zjištěním pro nás bylo, že ve výpovědích nebyly signifikantní rozdíly mezi učiteli, kteří mají zkušenost s žáky-cizinci v rámci své pedagogické praxe, a učiteli, kteří tuto zkušenost dosud nemají. V jednotlivých grafech proto tyto dvě skupiny učitelů nerozlišujeme.

Graf dokládá nejčastěji zmiňované problémy, které se objevují nebo mohou objevit u žáků-cizinců dle četnosti výpovědí: *neznalost jazyka* (72 učitelů), *nespolupráce s rodinou* (26 učitelů) *zhoršený prospěch* (13 učitelů). 25 učitelů žádné obtíže nezaznamenalo. Učitelé často uváděli více obtíží najednou, které mohou být spojeny s přítomností žáka-cizince např. častá kombinace neznalosti češtiny a nespolupráce s rodinou, výsledkem může být zhoršený prospěch těchto žáků. Učitelé většinou uváděli více obtíže.

Učitelé dále upozorňovali na fakt, že záleží, z jaké země, kultury dotyčný žák pochází, což významně ovlivňuje jeho začleňování do nového prostředí. Rychleji se adaptují žáci vietnamští, kteří se v ČR narodili a český jazyk ovládají na výborné úrovni. Jazykový deficit rychleji vyrovnávají Ukrajinci a Rusové vzhledem k příbuznosti slovanských jazyků. Výuka je náročná ve třídě, kde je více cizinců a vytvářejí komunitu, která se může separovat od zbytku třídy, hovořit mezi sebou svým mateřským jazykem.

Dále zmiňovali odlišné zvyklosti např. ve stravovacích návycích – škola na to není připravena, kulturní odlišnosti – např. náboženství, slavení svátků atd.

25 respondentů uvádí (a to jak učitelé, kteří zkušenosti s žáky-cizinci mají i ti, kteří dosud takové žáky nevyučovali), že žáci cizinci, s nimiž se v rámci své pedagogické praxe setkali, neměli žádné problémy, potíže ve vyučovacím procesu (nebudou mít žádné potíže). Tito žáci se velmi dobře a rychle se integrovali, neměli potíže nebo minimální s vyučovacím jazykem. Učitelé naopak oceňovali jejich velké úsilí, motivaci, výborné studijní úspěchy. *„Žáci-cizinci jsou naopak velmi ctížádostiví, úspěšní, rodiče je ve vzdělávání podporují, motivují.“*

Otázka 4: Jak by měl učitel připravit učivo pro žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na škále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu zapište na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky zapište 5.

- Optimálně stanovuje cíle výuky z hlediska žáka
- Odlišně motivuje žáka
- Strukturuje učivo
- Promyšleně začleňuje nové pojmy
- Vytváří zvláštní pomůcky či texty pro žáka
- Promýšlí způsob domácí přípravy žáka, zdroje poznání
- Využívá zájmů žáka, možnosti jeho zájmové činnosti, volnočasových aktivit
- Využívá žakovu znalost odlišného prostředí, kultury jako motivačního faktoru pro něj
- Volí činnosti, které formují žáka, podporují jeho samostatnost, aktivitu, tvořivost

Komentář: uvádíme položky v pořadí dle významnosti: za významné, dobře hodnocené položky považujeme ty, které získaly v průměru nižší hodnocení než 2 (jedná se o naše subjektivní kritérium)

Mezi nejlépe hodnocené položky, tj. známka 1 nebo 2, se zařadily následující: volí činnosti, které formují žáka, podporují jeho samostatnost, aktivitu, tvořivost, optimálně stanovuje cíle výuky z hlediska žáka, promyšleně začleňuje nové pojmy.

Mezi nejhůře hodnocené položky, tj. známka 4 nebo 5, se zařadily následující: odlišně

motivuje žáka, využívá zájmů žáka, jeho zájmové činnosti, volnočasových aktivit.

Otázka 5: Jak by měl učitel vyučovat vzhledem k žákovi-cizinci (žákovi s odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na škále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu запиšte na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky запиšte 5.

- Zvýšit názornost výkladu
- Upravit tempo řeči
- Podporovat dostupnými prostředky komunikaci žáka s učitelem i se žáky
- Používat aktivizační metody ve výuce
- Přizpůsobit žákovi vyučovací metody a organizační formy
- Zadávat žákovi jiné úkoly
- Určit žákovi jiného žáka jako pomocníka
- Přizpůsobit zasedací pořádek žákovi
- Zohlednit dosavadní znalosti žáka (např. při používání odborné slovní zásoby ve výuce)
- Provádět pečlivou diagnostiku žáka

Komentář: uvádíme položky v pořadí dle významnosti, za významné, dobře hodnocené položky považujeme ty, které získaly v průměru nižší hodnocení než 2 (jedná se o naše subjektivní kritérium).

Mezi nejlépe hodnocené položky, tj. známka 1 nebo 2, se zařadily následující: podporovat dostupnými prostředky komunikaci žáka s učitelem i se žáky, zvýšit názornost výkladu, zohlednit dosavadní znalosti žáka (např. při používání odborné slovní zásoby), určit žákovi jiného žáka jako pomocníka.

Mezi ostatními položkami nebyl zásadní rozptyl, horší známkou, tj. 4 nebo 5, byly hodnoceny následující: přizpůsobit zasedací pořádek žákovi, upravit tempo řeči, zadávat žákovi jiné úkoly.

Otázka 6: Jaké strategie, postupy atd. využíváte (byste využívali) při práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem) pro jeho efektivní začlenění?

Komentář: V rámci skupiny učitelů, kteří mají zkušenost s žáky-cizinci a těmi, kteří dosud takové žáky nevyučovali, se v jejich výpovědích neukázaly zásadní rozdíly.

Učitelé, kteří již během své pedagogické praxe vyučovali žáky-cizince, uváděli nejčastěji následující postupy: doučování češtiny mimo vyučování, jazykové kurzy češtiny pro cizince, názornost, využívání obrázků, tvorba slovníku – základní výrazy v mateřském jazyce žáka, zadávání jiných úkolů. *„Nehodnotím, názorný výklad, v počáteční fázi adaptace využívám angličtiny jako dorozumivacího jazyka.“*

„Využívám pomoc asistenta pedagoga, který pracuje ve třídě i s dalšími žáky, zadávám žákovi individuální úkoly, pověřuji spolužáky jako určité patrony žáka, nevyužívám žádné speciální postupy, žáka vyučuji stejně jako ostatní, tito žáci nepociťují žádné překážky ve výuce, nevyžadují speciální postupy, metody práce atd.“

Učitelé, kteří dosud nemají zkušenost s takovými žáky: doučování češtiny, zadávání jiných úkolů, žáky nehodnotit, žádné speciální postupy, vyučovat žáka jako ostatní žáky.

Otázka 7: Co by potřeboval zvládat, umět, mít učitel, aby byl úspěšný při výuce žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na škále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu запиšte na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky запиšte 5

- Dobré znalosti o osobnosti žáka
- Absolvování kurzu či školení o výuce žáka s odlišným mateřským jazykem
- Začlenit žáka do žákovského kolektivu
- Věnovat se žákovi mimo vyučování
- Praktické dovednosti při řešení problémů žáka ve výuce
- Individuální přístup k žákovi
- Uplatnění multikulturní výchovy
- Absolvování kurzu češtiny jako cizího jazyka
- Individuální přístup k náročnosti hodnocení žáka

Komentář: Uvádíme položky v pořadí dle významnosti, za významné, dobře hodnocené položky považujeme ty, které získaly v průměru nižší hodnocení než 2 (jedná se o naše subjektivní kritérium).

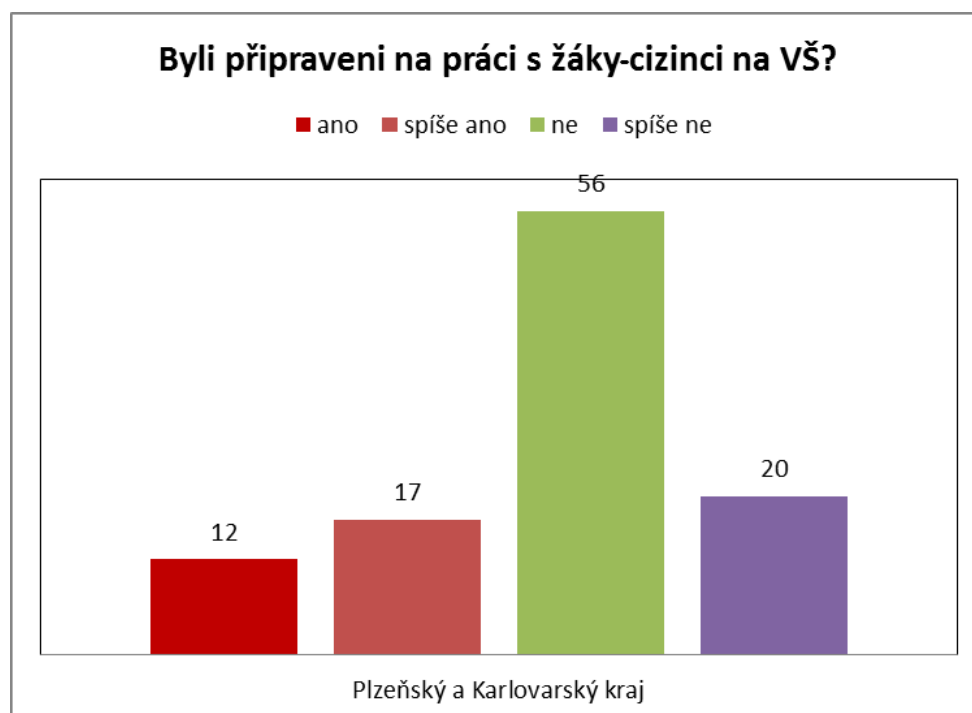
Mezi nejlépe hodnocené položky, tj. známka 1 nebo 2, se zařadily následující: dobré znalosti o osobnosti žáka, začlenit žáka do žákovského kolektivu, individuální přístup k žákovi, absolvování kurzu češtiny jako cizího jazyka, absolvování kurzu či školení o výuce žáka s odlišným mateřským jazykem.

Mezi nejhůře hodnocené položky, tj. známka 4 nebo 5, se zařadily následující: věnovat se žákovi mimo vyučování, individuální přístup k náročnosti hodnocení žáka.

Mezi průměrně hodnocené položky, tj. známka 3, se zařadily následující: praktické dovednosti při řešení problémů žáka ve výuce, uplatnění multikulturní výchovy.

Otázka 8: Byli jste v rámci svého VŠ studia připraveni na vzdělávání žáků-cizinců? V jakých předmětech tato příprava probíhala?

Graf 12: Příprava na vzdělávání žáků-cizinců na VŠ

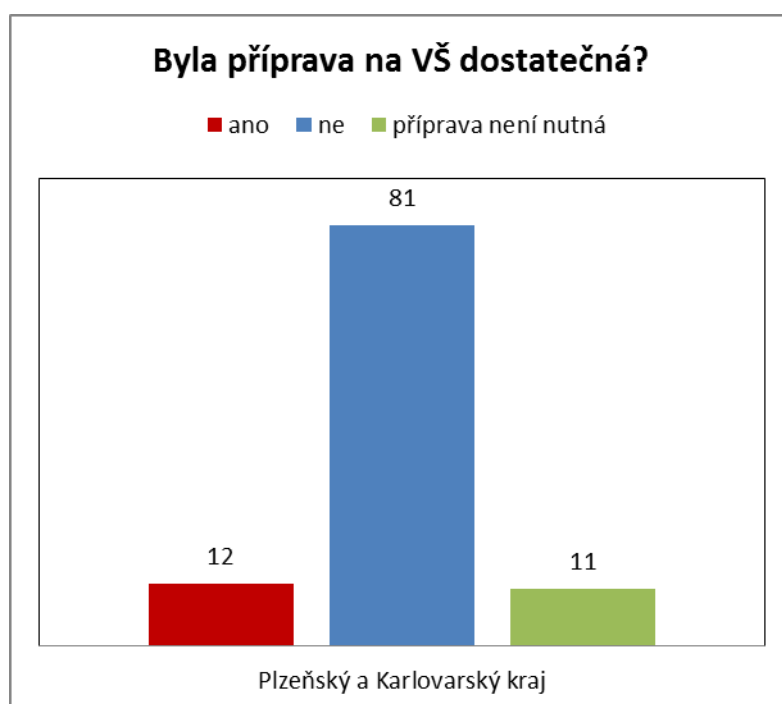


Komentář: Více než polovina dotazovaných učitelů uvedla, že nebyli dostatečně připraveni na práci s žáky-cizinci v rámci VŠ studia. Kladně ohodnotilo tuto přípravu pouze 12 respondentů, spíše k pozitivnímu hodnocení se přiklonilo 17 respondentů. Celkem tedy zhruba 30% respondentů bylo v rámci pregraduální přípravy nějakým způsobem seznámeno s tématem žák-cizinec.

Předměty, ve kterých probíhala příprava, byly nejčastěji následující: Speciální pedagogika, diagnostika v rámci Psychologie, Sociální patologie, Sociální pedagogika, Multikulturní výchova, seminář METY v rámci Obecné pedagogiky (celkově se ukázalo, že konkrétní předměty uváděli s převahou učitelé mladší 41 let).

Otázka 9: Byla tato příprava dostatečná, pokud ANO uveďte, v čem spatřujete přínosy. Pokud NE, uveďte, v čem shledáváte nedostatky:

Graf 13: Hodnocení VŠ přípravy



Komentář: Jako dostatečnou uvedlo VŠ přípravu na práci s žáky-cizinci pouze 12 respondentů.

Jako přínosy přípravy uváděli respondenti nejčastěji následující položky: seznámení se s tématy multikulturní povahy, příprava individuálního vzdělávacího plánu, poznatky z legislativy, která upravuje postavení žáků-cizinců, v rámci Multikulturní výchovy – seznámení se s povahou jiných kultur, zvyklostí atd., Speciální pedagogika – tvorba individuálního vzdělávacího plánu.

Jako nedostatky v přípravě uvedli respondenti následující položky: žádný z absolvovaných předmětů nebyl zaměřen na žáky-cizince, spíše mnoho teorie, chyběly ukázky praktických postupů, jak s takovým žákem pracovat, na co se zaměřit, jak si připravit hodinu.

11 respondentů (a to jak ti, kteří již mají praxi s žáky-cizinci i ti, kteří tuto zkušenost zatím nemají) se domnívá, že není nutná specifická příprava na práci s žáky-cizinci. „*Nevím, co by mělo být obsahem takové přípravy, není nutná žádná specifická příprava, je to hodně individuální, záleží hlavně na osobnosti učitel, jak si poradí*“

„*Není třeba zvláštní příprava, ke každému z dětí je důležité přistupovat zcela individuálně, na takovou situaci se nemůže učitel připravit, zvlášť pokud neměl dosud žádné zkušenosti, pokud zkušenosti má, tak vychází z toho, co se osvědčilo, postup, přizpůsobení výuky atd.*“

„*Tito žáci by se měli asimilovat do prostředí třídy, není nutné jim přizpůsobovat způsob práce, teprve dostatečná praxe naučí.*“

Otázka 10: Jaká témata, jaké složky by měly být zařazeny do vzdělávání učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?

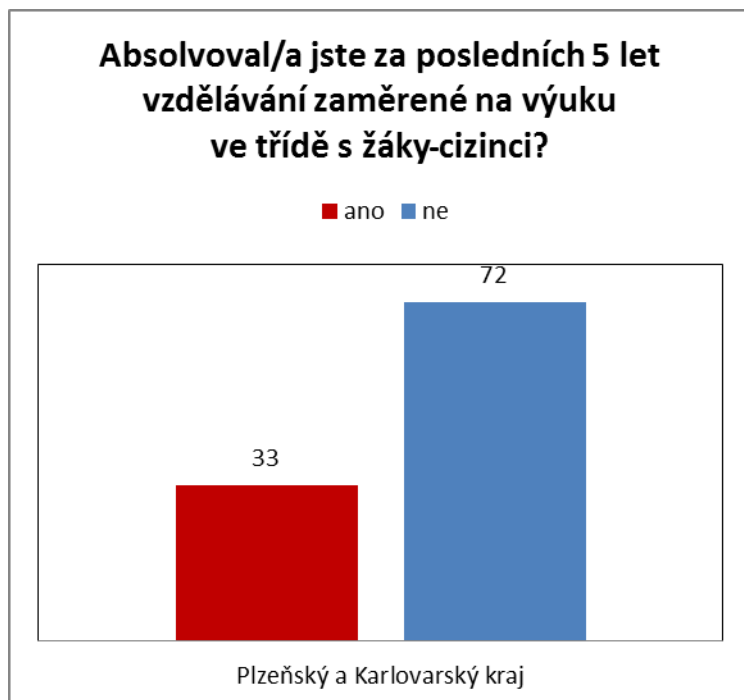
Komentář: Učitelé nejčastěji uváděli následující témata: kurzy češtiny jako cizího jazyka, Multikulturní výchova – otázka odlišných zvyklostí, náboženství atd., Interkulturní psychologie, více diagnostiky – tvorba diagnostických nástrojů, jak začleňovat žáka do nového prostředí, více praxe – mít možnost vidět příklady dobré praxe, během studia pracovat jako asistent u takových žáků, příprava na práci s heterogenní třídou, zavádění prvků inkluze do výuky, více praktických rad, jak postupovat v konkrétní situaci, jak strukturovat učivo, jaké didaktické postupy využívat. Umět aplikovat multikulturní témata v kolektivu třídy – zvýšila by se tolerance, předsudky vůči odlišné kultuře, např. vůči náboženství, které žák a jeho rodina vyznává a praktikuje, sestavit individuální vzdělávací plán dítěti, jak s ním aktivně pracovat, v rámci oborových didaktik příprava materiálů, pracovních listů pro takové žáky.

13 učitelů u této otázky poznamenalo, že na takovou situaci se nelze předem připravit, je to záležitost ryze individuální, závisí na konkrétních okolnostech. „*Učitel může řešit až situace nastane, každý žák je jiný, učitel musí improvizovat, jednat intuitivně, je třeba získat zkušenost a podle toho jednat, jinak se jedná o pouhé teoretizování.* Učitelé dokládali na konkrétních případech, že skupina žáků-cizinců je velmi rozmanitá – záleží na konkrétním případě – např. „*jiná je situace dětí Vietnamců, kteří se zde narodili, jsou stejní jako děti většinové společnosti, jiné je to, když nastoupí Bělorus – on ani jeho rodiče*

neznají jazyka, naše pravidla, zvyklosti atd., v tomto ohledu nelze dávat celoplošné návody, jak postupovat.“

Otázka 11: Absolvoval/ la jste za posledních 5 let nějakou formu vzdělávání zaměřenou na výuku ve třídě s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE

Graf 14: Další vzdělávání zaměřené na žáky-cizince

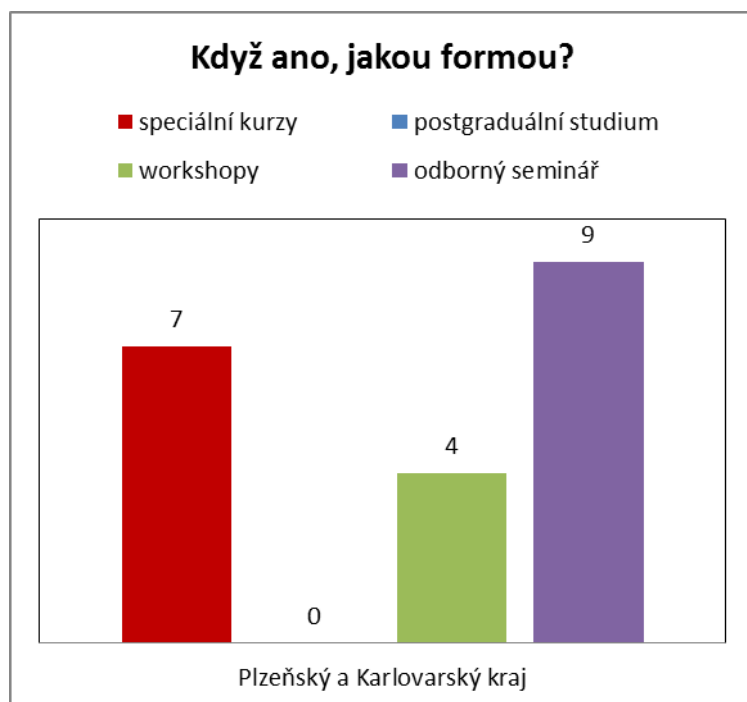


Pokud jste odpověděl/la ANO, o jakou formu vzdělávání se jednalo: Speciální kurzy – 7 respondentů uvedlo kurzy, přednášky Multikulturálního centra v Praze (práce s předsudky, jak se bránit xenofobii)

- Postgraduální studium
- Workshopy - 4 respondenti uvedli workshopy v rámci seminářů k projektové výuce na školách – příprava Multikulturálního dne
- Odborný seminář - 9 respondentů absolvovalo semináře METY – jak pracovat s žákem s odlišným mateřským jazykem
- Jiné – uveďte prosím jaké: kurzy češtiny pro cizince absolvovalo 6 respondentů, 7 respondentů uvedlo svoji účast na kulatých stolech na téma žáci s odlišným mateřským jazykem

Jiný způsobem (další vzdělávání – semináře, workshopy, vzdělávání zaměřené na výuku češtiny jako cizího jazyka)

Graf 15: Forma dalšího vzdělávání zaměřená na žáky-cizince



Komentář: Z 33 respondentů, kteří odpověděli, že absolvovali nějakou formu vzdělávání, se nejvíce jednalo o odborné semináře. Jiné uvedlo 13 respondentů – kurzy češtiny jako cizího jazyka, kurzy a semináře Multikulturního centra, METY. Jako další formu vzdělávání uvedlo 7 učitelů účast na kulatých stolech na téma žáci s odlišným mateřským jazykem

5.2 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ PRO UČITELE

1. STUPNĚ ZŠ

Z analýzy položek dotazníku vyplývá, že téměř 30% oslovených učitelů se během své pedagogické praxe neseťkalo s žáky-cizinci (položka č. 1). Celkově se ukázalo, že názory na výuku žáků-cizinců mezi učiteli, kteří již mají zkušenosti s výukou takových žáků a učiteli ostatními, nejsou rozdílné. Neprokázalo se, že jsou zde zásadní rozdíly. Můžeme usuzovat, že učitelé si uvědomují přítomnost žáků-cizinců jako aktuální cílovou skupinu. Očekávali jsme také, že názory učitelů budou výrazně ovlivněny věkem a délkou jejich pedagogické praxe. Tento předpoklad se nepotvrdil. Národnosti žáků-cizinců, se kterými se učitelé během své pedagogické praxe nejčastěji setkávají, odpovídají

statistickému rozložení jednotlivých národností na území ČR. Mezi žáky-cizinci převládají Vietnamci, Rusové, Ukrajinci, v menším počtu jsou zastoupeny další národnosti včetně žáků bilingvních (položka č. 2). Obtíže, problémy u žáků-cizinců, které učitelé uváděli (položka č. 3), lze rozdělit do tří následujících kategorií dle četnosti výpovědí: **jazykové problémy** (potvrzují se tím především teorie lingvistů o klíčové roli jazyka ve vyučovacím procesu), **nespolupráce s rodinou** (učitelé jsou si vědomi nezastupitelné role rodiny při začleňování žáků do školního prostředí). Zhruba 30% učitelů (jak těch, co již mají zkušenosti s žáky-cizinci, tak učitelé ostatní) neuvádělo žádné obtíže, problémy, které s sebou může přítomnost žáků-cizinců přinášet. Naopak někteří učitelé ocenili úspěšnou adaptaci u žáků, pozitivní motivaci, zvýšenou píli apod. Lze tedy konstatovat a potvrdit, že přítomnost žáků-cizinců nepředstavuje pro některé učitele a priori problémy, jiný způsob práce aj. S tím souvisí i následující tvrzení, kdy učitelé upozorňovali na individualitu každého žáka, i skupina žáků-cizinců je v tomto ohledu velmi rozmanitá (je zde velký soubor proměnných, které ovlivňují jeho začlenění do školy, úspěšnost, motivaci atd.). Podle jejich vyjádření je každý žák individuální, že nelze provádět generalizující výpovědi. Co se týče struktury učiva pro žáky-cizince (položka č. 4), nejlépe hodnocené varianty byly dle statistické četnosti následující: učitel volí činnosti, které formují žáka, podporují jeho samostatnost, aktivitu, tvořivost, optimální stanovení výukového cíle. Nejmenší význam přikládali učitelé odlišné motivaci, využívání zájmových činností žáka, jeho volnočasových aktivit. Co se týče způsobu výuky takových žáků (položka č. 5), učitelé téměř jednoznačně přikládají význam podpoře komunikace učitele se žákem a třídou, určení patrona z řad žáků, který by pomáhal zprostředkovávat komunikaci. V začleňování žáků-cizinců se potvrzuje klíčová role úspěšné interakce všech zúčastněných ve výchovně vzdělávacím procesu a zároveň význam didaktických schopností učitele. Nejhůře hodnocenými položkami byla úprava tempa řeči a přizpůsobení zasedacímu pořádku. V otázce strategií a postupů (položka č. 6) můžeme dle četnosti výpovědí souhrnně vymezit dvě složky: **doučování češtiny jako vyučovacího jazyka**, další početnou složku lze označit jako **didaktické postupy** (názornost výkladu, časté opakování, jiný způsob hodnocení žáka, zadávání individuálních úkolů aj). V rámci této položky se opět vyskytla skupina učitelů, kteří nepoužívají specifické strategie, postupy, učí stejně všechny žáky, nevnímají případnou odlišnost žáků-cizinců jako překážku v učení. Dále konstatovali, že na přítomnost žáka-cizince se nedá předem připravit, nelze předvídat, předem zvažovat přesné postupy atd.

Hodnotíme-li profesní přípravu učitelů, kterou získali v rámci VŠ studia (položka č. 8), tak téměř 75% respondentů zhodnotilo svoji pregraduální přípravu jako nedostatečnou. Pouze 12 dotázaných uvedlo přípravu jako přínosnou. Předměty, ve kterých se probíralo sledované téma vzdělávání žáků-cizinců, byly nejčastěji Speciální pedagogika, Sociální pedagogika, Sociální patologie, diagnostika v rámci Psychologie. Přínosy VŠ studia v této oblasti uváděli s převahou učitelé mladší 41 let. Jako přínosy VŠ přípravy (položka č. 9) uváděli učitelé nejčastěji seznámení s tématy multikulturní povahy, přípravu individuálního vzdělávacího plánu, poznatky z legislativy. Jako zásadní nedostatky vidí učitelé především v absenci předmětu, který by byl zaměřen na žáky-cizince. Z tohoto zjištění pro nás vyvstává otázka, do jaké míry je zavedení dalšího předmětu do kurikula učitelské přípravy žádoucí, co přesně by mělo být jeho obsahem. Dle našeho názoru by mělo být téma vzdělávání žáků-cizinců vzhledem k zvyšující se heterogenitě žákovské populace zařazeno do základních pedagogických a psychologických disciplín. Velká skupina pedagogů má přípravu v této oblasti spojenou s praktickými dovednostmi (naučit se, jak připravit hodinu, přizpůsobit vyučovací metody apod.). Domníváme se, že se jedná o dovednosti, které si učitelé osvojují převážně až během své pedagogické praxe. V souvislosti s tím narážíme na jisté limity pregraduální přípravy jako takové. Vyvstává pro nás zásadní otázka, do jaké míry mohou fakulty připravit budoucí absolventy na složité a příliš variabilní pedagogické situace. Jsme si vědomi toho, že v procesu „stávání se učitelem“ plní fakulta pouze dílčí (byť zásadní roli). Pro rozvoj profesních kompetencí je důležité adaptační období začínajícího učitele, postupné získávání zkušeností atd. V oblasti témat, která by měla být zařazena do vzdělávání učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (položka č. 10), lze uvést dle četnosti výpovědí následující složky: ***kurzy češtiny jako cizího jazyka, složka didaktická*** (jak postupovat při práci s žáky-cizinci, jak strukturovat učivo apod.). 13 učitelů poznamenalo, že na situaci se nelze předem připravit, je to záležitost individuální, učitel musí jednat dle konkrétní situace žáka, musí získat zkušenost, jinak jde o pouhé teoretizování. V dotazníkové položce č. 11 zjišťující další formy vzdělávání učitelů zaměřené na výuku žáků-cizinců se ukázalo, že 70% učitelů neabsolvovalo za posledních pět let nějakou další formu vzdělávání. U menšího počtu (30 respondentů) šlo o spíše příležitostné, jednorázové workshopy, odborné semináře. Dle výpovědí u této položky upozorňujeme na chybějící systematickou provázanost pregraduální přípravy učitelů s dalším vzděláváním, které považujeme v tomto ohledu za žádoucí.

Na základě výpovědí respondentů bylo naší snahou nalézt skupiny učitelů s podobnými názory na obsah profesní přípravy ve vzdělávání žáků-cizinců (což bylo poměrně složité vzhledem k variabilitě jejich výpovědí). Dle četnosti výpovědí jsme vymezili následující skupiny učitelů a definovali tyto klíčové složky v oblasti profesní přípravy:

- Skupina učitelů, kteří hlavní problémy u žáků-cizinců spatřují v jazykových schopnostech (v oblasti přípravy učitelů je žádoucí posílit jazykovou složku). Jak se ukázalo, tak jazykový handicap je často jediným avšak zásadním problémem těchto žáků.
- Skupina učitelů didaktiků, kteří ve vzdělávání žáků-cizinců zdůrazňují didaktickou složku. Tito učitelé nějakým způsobem zohledňují případné odlišnosti žáků ve vyučovacím procesu. S ohledem na případnou sociokulturní odlišnost je žádoucí modifikovat vyučovací proces (přizpůsobit žákům minimálně v počáteční fázi adaptace metody práce apod.). Soudíme, že vzhledem k rostoucí heterogenitě žakovské populace je modifikace, diferenciací vyučovacího procesu nutná. i co se týká dalších skupin žáků (např. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Didaktické schopnosti učitel rozvíjí především v rámci svých pedagogických zkušeností.
- Skupina učitelů, kteří v oblasti přípravy zdůrazňují osobnostně sociální složku. Akceptace „různosti“ je závislá především na osobnostním nastavení učitele (zda např. do komunikace vstupují předsudky, stereotypy, jaká je míra interkulturní senzitivity apod.)
- Skupina učitelů, kteří nepocítují přítomnost žáků-cizinců jako náročnou situaci. Sociokulturní handicap je relativizován, bagatelizován, zaujímají k němu ambivalentní postoje. Případná sociokulturní odlišnost žáků-cizinců s sebou nepřináší problémy, obtíže pro vyučovací proces, neklade na učitele specifické nároky na přípravu. Učitelé předpokládají, že k takovým žákům je třeba přistupovat stejně jako ke všem ostatním. Na jistou ambivalenci sociokulturního handicapu jsme již upozorňovali v teoretické části práce. Sociokulturní odlišnosti mohou, ale nemusí být pro žáky a učitele příčinou

obtíží. S tímto závěrem koresponduje tvrzení Jarkovské a kol. (2015), že „děti jsou stejné tím, že každé je unikátní, jedinečné a originální, proto není potřeba o nich uvažovat v žádných kategoriích.“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 40)

5.3 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ PRO STUDENTY FAKULTY PEDAGOGICKÉ ZČU V PLZNI

Následuje vyhodnocení dotazníkového šetření pro studenty (pro dokreslení uvádíme u některých položek jejich doslovné výpovědi). V úvodu stručně shrneme dosavadní přípravu studentů.

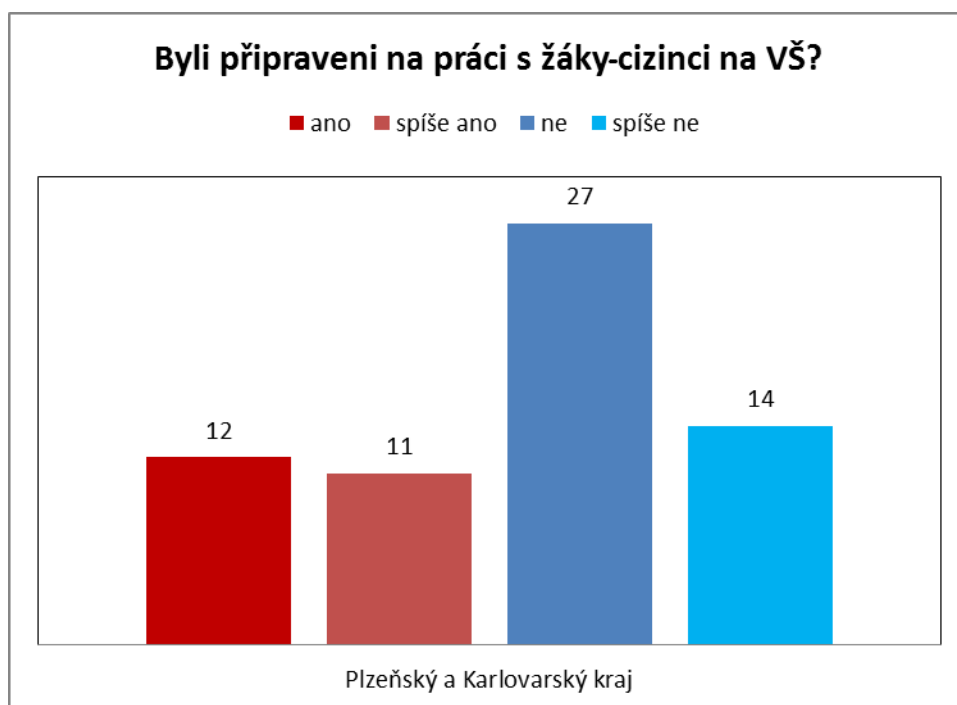
Dosavadní obsah pregraduální přípravy studentů Fakulty pedagogické ZČU v Plzni – 4. ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – plán studia

V 1. etapě studenti absolvovali značnou část pedagogicko-psychologických předmětů (Obecná psychologie, Vývojová psychologie, Sociální psychologie, Pedagogická psychologie, Obecná pedagogika, Dramatická výchova, Osobnostní a sociální rozvoj, Pedagogická praxe formou náslechů, Asistentská pedagogická praxe). Ve 4. ročníku absolvují z povinných předmětů: Psychohygienu, Psychologii osobnosti učitele, Pedagogickou praxi výstupovou, Speciální pedagogiku, z povinně volitelných předmětů mají na výběr např. Inkluzivní přístupy ve vzdělávání, Multikulturní výchovu a vzdělávání, Sociální pedagogiku a další. V 5. ročníku studenti plní již minimum povinných předmětů, jejich příprava se orientuje na tvorbu diplomové práce a souvislou pedagogickou praxi, z povinných předmětů studenti absolvují: Právní aspekty školství, Specifické vývojové poruchy učení a chování.

Celkový počet respondentů: 64 z toho 4 muži

Otázka 1: Byli jste v rámci Vašeho dosavadního studia na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni připraveni na práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)?
ANO, SPÍŠE ANO, NE, SPÍŠE NE

Graf 16: Příprava na vzdělávání žáků-cizinců na VŠ



Komentář: Z výše uvedeného vyplývá, že více než polovina dotazovaných se necítí být dostatečně připravena na vzdělávání žáků-cizinců. Opětovně konstatujeme, že se jedná o studenty 4. ročníku oboru Učitelství 1. stupně ZŠ, kteří jsou ve 2. etapě svého studia, tudíž mají za sebou většinu pedagogicko-psychologických disciplín a velkou část praxí. Soudíme, že jsou již dostatečně kompetentní se ke své dosavadní VŠ přípravě vyjádřit, zhodnotit ji.

Otázka 2: Byla tato příprava dostatečná? Pokud ANO, uveďte prosím, v čem spatřujete přínosy pro svoji pedagogickou práci? Pokud NE, uveďte prosím, v čem spatřujete nedostatky:

Komentář: Studenti uváděli nejčastěji jako přínosy: znalosti z oblasti interkulturní psychologie, speciální pedagogiky, multikulturní výchovy, 5 studentů absolvovalo certifikátový program Český jazyk se zaměřením na prezentaci češtiny jako cizího jazyka, 30 studentů absolvovalo ve 2. ročníku seminář METY na práci s žáky-cizinci (řada z nich ocenila tento seminář, ale uvítali by více prostoru a času), osobnostně sociální rozvoj, dramatická výchova

Jako nedostatky uváděli následující: příliš teoretických znalostí, malá dotace předmětů s touto tematikou, studenti by uvítali více praktických dovedností, vidět takové žáky

v praxi, být v roli asistentů u takových žáků, celkově více praxe, chybí samostatný předmět, který by se tomuto tématu věnoval do větší hloubky, „výborný byl seminář realizovaný lektory z METY, ale malá dotace – více takových praktických kurzů, pracovat s konkrétními kazuistikami, naučit se, jak zorganizovat výuku pro takové žáky“. Téměř polovina studentů uváděla, že připravenost spočívá v osobnostním nastavení – „pracovat bez předsudků, mít pochopení pro takové žáky, být tolerantní, respektovat odlišnosti“...Studenti by uvítali více předmětů, co rozvíjí osobnost učitel, jejich dotace je nedostatečná, jsou vyučovány v 1. roce studia – pouze po dobu jednoho semestru. Studenti by uvítali tento předmět v průběhu celého studia, postupně by si ověřovali teoretické znalosti v praxi, reflektovali by své potíže při výuce.

Někteří dotazovaní nemají představu, jak by taková příprava měla vypadat, co konkrétně by mělo být jejím obsahem,

Otázka 3: V jakých předmětech probíhá (probíhala) tato příprava, jaké témata se probírají (probírala)?

Komentář: Nejčastěji zmiňované byly předměty: Multikulturní výchova a vzdělávání – seznámení se odlišnostmi jiných kultur, národů, práce s předsudky, xenofobií, Speciální pedagogika – téma inkluze, příprava kazuistiky handicapovaného dítěte, návrh opatření, postupů, jak s ním pracovat, Sociokulturní minimum, Úvod do studia pedagogiky – semináře METY zaměřené na práci s žáky-cizinci, Interkulturní psychologie, Sociální patologie – týkalo se hlavně romských žáků, Aktivity v oboru – doučování žáků-cizinců v neziskové organizaci *Tady a teď*, Srovnávací pedagogika – porovnání zahraničních systémů, tedy i integrace žáků-cizinců do škol, řada zajímavých inspirací, certifikačový program Čeština jako cizí jazyk

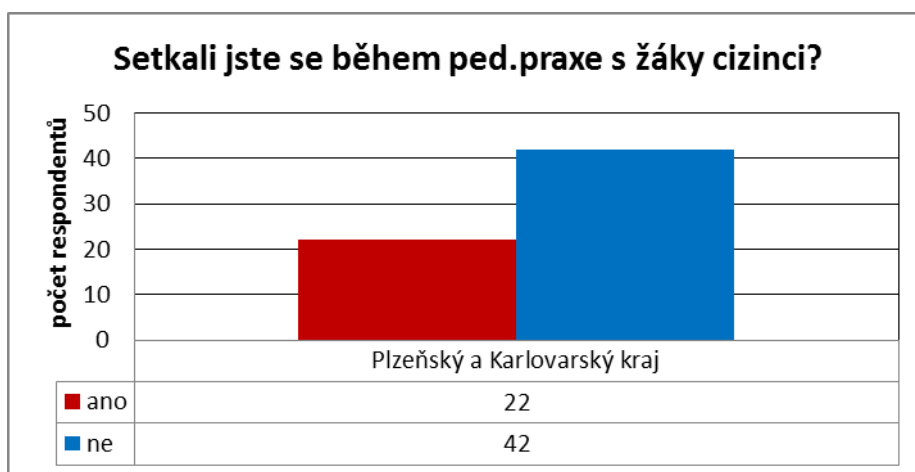
Otázka 4: Jaké problémy mohou mít žáci-cizinci (žáci s odlišným mateřským jazykem)? Jaké obtíže může doprovázet jejich učební proces? Může být práce s nimi specifická? V jakých ohledech?

Komentář: Nejčastěji uváděli studenti následující obtíže: neznalost vyučovacího jazyka, kulturní odlišnosti – jiné náboženství, odlišná rodičovská výchova, kulturní šok, problémy s adaptací na nové prostředí, neznalost systému české školy, chybí jim kulturní prostředí, na které byli zvyklí – kamarádi atd.

Zhruba 30% studentů si neuvědomuje obtíže, problémy, které by mohla představovat přítomnost žáků-cizinců, podle nich žádné specifické obtíže žáci mít nebudou, „*To, že je někdo z jiné kultury nemusí nutně znamenat problém v jiném kulturním prostředí*“, *naopak odlišnost může být přínosem, každý žák tedy i cizinec je individuální, nejde to zobecňovat, kategorizovat.*“

Otázka 5: Setkali jste se v rámci pedagogické praxe (náslechové i výstupové) během studia s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE. Pokud ANO, popište prosím tuto situaci (např. měl žák cizinec problémy, potíže při vyučování, jak postupoval učitel, jaké metody využíval apod.

Graf 17: Přítomnost žáků-cizinců během pedagogické praxe



Komentář: Z výše uvedeného je patrné, že studenti se v praxi nesetkali často s žáky-cizinci, nemohou tak ve většině případech reflektovat učitelův postup při práci s žáky-cizinci, chybí jim příklady dobré praxe. Pokud se v praxi setkali s takovými žáky, uváděli nejčastěji následující postupy učitele: doučování češtiny po vyučování, na škole probíhaly kurzy češtiny pro žáky. 11 respondentů uvedlo, že pokud zaznamenali ve třídě žáka-cizince, tak učitel nepoužíval žádné zvláštní postupy, někteří žáci-cizinci neměli problém s češtinou, pouze dle přízvuku šlo poznat, že mají odlišný původ, žák-cizinec byl bezproblémový, učitel zadával žákovi jiné úkoly, byl vytvořen individuální vzdělávací plán, učitel dle svých slov žáka první polovinu roku nehodnotil, pak jen slovně, využíval názornou výuku, specifické učební pomůcky – např. slovník...

Otázka 6: Co by potřeboval zvládat, umět, mít učitel, aby byl úspěšný při práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)?

Komentář: Výpovědi studentů byly velmi variabilní. Můžeme konstatovat, že studenti si uvědomují, že začleňování žáka-cizince do kolektivu třídy je záležitostí ryze individuální, závisí na konkrétní osobnosti žáka, jeho původu, jeho rodinném prostředí a dalších proměnných. Přesto lze z výpovědí vysledovat 2 zásadní kategorie, které studenti shledávají jako významné v oblasti přípravy: **jazyková příprava** tj. čeština jako cizí jazyk a **schopnosti didaktické** (přizpůsobit žákovi výukový cíl, vyučovací metody atd.). Studenti nejčastěji uváděli následující možnosti, které by jim usnadnili práci: možnost asistenta pedagoga, zvládat češtinu jako cizí jazyk, jazyková vybavenost učitele, znalost kultury prostředí takového žáka, být tolerantní, dobře pracovat s kolektivem třídy, aby nedocházelo k předsudkům atd., modifikovat učivo tak, aby to žákovi usnadnil, zohlednit žakovu odlišnost – především jazykové nedostatky, dobře znát žáka – jeho schopnosti, nedostatky. „*Pokud již chodil do školy ve své původní zemi, tak je dobré mít informace o jeho výsledcích, co absolvoval, co již umí, s čím má problémy.*“ *Nezbytná je spolupráce s rodinou, rodina by měla takovému žákovi co nejvíce pomoci.*“

Poměrně početná skupina studentů uváděla osobnostní charakteristiky učitele, které jsou důležité i pro zvládnutí práce s žáky-cizinci: flexibilita, empatie, tolerance, respekt, porozumění odlišnosti. „*Více předmětů co jdou po osobnosti učitele.*“

Objevila se řada názorů, že dítě cizinec je žák jako každý jiný: „*důležité je v kolektivu třídy zbytečně neupozorňovat na odlišnost, to může být spíše na škodu, důležité je žáka úspěšně začlenit do kolektivu dětí*“

Otázka 7: Jaká témata by měla být zařazena do vzdělávání učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?

Komentář: Výpovědi u této položky byly opět hodně variabilní. Dle četnosti výpovědí ale můžeme shrnout, že studenti by uvítali více praxe, možnost sledovat přímou práci pedagoga s žáky-cizinci a následně ji reflektovat v rámci praxí, další důležitou oblastí je zvládnutí češtiny jako cizího jazyka, kterou doplňují znalosti interkulturní povahy (znalosti o jiných kulturách, jejich specifika, zvyklosti, tradice aj.). Nejčastěji uváděná témata, která by zahrnuli do vzdělávání učitelů: „*více praxe, možnost vidět takovou situaci přímo v praxi – jak učitel postupuje, výuka cizích jazyků, výuka češtiny jako cizího jazyka, znalosti z interkulturní oblasti, komunikace, znalost odlišné kultury, náboženství, tradice atd.*“ Další početnou skupinu tvořili studenti, kteří nevnímají práci s žáky-cizinci jako

specifickou, na kterou by se dalo předem teoreticky připravit. „na takovou situaci se nejde připravit, je to hodně individuální, každé dítě je jiné“ „až praxe naučí“, „je to záležitost osobnostního rozvoje učitele“, neexistuje žádný návod...“

5.4 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A ANALÝZA POLOŽEK DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ PRO STUDENTY FAKULTY PEDAGOGICKÉ ZČU V PLZNI

V rámci dotazníkového šetření pro studenty bylo naší snahou získat informace o tom, jak budoucí absolventi učitelských oborů v závěrečné etapě studia (v našem případě se jednalo o studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ) hodnotí svoji přípravu na vzdělávání žáků-cizinců, zda je fakulta připravila na vzdělávání žáků-cizinců, se kterými budou během své pedagogické praxe pracovat. Výpovědi vnímáme jako cenný podklad k plánování studijního programu tak, aby reflektoval tuto složku přípravy. Z analýzy položek dotazníku vyplývá, že více než polovina studentů (téměř 60%) se ve 2. etapě studia (ve 2. etapě mají studenti za sebou většinu povinných i povinně volitelných pedagogicko-psychologických disciplín a značnou část pedagogické praxe) nepovažuje za dostatečně připravené v otázkách vzdělávání žáků-cizinců (položka č. 1). Domníváme se, že názory studentů v tomto ohledu korespondují s tím, že téma vzdělávání cizinců je ve studijních oborech zastoupeno stále spíše okrajově. Ve studijních oborech Fakulty pedagogické ZČU, která je předmětem naší analýzy, neexistuje např. samostatný předmět, který by se zabýval touto problematikou. Jako přínosy v přípravě na pedagogickou praxi (položka č. 2) uváděli studenti nejčastěji následující: znalosti z Interkulturní psychologie, Multikulturní výchovy, Sociální pedagogiky, Speciální pedagogiky, minimum studentů absolvovalo předměty z volitelného certifikátového programu Čeština jako cizí jazyk: Sociokulturní minimum. Jako další významnou složku v této přípravě zmiňovali studenti seminář METY, který absolvovali v rámci Úvodu do pedagogiky (jednalo se o tři navazující semináře po dvou hodinách). Jako nedostačující v obsahu přípravy uvedli studenti příliš teoretických znalostí, které nevedou k praktickým dovednostem, nejsou provázány s praxí. Bez ohledu na téma vzdělávání žáků-cizinců je nepoměr teorie a praxe a jejich propojení častým tématem diskusí, které se vztahují k hodnocení obsahů pregraduální přípravy učitelů. Další skupina studentů by uvítala více předmětů, které by posílily osobnostní a sociální složku učitelství např. předmět OSR (Osobnostní a sociální rozvoj). V uvedené dotazníkové položce se objevil požadavek zařadit tyto předměty do více ročníků studia (ve studijních plánech je předmět zařazen do 1. ročníku studia po dobu

jednoho semestru). Cenným zjištěním je, že si studenti uvědomují důležitost osobnostně sociální stránky učitelské profese.

Předměty, v nichž je zařazeno téma vzdělávání cizinců, jsou následující (položka č. 3): Multikulturní výchova a vzdělávání, Sociální pedagogika, Úvod do pedagogiky (semináře METY), Speciální pedagogika, Aktivity v oboru, Srovnávací pedagogika. Většina těchto předmětů, které studenti uváděli, má statut povinně volitelných nebo volitelných (vyjma Úvodu do pedagogiky a Speciální pedagogika, které jsou povinné).

Přestože studenti nemají dosud pedagogické zkušenosti nebo jsou tyto zkušenosti minimální, jsou si vědomi případných obtíže, problémů, které může představovat přítomnost žáků-cizinců ve školách (položka č. 4). Nejčastěji uváděli obtíže spojené s neznalostí jazyka, kulturní odlišností. Pro 30% studentů nepředstavuje práce s žáky-cizinci něco výjimečného, specifického. Z jejich výpovědí vyplynulo, že každý žák je individualitou a dle toho je nutné k němu přistupovat bez ohledu na odlišný původ, kulturu apod. Téměř 70% studentů se během své naslechové a výstupové praxe nesetkalo s žáky-cizinci (položka č. 5). Tento fakt můžeme připisovat celkově malému počtu cizinců na území ČR. Žáci-cizinci se celkově až na malé výjimky nekumulují na jednom území ani v uzavřených enklávách. Pokud se studenti s takovými žáky během praxí setkali, pak jako nejčastější učitelovy postupy uváděli: doučování češtiny, zadávání jiných úkolů, využití možnosti nehodnotit takového žáka. Polovina dotazovaných uvedla, že učitelé nepřistupovali k žákovi odlišně, nevyužívali žádné speciální postupy, pomůcky, ale přistupovali k němu jako ke všem ostatním žákům. V položce „co by potřeboval znát, umět učitel, aby byl úspěšný při práci s žáky-cizinci (položka č. 6) byly poměrně variabilní výpovědi. Přesto je dle četnosti výpovědí můžeme rozdělit do třech základních kategorií: **jazyková příprava** (jazyková vybavenost učitele, příprava na výuku češtiny jako cizího jazyka...) a **didaktické schopnosti** (přizpůsobit výuku žákovi, zadávat jiné úkoly, nehodnotit), **osobnostně sociální složka**. I v rámci této položky se objevily názory, že žák-cizinec je jako každý jiný, učitel by k němu neměl přistupovat odlišně, neupozorňovat zbytečně na jeho odlišnosti. Co se týče témat, která by se měla zařazovat do vzdělávání učitelů na téma žáci-cizinci, jsme zaznamenali opět velmi variabilní škálu odpovědí. Studenti uváděli v početném zastoupení požadavek více praxí, uvítali by více příležitostí sledovat přímou práci učitele s žáky-cizinci a zpětně ji reflektovat, jako další uváděli zařazení výuku češtiny jako cizího jazyka, znalosti interkulturní povahy. Skupina studentů

přítomnost žáků-cizinců relativizuje. „*Na takovou situaci se nelze dopředu připravit, každý žák je jiný apod.*“ „*Nejde dávat dopředu nějaké návody.*“

Na základě výpovědí bylo naší snahou (podobně jako u učitelů) nalézt skupiny studentů s podobnými názory na obsah profesní přípravy ve vzdělávání žáků-cizinců a definovat klíčové složky profesní přípravy. Jedná se o následující oblasti (v mnohém korespondují s výsledky dotazníku u učitelů):

- Zařazení více praxe do studijních plánů a to i ve vztahu k žákům-cizincům (praxe zaměřené na přímou práci s žáky-cizinci, možnost pozorovat práci učitele, vyzkoušet si během studia práci s heterogenní skupinou, možnost následné reflexe). Domníváme se, že tyto názory vycházejí z toho, že pedagogická teorie může být pro studenty problematická, nesrozumitelná, zvláště pokud nemají praxi. Celkově studenti absolvují málo souvislých praxí, které by jim umožnily dostatečně poznat život školy a třídy.
- Rozvoj osobnostně sociální složky – jako žádoucí se ukazuje posílit studijní disciplíny, které pracují s osobnostní a sociální stránkou učitelské profese. Ve vztahu k žákům-cizincům se nejčastěji objevují pojmy jako tolerance, respekt, otevřenost k odlišnostem.
- Podobně jako u učitelů se i u studentů profiluje skupina těch, pro které žáci-cizinci nepředstavují zvýšené nároky na přípravu. Sociokulturní handicap není nahlížen jako překážka, je do jisté míry ignorován, nebo je naopak odlišnost vnímána pozitivně. Tento fakt lze do jisté míry přisuzovat zatím minimální praxi a pedagogickým zkušenostem studentů.

5.5 VYHODNOCENÍ POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ S UČITELI 1. STUPNĚ ZŠ

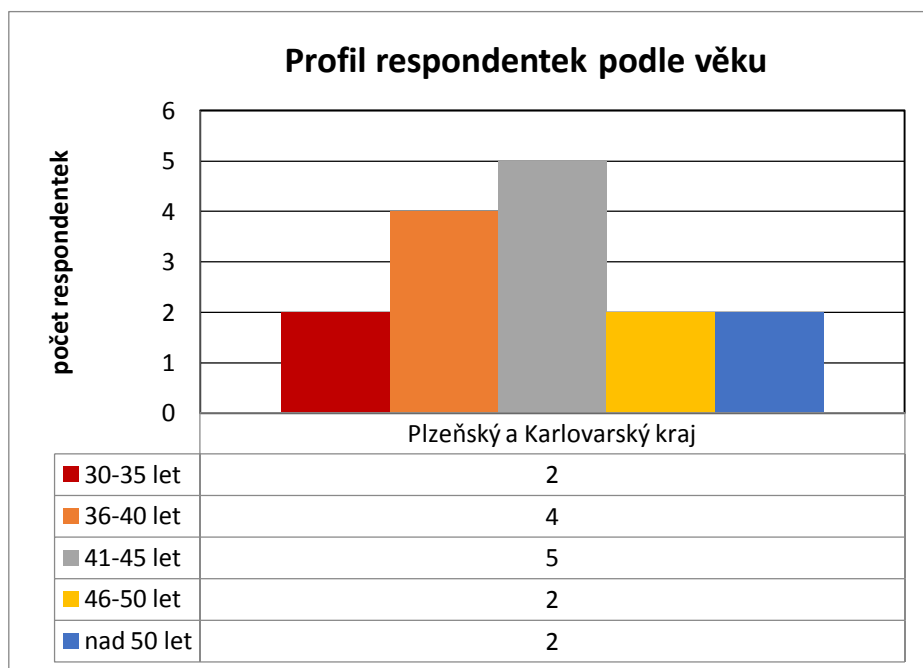
Celkový počet respondentek, které nám poskytly rozhovor je, 15. Podobně jako u dotazníkového šetření pro učitele jsme vybraný soubor charakterizovali prostřednictvím osmi kategorií (pohlaví, věk, délka pedagogické praxe, vyučovaný ročník na 1. stupni ZŠ, počet žáků-cizinců v pedagogické praxi, počet žáků-cizinců ve škole, celkový počet žáků ve škole, počet obyvatel v místě školy – velikost sídla).

Graf 18: Profil respondentek dle pohlaví

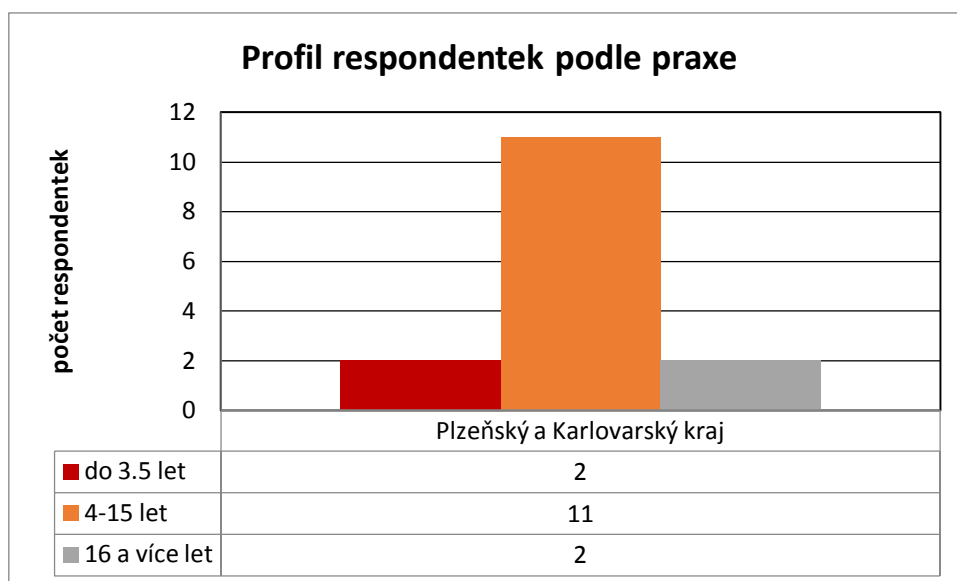


Z 15 respondentek byly všechny ženy. Potvrdilo se tvrzení Průchy (2002), že české primární školství je dlouhodobě feminizováno

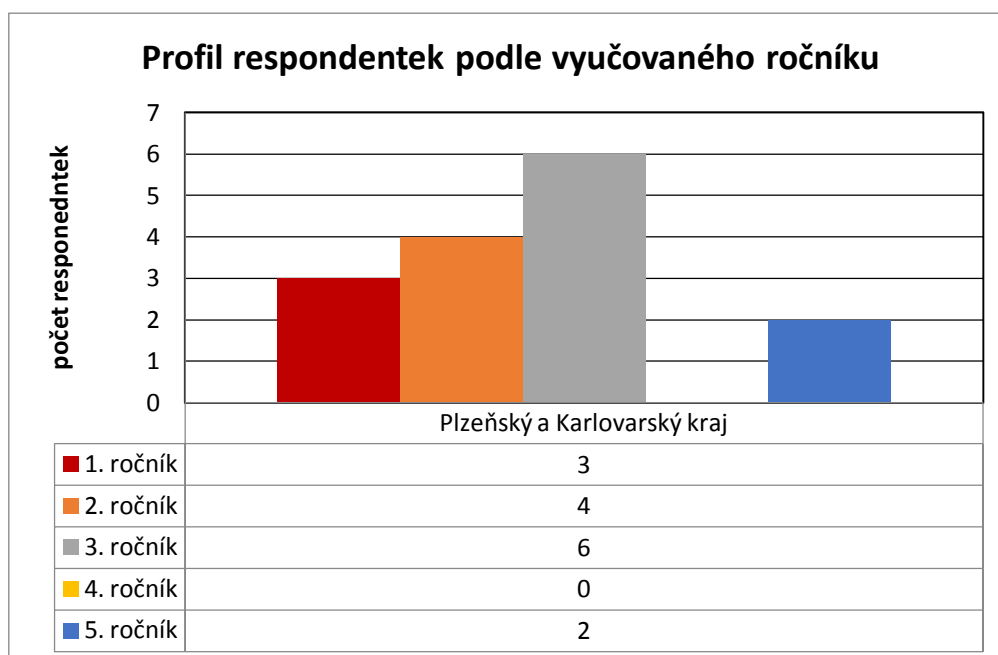
Graf 19: Profil respondentek dle věku



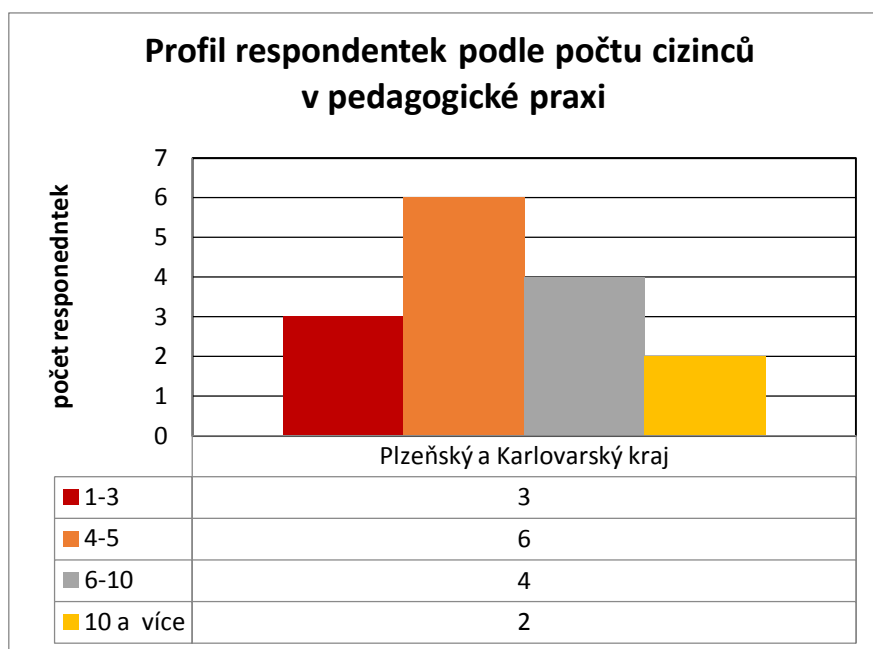
Graf 20: Profil respondentek dle délky pedagogické praxe



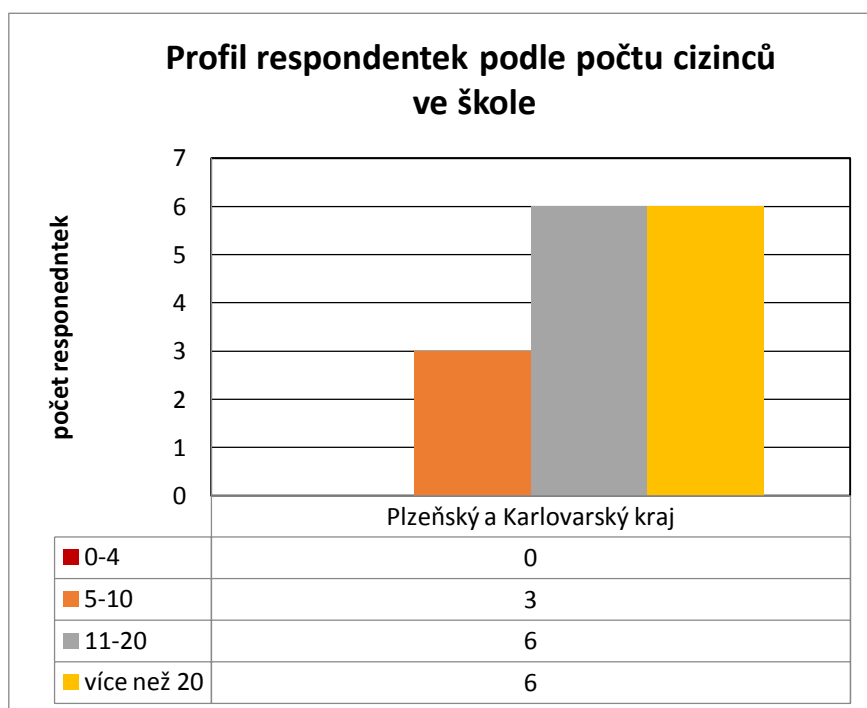
Graf 21: Profil respondentek dle ročníku, který v současné době vyučují na 1. stupni ZŠ



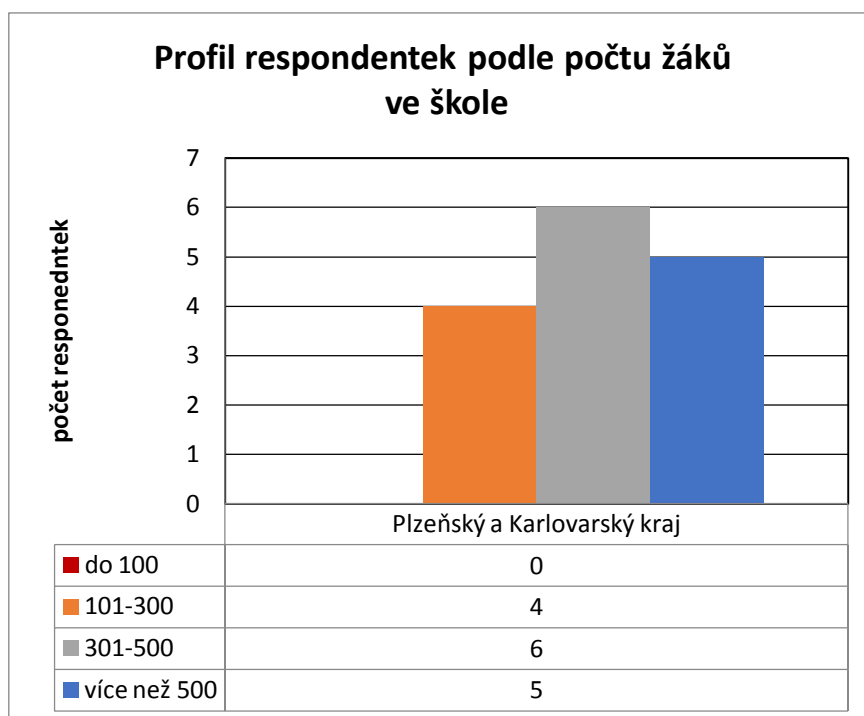
Graf 22: Profil respondentek dle počtu žáků-cizinců ve vlastní pedagogické praxi



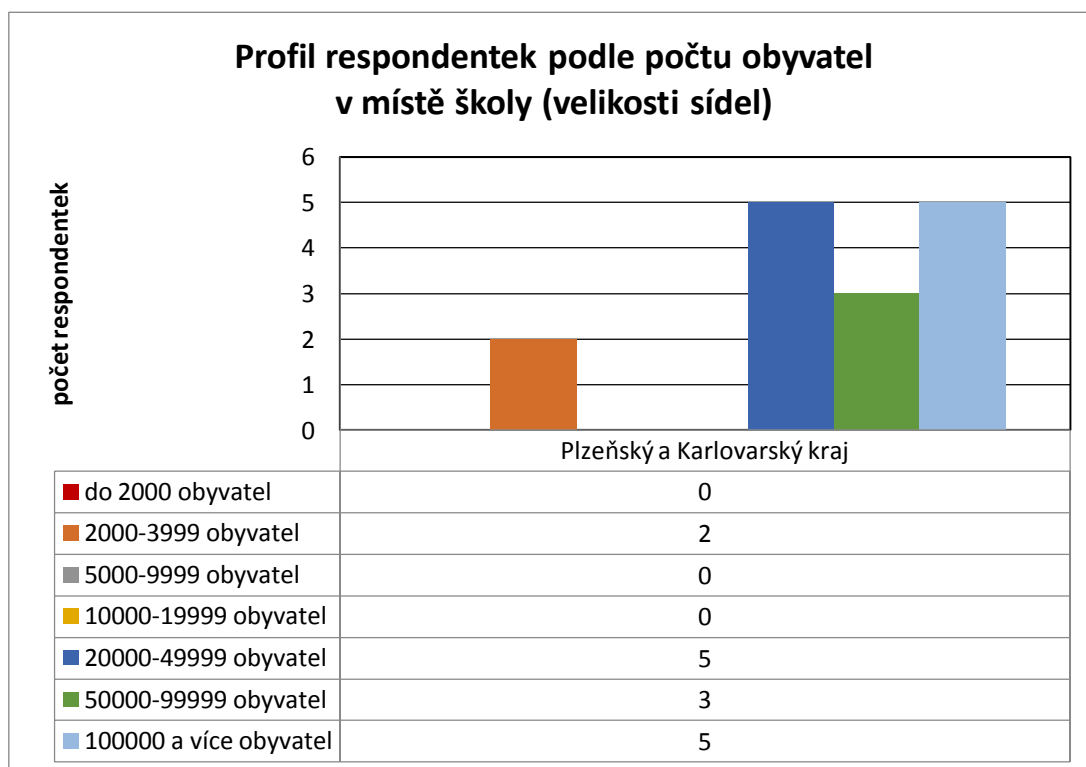
Graf 23: Profil respondentek dle počtu žáků-cizinců ve škole, kde učitel působí



Graf 24: Profil respondentek dle počtu žáků ve škole, kde učitel působí



Graf 25: Profil respondentek dle počtu obyvatel v místě školy (velikost sídla)



Vzhledem k poměrně široké variabilitě odpovědí nebylo jednoduché uvedená data rozřídít, některé výpovědi byly ojedinělé (přesto je uvádíme a jsou pro nás cennou reflexí). U jednotlivých otázek uvádíme nejprve doslovné výpovědi, které se následně pokusíme kategorizovat a vyvodit z nich obecnější tendence.

Otázka 1: Jaké národnosti jsou žáci-cizinci, které v současné době vyučujete, nebo jste vyučovala v rámci své pedagogické praxe?

Nejpočetnější skupiny žáků-cizinců: Vietnamci, Rusové, Ukrajinci, v menším počtu: Němci, Poláci, Bulhaři, Brazilka, Angličan, Poznámka: jedná se i o bilingvní žáky tj. děti ze smíšených svazků např. u Brazilky je otcem Čech a matka Brazilka, u Angličanky je otcem Brit, matka Češka.

Komentář: Zastoupení jednotlivých národností žáků koresponduje s aktuálními statistikami platnými pro ČR. Respondentky zmiňovaly nejčastěji zkušenosti s žáky vietnamské ruské, ukrajinské národnosti. V menším počtu (zpravidla 1- 2 žáci) to byli žáci jiných národností (německé, polské). Dvě dotazované respondentky mají zkušenosti s bilingvními žáky (žáky ze smíšených partnerství).

Otázka 2: Projevuje se (projevil se) u těchto žáků sociokulturní handicap? Setkáváte se (setkal/la jste se) s nějakými problémy, obtížemi při integraci těchto žáků?

„Problém není neznalost češtiny jako taková, ale neznalost češtiny jako odborného jazyka, žák je zpravidla schopen komunikovat v běžných konverzačních tématech, ale zásadní potíže nastávají v odborných předmětech jako např. přírodověda, literatura, tady už je potřeba osvojit si jazyk na vyšší úrovni.“

„Zásadní problém vidím v nespolupráci s rodinou, která by právě u těchto dětí měla být zásadní, rodiče do školy nechodí, často nehovoří česky a dítě pak funguje jako prostředník, tlumočnick, u malých dětí tuto roli vnímám jako velmi zátěžovou, protože už tak jsou na ně kladeny vysoké požadavky, děti jsou tak přetěžovány, nezbyvá jim energie na zvládnutí nároků školy.“

„Mně osobně chyběly bližší informace o dítěti, z jakého prostředí přichází, co má za sebou co se týče „osobní i školní historie. Pokud již absolvovalo školu ve své původní zemi,

tak chybí informace o výsledcích, co dítěti dělá problémy atd.. To jsou právě ty informace, které bychom potřebovali znát, ale např. z důvodu neznalosti češtiny, nám to rodiče nesdělí.“

„U arabského žáka jsem narazila na předsudky a xenofobní postoje ze strany rodičů, máme ve škole také hodně Rusů a někteří rodiče to nelibě nesou. Mají pocit, že se pak nevěnujeme jejich dětem, protože nás zatěžuje práce s cizinci, kteří neumí česky. Na Karlovarsku je řada škol, kde je výhradně ruská menšina, to si myslím není dobře, takto se ještě více separují a k multikulturnímu soužití to nevede.“

„Vyučuji Brazilku, matka Brazilka, otec Čech, který ale s rodinou nežije, doma se mluví výhradně portugalsky, děvče chodí do české školy od 1.třídy, nyní je v 5.ročníku a jazykový deficit se dosud nepodařilo vyrovnat“, navíc díky určitým odlišnostem – barva pleti, tělesný pach (je jiný než jsme my v Evropě zvyklí), jiný jazyk, děti dívku odstrkují, vyčleňují, častý je posměch, snažím se její kulturní odlišnosti vyzdvihnout, poukázat na ně v tom pozitivním světle – např. jsem dívku vybídla, aby nám prezentovala brazilské pohádky, vyprávěla, jaké brazilské zvyky dodržují u nich doma, nejvíce se obávám toho, až žákyně přestoupí na 2. stupeň školy do jiného města, kde učitelé nemají tolik času se žákům individuálně věnovat, bojím se, aby ji děti nešikanovaly.“

„Používat u těchto dětí termín sociokulturní handicap je podle mě dost nešťastné, každý si hned představí problémy, co nepůjde, čeho se obávat a tak to přece být nemusí, každé dítě je jiné a nemusí být zrovna jiné národnosti, je na učiteli, aby vycítil, v čem má žák problémy.“

„Není to jednoznačný, často vidím u dětí a ještě víc u rodičů obrovskou motivaci, chuť co nejdříve zapadnout do kolektivu, větší píli a houževnatost, odlišnost funguje motivačně, ale nejde to říct jednoznačně, hodně záleží na konkrétním dítěti a jeho rodině.“

„Z mých dosavadních zkušeností nemůžu mluvit o problémech, ze začátku tam byla u některých dětí jazyková bariéra (někdy větší jindy menší), ale jinak děti fungují jako ty naše – něco jim jde výborně, něco méně...“

Komentář: Pokud dotazované učitelky spojují sociokulturní handicap s problémy, jako nejčastější obtíže zmiňují neznalost češtiny jako vyučovacího jazyka (častým problémem je neznalost spisovného jazyka, odborné terminologie, gramatiky atd., což je pro výuku

podstatné). Mírnější komplikace v jazykové oblasti shledali např. u bilingvních dětí (např. žákyně z Anglie, jedná se o bilingvní dítě – otec Brit, matka Češka, dítě se narodilo a vyrůstalo v Anglii, rodiče doma výhradně mluvili anglicky, v 8 letech dítěte se přestěhovali do Čech, žákyně měla na začátku školní docházky obtíže s češtinou hlavně co se týče hovorového jazyka, který se používá v rámci třídního kolektivu). Často je problémem neznalost češtiny ze strany rodičů. Jako další častou bariéru uvádějí učitelky špatnou spolupráci s rodiči, což je podle nich dáno mimo jiné právě neznalostí češtiny. Jako další zmiňují nedostatečné informace o žákovi (může se lišit např. skladba a obsah předmětů, které žáci absolvovali ve své původní zemi). V rámci sociokulturního handicapu se většinou jedná o více faktorů najednou.

Otázka 3: Jaké postupy, strategie atd. využíváte (využil/la jste) při začleňování těchto žáků?

„Osvědčilo se mi sejit se s rodiči, ředitelkou, blíže se seznámit s celkovou situací dítěte, s jeho znalostmi, potřebami, takové vzájemné poznání se, připravit si plán, postup, jak budeme pracovat, jaké máme možnosti, co se týče např. individuálního vzdělávacího plánu, tady je nutná spolupráce s rodinou, aby oni sami věděli, že teď je jejich role naprosto zásadní.“

„Volím individuální přístup, žákovi především v začátcích zadávám individuální úkoly, méně látky, více procvičování, vytvořila jsem si dvojjazyčný slovník rusko-český za pomoci kolegyně ruštinářky – přehled nejužívanějších frází, pozdravů atd., nejdůležitější fráze v ruštině jsem naučila i ostatní děti, je důležité ukázat ostatním dětem, že každý jsme individuální, výjimečný, jde o to, aby odlišnost vnímaly pozitivně, aby je to obohatilo.“

„Nevyžívám speciální strategie, postupy atd., pouze zohledňuji žakovu odlišnost především jazykovou (pokud je to nutné a žáci neumí dobře česky), dávám více úkolů na procvičení, dítě hodně zapojuji do kolektivu, do kooperativní výuky, v prvním pololetí tyto děti nehodnotím.“

„Názorné vyučování – vše ukazovat, mluvit pomalu a zřetelně, je to pro mne obtížné, ale funguje to.“

„Děti, se kterými jsem pracovala, neměly žádné potíže, celkem bez problémů zvládaly i češtinu, nebylo třeba žádných specifických postupů.“

„Každý žák je jiný, individuální, nelze dopředu vymezovat postupy, s jakými pracovat, vše záleží na konkrétní situaci.“

„Na naší škole se nám osvědčily kurzy češtiny pro cizince, které organizuje kolegyně pro všechny žáky-cizince na 1. stupni, pokrok u těchto žáků je brzy vidět a projeví se v jejich výsledcích.“

„Vyplatí se seznámit třídu se zemí, ze které žák pochází, s jeho případnými odlišnostmi, posadit žáka ke spolužákovi, který pomůže, poradí, funguje jako prostředník. Takový spolužák je pak hrdý na to, že ho učitel delegoval pomoci“ ...

„Všímat si žakových silných stránek, v čem vyniká a dostatečně chválit, oceňovat i dílčí pokroky, to je hodně důležité“

„Ze všeho nejdůležitější je začlenit žáka do kolektivu, to mám na jeho integraci největší vliv, funguje-li dobře třídní kolektiv, žák snáze překoná další obtíže.“

„Osvědčilo se mi zapojit tyto děti do kroužku Dramatické výchovy, kterou vedu, v rámci dramatické výchovy se snadněji odbouraly komunikační problémy, děti se sžily s kolektivem, nemají problém se vyjadřovat před třídou, tato práce je baví, přispělo to i k utužení dobrých vztahů ve třídě a to je myslím pro integraci to nejdůležitější, divadlo obecně odbourává trému, předsudky, stírá rozdíly...“

Komentář: Co se týče strategií a postupů, jedná se opět o velmi široký repertoár, dle četnosti výpovědí se jako klíčové ukázalo **zařazení žáka do kolektivu** (seznámení s ostatními žáky, důležité je vytvoření pevných vazeb v rámci třídního kolektivu), dále pak **kurzy češtiny**, navázání spolupráce s rodinou, další učitelky uvádějí některé strategie, které můžeme označit jako **speciální didaktické postupy**, které zohledňují žakovu odlišnost: názorný výklad, individuální přístup, více procvičování atd. I v této položce figurují respondentky, které neshledávají práci s žáky-cizinci specifickou, odkazují na individualitu dětí.

Otázka 4: Co by se z Vašeho pohledu mělo na školách zlepšit, aby integrace žáků s odlišným mateřským jazykem byla úspěšná? Shledáváte v této oblasti nějaké zásadní nedostatky? V jakých ohledech?

„Jako zásadní problém vidím v nastavení legislativy, která sice formálně s těmito žáky počítá, ale rozhodně nezohledňuje jejich konkrétní potřeby. V poslední době se intenzivně hovoří o inkluzi, ale nikdo v praxi neví, jaká konkrétní opatření by měl učitel zavádět, aby těmto žákům skutečně pomohl se začlenit. Jako problém vidím i obrovské nároky na učitele v tom, aby byl schopný pracovat efektivně se všemi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. V praxi se nejedná pouze o děti cizinců, ale i děti s dalším typem handicapu.“

„Velmi neefektivní je způsob poskytování jazykové přípravy z rozvojových programů. O ty musí žádat každoročně ředitel škol, je to obrovská administrativní zátěž, na kterou nemáme kapacitu. Toto by mělo fungovat celoplošně, dotace na kurzy češtiny by měly školy získat zcela automaticky, pokud takové žáky mají.“

„Žáci-cizinci jsou často pro školu velkou finanční zátěží – školy nemají finance na asistenta, nebo učitele češtiny, tlumočníka apod., pomohlo by nám zvýšení normativu na děti cizince.“

„Chybí peníze na nákup speciálních pomůcek, materiálů, slovníků..., to ostatně chybí i tam, kde bychom to nejvíce potřebovali, máme hodně integrovaných dětí, které vyžadují speciální péči...“

„Chybí specializovaní odborníci, kteří by pomohli právě těmto dětem a jejich rodinám a byli nápomocni i učitelům, když by bylo třeba.“

„Myslím si, že hlavní problém je hlavně v osobnosti učitele a jeho přípravě. Bohužel v českém školství nemáme mnoho zkušeností, jak s takovými žáky pracovat. Pedagogické fakulty by se na to měly více zaměřit a to především prakticky. Takových žáků bude totiž přibývat. Je důležité učit studenty, jak postupovat, jak plánovat výuku, zohledňovat odlišnost žáka atd. Je to hodně náročné, ale je to potřeba, takových žáků bude přibývat, troufnu si říci, že Pedagogické fakulty se zaměřují stále málo na praxi, reflexi reálného školního prostředí, absolventi pak zažívají šok z reality, nejsou na heterogenní skupinu žáků připraveni, neznají praktické postupy, neví, na koho se obrátit.“

„Učitelé zvláště na 1. stupni by měli absolvovat kurzy češtiny jako cizího jazyka, získat aspoň základy, to hodně pomůže v počátečním období začleňování takového žáka“, sama jsem absolvovala několik kurzů u METY a bylo to velmi prospěšné a hlavně praktické.“

„Základní nedostatky jsou podle mě v osobnosti učitele, jak si umí poradit, často se toho učitelé bojí, je to práce navíc, nejsou flexibilní, neumí improvizovat, těch nároků na učitele bohužel čím dál tím více přibývá.“

„Za hlavní nedostatek považuji nedostatečnou oporu v legislativě, neexistuje moc podpůrných opatření žádná metodika hlavně třeba pro začínající učitele, kteří nemají zkušenosti a ve třídě mají další žáky, kteří potřebují individuální péči (u nás na škole např. žák autista, žáka s lehkým mentálním postižením a to nemluvím o dětech, které mají diagnostikovány poruchy učení apod.), zajímavé zkušenosti jsem načerpala během zahraniční stáže ve Finsku, kde fungují regionální koordinátoři multikulturního vzdělávání, kteří mapují situaci na jednotlivých školách, mohou pomoci rodinám přistěhovalců při integraci do škol, tito koordinátoři se pravidelně setkávají s pedagogy, připravují učitele na práci s žáky-cizinci, chodí do škol a pomáhají tam, kde je třeba. Celkově se dá říci, že stát se více angažuje v těchto otázkách, Česká republika zatím nemá propracovaný systém pomoci, podpůrných opatření jak pro děti samotné, jejich rodiče a učitele. Učitel si většinou musí poradit sám, jak umí a to není do budoucna udržitelné, pokud bude takových žáků více

„Myslím si, že obecně se ve školách nezohledňuje tento druh handicapu, je to stále okrajové téma“, pokud se hovoří o handicapu, pak se většinou mluví o dětech jako jsou např. autisté, děti s lehkým mentálním postižením, děti s poruchami učení atd.“Myslím si, že veškerá opatření, legislativní kroky atd. směřují k těmto žákům, je to pravděpodobně dáno i tím, že dosud naše školství nemá příliš zkušeností s žáky jiných národností kromě Romů, zatím asi spíše hledáme ty cesty. Ale vnímám to jako aktuální, vzhledem k tomu co se děje ve světě, migrační krize atd. My nejsme na takové děti připraveni, ale nemůžeme před tím zavírat oči.“

„Z mých zkušeností vyplývá, že dnes každý žák je individualita i ten s odlišným mateřským jazykem, ale to jsou právě ty kompetence učitele rozpoznat dispozice, schopnosti, slabá místa každého a podle toho s ním pracovat, neviděla bych žáky-cizince

jako problém, někdy se to příliš zveličuje, upozorňuje se na ty kulturní odlišnosti, nemyslím si, že by učitel měl být nějak zvlášť připravován na cizince“.

Komentář: Z výše uvedených výpovědí je zřejmá celková nekonceptnost a nesystematičnost v otázkách vzdělávání žáků-cizinců co se týče nastavení legislativy, připravenosti vzdělávacího systému. Respondentky se shodly v mnoha aspektech jako je nedostatečná opora v legislativě, metodice, nedostatečné finance a možnosti školy. Další problémy odkazují především na osobnost učitele a jeho nedostatečnou připravenost na žáky-cizince (součástí je neznalost výuky českého jazyka jako cizího jazyka, didaktické schopnosti). Objevily se i názory, které nepřikládají sociokulturnímu handicapu zvláštní význam, relativizují znevýhodnění těchto žáků tudíž i obsah přípravy na jejich vzdělávání.

Otázka 5: Byl/la jste v rámci Vašeho VŠ studia dostatečně připraven/a na práci s žáky-cizinci? ANO/SPÍŠE ANO, NE/SPÍŠE NE. Pokud ANO, uveďte, v čem byla tato příprava přínosná. Pokud NE, uveďte, kde shledáváte nedostatky:

Z celkového počtu 15 dotazovaných učitelek: 11 odpovědělo, že nebyly připraveny na práci s žáky-cizinci. Dvě respondentky uvedly, že příprava byla pouze částečná, byly připraveny pouze po stránce teoretické, chyběly jim praktické dovednosti. Další dotazované nevědí, co by přesně mělo být obsahem takové přípravy.

Zde jednoznačně vyplývá, že téměř většina respondentek nebyla dostatečně připravena na vzdělávání žáků-cizinců.

Otázka 6: V jakých předmětech probíhala tato příprava, jaká témata se probírala:

Respondentky nejčastěji zmiňovaly následující předměty: Speciální pedagogika – téma inkluze, Multikulturní výchova – poznatky o životě jiných kultur – Ukrajinci, Rusové, předmět, který se týkal integrace Romů.

Otázka 7: Absolvoval/la jste za posledních 5 let nějakou formu vzdělávání zaměřenou na výuku ve třídě s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE. Pokud ANO, o jakou formu šlo?

„Tady hodně záleží, jak se k tomu učitelé staví, často nechťí dělat nic navíc, žáky-cizince berou jako další přítěž.“

„Je to hodně o osobním nastavení, nadšení, empatii, taktu, citu, pak nic není problém.“

„Na odborných setkáních často slyším i od odborníků, že tyto děti by se měly hlavně přizpůsobit, když jsou v Čechách, nikdo se nebude přizpůsobovat jim, pak je dost těžké dávat příklady studentům.“

„Myslím, že kurzy toho člověku moc nedají, když chybí ta praktická zkušenost...“

Komentář: Relativně malý počet dotazovaných absolvoval nějaký kurz: celkem 3 respondentky. Jednalo se o kurzy českého jazyka, seminář METY, 1 studentka absolvovala seminář Multikulturního centra – aplikace multikulturní výchovy do praxe. Všechny tyto kurzy hodnotily respondentky jako přínosné (někdy příliš teoretické), nedostatečná je podle nich malá časová dotace, uvítaly by tyto podobné kurzy častěji a pravidelně. Respondentky uváděly, že byť je tato problematika velmi aktuální, není v možnostech učitele zabývat se všemi aktuálními tématy, nedostává se času, chybí podpora ze strany vedení. Tyto kurzy jsou většinou jednorázové, mnohdy příliš teoretické. Učitelé by potřebovali více reflektovat zkušenosti, které mají z praxe.

Otázka 8: Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů, co se týče vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?

Respondentky uváděly především tyto oblasti přípravy: **více praxe**, kde by studenti měli možnost vidět a hodnotit práci učitele s žáky-cizinci, **zavedení povinného kurzu češtiny jako cizího jazyka, více hodin osobnostního rozvoje** – práce na sobě, práce s třídou, spolupráce např. s neziskovými organizacemi, které se zabývají touto problematikou. 2 respondentky zmínily asistentskou praxi na svých školách, kam docházejí studenti Fakulty pedagogické, sami studenti tak mají možnost pozorovat práci učitele, ale hlavně se zapojit do přímé práce s takovým žákem, tím se nejvíce naučí. Pro mnohé respondentky jsou důležité znalosti z oblasti multikulturní výchovy, interkulturní psychologie, v rámci speciální pedagogiky by se více orientovaly na skupinu žáků-cizinců.

Některé respondenty by uvítaly samostatný předmět: „*těchto žáků je relativně více než dříve, pro učitele to bude nutnost orientovat se v těchto otázkách*“. Menší počet respondentek uvádí, že není nutná specifická příprava na vzdělávání žáků-cizinců, dle jejich vyjádření není nutné zvlášť posilovat tuto oblast přípravy.

Volně vedené otázky se vztahovaly k následujícím aspektům integrace dítěte s odlišným mateřským jazykem: jaká je zkušenost se zařazováním žáků do třídy, s hodnocením žáků, jaké další aktivity napomáhají úspěšné integraci, jak probíhá výuka češtiny, jak funguje komunikace s rodiči žáka apod.

Zařazování žáků-cizinců do odpovídajícího ročníků hodnotí respondenty poměrně shodně. Pokud k tomu nejsou závažné důvody, je vhodné zařadit žáka do třídy dle věku. Tento krok je ale nutné posuzovat individuálně, rozhodující jsou především jazykové schopnosti dítěte:

„Je to hodně individuální, případ od případu, záleží na jazykových schopnostech, pokud tam nejsou velké problémy, pak nevidím důvod zařazovat žáka o stupeň níže, zbytečně by ztratil rok, důležité je taky, aby byl mezi svými vrstevníky.“

„Jsem toho názoru, že nejdůležitější je, jak ho přijmou právě děti, pak už jde vše snáze, v mé praxi to bylo řešeno vždy podle konkrétní situace dítěte, po domluvě s rodiči, ředitelkou, přezkoušení z hlavních předmětů: matematiky, češtiny, měli jsme pár dětí, které jsme zařadili o ročník níže a nebyl s tím problém, myslím, že na 1. stupni se tím chyba neudělá, komplikovanější je to na 2. stupni, kde obecně není mnoho času tyto věci řešit, sám třídní učitel to neuhlídá.“

Komunikace s rodiči – v této oblasti si respondenty plně uvědomují klíčovou roli rodiny pro úspěšnou integraci žáků. Opět se ale prokázalo, že se jedná o individuální záležitost. U některých rodičů není s komunikací a spoluprací problém (respondenty shodně uváděly pozitivní zkušenost především s asijskými rodiči, u nichž představuje vzdělání vysokou hodnotu, rodiče své děti podporují, motivují atd.). Zcela logicky se úspěšná komunikace s rodiči odvíjí o jejich jazykových kompetencí (znalost češtiny)

„Považuji za to nejdůležitější, hlavně i prvňáčků – tam to bez oboustranné spolupráce nejde,

„Nejde jednoznačně říct, že děti cizinců jsou na tom hůře, znám ze své praxe oba případy – rodiny trvale usazených Vietnamců sice mluví špatně česky, ale najímají svým dětem chůvy, studenty na doučování a vzdělání je pro ně důležité, jsou ale i jiné případy např. bilingvní dítě, kde bylo jasné, že rodiče neplánují zůstat v ČR, brali školu jako přechodnou, navíc matka Češka na dítě nemluvila moc česky, ale anglicky, protože oba rodiče pracují v mezinárodní firmě.“

„Dobrá spolupráce s rodiči je důležitá bez ohledu na to, že je dítě cizinec.“

Hodnocení – většina respondentek uvedla, že u dětí cizinců, kde pocítovaly jisté obtíže, daly hlavně v prvních fázích adaptace přednost slovnímu hodnocení, nebo byly v hodnocení shovívavější, zohledňovaly žákovy obtíže atd. 2 respondentky mají zkušenost s vypracováním individuálního vzdělávacího plánu pro takového žáka, který ocenily při své práci. Většina respondentek se také shodla na mírnějším hodnocení v českém jazyce – např. nehodnotí gramatické jevy apod.

Další aktivity, které napomáhají integraci: Učitelky uváděly, že veškeré aktivity, napomáhající úspěšné integraci je třeba volit vždy s přihlédnutím ke konkrétní situaci dítěte, rodiny a také v souladu s možnostmi školy a učitele (formy integrace probíhají spíše spontánně, intuitivně):

„Záleží na učiteli, jak si umí poradit.“

„Kurzy českého jazyka pro cizince (zde se ale naráží na špatnou legislativu, administrativní náročnost při žádostech o finanční podporu), také záleží na motivaci rodičů, zda posílají své děti na kurzy pravidelně.“

„Přípravné ročníky pro budoucí prvňáčky, někdy bylo ale složité vysvětlit rodičům efekt těchto tříd, celkově to ale hodnotí velmi pozitivně“..,

„Nejdůležitější je, aby dítě pozitivně zapadlo do třídního kolektivu, aby je děti přijaly, dobré vztahy vrstevníků jsou základ, osvědčilo se mi určit patrona, pomocníka žákům, kteří moc dobře nemluvily česky.“

„Je to individuální záležitost, případ od případu, vždy záleží na konkrétní situaci, povaze žáků, osobnosti učitele atd., nelze říci dopředu, je to hodně individuální.“

5.6 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A ANALÝZA POLOŽEK POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ S UČITELI 1. STUPNĚ ZŠ

Co se týče národností žáků-cizinců, se kterými mají dotazované učitelky zkušenosti (položka č. 1), jsou nejvíce zastoupeni a to opakovaně Vietnamci, Rusové a Ukrajinci, což odpovídá statistickému rozložení počtu národností na území ČR. V menší míře jsou to žáci jiných národností (např. země EU) včetně žáků bilingvních. Jako sociokulturní handicap u žáků-cizinců (položka č. 2) označily respondentky nejčastěji **jazykovou bariéru** (ať už se jednalo o nulovou nebo částečnou znalost češtiny, nedostatečnou znalost češtiny jako odborného jazyka), jako další bariéru pociťují **špatnou spolupráci s rodinou** (často ve spojení s jazykovými obtížemi), **nedostatek informací o žákovi**, o jeho školních výsledcích apod. V tomto ohledu odpovídají výpovědi dotazovaných aktuálním výzkumům, které potvrzují význam zvládnutí vyučovacího jazyka pro další úspěšné začlenění žáka a klíčovou roli rodiny při sociální integraci. V otázce postupů a strategií (položka č. 3) bylo možné z výpovědí učitelek vysledovat následující základní oblasti (dle četnosti výpovědí): **začlenění žáka do kolektivu** (seznámení s ostatními žáky, podpora komunikace mezi žáky, vytvoření pevných vazeb v rámci třídního kolektivu). Respondentky si uvědomují, že od pozitivního přijetí žáka v třídním kolektivu se odvíjí jeho motivace, úspěchy atd. Další důležité postupy, které pomohou učitelům i žákovi, jsou **jazykové kurzy češtiny** (některé respondentky s nimi mají zkušenost na své škole), jako efektivní pro další práci označují doučování žáků, **využití některých didaktických postupů** (názorný výklad, více procvičování, individuální přístup aj). V otázce „co by se mělo na školách změnit, aby integrace žáků-cizinců byla úspěšná (položka č. 4), se objevilo mnoho variabilních výpovědí, které celkově poukázaly na nekonceptnost a nesystematičnost v otázkách vzdělávání cizinců v rámci českého vzdělávacího systému. Respondentky se pod vlivem svých zkušeností kriticky vyjadřovaly k nastavení legislativy, financování kurzů češtiny. Chybí zde provázanost pregraduálního vzdělávání s dalšími institucemi, které průběžně a systematicky vzdělávají učitele (jedna respondentka zmínila zahraniční zkušenost z Finska, kde fungují koordinátoři multikulturního vzdělávání). Další uvedené výpovědi odkazují na osobnost učitele a jeho nedostatečnou přípravu na fakultách. Soudíme, že to může být dáno mimo jiné i tím, že ČR stále patří k zemím s malým počtem cizinců, chybí zkušenosti. Pedagogické fakulty se otázkou vzdělávání žáků-cizinců intenzivněji zabývají posledních deset let. Učitelům s víceletou praxí se nedostalo přípravy v této oblasti. Z dotazovaných učitelek 80% hodnotí svoji pregraduální přípravu v tomto ohledu jako nedostatečnou

(položka č. 5). Jako předměty, v nichž tato příprava probíhala (položka č. 6), uváděly nejčastěji: Multikulturní výchovu a vzdělávání – poznatky o životě jiných kultur, Speciální pedagogiku – téma inkluze, předmět, který se týkal integrace romských žáků. Pouze 4 učitelky absolvovaly nějaký kurz zaměřený na vzdělávání žáků-cizinců (položka č. 7). Přes velmi omezený výzkumný vzorek respondentek je patrné, že dalšímu vzdělávání se nedostává příliš prostoru a času.

V otázce obsahu pregraduálního vzdělávání se vyskytly velmi variabilní výpovědi. Hojně zastoupený byl požadavek více praxe (např. forma asistentské praxe), zavedení samostatného předmětu, který by reflektoval tuto problematiku, více hodin osobnostního rozvoje, zavedení povinného kurzu češtiny jako cizího jazyka. Stejně tak zajímavá jsou tvrzení dotazovaných (zastoupená v menším počtu), že není nutná specifická příprava na vzdělávání žáků-cizinců, sociokulturní handicap těchto žáků učitelé nepocítují jako překážku.

Exploatace získaných dat se ukázala jako poměrně složitá vzhledem k rozmanité škále výpovědí i poměrně velkému prostoru, který byl v rámci rozhovoru dotazovaným ponechán. Učitelky se více zaměřovaly na konkrétní situace a vycházeli především ze svých osobních zkušeností. Do rozhovorů vstupovala řada dalších otázek, které souvisely se sledovanou problematikou. V porovnání s výsledky dotazníků u učitelů a studentů vykazovala skupina učitelek větší ambivalence v názorech na vzdělávání žáků-cizinců.

Výpovědi dotazovaných sice jednoznačně potvrzují nedostatečnou přípravu v otázce vzdělávání žáků-cizinců v rámci VŠ studia, jejich zkušenosti ale zároveň dokládají, že v konkrétní situaci a na základě určitých podmínek si dokážou poradit s případnými obtížemi takových žáků. Pro nás zde opětovně vyvstala otázka, co přesně by mělo být obsahem kurikula zaměřeného na vzdělávání žáků-cizinců a zda tuto roli fakulta dostatečně plní nabídkou svých studijních disciplín. Na základě poměrně variabilních výpovědí jsme stanovili následující složky pregraduální přípravy, které dotazované označily jako zásadní:

- Složka odborně předmětová – sem zařazujeme výuku češtiny jako cizího jazyka a předměty interkulturní povahy, které se orientují na získání znalostí o jiných kulturách, jejich odlišnostech, zvyklostech atd.

- Složka didaktická – ve vztahu k žákům-cizincům je sociokulturní odlišnost od jisté míry reflektována. Učitel by ji měl ve vyučovacím procesu zohlednit (např. modifikace vyučovacích metod, hodnocení žáka atd.), s tím je často spojován požadavek více praxí. Přestože je tato oblast nedílnou součástí již pregraduální přípravy, domníváme se, že didaktické dovednosti se plně rozvíjejí až v samotné praxi.
- Složka osobnostně sociální – práce s žáky-cizinci je významně ovlivněna osobnostními charakteristikami učitele a jeho schopnostmi pracovat s třídním kolektivem (práce s diverzitou žákovské populace). V této souvislosti se potvrzuje, že „jinakost“ těchto žáků může být spojována s problematikou předsudků a xenofobních reakcí. Zároveň je ale „jinakost“ často spojována s větší snahou, pílí, motivací žáků-cizinců ve vyučovacím procesu.

U této skupiny učitelek se nejvíce projevil ambivalence v postojích k sociokulturnímu handicapu. Na jedné straně je toto znevýhodnění respektováno, učitelé považují za důležité případné problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti, ve vyučovacím procesu zohledňovat. Na straně druhé je sociokulturní handicap do jisté míry ignorován, v praxi se ukazuje jako neopodstatněný. Reflektovat odlišnost žáků, upozorňovat na ni, může být až kontraproduktivní. Ocenili jsme, že respondentky byly ochotny hovořit o citlivých tématech, jako jsou předsudky a xenofobní reakce, s nimiž se během své praxe setkaly jak u některých žáků, tak kolegů a rodičů. Je velmi diskutabilní, do jaké míry se mohou budoucí učitelé dostatečně připravit na poměrně složité a značně individuální situace spojené s přítomností žáků-cizinců. Lze diskutovat i o tom, jaké strategie orientující se na žáky-cizince, je možné si osvojit již během vysokoškolské přípravy, a do jaké míry jsou tyto dovednosti rozvíjeny až v samotné praxi.

6 ANALÝZA PŘEHLEDU STUDIJNÍCH DISCIPLÍN (SYLABŮ) ZAMĚŘENÝCH NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ (FAKULTA PEDAGOGICKÁ ZČU V PLZNI)

Příprava učitelů je na každé z fakult Západočeské univerzity v Plzni zajištěna jiným způsobem dle přístupu dané fakulty. Fakulty více nebo méně spolupracují s katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni. Katedra pedagogiky je garantem výuky na Fakultě filozofické, Fakultě zdravotních a sociálních studií, Fakultě aplikovaných věd, zajišťuje výuku pedagogických disciplín, výuku oborových didaktik si zajišťují jednotlivé fakulty samy. Klíčovou roli v přípravě učitelů sehrává Fakulta pedagogická, která zabezpečuje výuku především v oborech vedoucích k získání učitelské kvalifikace.

V rámci dílčí části výzkumu disertační práce jsme provedli analýzu sylabů studijních disciplín. Sledovaným univerzitním pracovištěm byla Fakulta pedagogická ZČU v Plzni. Výběrový soubor tvořily sylaby studijních disciplín zaměřených na problematiku vzdělávání žáků-cizinců. Tuto analýzu jsme provedli napříč všemi studijními obory. Jedná se o studijní obory bakalářského studia se zaměřením na vzdělávání, studijní obory navazujícího magisterského studia Učitelství pro ZŠ a SŠ, bakalářský obor Učitelství pro MŠ, magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, bakalářský obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Na základě analýzy dokumentů (sylabů) studijních disciplín na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni a výsledků dotazníkového šetření s učiteli, dotazníkového šetření se studenty učitelství a na základě rozhovorů s učiteli se pokusíme analyzovat obsah profesní přípravy na vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem).

Popis jednotlivých studijních disciplín vychází z elektronického systému portál – jednotná databáze všech fakult Západočeské univerzity pro akademický rok 2015/2016. Sledovanými kategoriemi u předmětů jsou: cíle předmětu, obsah – z obsahu předložíme témata úzce související se vzděláváním cizinců, rozsah předmětu: tj. přednáška, seminář, cvičení, statut předmětu: povinný, povinně volitelný, volitelný, požadavky na studenta a získané způsobilosti

Většina níže uvedených předmětů je garantována katedrou pedagogiky, dále pak katedrou psychologie a katedrou českého jazyka. Seznam předmětů s popisem klíčových kategorií uvádíme v příloze č. 5.

Z analýzy přehledu studijních disciplín vyplývá, že přestože se téma vzdělávání žáků-cizinců v některých předmětech objevuje, lze zaznamenat množství nedostatků. V nabídce studijních disciplín není např. zastoupen samostatný předmět primárně zaměřený na vzdělávání žáků-cizinců. Pro srovnání např. ve skladbě studijních předmětů v rámci učitelských oborů na Pedagogické fakultě UP v Olomouci je zaveden povinně volitelný předmět *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem* (z obsahu předmětu: vymezení pojmů žák s odlišným mateřským jazykem, dvojjazyčnost, bilingvismus, druhy dvojjazyčnosti, vzdělávání žáka odlišným mateřským jazykem v ČR – legislativní zajištění, teoretické přístupy, praktické zkušenosti, dalším povinně volitelným předmětem je *Etnické a menšinové skupiny* (z obsahu předmětu: etnická skladba populace v ČR, významné etnické menšiny na území ČR, kulturní specifika etnických menšin, vzorce rodinného soužití, jejich hodnotová orientace a náboženství...). Téma vzdělávání žáků-cizinců se objevuje pouze okrajově, jako dílčí součást předmětů Multikulturní a Interkulturní výchova. Studijní disciplíny nemají ve větší míře statut povinných předmětů, stále tedy mohou do praxe přicházet učitelé, kteří nejsou připraveni na multikulturní složení tříd (v tomto případě by byla řešením změna statutu předmětů na povinné). Zaměříme-li se na obsahovou orientaci jednotlivých předmětů (požadavky na studenta a získané způsobilosti) lze vyčlenit disciplíny orientované spíše teoreticky (předměty zaměřené na teorii převládají) a disciplíny, které začleňují i praktické dovednosti. Domníváme se, že vedle teoretických východisek je nezbytná i podpora zkušeností, osobnostní stránky učitele v přípravě na vzdělávání žáků-cizinců.

Velký prostor pro získání praktických dovedností mimo rámec povinných praxí nabízí např. volitelný předmět KPG/AVO (Aktivity v oboru). Impulzem k jeho zavedení byla snaha podpořit praktické dovednosti studentů mimo praxí realizovaných během studia. V současné době získává několik studentů v rámci tohoto předmětu zkušenosti s neziskovými organizacemi, které se mimo jiné zabývají mimoškolním vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem (aktivity probíhají na bázi doučování, mentoringu a vedení volnočasových aktivit). Systematičtější a průběžnou spolupráci fakulty a např. neziskových organizací považujeme za velmi přínosnou. Doposud se jedná spíše o dílčí a jednorázové aktivity, projekty atd., které propojují fakultní prostředí např. s neziskovými organizacemi, odborníky z praxe. V tomto ohledu spatřujeme mnoho rezerv a nevyužitých možností fakulty. Poměrně detailně mají propracovanou koncepci předměty certifikátového

programu Český jazyk se zaměřením na prezentaci češtiny jako cizího jazyka. Cetifikátový program je postaven na bázi výběrového studia. Volí si ho především studenti bohemistiky.

Témata sociálního a sociokulturního znevýhodnění jsou součástí plánu Speciální pedagogiky. Vzhledem k aktuálnosti tématu inkluze, byla katedrou pedagogiky vytvořena koncepce nového předmětu Inkluzivní vzdělávání, který byl předložen k akreditaci pro akademický rok 2016/2017. Cílem tohoto nově koncipovaného předmětu je umožnit studentům větší prostor a možnosti, jak získat nejen nezbytné teoretické znalosti, ale vybavit je dovednostmi práce s heterogenní populací a to již v rámci bakalářského studia. V rámci semináře se plánuje věnovat jeden z bloků tématu sociokulturního handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem).

Další předměty, které v sobě mají velký potenciál pro práci s diverzitou (reflektující a pracující s odlišností), jsou KPG/OSR – Osobnostní a sociální rozvoj, povinný předmět pro studenty všech bakalářských oborů a pro studenty Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, KPG/DV – Dramatická výchova, povinný předmět pro studenty Učitelství pro mateřské školy a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Z předmětů garantovaných katedrou psychologie je to KPS/SPVB – Sociálně psychologický výcvik, z obsahu výcviku vybíráme: rozvoj sociálních kompetencí, techniky zaměřené na hlubší poznání druhých..., předmět je povinný pro studenty všech bakalářských oborů. Z výsledků všech tří šetření vyplynula potřeba a význam předmětů, které se orientují na osobnostně sociální složku učitelské profese. Početná skupina zejména studentů si uvědomuje důležitost složky osobnostně sociální. Přestože je předmět KPG/OSR (Osobnostní a sociální rozvoj) povinnou součástí všech studijních oborů na Fakultě pedagogické, studenti zmiňovali jeho malou časovou dotaci, navíc je tento předmět vyučován v 1. roce studia, studenti pocítují potřebu tohoto předmětu i v dalších etapách studia zejména v návaznosti na praxe.

Okrajově se otázkám vzdělávání žáků-cizinců věnuje předmět KPG/SRPG – Srovnávací pedagogika, vybíráme z obsahu přednášek: současné trendy a tendence ve vzdělávání v mezinárodním kontextu, předmět má statut volitelný, tudíž se nedostává všem. KPG/SCZS – Sociální pedagogika – práce s minoritními skupinami.

Kromě Speciální pedagogiky mají výše uvedené předměty statut povinně volitelných a volitelných předmětů, nedostávají se tedy všem studentům.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že jak oslovení učitelé, tak studenti by uvítali zařazení více praxe, kde by si sami vyzkoušeli práci s žáky-cizinci a tuto zkušenost mohli následně reflektovat. V tomto ohledu jsme si vědomi, že tento požadavek je často nerealizovatelný vzhledem k stále menšímu zastoupení žáků-cizinců. Jako žádoucí uváděli shodně učitelé i studenti možnost absolvovat kurz češtiny jako cizího jazyka. Domníváme se, že témata související se vzděláváním žáků-cizinců, by se měla prolínat všemi disciplínami (zvláště v oblasti pedagogiky a psychologie) v průběhu celého studia. Nezbytným vstupním předpokladem by měly být znalosti z obecné pedagogiky, psychologie a didaktiky.

Potěšující faktem pro nás je, že na Fakultě pedagogické přibývá studentů, kteří projevují zájem o danou problematiku, což lze doložit např. zvyšujícím se počtem kvalifikačních prací (bakalářské i diplomové práce) zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na všech stupních škol. Z databáze kvalifikačních prací od roku 2011 (www.portal.zcu.cz) se jedná např. o témata: problematika adaptace žáků-cizinců, bilingvní žáci v prostředí české školy, připravenost učitele na práci s žáky-cizinci, specifika práce s dětmi cizinců, interkulturní kompetence učitele, dále pak práce komparativního charakteru co se týká začleňování žáků-cizinců do hlavního vzdělávacího proudu (porovnání českého a zahraničního vzdělávacího systému).

7 SPECIFIKACE ZJIŠTĚNÝCH PROBLÉMŮ A DISKUSE

Následující kapitola shrnuje poznatky získané prostřednictvím pedagogického výzkumu, jehož cílem bylo na základě zjištěných dat analyzovat obsah profesní přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Výzkumné šetření uskutečněné v rámci disertační práce bylo složeno ze tří dílčích výzkumů a doplňkové analýzy studijních disciplín zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na vybraném univerzitním pracovišti (vzhledem k omezenému výběru respondentů a výběru pouze jednoho pracoviště nelze vyvozovat závěry obecnějšího charakteru). Dotazníkové šetření pro učitele mělo v první řadě zmapovat zkušenosti s žáky-cizinci (jaké případné obtíže učitelé zaznamenávají při práci s žáky-cizinci, jaké strategie využívají atd.), na základě toho jsme se pokusili analyzovat jejich profesní přípravu a pojmenovat klíčové složky, které se ukazují jako významné s ohledem na vzdělávání žáků-cizinců. Do výzkumu byli zahrnuti, jak učitelé, kteří mají zkušenost s žáky-cizinci v rámci své pedagogické praxe, tak i ti, kteří tuto zkušenost zatím nemají. Soudíme však, že všichni jsou kompetentní se k těmto otázkám vyjádřit, zaujmout stanovisko. Druhým výzkumným šetřením bylo dotazníkové šetření u studentů Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, cílem bylo analyzovat jejich dosavadní profesní přípravu co se týče vzdělávání žáků-cizinců. Záměrně byli vybráni studenti, kteří jsou ve 2. etapě studia, tudíž se předpokládalo, že jsou již dostatečně kompetentní se k danému tématu vyjádřit. Doplňující technikou byly rozhovory s učiteli, kteří mají zkušenosti s žáky-cizinci, zajímali nás jejich názory na začleňování těchto žáků do škol a zhodnocení jejich dosavadní profesní přípravy. Dílčí technikou byla analýza studijních disciplín na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni co se týče nabídky předmětů, které se svým obsahem orientují na vzdělávání žáků-cizinců. Celkově vnímáme výsledky šetření jako důležitou informaci ze strany školní praxe a prostředí fakulty připravující učitele. Získané informace mohou zpětně ovlivnit obsah pregraduální přípravy. Výsledky nám umožnily získat komplexnější pohled na sledovanou problematiku, tj. na oblast profesní přípravy ve vztahu k žákům-cizincům.

Celkově můžeme konstatovat, že na základě analýzy dat z jednotlivých výzkumných šetření vyplývá nedostatečná připravenost učitelů i studentů na přítomnost žáků-cizinců v českých školách. V obecné rovině lze tento fakt vztahovat k stále poměrně malému počtu žáků-cizinců. Učitelé i studenti se během své praxe neseťkali nebo setkali pouze v menší míře s takovými žáky, mají tudíž málo pedagogických zkušeností. Určitou

nekoncepčnost, nesystematicčnost spatřujeme v nastavení legislativy, samotné definování kategorie sociokulturního handicapu je vymezeno příliš obecně i v základních dokumentech, upravujících postavení žáků-cizinců v rámci českého vzdělávacího systému. Učitelům chybí jednotná a jednoznačná metodika, jak postupovat, pociťují-li potíže při začleňování žáků-cizinců do hlavního vzdělávacího proudu. Často jednájí intuitivně, rozhodují se v závislosti na konkrétní situaci. V rámci komplexní klasifikace handicapů zůstává sociokulturní handicap v souvislosti s žáky-cizinci opomíjen. Zabývají-li se učitelé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pak jde většinou o jiné druhy handicapu. Na základě analýzy přehledu studijních disciplín na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni jsme doložili, že téma vzdělávání žáků-cizinců je zastoupeno pouze okrajově jako součást některých disciplín, většina předmětů má statut povinně volitelných či volitelných, tudíž se nedostává v plném rozsahu všem studentům. Uvedené předměty ve větší míře zprostředkovávají spíše teoretické znalosti. Můžeme konstatovat, že učitelé i studenti si uvědomují důležitost této přípravy, jsou si vědomi určitých potíží, specifik při práci s žáky-cizinci. Potvrdila se i jistá ambivalence ve vnímání odlišnosti, jinakosti, v nazírání na sociokulturní handicap žáků-cizinců. U všech výzkumných šetření se vyskytovaly (byť v menší míře) skupiny respondentů, které nereflektují odlišnost, jinakost těchto žáků jako něco by v zásadě ovlivnilo způsob jejich práce, žák-cizinec je přijímán jako ostatní žáci. Dle jejich výpovědí není proto nutná specifická příprava. Respondenti často zmiňovali, že na každého žáka je nutné nahlížet především jako na individualitu a zohledňovat vždy konkrétní faktory, které ovlivňují jeho úspěšné začleňování do kolektivu tj. rodinné prostředí, osobnost žáka, jeho dosavadní životní historii, schopnosti atd. Někteří učitelé a studenti nejsou zastánci odlišného přístupu k žákům-cizincům, ale spíše preferují individuální přístup. V souvislosti s tím učitelé a studenti nepožadují specifickou přípravu na vzdělávání žáků-cizinců. Realizovaný výzkum otevřel řadu otázek, které si klademe v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců. Není sociokulturní handicap žáků-cizinců přeceňován? Neupozorňujeme v souvislosti s tím a priori na obtíže, deficity? Domníváme se, že diverzitu žáků je třeba v tomto ohledu nahlížet pozitivně, profitovat z ní. Může fakulta v dostatečné míře připravit budoucí absolventy na velmi rozmanité pedagogické situace, heterogenitu žakovské populace?

8 ZÁVĚRY

Na základě zjištěných dat níže shrneme závěry, vyplývající z našeho šetření (vzhledem k omezenému výzkumnému souboru a zvoleným technikám se níže formulované závěry vztahují pouze na tento dílčí výzkum).

Obsahové

Cílem výzkumného šetření byla analýza profesní přípravy učitelů ve vztahu k žákům-cizincům (žákům s odlišným mateřským jazykem). V rámci výzkumu bylo naší snahou potvrdit či doplnit stávající teoretické přístupy a doposud realizované výzkumu (viz teoretická východiska disertační práce). Na základě získaných dat jsme se pokusili zhodnotit přípravu učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců a pojmenovat její klíčové složky. Získané výsledky ve větší míře potvrdily, že problematice vzdělávání žáků-cizinců není doposud věnována dostatečná pozornost, svědčí o tom názory respondentů – více než polovina z nich uvedla (učitelé i studenti), že nebyli na přítomnost žáků dostatečně připraveni. Důvody byly poměrně variabilní, přesto je lze rozčlenit do několika zásadních kategorií. Na základě četnosti výpovědí a podobností jsme stanovili několik základních kategorií, v nichž dotazovaní spatřují nedostatečnou přípravu a uvítali by změny. Jedná se především o problémy spojené s jazykovými kompetencemi. V rámci pregraduální přípravy by učitelé uvítali kurzy češtiny jako cizího jazyka, metodiku aspoň základních principů češtiny jako cizího jazyka (tato potřeba vychází z faktu, že jazykový handicap je zmiňován jako největší a nejčastější bariéra v úspěšném začleňování žáků-cizinců). S tím souvisí i dostupnost a metodika diagnostických nástrojů pro učitele, které by zjišťovaly úroveň jazykových znalostí. Učitelé doposud nemají k dispozici jednotný diagnostický nástroj, kterým by mohli prověřit minimálně vstupní jazykovou úroveň žáků. Jistým pozitivním řešením je návrh metodického schématu pro zjišťování jazykové úrovně u žáků s odlišným mateřským jazykem (schéma je součástí noř. metodiky Katalogu podpurných opatření, Olomouc, 2015). Další důležitou složkou v obsahu přípravy spatřují dotazovaní v didaktických dovednostech (zohlednit žakovu situaci, přizpůsobit mu obsah učiva, vyučovací metody, způsob hodnocení atd.). Tato oblast je úzce provázána s praxí (požadavek vyšší dotace na praxe se opakovaně objevil u všech výzkumných šetření, tj. u učitelů i studentů). Další významnou složkou v oblasti přípravy, která není dostatečně reflektována a saturována (dle výpovědí respondentů), je osobnostně sociální dimenze

učitelské profese. Dotazovaní si uvědomují klíčový význam této složky v profesní přípravě nejen v otázkách vzdělávání žáků-cizinců. V souvislosti s žáky-cizinci je osobnostně sociální složka nejčastěji spojována s pojmy tolerance, respektu k odlišnostem, eliminací předsudků a stereotypů.

Realizované šetření dále potvrdilo jistou ambivalenci v nazírání na sociokulturní handicap žáků-cizinců. Ve všech třech šetření se profily skupiny respondentů, kteří nereflektují odlišnost těchto žáků, etnicita, jinakost těchto žáků pro ně nepředstavuje zásadní kategorii, k takovým žákům přistupují úplně stejně jako k ostatním. Zároveň předpokládají, že každé dítě je individuální. Co se týče obsahu profesní přípravy, tak ji tedy není nutné specifikovat. V tomto směru se potvrdily názory odborníků, kteří relativizují a problematizují sociokulturní znevýhodnění, odkazují na kontextuálnost, nestabilitu a variabilitu „odlišnosti“, „jinakosti“ apod. Z hlediska osobního významu poskytlo empirické šetření důležitou zpětnou vazbu pro plánování další výuky. Jako vyučující si soustavně klademe otázku, zda fakulta obsahem svých oborů dostatečně reflektuje potřeby praxe, připravuje své budoucí absolventy na reálné situace, se kterými se budou nuceni vyrovnávat, být dostatečně adaptabilní apod. Celkově pregraduální příprava nemůže postihnout složitost pedagogické teorie a praxe v komplexním měřítku, ale je pouze dílčí etapou v procesu „stávání se učitelem“. Předpokládáme proto, že ve všech podobných typech výzkumu, které mapují oblast pregraduální přípravy, bude vždy zastoupeno velké procento těch, kteří se nebudou považovat za dostatečně připravené. Do hodnocení profesní přípravy vstupuje příliš mnoho dalších proměnných, které nelze komplexně popsat v žádném podobně zaměřeném výzkumu.

Metodologické

V rámci našeho výzkumu byly využity následující metodologické nástroje: dotazníková šetření, polostrukturované rozhovory a dílčí technika analýzy studijních disciplín na vybraném univerzitním pracovišti. Od začátku jsme si byli plně vědomi jistého omezení těchto technik. V průběhu samotného výzkumu i po jeho skončení jsme identifikovali řadu limitů a nedostatků. Jako velmi náročné se ukázalo vyhodnocení a interpretace získaných dat. Vzhledem k šíři sledovaného tématu jsme u všech šetření získali poměrně širokou baterii výpovědí, které nebylo jednoduché analyzovat, vyvodit z velkého množství výpovědí závěry obecnějšího charakteru (zvláště u rozhovorů). Pro dokreslení autentičnosti uvádíme ve vyhodnocení doslovné výpovědi respondentů.

Omezené byly i vybrané soubory respondentů, které nebyly 100% reprezentativního charakteru. Vycházeli jsme především z dostupných možností terénu, ochoty a zájmu zúčastněných. V tomto směru se mohla do výzkumných souborů promítnout i celá řada subjektivních proměnných, které mohly snížit validitu i reliabilitu výzkumu. Jistým limitem pro nás bylo menší zastoupení žáků-cizinců ve školách. Pokud bychom stejný výzkum realizovali na školách s vyšším zastoupením žáků-cizinců (např. v Praze), dospěli bychom patrně k jiným závěrům, které by vyplynuly z jiných zkušeností pedagogů apod. Svoji roli sehrála i národnost žáků-cizinců. Jak jsme již avizovali ve 4. kapitole teoretické části, tak skupina žáků-cizinců je velmi variabilní a příliš rozmanitá na vyvozování obecných závěrů. Tuto rozmanitost potvrdili i naši respondenti (zejména v rozhovorech). V úvahách o dalším možném postupu bychom zvažovali využití i jiných technik a výběr jiného vzorku, výzkum by se mohl orientovat více na osobnost žáků a jejich životní příběh atd. Vzhledem k výše uvedeným problémům s metodologií jsme proto veškeré závěry vztahovali pouze na omezený výzkumný soubor.

Závěry o praktickém využití nových poznatků a dalších perspektivách výzkumu

Přestože je téma vzdělávání žáků-cizinců vysoce aktuálním tématem (i vzhledem k migračním procesům ve světě), domníváme se, že stále existuje poměrně málo spíše úzce zaměřených výzkumů, mapujících profesní přípravu učitelů v této oblasti a samotné téma zůstává poněkud okrajové ve skladbě studijních plánů učitelských oborů. Disertační práce se pokusila pomocí deskripce sledované problematiky doplnit chybějící údaje z prostředí pedagogické praxe a z prostředí fakulty připravující budoucí učitele. Na základě toho jsme definovali základní a významné složky přípravy orientované na vzdělávání žáků-cizinců.

V rámci teoretické části jsme předložili ucelený koncept výzkumného problému, vymezili základní terminologii (sociokulturní handicap), pokusili jsme se pojmenovat klíčové oblasti v profesní přípravě učitelů vztahující se k žákům-cizincům. Prezentovali jsme aktuální přístupy českých i zahraničních autorů. Výzkumné šetření reflektovalo současný stav v oblasti profesní přípravy učitelů a budoucích učitelů a poukázalo na určité rezervy. Získali jsme řadu cenných reflexí, z nichž jsme se pokusili vyvodit zásadní závěry. Na základě výsledků výzkumného šetření vyplynula jednoznačná potřeba sjednotit a posílit vysokoškolskou přípravu pro budoucí učitele v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Doplňt studijní disciplíny o potřebná témata a složky, které učitelé pociťují jako žádoucí. V kurikulu učitelské přípravy posílit i ty složky, které již ve studijních programech

obsaženy jsou a sehrávají důležitou roli ve vzdělávání žáků-cizinců. Zjištěné výsledky mohou být jedním z impulsů k inovaci studijních plánů učitelských oborů. Jako žádoucí se také ukazuje doplnit a rozšířit nabídku krátkodobých či dlouhodobých kurzů pro učitele, kteří již absolvovali vysokoškolskou přípravu. Tyto kurzy, semináře, workshopy atd. by měly reflektovat nejnovější poznatky z oblasti interkulturní pedagogiky. Potvrzuje se tímto fakt, že pregraduální příprava učitelů je pouze dílčí součástí vzdělávání učitelů, na kterou navazují další složky celoživotního vzdělávání. Disertační práce byla pouze dílčím krokem k ověření stávajících a k získání nových poznatků v otázkách vzdělávání žáků-cizinců a to jak z oblasti praxe, tak z oblasti fakultního připravující učitele. Opakující se otázkou, na kterou nemáme jednoznačnou odpověď, je, co je tím podstatným pro učitelskou profesi, co tvoří jádro obsahového rámce, do jaké míry může pregraduální příprava reagovat na potřeby pedagogické praxe. V tomto smyslu považujeme pregraduální přípravu za do jisté míry limitující součást v celoživotním procesu „stávání se učitelem.“

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Centre National de Documentation Pédagogique [u.a.], 2012. ISBN 2240002816.

AUGÉ, Marc. *Antropologie současných světů*. Brno: Atlantis, 1999, 128 s. ISBN 80-7108-154-X, EAN 9788071081548.

BAISON, Paul, CLAIVARD, Marc. *Les échecs des enfants des migrants*. Lyon: Covention, 2010, 138 s.

BARKER, Charles. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál, 2006, 130 s. ISBN 80-7367-099-2.

BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK, 1999, 347 s. ISBN 80-85959-47.

BARŠOVÁ, Andrea, BARŠA Pavel. *Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2005, 308 s. ISBN 80-210-3875-6.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace: důsledky pro člověka*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1999, 157 s. Souvislosti (Mladá fronta). ISBN 80-204-0817-7.

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, 165 s. Post (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-11-3.

BENDL, Stanislav. *Multikulturalismus – realita dnešních škol*. In *Pedagogická orientace*. 2003, č.3, s. 70-85. ISSN 1211-4699.

BERTHELIER, Robert. *Enfants de migrants a l'école française*. Paris: L'Harmattan, 2006, 209 s. ISBN 9782296016255

BERRY, J.W. a kol. *Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation*. *Applied Psychology*. 2006, 55 (3).

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 247 s. Studium. ISBN 80-7178-216-5.

BITTNEROVÁ, Dana (ed.) a Mirjam MORAVCOVÁ (ed.). *Etnické komunity*. Vyd. 1. Praha: FHS UK, 2011, 359 s. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-13-5.

BITTNEROVÁ, Dana (ed.). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Vyd. 1. Praha: Ermat, 2009, 263 s. ISBN 978-80-87178-06-5.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí: sborník příspěvků z elektronické vědecké konference s mezinárodní účastí*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006, 225 s. ISBN 80-7044-851-2.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana (ed.). *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: diverzita a vzdělávací bariéry: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2008, 140 s. ISBN 978-80-7414-035-8.

BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísni, 2005, dostupné z [http:// varianty.cz /cdrom/podkapitoly/ IKV2_komplet.pdf](http://varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV2_komplet.pdf).

DEARDORFF, Darla Kay. *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. North Carolina, Raleigh: North Carolina State University, 2004.

DUPONT, Sébastien. *Integration de minorités à l'école française*. Paris: L'Anexe, 2014, 214 s. ISBN 9782695016263.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2001, 408 s. ISBN 978-80-7367-465-6.

FRIČ, Pavol a kol. *Česká soda v Evropské unii. Scénáře strategického chování ČR v EU*. Praha: G plus G, 2004, 160 s. ISBN 80-86103-74-9.

GABAL, Ivan. *Analýza přístupu žen imigrantek a mužů imigrantů ke vzdělávání a na trh práce v ČR*. Praha: Gabal analysis & consulting.

- GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard Univ. Pr., 1982, 9, 370 s. ISBN 0-674-53092-6.
- HÁDKOVÁ, Marie. „Cizinec” v prostoru češtiny. In: *Sborník z mezinárodní konference Prostor v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem 2007, s. 179–182.
- HÁDKOVÁ, Marie. Čeština v roli školního vzdělávání dětí-cizinců. In *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry*. Sborník z mezinárodní konference. Ústí nad Labem: UJEP, 2008, s. 96 -105. ISBN 978-80-7414-035-8.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 80-7178-763-9.
- HIRT, Tomáš (ed.) a Marek JAKOUBEK (ed.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, 279 s. ISBN 80-86898-22-9.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka a kol. *Diverzita žáků: téma pro vedení školy*. In *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, č.2, s. 105 – 126
- HORÁKOVÁ, Milada. *Mezinárodní migrace a migrace cizí pracovní síly*. Praha: VÚPSV, 2003, s.12
- HORÁKOVÁ, M., *Migrace v České republice před vstupem ČR do EU*. [online]. 2004. [cit. 2013-03-09]. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/fulltext/vz_159.pdf.
- HRDLIČKOVÁ, Zuzana. *Dílčí postřehy o postojích českých učitelů k žákům z Vietnamu, Číny, Mongolska*. In BAREŠOVÁ, Ivona (ed.). *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2645-7.

HUTYROVÁ, Marie. *Jak pracovat s dětmi cizinců ve škole*. In *Prevence*. 2005, roč. 2, č. 4, s. 14-15.

CHOMENTOWSKI, Martine. *Enfants de migrants a l'école: l'illusion de l'égalité*. *La revue de santé scolaire et universitaire*. 2010, vol.1, no. 4, dostupné též z http://www.laurent-mucchielli.org/public/Article_de_Martine_Chomentowski.pdf

IGOA, Cristina. *The inner world of the immigrant child*. Repr. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. ISBN 0805880135

JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd., Ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 2010, 96 s. ISBN 978-80-7373-063-5.

JARKOVSKÁ, Lucie a kol. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 255 s. ISBN 978-80-262-0792-4.

JUVIN, Hervé a Gilles LIPOVETSKY. *Globalizovaný Západ: polemika o planetární kultuře*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2012, 231 s. Střed (Prostor). ISBN 978-80-7260-265-0.

KAMIŠ, Karel. Uplatňování bilingvizmu v českém jazyce na základní škole. In *Pedagogický výzkum v ČR: sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2000, 473 s. ISBN 80-7083-468-4.

KASÍKOVÁ, Hana (ed.) a Jana STRAKOVÁ (ed.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOLÁŘOVÁ, Kateřina (ed.). *Jinakost - postižení - kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012, 581 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-050-6.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 116 s. ISBN 80-244-1511-9.

LAVENDA, Robert H., SCHUTZ, Emily A. *Core Concepts in Cultural Anthropology*. New York: McCraw-Hill, 2003, 269 s. ISBN 978-0078034930, dostupné na https://www.google.cz/search?sourceid=navclient&aq=&oq=lavenda%2c+schultz+-+core&hl=cs&ie=UTF-8&rlz=1T4NDKB_csCZ529CZ530&q=lavenda+and+schultz+core+concepts+&gs_l=hp..0.0i2i30.0.0.5.308250.....0.xhgELkqF4x8

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologie a problémy moderního světa*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2012, 92 s. Limes (Karolinum). ISBN 978-80-246-2098-5.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003. 306 s. ISBN 80-7042-272-6-

ĽUPTÁKOVÁ, Katarína. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2004, 124 s. ISBN 80-8055-920-1.

MARKVART, Ivo, ed. *Cizinci tu nejsou cizí! (?) : názory lounských školáků: názory dětí cizinců: pohledy pedagogů*. Vyd. 1. Louny: Městská knihovna, 2004, 46 s. ISBN 80-239-457-2

MATVEEV, Alexei V., MILTER, Richard G.: The value of intercultural competence for performance of multicultural teams. *Team Performance Management* 10. 5/6, 2004.

META, sdružení pro příležitosti mladých migrantů, kolektiv autorů (TITĚROVÁ, Kristýna, RADOSTNÝ, Lukáš, BRUMLICHOVÁ, Zuzana, HORÁČKOVÁ, Klára, VÁVROVÁ, Petra.) *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, systémová doporučení*. 2014.

META, sdružení pro příležitosti mladých migrantů, kolektiv autorů (VÁVROVÁ, Petra, HORÁČKOVÁ, Klára, TITĚROVÁ, Kristýna) *Přístup k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, komparace národních politik*. 2015

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MISTRÍK, Erich. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľ'ov: (rámeč kurikula pre univerzity)*. Bratislava: Iris, 2000, 63 s. ISBN 80-89018-10-6

MOREE, Dana a Iva JANSKÁ (ed.). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

MORAN, Robert T, Neil R ABRAMSON, Sarah V MORAN a Philip R HARRIS. *Managing cultural differences*. Ninth Edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014, xx, 592 pages. ISBN 9780415717359. Dostupné na <http://www.amazon.com/Managing-Cultural-Differences-Robert-Moran/dp/1856179230>

NOSKOVÁ, H., BEDNAŘÍK, P. (eds.): *Národnostní menšiny, multikulturalita, vzdělávání*. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7285-129-4.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PEŠKOVÁ, Michaela. *Jsem imigrant: Ja - immigrant : imigranti z bývalých zemí SSSR v České republice*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Vlasta Králová, 2006, 209 s. ISBN 80-87025-07-5.

PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 116 s. ISBN 978-80-244-2162-9.

- POPPER, Milan a kol. *Potreby migrantov na Slovensku*. Bratislava: IOM, 2006, 140 s. ISBN 80-224-0927-8.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007, 220 s. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RABUŠIC, Ladislav, RABUŠICOVÁ, Milada (ed.). *České hodnoty 1991-1999*. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita, 2001, 176 s. Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity. ISBN 80-210-2623-5.
- RISAGER, Karen. *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Buffalo: Multilingual Matters, 2007, xi, 270 p. Languages for intercultural communication and education, 14. ISBN 978-18-5359-960-6.
- SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2005, 134 s. Bod (Dokořán). ISBN 80-7363-022-2.

SEKEROVÁ, Kamila. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009, 214 s. ISBN 978-80-7368-734-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. 3. opr. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1080-3

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SLOWÍK, Josef. *Člověk s handicapem v křesťanském společenství*. Praha: Advent-Orion, 2015, s. 162. ISBN 978-80-7172-747-7.

SOUKUP, Martin. *Základy kulturní antropologie*. Praha: Akademie veřejné správy, 2009, 214 s. ISBN 978-80-87207-03-1.

SOUKUP, Václav. *Přehled antropologických teorií kultury*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 229 s. Studium (Portál). ISBN 80-7178-929-1.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 636 s. ISBN 80-7178-376-5.

ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě: encyklopedická příručka*. 1. vyd. Praha: I. Železný, 1994, 385 s., příl. ISBN 80-7116-375-9.

ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Vyd. 1. Praha: Cargo Publishers, 2001, 156 s. Mikros. ISBN 80-902952-1-5.

ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava. Žáci z jiných etnik: problém pro žáky nebo učitele? In Rodina a škola. 2009, roč. 56, č. 5, s. 10-12. ISSN 0035-7766.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí - predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, 146 s. ISBN 80-88880-41-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. In Pedagogická orientace. 2013, roč. 23, č. 4, s. 478-510.

TAYLOR, Charles. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2001, 183 s. Filosofie a sociální vědy. ISBN 80-7007-161-3.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-7184-929-4.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŇKOVÁ, Irena. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 343 s. ISBN 80-246-0919-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

Velký sociologický slovník. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, S. 749-1627. ISBN 80-7184-310-5.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd.* Brno: Paido, 2004, 463 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

WEDELL, L. Concepts of special educational need. In *Journal of Research in Special Education*. 2003, vol. 3, no. 2, p. 106 – 115. Dostupné na <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.00002/abstract>

Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě. Brussels: Eurydice, 2004, 100 s. Survey. ISBN 2-87116-376-2.

Český statistický úřad. (2015). Cizinci podle pobytu, pohlaví a státního občanství, [http://www.czso.cz/csu/cizinci.ns-f/t/7D004589FD\\$File/c01t01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.ns-f/t/7D004589FD$File/c01t01.pdf).

Český statistický úřad, dokument Život cizinců <https://www.czso.cz/documents/10180/20550363/29002615.pdf/8b37aeb6-f079-4de9-a211-32af9d0b80cb?version=1.1>

Katalog podpůrných opatření – dostupné na <http://katalogpo.upol.cz/>

META, sdružení pro příležitosti mladých migrantů, www.inkluzivni.skola.cz

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Studijní plán oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, akademický rok 2015/15 https://www.portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIA

AAAAAAAAAGNgYGBkYDOxMDMzMhJmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyM
DYzMLUxNzcxNjI1OgDAMAUFmBDoAAAA*#cpa 486622

Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts. Evropská komise, 2008. Dostupné na <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>.

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing, 2012. Dostupné na <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>

Perspective des migrations interantionales, OECD, 2015 Dostupné na <http://www.oecd.org/fr/migrations/perspectives-des-migrations-internationales-19991258.htm>

Vzdělávání učitelů v Sasku – Technická univerzita Drážďany: Dostupné na <http://tu-dresden.de/>

Univerzita Lipsko Dostupné na: <http://www.zv.uni-leipzig.de/>

Vzdělávání učitelů ve Finsku Dostupné na: http://oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf

Vybrané legislativní dokumenty

Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu). Dostupné na: <http://www.msmt.cz/deokumenty/zakon-c-165-2006-sb-kterym-se-meni-zakon-c-325-1999-sb-o-azyly-a-o-zmene-zakona-c-283-1991-sb-o-policii-ceske-republiky-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-zakon-o-azyly-ve-znnei-pozdejsich-predpisu-a-nektere-dalsi-zakony>

Zákon č.326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. Dostupné na: <http://www.sagit.cz/pages/sbirka.asp?cd=76&typ=r&zdroj=sb99326>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon?from=boxTopSearch>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

ČESKO, MŠMT - Platné znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. červenci 2010. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1>.

SEZNAM GRAFŮ

GRAF 1: PROFIL RESPONDENTŮ DLE POHLAVÍ	129
GRAF 2: PROFIL RESPONDENTŮ DLE VĚKU	130
GRAF 3: PROFIL RESPONDENTŮ DLE DÉLKY PEDAGOGICKÉ PRAXE	131
GRAF 4: PROFIL RESPONDENTŮ DLE ROČNÍKU, KTERÝ VYUČUJÍ NA 1. STUPNI ZŠ	131
GRAF 5: PROFIL RESPONDENTŮ DLE POČTU ŽÁKŮ-CIZINCŮ VE VLASTNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXI	132
GRAF 6: PROFIL RESPONDENTŮ DLE POČTU ŽÁKŮ-CIZINCŮ VE ŠKOLE, KDE PŮSOBÍ	133
GRAF 7: PROFIL RESPONDENTŮ DLE CELKOVÉHO POČTU ŽÁKŮ VE ŠKOLE, KDE PŮSOBÍ	133
GRAF 8: PROFIL RESPONDENTŮ DLE POČTU OBYVATEL V MÍSTĚ ŠKOLY (VELIKOST SÍDEL).....	134
GRAF 9: ŽKUŠENOST S ŽÁKY-CIZINCI V RÁMCI PEDAGOGICKÉ PRAXE	135
GRAF 10: NÁRODNOSTI ŽÁKŮ-CIZINCŮ.....	136
GRAF 11: PROBLÉMY ŽÁKŮ-CIZINCŮ VE VÝUCE	137
GRAF 12: PŘÍPRAVA NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA VŠ	141
GRAF 13: HODNOCENÍ VŠ PŘÍPRAVY	142
GRAF 14: DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA ŽÁKY-CIZINCE	144
GRAF 15: FORMA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚŘENÁ NA ŽÁKY-CIZINCE	145
GRAF 16: PŘÍPRAVA NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA VŠ	150
GRAF 17: PŘÍTOMNOST ŽÁKŮ-CIZINCŮ BĚHEM PEDAGOGICKÉ PRAXE.....	152
GRAF 18: PROFIL RESPONDENTEK DLE POHLAVÍ	157
GRAF 19: PROFIL RESPONDENTEK DLE VĚKU	157
GRAF 20: PROFIL RESPONDENTEK DLE DÉLKY PEDAGOGICKÉ PRAXE	158
GRAF 21: PROFIL RESPONDENTEK DLE ROČNÍKU, KTERÝ V SOUČASNÉ DOBĚ VYUČUJÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	158
GRAF 22: PROFIL RESPONDENTEK DLE POČTU ŽÁKŮ-CIZINCŮ VE VLASTNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXI	159
GRAF 23: PROFIL RESPONDENTEK DLE POČTU ŽÁKŮ-CIZINCŮ VE ŠKOLE, KDE UČITEL PŮSOBÍ.....	159
GRAF 24: PROFIL RESPONDENTEK DLE POČTU ŽÁKŮ VE ŠKOLE, KDE UČITEL PŮSOBÍ	160
GRAF 25: PROFIL RESPONDENTEK DLE POČTU OBYVATEL V MÍSTĚ ŠKOLY (VELIKOST SÍDLA)	160

(Grafy uvedené v empirickém šetření- vlastní zdroj)

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1: CIZINCI PODLE STÁTNÍ PŘÍSLUŠNOSTI POBÝVAJÍCÍ V ČR – NEJPOČETNĚJŠÍ NÁRODNOSTI	56
TABULKA 2: CIZINCI V ČR PODLE KATEGORIE POBYTU	56
TABULKA 3: INTERKULTURNÍ KOMPETENCE ABSOLVENTŮ UČITELSTVÍ	96
TABULKA 4: NÁRŮST CIZINCŮ NA ZŠ V PLZEŇSKÉM KRAJI (2005 – 2014).....	125
TABULKA 5: CHARAKTERISTIKA STUDIJNÍHO OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ	127

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA č. 1: Právní postavení cizinců na území ČR

Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu).

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/deokumenty/zakon-c-165-2006-sb-kterym-se-meni-zakon-c-325-1999-sb-o-azyly-a-o-zmene-zakona-c-283-1991-sb-o-policii-ceske-republiky-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-zakon-o-azyly-ve-znnei-pozdejsich-predpisu-a-nektere-dalsi-zakony>

Cizinci mohou na území ČR pobývat přechodně či trvale. Samotný vstup, pobyt či vycestování se řídí pokyny Policie ČR, Ministerstvem vnitra ČR a Ministerstvem zahraničí ČR.

Pobyt cizinců na území ČR je řízen a vymezen legislativou, upraven těmito třemi hlavní zákony (tyto zákony procházejí častými novelizacemi, mění se terminologie i charakter jednotlivých víz, pobytů a procedur- poslední novelizace)

- Zákon č.326/1999 Sb. O pobytu cizinců na území ČR
- Zákon č.325/1999 Sb. O azylu
- Zákon č.221/2003 Sb. O dočasné ochraně cizinců ve znění pozdějších úprav

V těchto zákonech jsou uvedeny základní informace a podmínky, na základě kterých zde cizinec může pobývat, jsou zde vymezeny vízové povinnosti a další náležitosti určující pobyt cizinců v ČR.

Rozlišení jednotlivých kategorií a typů pobytu cizinců dle zákona č.326/1999 Sb.:

- 1) Občané zemí Evropské unie (EU), Švýcarska, Norska, Lichtenštejnska, Islandu a jejich rodinní příslušníci.
 - Občané zemí EU registrovaní bez povolení k přechodnému nebo trvalému pobytu a jejich rodinní příslušníci

- Občané EU a jejich rodinní příslušníci pobývající na území ČR na základě povolení k přechodnému pobytu
 - Občané EU a jejich rodinní příslušníci pobývající na území ČR s povolením k trvalému pobytu
- 2) Občané zemí mimo evropskou unii (EU), užívá se označení občané tzv. třetích zemí
- Občané třetích zemí pobývající v ČR krátkodobě (obecně do 90 dnů) bez víz
 - Občané třetích zemí pobývající v ČR na základě krátkodobých víz do 90 dnů
 - Občané třetích zemí pobývající v ČR na základě víz nad 90 dní
 - Občané třetích zemí s povolením k dlouhodobému pobytu
 - Občané třetích zemí pobývající v ČR na základě povolení k trvalému pobytu
 - Cizinci s platným azylem
- 3) Cizinci bez ohledu na hranice EU
- Registrovaní žadatelé o azyl
 - Cizinci pobývající v ČR v rámci dočasné ochrany
 - Nelegálně pobývající cizinci v ČR

Pobyt cizinců z pohledu zákona o azylu č.325/1999 Sb.:

- Žadatelé o udělení mezinárodní ochrany (hledá v zemi ochranu před pronásledováním či před hroící újmou), dle zákona o azylu se jedná o cizince, který požádal ČR o mezinárodní ochranu formou azylu. Postavení žadatele o udělení mezinárodní ochrany má tento cizinec: od okamžiku podání žádosti o mezinárodní ochranu, po dobu správního řízení o udělení mezinárodní ochrany a po dobu soudního řízení o žalobě proti rozhodnutí Ministerstva vnitra ČR
- Azylanti (osoba, které byla prokázána žádost, získala v ČR tzv. mezinárodní ochranu
- Osoby požívající doplňkové ochrany (dočasná ochrana je udělena osobám, kterým v zemi původu hrozí vážná újma – např. trest smrti, válečný stav, hladomor, nelidské zacházení aj.)

Druhy pobytových režimů dle zákona č.326/1999 Sb. O pobytu cizinců na území ČR:

- Přechodný pobyt – zpravidla se zařizuje mimo území ČR, musí o něj zažádat osoba, která chce na území ČR pobývat déle než 3 měsíce
- Trvalý pobyt – žadatel o trvalý pobyt ho může získat až po pěti letech nepřetržitého pobytu na území ČR a po prokázání se dokladem o splnění zkoušky z českého jazyka (na jedné ze škol oprávněných provádět zkoušky z českého jazyka)

Zákon č.326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů řeší pobyt občanů EU a jejich rodinných příslušníků. Občané EU a jejich rodinní příslušníci mohou na území ČR za plnění určitých podmínek pobývat bez víza, s vízem trvalým pobytem nebo jako rezidenti.

- Občané EU s povolením k přechodnému pobytu(Musí o něj požádat osoba, která chce na území ČR pobývat déle než 3 měsíce)
- Občané EU s povolením k trvalému pobytu (musí splnit aspoň jednu z níže uvedených podmínek):

1. pobývat nepřetržitě pět let na území ČR

2. v době ukončení zaměstnání, podnikání či jiné výdělečné činnosti dosáhnout věku stanoveného pro vznik nároku na starobní důchod nebo pro vznik nároku na starobní důchod před dosažením důchodového věku a o tento důchod před dosažením důchodového věku požádat.

3. skončit zaměstnání, podnikání nebo jinou výdělečnou činnost z důvodu vzniku plné invalidity a pobývat na území nepřetržitě po dobu nejméně dvou let.

4. být zaměstnán, podnikat nebo provozovat jinou výdělečnou činnost na území jiného členského státu EU a aspoň jednou týdně se vracet na území ČR. Pokud na území dříve nepřetržitě pobýval a současně zde byl zaměstnán, podnikal nebo provozoval jinou výdělečnou činnost po dobu nejméně tří let.

PŘÍLOHA č. 2: Dotazník pro učitele

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

prostřednictvím dotazníku, jenž se Vám dostává do rukou, bych Vás chtěla požádat o pomoc

při výzkumném šetření v rámci své disertační práce. Cílem je analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k žákům-cizincům (žákům s odlišným mateřským jazykem). Dotazník má vstupní položky -zde prosím zakroužkujte. Následují otázky 1 – 11. Dotazník je anonymní. Veškeré údaje získané z Vašich výpovědí poslouží pouze pro účely disertační práce.

Předem velice děkuji za ochotu a Váš čas.

Mgr. Markéta Zachová

Pohlaví: muž/žena

Věk: 1. Do 30 let, 2. 30 – 35 let, 3. 36-40 let, 4. 41 – 45 let, 5. 46 – 50 let, 6. nad 50 let

Délka pedagogické praxe: 1. do 3, 5 let, 2. 4 – 15 let, 3. 16 let a více

Vyučovaný ročník na 1. stupni ZŠ: 1. ročník, 2. ročník, 3. ročník, 4. ročník, 5. ročník

Počet cizinců v pedagogické praxi: 1. kategorie: 0, 2. kategorie: 1 – 3 cizinci, 3. kategorie: 4 – 5 cizinců, 4. kategorie: 6 – 10 cizinců, 5. kategorie: 10 a více cizinců

Počet cizinců ve škole: 1. kategorie: 0, 2. kategorie: 1 – 4 cizinci, 3. kategorie: 5 – 10 cizinců, 4. kategorie: 11 – 20 cizinců, 5. kategorie: více než 20 cizinců

Počet žáků ve škole: 1. kategorie: do 100, 2. kategorie: 101 – 300, 3. kategorie: 301 – 500, 4. kategorie: více než 500

Počet obyvatel v místě školy (velikost sídla): 1. kategorie: do 2000, 2. kategorie: 2000 – 3999, 3. kategorie: 5000 – 9999, 4. kategorie: 10000 – 19999, 5. kategorie: 20000 – 49999, 6. kategorie: 50000 – 99999, 7. kategorie: 100000 a více

1. Vyučujete nebo jste vyučovali během své praxe žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE
2. Jaké národnosti jsou, byli tito žáci? Prosím uveďte:
3. Jaké konkrétní problémy mají žáci-cizinci (žáci odlišným mateřským jazykem)? Jaké obtíže doprovází jejich učební proces? Je práce s nimi specifická? Pokud ano, v jakých ohledech? Pokud dosud nemáte zkušenost s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem), jaké konkrétní problémy mohou tito žáci mít? Jaké obtíže mohou doprovázet jejich učební proces? Může být práce s nimi specifická? Pokud ano, v jakých ohledech.
4. Jak by měl učitel připravit učivo pro žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu запиšte na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky запиšte 5.
 - Optimálně nastavuje cíle výuky z hlediska žáka
 - Odlišně motivuje žáka
 - Strukturuje učivo
 - Promyšleně začleňuje nové pojmy
 - Vytváří zvláštní pomůcky či texty pro žáka
 - Promýšlí způsob domácí přípravy žáka, zdroje poznání
 - Využívá zájmů žáka, možnosti jeho zájmové činnosti, volnočasových aktivit
 - Využívá žákovu znalost odlišného prostředí, kultury jeho motivačního faktoru pro něj
 - Volí činnosti, které formují žáka, podporují jeho samostatnost, aktivitu, tvořivost
5. Jak by měl učitel vyučovat vzhledem k žákovi-cizinci (žákovi odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu запиšte na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky запиšte 5.
 - Zvýšit názornost výkladu
 - Upravit tempo řeči
 - Podporovat dostupnými prostředky komunikaci žáka s učitelem i se žáky
 - Používat aktivizační metody ve výuce
 - Přizpůsobit žákovi vyučovací metody a organizační formy
 - Zadávat žákovi jiné úkoly
 - Určit žákovi jiného žáka jako pomocníka
 - Přizpůsobit zasedací pořádek žákovi
 - Zohlednit dosavadní znalosti žáka (např. při používání odborné slovní zásoby ve výuce)
 - Provádět pečlivou diagnostiku žáka
6. Jaké strategie, postupy atd. využíváte (byste využívali) při práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem) pro jeho efektivní začlenění?
7. Co by potřeboval zvládat, umět, mít učitel, aby byl úspěšný při výuce žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu запиšte na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky запиšte 5.
 - Dobré znalosti o osobnosti žáka
 - Absolvování kurzu či školení o výuce žáka s odlišným mateřským jazykem

- Začlenit žáka do žákovského kolektivu
 - Věnovat se žákovi mimo vyučování
 - Praktické dovednosti při řešení problémů žáka ve výuce
 - Individuální přístup k žákovi
 - Uplatnění multikulturní výchovy
 - Absolvování kurzu češtiny jako cizího jazyka
 - Individuální přístup k náročnosti hodnocení žáka
8. Byli jste v rámci svého VŠ studia připraveni na práci s žáky-cizinci? ANO/NE
9. Byla tato příprava dostatečná? Pokud ANO, v čem spatřujete její přínosy. Pokud NE, uveďte, v čem shledáváte nedostatky:
10. Jaká témata, jaké složky by měly být zařazeny do vzdělávání učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?
11. Absolvoval/la jste za posledních 5 let nějakou formu vzdělávání zaměřenou na výuku ve třídě s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE Pokud jste opověděl/la ANO, o jakou formu vzdělávání se jednalo:
- Speciální kurzy
 - Workshopy
 - Odborný seminář
 - Jiné – uveďte prosím jaké

PŘÍLOHA č. 3: Dotazník pro studenty FPE ZČU v Plzni

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

prostřednictvím dotazníku, jenž se Vám dostává do rukou, bych Vás chtěla požádat o pomoc

při výzkumném šetření v rámci své disertační práce. Cílem je analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k žákům cizincům (žákům s odlišným mateřským jazykem). Dotazník má vstupní položku -zde prosím zakroužkujte vyhovující). Následují otázky 1 – 7. Dotazník je anonymní. Veškeré údaje získané z Vašich výpovědí poslouží pouze pro účely disertační práce.

Předem velice děkuji za ochotu a Váš čas.

Mgr. Markéta Zachová

Pohlaví: muž/žena

1. Byli jste v rámci dosavadního studia na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni připraveni na práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/SPIŠE ANO, NE/SPIŠE NE
2. Byla tato příprava dostatečná? Pokud ANO? Uveďte prosím, v čem spatřujete přínosy pro svoji pedagogickou práci. Pokud NE, uveďte prosím, v čem spatřujete nedostatky.
3. V jakých předmětech probíhá (probíhala) tato příprava, jaká témata se probírají (probírala)?
4. Jaké problémy mohou mít žáci-cizinci (žáci odlišným mateřským jazykem)? Jaké obtíže může doprovázet jejich učební proces? Může být práce s nimi specifická? V jakých ohledech?
5. Setkali jste se v rámci pedagogické praxe (náslechové i výstupové) během studia s cílovou skupinou žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE
Pokud ANO, popište prosím tuto situaci (např. měl žák problémy, potíže při vyučování, jak postupoval učitel, jaké metody využíval apod.)
6. Co by potřeboval zvládat, umět, mít učitel, aby byl úspěšný při práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)?
7. Jaká témata by měla být zařazena do vzdělávání budoucích učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)

PŘÍLOHA č. 4: Polostrukturovaný rozhovor s učiteli

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

prostřednictvím rozhovoru bych Vás chtěla požádat o pomoc při výzkumném šetření v rámci své disertační práce. Cílem je analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k žákům cizincům (žákům s odlišným mateřským jazykem) Předmětem rozhovoru budou Vaše pedagogické zkušenosti s vzděláváním žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). V úvodu si Vás dovoluji požádat o vstupní informace. Veškeré výpovědi a data získaná z rozhovoru budou využita pouze pro účely disertační práce.

Předem velice děkuji za ochotu a Váš čas.

Mgr. Markéta Zachová

Pohlaví: muž/žena

Věk: 1. kategorie: do 30 let, 2. kategorie: 36 – 40 let, 3. kategorie: 41 – 45 let, 4. kategorie: 46 – 50 let, 5. kategorie: nad 50 let

Délka pedagogické praxe: 1. kategorie: do 3,5 let, 2. kategorie: 4 -15 let, 3. kategorie: 16 a více let

Vyučovaný ročník na 1. Stupni ZŠ: 1. ročník, 2. ročník, 3. ročník, 4. ročník, 5. ročník

Počet cizinců v pedagogické praxi: 1. kategorie: 1 – 3, 2. kategorie: 4 – 5, 3. kategorie: 6 – 10, 4. kategorie: 10 a více

Počet cizinců ve škole: 1. kategorie: 0 – 4, 2. kategorie: 5 – 10, 3. kategorie: 11 – 20, 4. kategorie: více než 20

Počet žáků ve škole: 1. kategorie: do 100, 2. kategorie: 101 – 300, 3. kategorie: 301 – 500, 4. kategorie: více než 500

Počet obyvatel v místě školy (velikosti sídel): 1. kategorie: do 2000, 2. kategorie: 2000 – 3999, 3. kategorie: 5000 – 9999, 4. kategorie: 10000 – 19999, 5. kategorie: 20000 – 49999, 6. kategorie: 50000 – 99999, 7. kategorie: 100000 a více

1. Jaké národnosti jsou žáci-cizinci, které v současné době vyučujete nebo jste je vyučovala/la v rámci své pedagogické praxe? Prosím uveďte
2. Projevuje se (projevil se) u těchto žáků sociokulturní handicap? Setkáváte se (setkal/la jste se) s nějakými problémy, obtížemi při integraci těchto žáků?
3. Jaké postupy, strategie atd. využíváte (využil/la jste) při začleňování žáků-cizinců?
4. Co by se z Vašeho pohledu mělo na školách zlepšit, aby integrace žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) byla úspěšná? Shledáváte v této oblasti nějaké zásadní nedostatky, prosím uveďte.
5. Byl/la jste v rámci Vašeho VŠ studia dostatečně připraven/na na práci s žáky-cizinci? ANO/SPÍŠE ANO, NE/SPÍŠE NE.
Pokud ANO, uveďte, v čem byla tato příprava přínosná. Pokud NE, uveďte, kde shledáváte nedostatky.
6. V jakých předmětech probíhala tato příprava, jaká témata se probírala?
7. Absolvoval/la jste za posledních 5 let nějakou formu zaměřenou na výuky ve třídě s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE
Pokud ANO, o jakou formu šlo?
8. Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů, co se týče vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?

Další okruhy témat se vztahují k následujícím aspektům a Vaším konkrétním zkušenostem s integrací žáků-cizinců (zařazování žáků do tříd, hodnocení žáků, další aktivity, které napomáhají integraci)

PŘÍLOHA č. 5: Přehled sylabů studijních disciplín zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců (Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, dostupné na <http://portal.zcu.cz>)

U předmětů, které se zaměřují na téma vzdělávání žáků-cizinců, uvádíme ze studijních sylabů pouze následující kategorie: cíle předmětu, z obsahu předmětu, statut předmětu, rozsah předmětu, požadavky na studenta, získané způsobilosti. Úplný sylabus jednotlivých studijních disciplín je dostupný na <http://portal.zcu.cz>

Předměty garantované katedrou pedagogiky:

KPG/IKVV – Interkulturní výchova vzdělávání

Cíle předmětu: seznámit s historií a klíčovými přístupy k interkulturnímu vzdělávání a výchově v České republice a v zahraničí. Významným sledovaným cílem je také vymezení pozice interkulturní výchovy a vzdělávání do systému pedagogických věd a komparativní pohled na řešení interkulturních otázek v zahraničních školních systémech

Z obsahu předmětu: kultury a subkultury ve společnosti, střet kultur vers. spolupráce kultur, specifika práce s dětmi cizinců (práce s menšinami)

Statut předmětu: povinný pro bakalářské obory Psychologie se zaměřením na vzdělávání a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, volitelný pro všechny ostatní obory

Rozsah předmětu: přednáška 2h/týden

Požadavky na studenta: studenti prokáží zvládnutí sledovaných témat formou seminární práce s multikulturní tematikou a splněním požadavků znalostního testu

Získané způsobilosti: studenti dokáží pojmenovat klíčová témata multikulturní problematiky, dokáží pojmenovat příčiny a důsledky interkulturality ve školách, dokáží reflektovat podmínky pro interkulturní dialog ve svém okolí

KPG/MKVV – Multikulturní výchova a vzdělávání

Cíle předmětu: je představit klíčové teoretické přístupy k soužití a setkávání kultur, seznámit studenty s teoretickými východisky a reálnými aplikacemi multikulturalismu ve světě. Základem předmětu je aktivní poznávání ústředních pojmů oboru: kultura, etnikum, etnicita, multikulturalismus k přesahům mezi kulturami a prevenci rasismu a xenofobie.

Z obsahu předmětu: aktivní poznávání ústředních pojmů oboru: kultura, etnikum, etnicita, multikulturalismus, specifika práce s dětmi cizinců (práce s menšinami), projekty zaměřené na multikulturní výchovu – přednášky, workshopy odborníků z praxe

Statut předmětu: povinně volitelný

Rozsah předmětu: přednáška 2h/týden

Požadavky na studenta: studenti prokáží zvládnutí sledovaných témat formou seminární práce s multikulturní tematikou a splněním požadavků znalostního testu

Získané způsobilosti: studenti se budou orientovat v klíčových pojmech oboru, porozumí otázkám vzniku multikulturalismu, studenti dokáží argumentovat na základě odborné teorie proti projevům diskriminace

KPG/SPEU – Speciální pedagogika

Cíle předmětu: uvedení studentů do systému komplexní péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v duchu současného integračního paradigmatu speciální pedagogiky,

Z obsahu předmětu: téma Problematika přístupu k žákům a studentům s poruchami chování a jedinců sociálně nebo sociokulturně znevýhodněných, nabídky a informace o dobrovolnictví (např. zapojení do projektů Člověka v tísní nebo jiných organizací zaměřených na podporu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, odborníci z těchto organizací představí práci a možnosti dobrovolnictví

Statut předmětu: povinný

Rozsah předmětu: přednáška 2h/týden + seminář 1h/týden

Požadavky na studenta: příprava na hodinu v předmětu vlastní aprobační v situaci, kdy ve třídě bude přítomný aspoň jeden integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami (lze vybrat libovolný druh a stupeň znevýhodnění, student může v této souvislosti připravit aspoň 1 originální, reálně využitelnou pomůcku nebo postup, předmět bude zakončen písemnou zkouškou (formou rozsáhlejšího písemného testu))

Získané způsobilosti: student porozumí základní speciálně pedagogické terminologii, zorientuje se v problematice různých druhů zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění vzhledem k různým případům žáků a studentů se speciálními potřebami, reflektuje a dokáže využít různé možnosti přístupu k těmto žákům a studentům integrovaným v běžných školách

KPG/AVO – Aktivity v oboru

Cíle předmětu: cílem kurzu je aktivní účast ve vybraném sociálním programu či skrze realizaci vlastního projektu podpořit identifikaci studentů se studovaným oborem, umožnit jim další profesní růst a posílit jejich praktické kompetence nezbytné pro výkon profese, na niž se připravují (zejména v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, sociální práce či oblasti zdravotně sociální)

Z obsahu předmětu: kurz je určen všem studentům, kteří se chtějí zapojit do činnosti vybraných institucí (pedagogických, speciálně pedagogických, sociálních, zdravotně sociálních a to nad rámec svých povinných praxí. Studenti se mohou zapojit do nabízených programů realizovaných přímo Fakultou pedagogickou ZČU či partnerskými organizacemi, rovněž mohou studenti po domluvě s vyučujícím realizovat svůj vlastní projekt a to individuálně či skupinově v rámci individuálně vybrané organizaci

Statut předmětu: volitelný

Rozsah předmětu: seminář 2h/týden

Požadavky na studenta: student se účastní úvodního proškolení nezbytného pro výkon činnosti v programu, pracuje dle pokynů koordinátorů programů (zpracování, realizace, pravidelné vykazování práce, účast na supervizích a jiných organizačních setkání, vede si portfolio a zpracuje závěrečnou reflexi činnosti v programu

Získané způsobilosti: kurz usiluje o rozvoj studentových profesních kompetencí v oblasti postojů, znalostí i dovedností a to jak ve vztahu k potřebným, ve vztahu k organizaci, v níž praktikuje, tak i ve vztahu k sobě samému

KPG/IPV – Inkluzivní přístupy ve vzdělávání

Cíle předmětu: student se seznámí s nezbytnými podmínkami inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Z obsahu předmětu: asistent pedagoga a jeho spolupráce s učitelem a rodinou, individuální vzdělávací plán, sociální integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole

Statut předmětu: povinně volitelný

Rozsah předmětu: seminář 2h/týden

Požadavky na studenta: zpracování semestrální práce s přesahem do pedagogické praxe

Získané způsobilosti: student porozumí podmínkám a souvislostem inkluzivního vzdělávání, dokáže pracovat se základními podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole

INKL – Inkluzivní pedagogika – předmět předložen jako nový k akreditaci 2016/2017

Cíle předmětu: uvést studenty do komplexní péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v duchu měnícího se paradigmatu speciální pedagogiky, především pak“ klást důraz na diskusi o možnostech inkluzivního přístupu, uvažovat o inkluzi jakožto o průřezovém tématu v přípravě učitelů, podpořit uvažování studentů o inkluzivním vzdělávání především jako o schopnosti (studentů učitelství, učitelů i dalších aktérů výchovně vzdělávacího procesu) vnímat skutečnost, že každý žák je svým způsobem odlišný, vybavit studenty znalostmi, ale i dovednostmi práce s heterogenní populací žáků

Z obsahu předmětu: Heterogenita žáků jako preferovaná sociální forma, podpůrná opatření ve vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogické metodiky didaktiky v kontextu inkluze

Statut předmětu: povinně volitelný

Rozsah předmětu: přednáška 2h/týden

Požadavky na studenta: písemná odborná stat' zaměřená na kritickou reflexi odborné literatury na zvolené téma v kontextu speciální a inkluzivní pedagogiky, aktivní prezentace kritické analýzy odborné literatury

Získané způsobilosti: student zná základní terminologická vymezení (integrace, inkluze, podpůrná opatření ve vzdělávání, kategorizace speciálních vzdělávacích potřeb), rozumí důvodům implementace inkluzivního vzdělávání a základním principům inkluzivního vzdělávání, zná nástroje a metody pro implementaci inkluzivního vzdělávání v praxi

Předměty garantované katedrou psychologie :

KPS/ INKPS – Interkulturní psychologie

Cíle předmětu: seznámit studenty s interkulturními rozdíly v oblasti sociální percepce, komunikace a chování, předmět povinně volitelný a volitelný,

Z obsahu přednášek: interkulturní rozdíly v sociální percepci, v chování, projevy emocí v různých kulturách, interkulturní kompetence a jejich rozvoj, psychologické aspekty integrace

Statut předmětu: povinný v rámci dvousemestrálního certifikátového programu Český jazyk se zaměřením na prezentaci češtiny jako cizího jazyka, volitelný v dalších studijních oborech

Rozsah předmětu: přednáška 2h/ týden

Požadavky na studenta: seminární výstup a seminární práce

Získané způsobilosti: student se orientuje v aktuálních výzkumech v oblasti nekulturní psychologie, student analyzuje základní pojmy – předsudky, stereotypy, morální chování, student posoudí interkulturní odlišnosti, student konstruktivně přistupuje k rozvíjení interkulturních kompetencí

Předměty garantované katedrou českého jazyka:

jedná se o předměty, které jsou součástí výběrového certifikátového programu Český jazyk se zaměřením na prezentaci češtiny jako cizího jazyka (dvousemestrální studium)

KČJ/SMCJC – Sociokulturní minimum pro učitele

Cíle předmětu: naučit studenta orientovat se v sociokulturních znalostech a dovednostech spjatých s českým kulturním kontextem, naučit studenta rozpoznat problematické oblasti v sociokulturní sféře komunikace a předcházet konfliktům,

Z obsahu: etnické menšiny v ČR, interkulturní dovednosti a praktické znalosti, vyučující jako zprostředkovatel, nositel kultury....

Statut předmětu: povinný v rámci dvousemestrálního certifikátového programu Český jazyk se zaměřením na prezentaci češtiny jako cizího jazyka, volitelný v dalších studijních oborech

Rozsah předmětu: seminář 2h/týden

Požadavky na studenta: zpracování seminární práce a na jejím základě připravit prezentaci, prezentace bude mít část teoretickou a praktickou. V praktické části se student pokusí připravit konkrétní výukový materiál pro zahraniční studenty

Získané způsobilosti: student dokáže jinojazyčným mluvčím učícím se český jazyk adekvátním způsobem předat relevantní vědomosti, dovednosti, návyky, dovede jednat s různými typy mluvčích, umí předcházet základním konfliktním situacím, je poučen o celé řadě sociokulturních specifik (včetně problémových okruhů, tabuizovaných otázek apod.).

KČJ/CJ1 – Čeština jako cizí jazyk 1

Cíle předmětu: cílem kurzu je seznámit posluchače se základy nově koncipovaného oboru a s vybranými otázkami popisu a prezentace českého jazyka jako jazyka cílového. Frekventanti kurzu budou vedeni ke schopnosti samostatně a tvůrčím způsobem aplikovat získané poznatky a dovednosti v praxi

Z obsahu předmětu: vyučovací metody cizích jazyků ve 20.století, stratifikace českého národního jazyka a výuka cizinců, typologie češtiny a její lingvodidaktické důsledky, sociokulturní dimenze výuka češtiny pro cizince, učební materiály češtiny pro cizince

Statut předmětu: povinný v rámci dvousemestrálního certifikátového programu Český jazyk se zaměřením na prezentaci češtiny jako cizího jazyka, volitelný v dalších studijních oborech

Rozsah předmětu: přednáška 2h/týden, seminář 2h/týden

Požadavky na studenta: vypracování referátu, úspěšné zvládnutí zápočtového testu, aktivní účast ve výuce

Získané způsobilosti: frekventanti kurzu jsou schopni aplikovat bázové poznatky ve vyučovací praxi, orientují se v problematice komunikativní koncepce češtiny pro cizince, mají přehled o dostupných učebních materiálech a o popisech úrovní češtiny jako cizího jazyka

KČJ/ CJ2 - Čeština jako cizí jazyk 2

Cíle předmětu: cílem kurzu je prohloubit a rozvinout základní poznatky z kurzu „Čeština jako cizí jazyk 1“. Pozornost bude věnována zejména problematice popisu a prezentaci mluvnice českého jazyka jinojazyčným mluvčím, rozboru tuzemským i zahraničním učebním materiálům češtiny pro cizince a přípravě posluchačů na práci ve vyučovací hodině českého jazyka pro cizince

Z obsahu předmětu: Lingvodidaktický popis gramatiky češtiny jako cílového jazyka, prezentace gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince, role gramatiky ve vyučovacích metodách cizích jazyků...

Statut předmětu: povinný v rámci dvousemestrálního certifikátového programu Český jazyk se zaměřením na prezentaci češtiny jako cizího jazyka, volitelný v dalších studijních oborech

Rozsah předmětu: přednáška 2h/týden, seminář 2h/ týden

Požadavky na studenta: vypracování seminární práce spočívající v kritické analýze lingvodidaktické prezentace vybrané gramatické kategorie v učebnicích češtiny pro cizince, závěrečný test

Získané způsobilosti: studenti jsou schopni vykládat gramatiku českého jazyka jinojazyčnému mluvčímu, dovedou vytvářet sylabus kurzu, mají zkušenosti s přípravou vyučovací hodiny češtiny jako cizího jazyka....