

Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol v okrese Prostějov

Bc. Galina Meďannik

2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Galina Međannik
Osobní číslo: H180233
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol v okrese Prostějov

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, inkluze na základních školách a kulturní diverzity.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ANDERLÍKOVÁ, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, Vanda.; STRNADOVÁ, Iva. Inkluzivní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

KOCUROVÁ, Marie. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy. 1. vyd. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

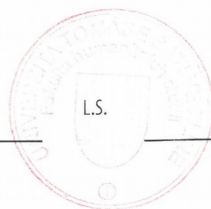
LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, ISBN 978-80-262-1123-5.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 28.02.2020



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

²⁾ Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělkou dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o procesu inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem do českého školního prostředí na příkladu základních škol v okrese Prostějov. Snažili jsme se zjistit zkušenosti pedagogů provinciálního města, kteří vyučují danou cílovou skupinu. Vyhodnocení probíhalo na základě kvalitativního výzkumu, který byl proveden formou polostrukturovaných rozhovorů. V teoretické části práce jsme mimo jiné uvedli postupy práce s cílovou skupinou, které využívají pedagogové v různých zemích světa. Výsledky ukázaly, že učitelé potřebují větší podporu z ohledu vylepšení metodologické podpory a speciálních učebnic. V závěru jsme nabídli některé praktické postupy na zlepšení situace.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, migrace, překážky ve vzdělávání dětí cizinců, začleňování, žáci - cizinci

ABSTRACT

The thesis deals with the process of inclusion of children with different native languages into the Czech environment through the example of elementary schools in the district of Prostějov. We tried to find out the experience of the provincial town educators who teach the target group. The evaluation was based on qualitative research, which was conducted in the form of semi-structured interviews. In the theoretical part, we introduced the procedures of working with these children, which are used by educators in different countries of the world. The results showed that teachers need more support in terms of methodological recommendations and special textbooks. In conclusion, we offered some practical steps to improve the situation.

Keywords: Czech as a foreign language, migration, inclusion, obstacles in education of foreigner children, Pupils – foreigners

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc., za odborné vedení, trpělivost, slova povzbuzení, pomoc a rady při zpracování této práce.

„Vzdělání je právo každého člověka, které má velký význam a potenciál. Principy svobody, demokracie a udržitelného rozvoje jsou postaveny na vzdělání, není nic důležitějšího, žádná jiná mise, kromě vzdělání pro všechny.“

Kofi Annan 1998

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM.....	14
1.1 STAV ZKOUMANÉHO TÉMATU V DOMÁCÍ A V ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE.....	14
1.2 VZTAH ZKOUMANÉHO TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	18
1.2.1 Inkluze a sociální pedagogika.....	18
1.2.2 Aktuální vývoj inkluze.....	19
1.2.3 Role sociálního pedagoga.....	22
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM.....	23
2 INKLUZE ŽÁKŮ S OMJ.....	28
2.1 KAŽDÝ MÁ PRÁVO NA KVALITNÍ VZDĚLÁNÍ.....	28
2.1.1 Pozitivní opatření.....	30
2.1.2 Vzdělávání, rozvoj a socializace osobnosti.....	31
2.2 METODY PRÁCE S DĚTMI V SITUACI INKLUZE.....	33
2.2.1 Legislativní upravení.....	33
2.2.2 Koncept a podstata inkluzivního vzdělávání.....	34
2.2.3 Efektivní způsoby práce s dětmi se zdravotním znevýhodněním v situaci inkluze.....	35
2.2.4 Práce s dětmi se zdravotním znevýhodněním na prvním stupni základní školy.....	36
2.3 ADAPTACE CIZINCŮ V ČR: JAZYKOVÝ ASPEKT.....	38
2.3.1 Vzdělávání migrantů.....	38
2.3.2 Začleňování dětí s OMJ.....	40
2.3.3 Překážky začleňování dětí s OMJ.....	42
3 INTEGRACE DĚTI CIZINCŮ.....	44
3.1 DVOJAZYČNOST.....	44
3.1.1 Bilingvismus.....	44
3.1.2 Bilingvismus a jeho klasifikace.....	45
3.1.3 Vlastnosti vývoje dětí bilingvistů.....	46
3.1.4 Bilingvismus: mýty a realita.....	47
3.2 INTEGRACE DĚTÍ CIZINCŮ.....	49
3.2.1 Vliv rodiny na integraci dítěte.....	50
3.2.2 Potíže dětí a dospívajících v migrační situaci.....	51
3.2.3 Vliv školy na integraci dítěte.....	52
3.3 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ DOPROVOD DÍTĚTE V SITUACI MIGRACE.....	53
3.3.1 Rysy sociální a pedagogické podpory dětí migrantů.....	54
3.3.2 Psychologická, vzdělávací, sociální a kulturní adaptace a integrace dětí migrantů.....	55
3.3.3 Zvláštní vzdělávací potřeby dítěte migranta.....	56
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	59

4	METODIKA VÝZKUMU.....	60
4.1	DESING VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	61
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	62
4.3	VÝZKUMNÝ CÍL.....	62
4.4	VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	63
4.5	VÝZKUMNÍ VZOREK.....	63
4.6	METODA SBĚRU DAT.....	64
4.7	TVORBA DAT.....	65
4.8	PROCES ANALÝZY.....	65
5	INTERPRETACE A PREZENTACE DAT.....	70
5.1	INTERPRETACE PRVNÍHO ROZHOVORU S RESPONDENTKOU JITKOU.....	70
5.1.1	Metodika vzdělávání žáků cizinců.....	71
5.1.2	Pomoc školy učitelům.....	72
5.1.3	Názor na výuku češtiny.....	72
5.1.4	Názor na proces integrace.....	73
5.1.5	Překážky vzdělávání žáků cizinců.....	74
5.1.6	Shrnutí.....	75
5.2	INTERPRETACE DRUHÉHO ROZHOVORU S RESPONDENTKOU LENKOU.....	77
5.2.1	Metodika vzdělávání žáků cizinců.....	77
5.2.2	Pomoc školy učitelům.....	78
5.2.3	Názor na výuku češtiny.....	78
5.2.4	Názor na proces integrace.....	79
5.2.5	Překážky ve vzdělávání žáků cizinců.....	80
5.2.6	Shrnutí.....	80
5.3	INTERPRETACE TŘETÍHO ROZHOVORU S RESPONDENTKOU ĚVOU.....	82
5.3.1	Metodika vzdělávání žáků cizinců.....	82
5.3.2	Názor na výuku češtiny.....	83
5.3.3	Názor na proces integrace.....	83
5.3.4	Překážky vzdělávání žáků cizinců.....	84
5.3.5	Shrnutí.....	85
6	POSLEDNÍ KROKY VÝZKUMU.....	87
6.1	SPOLEČNÁ TÉMATA.....	87
6.2	LIMITY VÝZKUMU.....	90
6.3	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	91
	ZÁVĚR.....	93
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	95
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	102
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	103
	SEZNAM TABULEK.....	104

SEZNAM PŘÍLOH.....	105
---------------------------	------------

ÚVOD

V současné době zažívá naše země, stejně tak jako mnoho dalších světových mocností, rozsáhlou migraci obyvatelstva. Prudká změna obvyklých životních podmínek, způsobená stěhováním rodin do jiného státu, vede k narušení typických forem kulturní identity lidí. Vážné problémy zažívají v tomto období nejen dospělí, ale i děti.

Děti jsou však zranitelnější, závislé, potřebují podporu dospělých, a to nejen pro fyzické přežití, ale rovněž pro psychickou a sociální pohodu a pro úspěšnou adaptaci v novém prostředí. Děti migrantů zůstávají především dětmi, a proto vyžadují zvláštní pozornost. Nárůst počtu dětí migrantů ve vzdělávacích institucích přináší do vzdělávacího systému nové požadavky.

Diplomová práce se věnuje tématu inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách v okrese Prostějov. Termín inkluze má několik významů. Tato práce pojednává o inkluzivním vzdělávání dětí - cizinců.

Hlavním výzkumným cílem je popsat zkušenosti pedagogů základních škol v prostějovském regionu, kteří vyučují žáky – cizince a zjistit jejich názor na vzdělávání dětí cizinců v současné době. Také nás budou zajímat metodické postupy učitelů v dané situaci. Pokusíme se nahlédnout, jak v praxi fungují přístupy v otázkách integrace dětí - cizinců. V neposlední řadě nás bude také zajímat, jaké didaktické a výukové materiály používají pedagogové při práci s žáky - cizinci. Chtěli bychom rovněž pochopit, jak vedení školy podporuje učitele a jak jim pomáhá.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří kapitol, které obsahují jednak vymezení terminologie a jednak teoretická východiska, vztahující se k našemu tématu.

První kapitola se věnuje přehledu vybraných autorů a publikací o inkluzi a inkluzivním vzdělávání v Česku a v jiných zemích.

Druhá kapitola pojednává o vztahu inkluze a sociální pedagogiky.

Třetí kapitola vymezuje nejdůležitější základní pojmy, které jsme použili při práci nad vybraným tématem.

Praktická část práce diplomové práce je také rozdělena na tři kapitoly a věnuje se zpracování výzkumu, vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace. Čtvrtá kapitola se věnuje metodice výzkumu. Pátá kapitola představuje interpretaci a prezentaci dat. Šestá kapitola pojednává o společných tématech, což je poslední fázi analýzy IPA. V této kapitole rovněž uvádíme limity našeho výzkumu a doporučení pro praxi.

Jako metodu pro zpracování dat praktické části této práce jsme zvolili interpretativní fenomenologickou analýzu (Interpretative phenomenological analysis, dále jen IPA).

IPA představuje původní psychologický kvalitativní přístup k datům, jenž je rozvíjen od 90. let minulého století Jonathanem A. Smithem (Řiháček a kol., 2013).

Výzkumným fokusem interpretativní fenomenologické analýzy je porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá nám detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu (Smith, Flowers a Larkin, 2009, In Řiháček a kol., 2013).

Hlavním důvodem k výběru tématu bylo nastoupení autorky práce do nového zaměstnání na pozici asistentky pedagoga pro žáka - cizince a pozorování všech okolností, spojených s inkluzí žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ).

Význam naší diplomové práce vidíme v přispění ke zlepšení legislativních přístupů při práci s dětmi - cizinci. Pro naši práci a náš výzkum by bylo potěšující, pokud by způsobily posun směrem k zavedení předmětu „čeština pro cizince“ a stvoření speciálních metodických postupů při výuce žáků - cizinců.

Domníváme se, že výsledky naše diplomové práci budou užitečné pro školní pedagogy, kteří pracují s žáky – cizinci a doufáme, že rovněž i sociální pracovníci a pracovníci migračních služeb najdou v naší práci přínosnou informaci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

Společenské změny, probíhající v současnosti nejen v naší zemi, ale i v celosvětovém dění, přinášejí potřebu nutnosti vývoje přístupů ke vzdělávání a výchově dětí s různými typy omezení, týkající se jak zdravotního či sociálního znevýhodnění, tak i odlišného mateřského jazyka. Jedním z takových přístupů je inkluze. V této kapitole uvádíme přehled vybraných autorů a publikací o inkluzi a inkluzivním vzdělávání v Česku a v jiných zemích.

2 Stav zkoumaného tématu v domácí a v zahraniční literatuře

Přehled českých publikací

Z počátku 90. let 20. st. se otázkám inkluzivního vzdělávání a migrační politiky věnovali mnozí čeští autoři. Například prof. RNDr. Dušan Drbohlav, CSc., sociální geograf, vědecký pracovník a sociální pedagog, který je považován za předního českého experta na migrační problematiku. K hlavním tématům jeho vědeckých prací patří problematika lidských zdrojů a mezinárodní migrace, otázky formování nové migrační politiky a integrace cizinců do majoritní společnosti. Je autorem a spoluautorem mnohačetných publikací a projektů. Ve svých pracích se Drbohlav věnuje bližšímu pochopení fenoménu migrace a integrace cizinců v českém a širším mezinárodním kontextu. V knize *Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt* Drbohlav píše, že „*Stres z migrace je mnohdy přirovnáván k situacím, jimž člověk musí čelit např. v případě úmrtí blízkého člena rodiny, rozvodu nebo při velikém osobním zadlužení*“ (Drbohlav, In: Šišková, 2001). Domníváme se, že tato věta charakterizuje autora jako vědce a člověka, který se do hloubky ponořil do zkoumané problematiky.

Také bychom neměli vynechat Mgr. Lukáše Radostného, který se věnoval problematice vzdělávání cizinců a pracoval v organizaci META o. s. a v rámci této spolupráce je autorem a spoluautorem několika publikací. Jeho publikace se mimo jiné věnují otázkám vzdělávání dětí cizinců bez znalosti češtiny a jejich začleňování do prostředí českého školství.

V Migračním manifestu Lukáš Radostný uvedl: „*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy by mělo příslušnými zákonnými normami zajistit a zároveň uvést do praxe fungující systém jazykové přípravy nově příchozích migrantů do vzdělávacího systému v dostatečném rozsahu, který by*

umožnil těmto dětem a žákům se dále kvalitně vzdělávat. Zároveň ale také vytvořit i podporu učitelům, kteří jsou často necháváni na pospas své kreativitě a schopnostem improvizace.“(Migrační manifest, 2015. online).

Tématu inkluze se hodně věnuje prof. PhDr. Marie Vítková, CSc. z Masarykovy univerzity Brno. Předmětem zájmu Vítkové je inkluze zdravotně znevýhodněných dětí. Aktuálně se věnuje také bádání v oblasti interdisciplinárního pojetí inkluze ve škole. Zabývá se komplexní analýzou procesu inkluze s ohledem na jeho teoretická východiska, podmínky pro realizaci v rámci české školy a strategie podpory na úrovni školské politiky. Je autorkou 517 publikací (Masaryková univerzita, online).

Většina autorů, zabývajících se touto tematikou, publikuje svá díla ve spolupráci s organizací META o. s. Jedná se o neziskovou organizaci pro příležitosti mladých migrantů. Na svých webových stránkách tato organizace umísťuje užitečné informace ohledně inkluzivního vzdělávání cizinců. Od roku 2006 spolupracuje organizace META o. s. s různými nadacemi, MŠMT, fondy a nestátními organizacemi s cílem, poskytnout rozšířenou podporu pro úspěšné začleňování cizinců. Nabízí také různé, dobře rozpracované metodické rekomendace a postupy při inkluzivním vzdělávání cizinců. Organizace META se snaží formovat a vytvářet vzdělávací systém, nabízí obšírné aktivity pro veřejnost, jejichž cílem je pomoc v rozvoji otevřeného dialogu mezi cizinci a majoritní společností (META o. s., online).

Přední český pedagog a představitel moderní pedagogiky Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., dr. h. c., zakladatel České asociace pedagogického výzkumu, působící i v mezinárodních vědeckých organizacích, je rovněž autorem a spoluautorem mnoha publikací. Tady bychom si dovolili upozornit na některé publikace tohoto autora.

V roce 2003 Jan Průcha spolu s Jiří Marešem a Eliškou Walterovou napsali nejkomplexnější Pedagogický slovník, který obsahuje definice různých pedagogických termínů. Takže když chceme najít a vysvětlit nějaký pedagogický pojem, můžeme se obrátit k tomu to zdroji. Další zajímavou a užitečnou publikací je Srovnávací pedagogika z roku 2006. V knize autor porovnává mezinárodní vzdělávací systémy, tudíž může být velmi nápomocná pedagogům, kteří pracují s cizinci. Průcha v ní zkoumá způsoby fungování vzdělávacích systémů různých zemí, popisuje je a hodnotí (Průcha, 2011).

Znalost podoby pedagogických systémů v zahraničí mají pro inkluzivního pedagoga značnou důležitost, obzvláště pro jejich pochopení a zvolení nejvhodnějšího přístupu pro práci s dítětem - cizincem. Profesor Průcha je rovněž autorem knihy Multikulturní výchova, pojednávající o společném soužití lidí různých národností v naší zemi a ve světě. Jak píše autor v předmluvě své

knihy, je tato určena především pro učitele všech druhů, protože multikulturní výchova začíná ve škole a nové vzdělávací programy přímo ukládají ji provádět. Publikace bude velmi užitečná „i pro další pracovníky, kteří se dostávají do kontaktu s cizinci nebo s příslušníky domácích etnických skupin, jako jsou například zdravotníci, pracovníci různých úřadů či turistických zařízení a další“ (Průcha, 2011).

Přehled zahraničních publikací

Inkluzivní vzdělávání ve školských vzdělávacích systémech a jeho zavádění do procesu všeobecného vzdělávání, se stalo zásadním pojmem téměř na celém světě a je využíváno již ve více než 40 zemích světa. Myšlenka inkluzivního vzdělávání ovšem není tak nová, jak by se mohlo zdát.

Rusko

Metody práce s dětmi, které mají různé znevýhodnění, úspěšně rozpracoval známý ruský vědec L. S. Vygotskij (1896 – 1934). Jeho ideje doteď neztratily na své aktuálnosti. L. S. Vygotskij je autorem základních myšlenek, ke kterým dnes vzhlíží principy inkluzivního vzdělávání. Na základě svých výzkumů stanovil L. S. Vygotskij za úkol orientovat se na to, co zůstalo zdravé, neporušené v dítěti se zdravotním znevýhodněním a na těchto zdravých základech stavět pedagogickou a nápravnou práci (Soukupová, 2000).

Vědec se zabýval vývojem několika směrů psychologické pedagogiky - pedologií a korekční pedagogikou. Pedologie je komplexní nauka o celkovém vývoji dítěte. Hlavním cílem bylo studium vývoje dítěte z pohledu biologie, psychologie, sociologie, antropologie, pediatrie, pedagogiky. Centrální otázkou pedologie byla socializace dítěte (Soukupová, 2000). A právě tyto myšlenky jsou užitečné při práci inkluzivní školy.

První inkluzivní vzdělávací zařízení v Rusku byla založena v 80. letech 20. století. V roce 1991 byla v Moskvě otevřena první škola inkluzivního vzdělávání Kovčeg a na podzim roku 1992 byl vytvořen projekt Integrace lidí se zdravotním omezením. Jeho výsledkem bylo vytvoření experimentálních zařízení pro vzdělávání dětí se zdravotním omezením v jedenácti regionech státu. V pedagogických vysokých školách byly pro přípravu pedagogů pracujících s těmito dětmi vytvořeny speciální programy, například Základy korekční pedagogiky. V roce 2012 byly metody inkluzivního vzdělávání potvrzeny v zákoně (Achmetova, 2013).

Japonsko

V Japonsku se inkluzivní vzdělávání začalo rozvíjet na konci 19. století. První speciální škola byla založena v roce 1878 ve městě Kjóto. Podobná škola pak v roce 1880 vznikla i v Tokiu. Postupně se speciální školy otevřely také v dalších městech japonského císařství. Do roku 1907 bylo v Japonsku 38 speciálních škol. První školy byly vybudovány ze soukromých peněz dobrovolníků a byly docela chudé, nicméně speciální vzdělávání se postupně úspěšně vyvíjelo. Bohužel začátek druhé světové války a celková militarizace země zničily celý systém speciálního vzdělávání (Dronišinec, 1996).

Po skončení války se speciální vzdělávání rozvíjelo na základě demokratických principů, které zaváděli američtí pozorovatelé. V roce 1947 byl přijat školský zákon a devítileté vzdělání se stalo povinným. Rovněž povinným se ve speciálních školách stalo vzdělávání dětí se zdravotním omezením, a to od roku 1979. Reforma speciálního vzdělávání byla provedena Ministerstvem vzdělávání, kultury, nauky a techniky v 90. letech 20. století a na začátku 21. století. V roce 2000 byl vytvořen Útvar pro speciální vzdělávání v 21. století. V závěru práce tohoto Útvaru vznikl dokument, který vymezil postupy zajištění odpovědného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak vidíme, speciální vzdělávání v Japonsku má 130ti letou historii a aktivně se vyvíjí i dnes, mění se vzhledem k současným tendencím (Dronišinec, 1996).

USA

USA jsou zemí, kde systém inkluzivního vzdělávání je docela dobře rozvíjen. Otázka integrace dětí se zdravotním omezením se otevřela na Kongresu USA v roce 1973 a byl vytvořen speciální zákon. Hlavním cílem tohoto zákona se stalo vzdělávání dětí se zdravotním omezením ve vzdělávacích zařízeních spolu se všemi dětmi (Fedjushina, 2018).

Každé školské zařízení si může samo vybrat, jakým způsobem bude řešit otázku inkluzivního vzdělávání, a také jak se škola přizpůsobí všem dětem, s ohledem na jejich individuální potřeby. Současně v USA nezavrhují speciální školské zařízení, nicméně dítě se zde umísťuje pouze ve zvláštních případech (Fedjushina, 2018).

Systém vzdělávání má v této zemi určité odlišnosti. Například jsou zde rozšířeny testy inteligence podle G. Ajzenka, D. Vekslera, P. Amtchauerera. V průběhu let se zvětšil přítok migrantů a díky tomu přibýlo lidí se vzděláním. Migranti z řady vědců pracovali v různých oblastech vědy a způsobili vývoj nových pedagogických a psychologických teorií (Fedjushina, 2018).

3 Vztah zkoumaného tématu k sociální pedagogice.

Tato kapitola pojednává o vztahů inkluze a sociální pedagogiky. Nahlédneme, jak probíhá aktuální vývoj inkluze, a popíšeme role sociálního pedagoga v inkluzivním vzdělávání.

4 Inkluze a sociální pedagogika

V tomto oddílu se podíváme na vztah inkluze a sociální pedagogiky. Sociální pedagogika je samostatná věda, která je oborem pedagogiky a zabývá se otázkami sociální výchovy, vzdělávání a rozvoje lidí všech věkových skupin a sociálních kategorií, prostřednictvím pedagogického vlivu. Sociální výchova je pojem docela různorodý. Je to péče o budoucí generaci, podpora člověka společností, kolektivem, jinými lidmi. Tyto sociální hodnoty pomáhají člověku při asimilaci a osvojování si morálních norem, které se vyvinuly v rodině a ve společnosti, v přijímání právních, ekonomických, občanských a domácích vztahů. Společenský význam sociální pedagogiky spočívá v pomoci lidem socializovat se v dané společnosti. A právě tento význam úzce navazuje na inkluzi (Alexandrová, 2010).

Pojem inkluze je používán v několika významech. Například inkluze lidí se zdravotním znevýhodněním nebo také inkluze cizinců. Termín inkluze znamená zahrnutí, náležení k celku. S termínem inkluze souvisí i pojem inkluzivní vzdělávání, který má rovněž dvojí význam. Je to inkluzivní vzdělávání dětí se zdravotním znevýhodněním a vzdělávání dětí - cizinců (Alexandrová, 2010).

Diplomová práce pojednává o inkluzivním vzdělávání cizinců. Většina migrantů se stěhuje s celou rodinou, tedy i se svými dětmi, které jsou různého věku a různého vzdělání. Všechny však potřebují pomoc při adaptaci do naší společnosti. A to je právě práce pro sociální pedagogiku, jelikož tato nauka spojuje v sobě všechny potřebné vědomosti pro úspěšnou integraci cizinců. Zatím je ale většina publikací na téma inkluze spojena se vzděláváním dětí se zdravotním znevýhodněním (Alexandrová, 2010).

Také v inkluzivním vzdělávání existuje základní filosofie, podle které se děti o sebe navzájem zajímají. Lze říci, že inkluzivní vzdělávání a výchova jsou pružným systémem a politickou linií, hrající významnou roli v rozvoji a pokroku společnosti. Všechny děti se bez ohledu

na pohlaví, věk, rasu, schopnosti nebo postižení mohou tohoto typu vzdělávání účastnit a být respektováni. Uvedený systém poskytuje vhodné vzdělání pro všechny děti v běžných školách, které jsou nejbližší jejich bydliště. Hlavní překážkou pro inkluzivní vzdělávání je negativní sociální postoj vůči dětem se zdravotním znevýhodněním (Alexandrová, 2010).

Nutno poznamenat, že rozdílný vzdělávací systém vytváří hlubokou propast mezi dětmi se zdravotním znevýhodněním a běžnými dětmi. Je tedy zřejmé, že dominantní podmínky, převládající v běžném standardizovaném vzdělávacím systému ve společnosti, nemohou odpovídat lidským, sociálním ani vzdělávacím potřebám dětí se zdravotním znevýhodněním.

5 Aktuální vývoj inkluze

V současné době sociálního rozvoje společnosti představuje inkluzivní vzdělávání nejproduktivnější způsob pro výuku každého dítěte bez ohledu na projevy jeho atypických individuálních vlastností. Pod pojmem atypičnost rozumíme to, co se týká přítomnosti explicitních a / nebo implicitních osobnostních charakteristik. Tyto charakteristiky jsou vyjádřeny jako odchylka od obecně přijímaného imperativu v pozitivním a / nebo negativním směru, pod vlivem vnějších nebo vnitřních faktorů nebo jejich kombinací. Přítomnost jakýchkoli forem atypičnosti (psychofyzilogické charakteristiky vývoje, nadání, příslušnost k etnickým, jazykovým, kulturním nebo náboženským menšinám atd.) představuje ve vzdělávacím procesu zpravidla významnou překážku pro kvalitativní a časově přiměřené zvnitřnění akademického a sociálního základu vzdělávacího procesu (Melnik, 2013).

V této souvislosti je inkluzivní vzdělávání relevantní a nákladově nejefektivnější strategií pro společnou výchovu všech dětí. Strategie tak umožňuje každému dítěti již zpočátku vyrovnat se různým výchozím podmínkám pro přijímání vzdělání, což je klíčem k jeho úspěšné činnosti v sociálním životě v pozdějších fázích ontogenetického vývoje (Melnik, 2013).

Srovnávání vědeckých zkušeností z různých zemí v budování inkluzivního vzdělávacího kontinua, je relevantní výzkumnou oblastí, jelikož umožňuje vytvořit vzájemné produktivní metody výuky a výchovy znevýhodněných dětí v různých zemích. Zároveň také přihlíží k nashromážděným metodologickým, teoretickým, metodickým a praktickým prvkům formování inkluze do vzdělávání (Melnik, 2013).

Téma inkluzivního vzdělávání získává výraznou modernost. Provedením komparace v dané problematice dochází k harmonizaci výstavby inovativní formy vzdělávání pro atypické děti.

V budoucnu se tak výrazně zvýší vyhlídky na socializaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (Melnik, 2013).

Pro účinnou realizaci inkluzivního vzdělávacího modelu je důležitá dichotomická změna ve všech ústředních prvcích této formy vzdělávání. Zároveň účelným se zdá být provedení podrobnějšího studia hlavních dispozic inkluzivního vzdělávání a zdůraznění některých pomocných determinantů holisticky upravených tak, aby co nejlépe vyhovovaly zvláštním vzdělávacím potřebám znevýhodněných dětí (Melnik, 2013).

Cílem efektivního chápání inkluzivního vzdělávání je ovlivňování dětí v běžné třídě kombinací všech faktorů různých etiologií, které jsou základními produkty fungování vzdělávání a výchovy každého dítěte. Podrobně rozebírají sémantiku tohoto přístupu západní teoretici A. Jordan, K. Amaladoss, L. Archer, D. McIntyre, J. Porter. Ukazují nejen na přímo proporcionální vztah mezi směrem, obsahem, intenzitou spektra specifických faktorů dispozic a studijních výsledků, ale také na míru zapojení dětí, které se z jakýchkoli důvodů liší od většiny svých vrstevníků, v celostní dětský kolektiv se svou rozsáhlou sítí sociálních interakcí a komunikačních transakcí (Jordan, 2007).

Reflexe determinantů inkluzivního vzdělávání, nahlížených přes prizma jejich účinnosti, představuje významné pozitivum, umožňující plánovat proces, naplňující zvláštní vzdělávací potřeby znevýhodněných dětí. Jedná se o systémový jev, kde jsou sociálně pedagogické investice a konečné výsledky činnosti úzce propojeny do určitého souboru kompetencí. Tyto kompetence se znevýhodněné děti naučí ovládat během interiorizace akademických a vzdělávacích požadavků na inkluzivní vzdělávací prostředí (Melnik, 2013).

Podle našeho názoru by se produktům společného vzdělávání měly připisovat následující složky kompetence určující povahy:

- přítomnost neoddělitelné vazby v systému „vyjádření vzdělávacích vyhlídek - úspěšné sociální přizpůsobení se atypického dítěte životu“,
- zvládnutí sociální aktivity a komunikace znevýhodněným dítětem
- přítomnost pohyblivé mnemotechnické složky kognitivní oblasti u znevýhodněného dítěte,
- přítomnost výrazné složky motivační sféry osobnosti,
- spoléhání se na kreativní touhy a skryté rezervy atypického dítěte (Melnik, 2013).

Konečný výsledek inkluzivního vzdělávání je vnímán jako kombinace účelných a dobře odůvodněných aspirací ze strany nejbližších agentů socializace atypického dítěte. Tento konstruktivní pohled umožňuje reflexi inkluzivního vzdělávání i jeho determinantů na makro i mezi úrovni, ale také i v mikroměřítku. Kromě toho jsme přesvědčeni, že je nutné si uvědomit dopad

specifické charakteristiky vlivu nejbližšího okolí, harmonizující průběh začlenění dítěte s nějakou formou znevýhodnění ve vzdělávacím procesu:

- odolnost vůči okolnímu prostředí
- systematické působení okolního prostředí
- strategická a taktická modifikace konstruktivního vlivu v závislosti na prioritě cílů stanovených v tomto okamžiku
- antropocentrická povaha konstruktivního vlivu
- dodržování režimu demokratizace subjektivity v procesu budování interakce atypického dítěte s bezprostředním sociálním prostředím (Melnik, 2013).

Inkluzivní vzdělávání není považováno pouze za synonymum společné fyzické přítomnosti dětí se zdravotním postižením a ostatních dětí. Vytváření vhodných podmínek v inkluzivním vzdělávání a výchově zahrnuje všechny aspekty, včetně materiálních a fyzických. Prostředí a příležitosti v daném systému by měly být na takové úrovni, aby se dostaly ke všem dětem se znevýhodněním. Na druhou stranu je nezbytné, aby všechny lidské faktory, které se na této záležitosti podílejí, měly k tomuto programu pozitivní a realistický přístup (Melnik, 2013).

Mezi lidské faktory patří dítě se zdravotním znevýhodněním, jeho rodiče, běžné děti, jejich rodiče, učitelé, sponzoři ve vzdělávání, administrátoři, další zaměstnanci školy a také ministerstvo školství. Nedostatek připravenosti faktorů na přijetí inkluzivního vzdělávacího a výchovného systému, jakož i absence možnosti vytvořit v těchto faktorech pozitivní přístup, vede k fyzické diferenciaci dětí s různým znevýhodněním od ostatních dětí, což nakonec vede k tomu, že jejich třídy budou rozděleny. Nezbytné je tedy nejen odstranění fyzických překážek, ale také odstranění pozičních bariér (Melnik, 2013).

6 Role sociálního pedagoga

Humanizace pedagogiky a psychologie přispěla k rozvoji teorie a praxe inkluzivního vzdělávání, které začalo ve druhé polovině dvacátého století.

Klíčovou postavou inkluzivního vzdělávání je pedagog, mající odpovídající vzdělání a speciální kompetence, zdůrazňující význam integrovaného přístupu a specifčnost profesionální práce sociálního pedagoga v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Cílem sociálně pedagogické práce tohoto specialisty je úspěšná socializace dítěte. Sociální pedagog má tedy již určité profesní příležitosti pro řešení problémů inkluzivního vzdělávání v konkrétní vzdělávací organizaci. Pro

ochranu práv a oprávněných zájmů dítěte musí mít sociální pedagog regulační pravomoc. Důležitým problémem inkluzivního vzdělávání, ve kterém může sociální pedagog hrát rozhodující roli, je sociální partnerství jako plnohodnotná produktivní interakce mezi školou, veřejností a rodiči, dospělými a dětmi (Kirilenko, 2014).

Dalším klíčovým problémem inkluzivního vzdělávání, v jehož řešení má velký význam profesní činnost sociálního pedagoga, je organizace zdravotnické, sociální, psychologické a pedagogické podpůrné služby. Systematická činnost specialistů doprovodných služeb je možná jednak na základě jejich zapojení se do vzdělávací organizace nebo na základě smlouvy o spolupráci s jiným zařízením a jejich společného pracovního plánu.

Inkluzivní vzdělávání má řadu výhod. Vůči dětem se zdravotním znevýhodněním se jedná o zlepšení jejich sociální integrace. Ve vztahu k běžným dětem to může být podpora jejich morálního vývoje, uznání osobní hodnoty každého jednotlivce (Kirilenko, 2014).

7 K základním pojmům

V této části se budeme věnovat nejdůležitějším vybraným základním pojmům, které jsme použili při práci nad vybraným tématem.

Migrace

Téma naší diplomové práce neoddelitelně spojeno s jevem migrace. Migrace lze definovat jako stěhování z jedné zemi do druhé a může být buď dobrovolné, nebo vynucené různými společenskými událostmi.

Migrace je součástí našeho života, ať už se nám to líbí nebo ne. Ovlivňuje nás v různých oblastech života a nezáleží, jestli s tímto jevem přicházíme do styku osobně nebo o něm zaslechneme pouze nějaké informace z televize nebo rádia, popřípadě si o něm přečteme v novinách. Hromadná migrace je jedním z faktorů, které významně ovlivňují identitu států, přijímajících cizinci.

Sociální geografka Tereza Freidingerová v rozhovoru pro iRozhlas uvedla, že žádná lidská činnost neformovala naši zemi víc než migrace. Z poslední čtvrtletní Zprávy o migraci, kterou pravidelně vydává ministerstvo vnitra, vyplývá, že k 31. 8. 2018 bylo na území ČR registrováno celkem 552 190 osob cizí státní příslušnosti (MVČR, Zpráva o migrace. 2019).

Ze správy je patrné že, na prvním místě je Ukrajina před Slovenskem a Vietnamem. Další početnou skupinou jsou na čtvrtém místě Rusové. Následují Němci a Poláci, kterých je přibližně

stejný počet. Přibližně stejně je u nás také Bulharů a Rumunů. Tabulku top deseti států uzavírají Američané a Mongolové (MVČR, Zpráva o migrace. 2019).

Nejpočetnějšími skupiny cizinců z třetích zemí, žijících v ČR, jsou tedy Ukrajinci, Vietnamci a Rusové. Příslušnost k určité národnostní nebo státní skupině má své charakteristické rysy, které tvoří základní rámec toho, jak jsou tito migranti, nebo skupiny těchto migrantů vnímány, přijímány a formovány okolím a jak se odlišují od ostatních migračních skupin, komunit (Zilynskyj, Kočík 2001).

Migrace má dlouhou historii, i když se nám zda, že Česko teď prožívá migrační krizi. Proto se nám jeví velmi zajímavé podívat se na migraci největších skupin cizinců z třetích zemí z historického hlediska.

Migrace Ukrajinců, Rusů a Vietnamců z historického hlediska

Přítomnost *Ukrajinců* na území dnešní České republiky má historicky kořeny. Lze ji vystopovat již v 16. či 17. století. Byli to ojedinelé studenti, později vojáci a sezónní dělníky po připojení části Haliče a Bukoviny (v 18. st.) k habsburské monarchii (Zilynskyj, Kočík 2001).

V první polovině 20. století ukrajinská komunita byla docela aktivní na našem území. Tito lidé chtěli nejen zachovat ukrajinskou kulturu u imigrantů, ale i podporovaly snahy ukrajinského státu o nezávislost. Ale německá okupace v časy druhé světové války přerušila toto úsilí. Časy následné komunistické vlády také nebyly vhodné pro vývoj emigrační ukrajinské komunity. Nově se proto začalo rozvíjet až po roce 1989 (Leontiyeva 2006).

Ukrajinská migrace má převážně ekonomické motivy. Z hlediska sociálních kontaktů Ukrajinci nejsou aktivní v kontaktů s příslušníky majority, někteří autoři také hovoří o minimálním stupni zapojení ve spolkových a kulturních organizacích, alespoň v době krátce po usídlení, zejména z časových důvodů (Drbohlav, 2001). Jiní autoři (Leontiyeva, 2006) ukazují na poměrně ustálený faktor náboženství, kdy návštěvy bohoslužeb bývají i společenskou záležitostí.

Rusové představují v současné době třetí nejpočetnější komunitu cizinců z třetích zemí v ČR a čtvrtou komunitu v celkové cizinecké populaci. Od roku 1918 přicházelo na naše území velké množství ruských občanů. Roky 1921 – 1926 pojmenovaní tzv. „ruská akce“, protože politika první republiky byla docela vstřícná k migrantům. Československo tenkrát podporovalo ženy s dětmi, lidé se zdravotním omezením. Také pracovníky s oblastí kultury a lidé s technickým vzděláním, zemědělci a studenty. Pro studenty bylo možné pět let studovat v Československu pro dokončení svého vzdělání. Ruské obyvatelstvo se tehdy koncentrovalo právě ve městech, kde se tyto školy

nalézaly, například v Praze, Brně, Bratislavě, také v Plzni a jiných městech (Mezikulturní dialog, online).

Po dokončení vzdělání, měli tito lidé vrátit se do své vlasti. Ale politická situace v Sovětském svazu a hospodářská krize ve 30. letech však návratu většiny z nich zabránily. Někteří migranti se přestěhovali do dalších zemí, část z české emigrace se snažila získat československé občanství. Po ukončení 2. světové války pak sovětské orgány odvezly většinu obyvatel zpět do nové vlasti. Vztah k obyvatelům ruského původu, kteří zůstali na našem území, se po roce 1968 zhoršil (Mezikulturní dialog, online).

Migrační motivy Rusů nejsou primárně ekonomického charakteru, ale spíše sociálně politické spjaté s politickou nestabilitou a obavami o vlastní bezpečí (Drbohlav, 2001). Z tohoto důvodu mezi občany Ruska nenajdeme klasické „gastarbeitery“ (Trbola, 2010).

Většinou se jedná o různé podnikatelské aktivity či investice do nemovitostí. Pro místo k životu Rusové upřednostňují větší města, například Prahu. Historický v určitých oblastech Prahy- např. Praha 6 se sousední Bubenčí, kde se po bolševické revoluci v roce 1917 usazovala prchající ruská inteligence. V roce 1945 prezident Edvard Beneš daroval Sovětskému svazu jednu z vil, v níž vzniklo velvyslanectví, kolem kterého se usazovali a usazují Rusové (Nekorjak, M. 2005).

Současná migrace *Vietnamců* do ČR navazuje na předchozí období před rokem 1989, které byly iniciovány shora jako spolupráce mezi dvěma státy - ČSSR a Vietnamskou demokratickou republikou. V polovině padesátých let poskytlo Československo pomoc poválečnému Vietnamu tím, že přijalo zhruba stovku vietnamských dětí. Byli to sirotky z rodin postižených válkou, kteří byli umístěni v dětských domovech. Většina dětí strávila v ČSSR tři roky a vrátila se pak zpět do země původu (Brouček 2005; Kocourek 2006; Kocourek 2007).

Ve 40. letech kvůli studiu do ČR přijeli první vietnamští studenti. Několik desítek studentů studovalo i na českých vysokých školách, většinou technického nebo ekonomického směru. Po ukončení vzdělání se absolventi nevraceli zpět do Vietnamu, ale pracovali zde ještě několik let v různých profesích. V roce 1990 většina Vietnamců vrátila zpět, ale někteří se rozhodli zůstat a začali podnikat. Tito imigranti, kteří znali české prostředí a jazyk, začali zvolna iniciovat novou vlnu migrace, která byla výhradně ekonomická nebo z důvodu slučování rodin (Nešporová, 2009).

Současně Vietnamci nachází uplatnění především v rámci etnického trhu práce, který je založen na rodinných vazbách. Migrace Vietnamců tak nabývá trvalý charakter. Toto způsobují některé specifické faktory, například rozsáhlé rodinné vztahy. Do jaké míry jsou Vietnamci integrováni do české společnosti nelze zobecňovat. Je to spíše heterogenní skupina: starší generace je integrována méně z důvodů svého vysokého pracovního vytížení i nižších jazykových kompetencí. A právě starší generace často vyslovuje přání vrátit se na stáří do Vietnamu. Více integrována je

druhá generace imigrantů, zvláště těch, kteří prošli českým vzdělávacím systémem. U nich se předpokládá, že zůstanou v ČR nebo budou migrovat v rámci Evropy (Nešporová, 2009).

Děti s Odlišným Mateřským Jazykem

Kdo jsou to *děti s odlišným mateřským jazykem*? V legislativě stále se používá termín cizinec. Ale termín *děti a žáci s OMJ* je vhodnější než označení *cizinci* z několika důvodů: více vystihuje podstatu pedagogické intervence – tj. že se jedná o děti, které přichází z odlišného jazykového a kulturního prostředí. Termín není úzce vymezen cizí státní příslušností, což více odpovídá skutečné skladbě dětí ve školách (ne všichni, kdo potřebují jazykovou podporu nebo přichází přímo ze zahraničí, jsou cizinci podle zákona, tedy mají cizí státní příslušnost). Termín dítě s OMJ je opisný, zatímco termín cizinec může mít (zejména) v současné době hodnotově a postojově zabarvené označení. Snahou školy je tedy děti s OMJ co nejdříve adaptovat a zapojit do prostředí, aby v něm nebyly „cizí“ (Kolektiv autoru META o. s., 2011).

Takže děti s OMJ jsou dětmi a žáky nově přicházející ze zahraničí, většinou bez znalosti nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Mohou to být také děti cizinců, které v ČR vyrostly, nicméně doma hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. Patří sem také děti, jež mají české občanství, ale doma se používá i jiný než český jazyk (jedná se o děti z bilingvního prostředí nebo děti s dvojím občanstvím). V některých případech (spíše z důvodu potřeby podobné podpory) do této skupiny řadíme rovněž i děti s českým občanstvím, které sice doma česky hovoří, ale studovaly v zahraničí a česky se nikdy ve škole neučily. Žáků s OMJ je v našich školách více než 30 tisíc, přesný počet ale není znám (Kolektiv autoru META o. s., 2011).

Pro pedagogickou práci s dětmi však nejsou důležitá pojmenování. Nejvíce bychom se měli zajímat o úplně jiné skutečnosti, které jsou pro školu důležitější než typ pobytu dítěte. Například: věk, ve kterém dítě přišlo do ČR, na co je dítě zvyklé, jak dlouho pobývá v ČR, jak se mateřský jazyk dítěte liší od češtiny, jak dobře dítě umí český. A také jaké jsou jeho předchozí školní zkušenosti a úspěchy (Kolektiv autoru META o. s., 2011).

Integrace cizinců

Tento pojem můžeme popsat jako proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva. Jedná se o komplexní jev, který je přirozeným důsledkem migrace a který má své politické, právní, ekonomické, sociální, kulturní, psychologické a náboženské aspekty.

Inkluzivní vzdělávání

Jedná se o vzdělávací přístup, začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považováno přijetí Deklarace konference v Salamance 1994. Deklarace vychází z přesvědčení, že „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky“ (Article 2, Salamanca Statement, 1994).

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP), je školské poradenské zařízení, spadající do kompetence školských odborů v jednotlivých krajích celé ČR. PPP začaly vznikat koncem 50let 20. století. První, tehdy nazývaná dětská psychologická poradna, vznikla v r. 1958 v Brně. Tyto poradny zpočátku řešily nejen problematiku výchovy, ale navazovaly na systém poraden pro volbu povolání, a řešily tedy profesní orientaci na základě psychologické diagnostiky. Ani v dnešní době se orientace a služby PPP výrazně nezměnily. Jde o součást podpůrného systému, jehož úkolem je přispívat k optimalizaci jednotlivých fází i celého procesu výchovy a vzdělávání ve škole a v rodině.

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., poskytují PPP speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické poradenství při výchově a vzdělávání žáků. Tyto služby poskytují PPP pro osoby ve věku 3 až 19 let, dále i jejich rodičům a učitelům. Služby poraden jsou bezplatné.

8 INKLUZE ŽÁKŮ S OMJ

Tato kapitola je rozdělena na tři oddíly. První oddíl pojednává o právu všech lidí na kvalitní vzdělání bez rozdílu, ať již vzhledem k jejich národní příslušnosti nebo zdravotnímu znevýhodnění. Druhý oddíl popisuje způsoby práce s žáky v situaci inkluze. Třetí oddíl pojednává o inkluzi žáků s OMJ.

9 Každý má právo na kvalitní vzdělání

Inkluzivní vzdělávání je založeno na lidském právu na vzdělání, vyhlášeném Všeobecnou deklarací lidských práv. Dítě nesmí být diskriminováno kvůli jeho schopnosti učit se a rozvíjet se. Logickým důsledkem je rozvoj inkluzivního vzdělávání. Jedná se o způsob vzdělávání, kdy jsou vytvořeny příležitosti ke studiu v tradiční vzdělávací instituci. Zároveň jsou realizovány podmínky, které nedovolují diskriminaci na základě mentálních nebo fyzických postižení a osobnostních rysů, etnicity, náboženství, jazyka, pohlaví, schopností.

Podle UNESCO je inkluzivní vzdělávání proces, zohledňující rozmanité potřeby všech dětí, mládeže a dospělých. Pomocí takového vzdělávání se dá rozšířit účast znevýhodněných osob ve vzdělávání, kultuře a různých komunitách, a také snížit a odstranit stupeň sociálního vyloučení v rámci vztahu ke vzdělávání. Podle zásady pozitivní povinnosti nese stát odpovědnost za to, aby všechny děti ve školském systému mohly vzdělávat bez diskriminace (UNESCO, 2009. online).

V mnoha evropských státech děti z rodin migrantů nebo menšinových skupin opouštějí školu dvakrát častěji, než studenti z majoritní nebo etnické většiny a děti se zdravotním postižením či Romské děti se stále učí odděleně. Vhodná podpora by jim však mohla umožnit plné začlenění se do běžného vzdělávacího systému. Hlavními důvody pro nedostatek inkluzivního vzdělávání jsou chudoba, pokračující diskriminace a sociální vyloučení. Toto je třeba změnit rozhodným a systematickým opatřením ze strany všech evropských států. Odcizení nebo odloučení ve vzdělávání z etnických a jazykových důvodů má ničivé důsledky jak pro sociální soudržnost, tak i pro soužití v mnohonárodnostních společnostech (Mujžnieks, 2020).

Jak uvedlo Parlamentní shromáždění Rady Evropy v roce 2014, školy by se měly stát místem, kde je prioritou vzdělávání mládeže. Všechny děti by se měly naučit harmonicky žít v prostředí, ve kterém je respektována svoboda myšlení a svědomí. Ve školách by studenti měli být

povzbuzování k otevřenosti vůči sobě, k rozvíjení kritického myšlení a zároveň i k poskytování náležité podpory potřebným (Rada Evropy, 2014. online).

Právo každého dítěte na kvalitní vzdělání „na základě rovných příležitostí“ je zakotveno v Úmluvě OSN o právech dítěte a je neoddělitelně spojeno s inkluzivním vzděláváním, které nespočívá pouze v kognitivním vývoji člověka, ale také v rozvíjení pochopení společenských hodnot a ve výchově postojů zodpovědného občana. Tyto hodnoty jsou důležitým základem ve všech demokratických společnostech (Úmluva OSN o právech dítěte, 1989. online).

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením vyžaduje pro děti se zdravotním znevýhodněním poskytnutí kvalitního vzdělávání v běžných i v inkluzivních podmínkách. Evropská sociální charta zaručuje právo osob se zdravotním znevýhodněním na nezávislost, sociální začlenění a účast na společenském životě, včetně vzdělávání, což je považováno za mezinárodní právní závazek. Pokud jde o vzdělávání menšin obecně, pak Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin vyžaduje, aby státy podporovaly rovné příležitosti v přístupu ke vzdělání na všech úrovních příslušníků národnostních menšin (Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, 2006. online).

Inkluzivní vzdělávání je dobré pro všechny studenty. Neomezuje se pouze na integraci dětí se speciálními potřebami do základního vzdělávání, ale má pozitivní dopad na všechny děti, školní instituce a společnost jako celek (Rada Evropy, 2012. online).

Inkluzivní interkulturní vzdělávání podporuje program Rady Evropy o podpoře demokratického občanství a vzdělávání v oblasti lidských práv, který obsahuje konkrétní plán pro jihovýchodní Evropu: „Regionální podpora inkluzivního vzdělávání“. Tento projekt propaguje koncept inkluzivního vzdělávání jako princip reformy. Tato reforma odráží a bere v úvahu rozmanitost všech studentů. Zvláštní důraz klade na ty, kteří jsou nejvíce ohroženi marginalizací a sociálním vyloučením, jako například příslušníci etnických menšin (Rada Evropy, 2012. online).

10 Pozitivní opatření

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje změnu vědomí na státní úrovni, aby děti nebo dospělí nebyli považováni za problém, nýbrž byly zjištěny existující nedostatky a zlepšeny samotné vzdělávací

systemy. Tyto změny by měly být zaměřeny na každé dítě, ohrožené možným vyloučením ze základního vzdělávání. Zvláštní pozornost je potřeba věnovat příslušníkům zranitelných skupin, jako jsou migranti a menšiny, jelikož se často ocitají v situaci chudoby a sociálního vyloučení, nebo u nich již takové riziko existuje (Mujžnieks, 2020).

Na základě článku 30 Evropské sociální charty je nezbytné učinit taková opatření, která pozitivním způsobem usnadní přístup znevýhodněných osob ke kvalitnímu vzdělání, tedy opatření, zaměřená na rozšíření účasti znevýhodněných dětí na všech úrovních vzdělávání. U dospělých osob pak usnadnění přístupu k získání vhodného zaměstnání, adekvátně k získanému vzdělání, popřípadě zvýšení či doplnění stávajícího vzdělání (Mujžnieks, 2020).

Na integraci je nutno pohlížet jako na základní princip a konkrétní závazek běžné školy. Všechny školy by měly mít vstřícný přístup a v případě potřeby poskytovat odpovídající individuální podporu. Skutečná integrace vyžaduje dostatek finančních zdrojů. Rozpočtové škrty, učiněné v důsledku úsporných opatření, nemohou být nikdy omluvou za špatnou kvalitu vzdělání pro děti se zdravotním znevýhodněním (Mujžnieks, 2020).

Inkluzivní vzdělávání v národních kontextech různých států má svoje odlišnosti, na které musíme brát velký ohled. Zásady těchto odlišností ve vzdělávání je třeba propagovat a promítnout do národní legislativy, politiky a praxe v celé Evropě. Je nezbytné zvýšit potenciál škol k vytváření podmínek sociálního začleňování, zlepšovat pedagogickou praxi s cílem připravit učitele na rozmanitost ve třídě. Tato oblast vyžaduje posílení spolupráce mezi resortní a interinstitucionální, zejména mezi útvary školství, zdravotnictví a sociální ochrany (Mujžnieks, 2020).

Kromě toho, je nutné vypracovat systém podpory inkluzivního vzdělávání, včetně flexibilní a inkluzivní politiky, poskytující šanci pro přijetí ke studiu všem studentům, tedy i těm s nízkými příjmy. Rovněž je nezbytné rozvíjet monitorování a hodnocení inkluzivního charakteru škol. A v neposlední řadě musíme zvýšit úroveň účasti rodičů na těchto procesech a rozšířit jejich možnosti. Evropské státy si již nemohou dovolit ignorovat potřebu moderních společností pro inkluzivní vzdělávání, což zároveň vyžaduje spravedlivé a efektivní rozpočtové dotace, podporující inkluzivní vzdělávání. A to je nezbytná investice pro dlouhodobý rozvoj a sociální soudržnost všech evropských států (Mujžnieks, 2020).

11 Vzdělávání, rozvoj a socializace osobnosti

Dnes je inkluzivní vzdělávání chápáno jako speciálně organizovaný vzdělávací proces. Tento proces zajišťuje začlenění dítěte se zdravotním znevýhodněním nebo se zvláštními příznaky

vývoje, do prostředí běžných vrstevníků v rámci obecné vzdělávací instituci, poskytuje vzdělávání podle individuálních vzdělávacích programů, s ohledem na speciální vzdělávací potřeby dítěte. V kontextu inkluzivního vzdělávání pro dítě se zdravotním postižením je velmi důležité získávání vzdělávacích a sociálních zkušeností spolu s vrstevníky (Bucharov, 2016).

Hlavním kritériem efektivity inkluzivního vzdělávání je úspěšná socializace a rozvoj sociální zkušenosti všech dětí, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Stále více rodičů chce, aby se jejich dítě s vývojovým postižením učilo se svými vrstevníky a aby bylo zapojeno do běžné dětské komunity. Vzhledem k širokému rozšíření inkluzivního vzdělávání po celém světě, stejně jako v naší zemi, mnoho škol ochotno podpořit tento trend a vzdělávací instituce podporují myšlenku tolerance k dětem se zdravotním znevýhodněním (Bucharov, 2016).

Sociální integrace předpokládá inkluzi sociální a vzdělávací, které se vzájemně doplňují a spolu souvisí. Inkluzivní vzdělávání poskytuje příležitost všem dětem se plně zapojit do života v kolektivu vzdělávací instituce. Žákům by měla být poskytnuta taková podpora, která jim umožní dosáhnout úspěchu, cítit svíji hodnotu, být součástí kolektivu. Základem systému psychologické a pedagogické pomoci dětem je tedy sociální adaptace a rehabilitace (Bucharov, 2016).

Princip otevřenosti a spojitosti v inkluzivním vzdělávání znamená doprovázení studentů na všech stupních vzdělávání - předškolním, základním, vzděláním pro základní a střední školy, odborném vzdělávání (střední a vyšší), neformálním vzdělávání dospělých. Například v mateřské škole i na základní škole zjistit u dětí se zdravotním znevýhodněním stupeň připravenosti učit se a přizpůsobit se škole, ale také úroveň rozvoje jejich kognitivních činností, vzdělávací motivace, nezávislosti a schopnosti sebe organizace (Bucharov, 2016).

Dalším stupněm je doprovod k přechodu na střední školu, adaptace na nové podmínky učení. Jedná se o prevenci neurózy, podpory adekvátního chování, mimo jiné i o pomoc při budování konstruktivních vztahů s ostatními. Také na střední škole je třeba poskytnout žákům pomoc při orientaci v profesi a profesionálním sebeurčení, rozvoji psychosociálních kompetencí. Výsledkem je, že všichni absolventi této kategorie si najdou své místo v životě, nastoupí do odborných a technických škol, kde získávají vzdělání a stanou se specialisty v dané oblasti. To vše je nejúspěšněji realizováno v modelu vzdělávací organizace inkluzivního vzdělávání smíšeného typu (Bucharov, 2016).

V souladu s tím se stává důležitým koncept různých modelů inkluzivního vzdělávání. Především škola inkluzivního vzdělávání smíšeného typu realizuje základní (přípravnou) úroveň inkluzivního vzdělávání a výchovy v rámci speciálně upravených programů (Bucharov, 2016).

Na této základní úrovni by se měly řešit následující úkoly:

- komplexní psychologické a pedagogické vyšetření dítěte s přímým kontaktem a pozorováním,
- průzkum situace v rodině,
- koordinace práce s rodinou,
- příprava programu korekčního vývoje,
- vypracování plánu začlenění dítěte mezi vrstevníky,
- úprava individuálního korekčního a vývojového programu,
- začleňování dítěte mezi vrstevníky,
- sociální orientace dítěte,
- překonání problémů kognitivního a jazykového vývoje,
- utváření u rodičů realistické vize životního scénáře dítěte se zdravotním postižením, která určuje vyvážený výběr vzdělávací cesty,
- studium školních programů a metod, charakteristik vzdělávací organizace (Bucharov, 2016).

První myšlenku integrovaného vzdělávání a výchovy vyjádřil L. S. Vygotskij. Zdůraznil, že nejširší orientace na normální děti by měla sloužit jako výchozí bod pro nový vhled do speciální pedagogiky. Nikdo nepopírá potřebu speciální pedagogiky. Ale tyto speciální znalosti však musí být podřízeny všeobecnému vzdělávání, všeobecné výchově (Bucharov, 2016).

12 Metody práce s dětmi v situaci inkluze

Tato kapitola je rozdělena na čtyři části a pojednává o způsobech práce s dětmi se zdravotním znevýhodněním v situaci inkluze. Také popíšeme legislativní upravení této problematiky.

13 Legislativní upravení

Problematika žáků se zdravotním postižením je legislativně ukotvena v níže uvedených předpisech:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí,

žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dítětem, žákem a studentem se **zdravotním postižením** je dle zákona č. 561/2004 Sb. osoba s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování.

Dítětem, žákem a studentem se **zdravotním znevýhodněním** je dle zákona č. 561/2004 Sb. osoba zdravotně oslabená, dlouhodobě nemocná nebo s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělání.

Tyto děti mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. (Moravsko-Slezský kraj, Zpráva. Oline)

14 Koncept a podstata inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání - (z francouzštiny *inclusif* - včetně) - termín používaný k popisu procesu učení pro děti se speciálními potřebami ve všeobecně vzdělávacích (hromadných) školách. Inkluzivní vzdělávání je takové vzdělávání, které každému dítěti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné vlastnosti, poskytuje příležitost k zapojení do obecného (jediného, celostního) procesu vzdělávání a výchovy (rozvoj a socializace), což pak umožňuje dospělému člověku stát se rovnocenným členem společnosti, snižuje riziko segregace a izolace (Nazarova, 2010).

Obecně se uznává, že inkluzivní vzdělávání je proces rozvoje všeobecného vzdělávání, který znamená dostupnost vzdělání pro všechny, což zajišťuje přístup ke vzdělání pro děti se speciálními potřebami. Termín „inkluzivní vzdělávání“ je modernější a odráží nový pohled nejen na vzdělávací systém, ale také na místo člověka ve společnosti (Nazarova, 2010).

Inkluze zahrnuje řešení problému vzdělávání dětí se zdravotním znevýhodněním přizpůsobením vzdělávacího prostoru, ale také přizpůsobením školního prostředí podle potřeb každého dítěte, včetně reformy vzdělávacího procesu. Reformu představuje například přestavba učeben tak, aby vyhovovaly potřebám a požadavkům všech dětí bez výjimky, zajištění potřebných

kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek podle typu vývojové odchylky dítěte, psychologická a metodologická připravenost učitelů a další odpovídající změny (Nazarova, 2010).

Inkluze tedy předpokládá začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do společenských institucí, které považují za důležité odstranit všechny překážky, bránící plné účasti každého dítěte na vzdělávacím procesu (Nazarova, 2010).

Zavedení inkluzivního vzdělávání, nejvyšší formu rozvoje vzdělávacího systému, ve směru realizace lidského práva na kvalitní vzdělání v souladu s jeho kognitivními schopnostmi a odpovídajícím zdravotním prostředím v místě bydliště. Inkluzivní výchova a vzdělávání je dlouhodobá strategie, nepředstavující jen místní oblast práce, ale i systematický přístup k organizaci činností obecného vzdělávacího systému ve všech oblastech jako celku (Nazarova, 2010).

Inkluzivní forma vzdělávání se vztahuje na všechny subjekty vzdělávacího procesu: zdravotně znevýhodněné děti a jejich rodiče, standardně rozvíjející děti a členy jejich rodin, pedagogy a další odborníky ve vzdělávacím procesu, administrativu a jiné účastníky vzdělávacích struktur. Proto činnost vzdělávacích institucí by se měla zaměřit nejen na vytváření zvláštních podmínek pro vzdělávání a výchovu dítěte se zdravotním postižením. Ale také zajistit vzájemné porozumění jak mezi učiteli (specialisty v oblasti korektivní a obecné pedagogiky), tak mezi studenty se zdravotním postižením a jejich zdravými vrstevníky (Nazarova, 2010).

Je třeba zdůraznit, že zavedení inkluze do vzdělávacího systému by nemělo vést ke snížení hodnoty speciálního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání funguje jako jedna z oblastí vzdělávání, možnost poskytovat vzdělání dítěti se zdravotním znevýhodněním. Všechny děti se zdravotním znevýhodněním potřebují obohatit svojí životní zkušenost zážitkem ze sociální a vzdělávací interakce se svými běžně se rozvíjejícími vrstevníky. Ale pro každé dítě je nutno zvolit vzdělávací model, který je přístupný a užitečný pro jeho rozvoj (Nazarova, 2010).

15 Efektivní způsoby práce s dětmi se zdravotním znevýhodněním v situaci inkluze

Inkluzivní vzdělávání je postupný, podrobný a velmi pečlivý proces začlenění dítěte se zdravotním postižením do všeobecného vzdělávacího prostředí, který zohledňuje individuální charakteristiky a je založen na silných stránkách dítěte. Hlavním problémem dítěte se zdravotním omezením je ohraničení jeho možností. Nemůže komunikovat s vrstevníky jako zdravé dítě a někdy je mu také uzavřena cesta k základnímu vzdělání. Rovněž je zde problém negativního přístupu

vrstevníků k dětem se zdravotním postižením. To vše brání zlepšování kvality vzdělávání dětí se zdravotním postižením (Valdjaskina, 2018).

Nejdůležitější podmínkou přechodu k inkluzivní formě vzdělávání a jeho úspěchu je zapojení asistenta pro děti se zdravotním postižením. Asistent musí disponovat speciálním pedagogickým vzděláním. Také je důležitá role rodičů dítěte. Rodiči si musí být vědomi, že inkluze zahrnuje obousměrnou odpovědnost a že nemohou jen „předat“ dítě do školy a čekat na výsledky. Rodiče by měli spolupracovat s učitelem, společně řešit problémy vývoje dítěte se zdravotním postižením (Valdjaskina, 2018).

V budově školy by měli být provedeny takové úpravy, aby se žáci se zdravotními problémy cítili pohodlně. Například bezbariérový přístup, speciální úpravy toaletní místností. Děti se zdravotním znevýhodněním mají právo bezplatně používat speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Úkolem učitele je individualizovat proces učení a přiblížit jej co nejlépe schopnostem dítěte. Měla by také proběhnout rodičovská schůzka se všemi rodiči dané třídy, ve které bude probíhat výuka dítěte se zdravotním znevýhodněním (Valdjaskina, 2018).

Uskutečnit rozhovory s rodiči na téma životních úspěchů lidí se zdravotním postižením, jejichž omezené schopnosti nezabránilo mnohým z nich dosáhnout velkého úspěchu, například ve sportu, a někdy svými pokroky překonali zdravé lidi. Je třeba dát rodičům vhodná doporučení ohledně výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jako třeba, že je nutné udržovat v rodině přátelskou atmosféru, projevovat trpělivost, péči a jemné vedení ohledně činností dítěte. Je důležité udržovat zdravý životní styl dítěte (odpočinek, procházky, dobrá výživa, dodržování denního rozvrhu), doma opakovat látku, která se probírala ve třídě. Ve večerních hodinách si spolu s dítětem přečíst to, co musí umět (Valdjaskina, 2018).

Na začátku prvního pololetí by měla být provedena diagnostika kognitivních schopností dítěte se zdravotním znevýhodněním a vytvoření individuálního plánu pro práci s tímto dítětem. Ve spolupráci se školním psychologem pak vytvořit psychologickou a pedagogickou mapu, nastínit způsoby korekce, provádět individuální sezení. Na konci každého pololetí pak vyhodnotit účinnost zvládnutí obsahu vzdělávacího materiálu a s těmito výsledky seznámit rodiče dítěte (Valdjaskina, 2018).

16 Práce s dětmi se zdravotním znevýhodněním na prvním stupni základní školy

Vedle základních a tradičních principů práce jako dostupnost, názornost, pravidelnost a důslednost atd., existují také zásady a pravidla, které jsou vhodnější pro práci s dětmi se zdravotním znevýhodněním na prvním stupně základní školy. Představíme si některé z nich:

1. Individuální přístup ke každému dítěti.
2. Prevence únavy pomocí různých prostředků. Například: střídání mentálních a praktických činností, prezentace materiálů v malých dávkách, a také použití zajímavého a barevného didaktického materiálu a vizuálních pomůcek.
3. Využití metod, které aktivují kognitivní a praktickou způsobilost žáků, formují potřebné studijní dovednosti.
4. Projev pedagogických praktik, jako je neustálé povzbuzování i za nejmenší úspěch, včasná a taktická pomoc každému dítěti, rozvoj víry v jeho vlastní silné stránky a schopnosti (Valdjaskina, 2018).

Většina žáků se zdravotním znevýhodněním má nedostatečnou úroveň kognitivní aktivity, nemají motivaci k učení, projevují sníženou úroveň výkonu a samostatnosti. Proto vyhledávání a používání účinných forem, metod a technik vzdělávání je nezbytným prostředkem pro zvyšování efektivnosti jak vzdělávacího, tak i korekčního vývojového procesu. Aktivní vyučovací metody disponují velmi flexibilními způsoby. Mnohé z nich mohou být použity při práci s různými věkovými skupinami, za různých podmínek a v různých fázích vyučovací hodiny (Valdjaskina, 2018).

Například jedna z takových metod je technologie vzdělávání v závislosti na kanálech vnímání. V závislosti na „vedoucím“ kanálu vnímání mohou být děti rozděleny na ty, které vnímají prostřednictvím zvukových dojmů, dále na děti, mající vizuální vnímání prostřednictvím vizuálních obrazů a v neposlední řadě také na děti, které vnímají prostřednictvím pocitů (Valdjaskina, 2018).

V procesu vzdělávání děti vnímají informace zapojením všech kanálů vnímání: sluch, zrak, dotek, čich a chuť. Znečištěné ekologické prostředí má vliv na náš obvyklý život v každodenním prostředí: změna pestrých barev na televizní obrazovce, hlasitá hudba atd., vede k různým poruchám v lidském těle. Stále častěji se u dětí mladšího školního věku zaznamenávají poruchy fonemického vnímání, lexiky a gramatické struktury řeči, vizuální motoriky či sluchové koordinace, stejně jako pozornosti a emoční sféry. Mnoho vědců a pedagogů hledá různé způsoby řešení problémů. Více senzorová technologie vzdělávání umožňuje nejen předávat informace prostřednictvím vedoucích kanálů vnímání, ale také rozvíjet sekundární vnímání (Valdjaskina, 2018).

Základní techniky takového vzdělávání:

- tvorba kreativních výrobků (aplikace, kreslení atd.),
- zpěv písní,
- čtení poezie,
- skládání improvizčních příběhů, doprovázeno pohybem nebo pantomimou,
- dramatizační hry (Valdjaskina, 2018).

17 Adaptace cizinců v ČR: jazykový aspekt

V této části popíšeme problematiku vzdělávání žáků s OMJ. Také podíváme se na otázky kolem začleňování těchto žáků. A vysvětlíme problémy, které vznikají při začleňování žáků s OMJ.

18 Vzdělávání migrantů

Přiliv migrantů má vliv nejen na všechny stránky společenského života státu, kam přicházejí, ale také na vzdělávání migrantů. Ústava garantuje bezplatné vzdělávání pro každého občana a cizinec není výjimkou. Je třeba zdůraznit, že každé dítě má právo na vzdělávání, a to znamená, že děti cizinců také. Legislativa v oblasti vzdělávání cizinců má za cíl poskytnout vzdělávání cizincům ve stejném rozsahu, jako občanům ČR. Je to důležité pro integraci migrantů (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Nejdřív musí migranti zvládnout český jazyk, bez jehož dobré znalosti není možné stát se plnohodnotným členem společnosti. Nedostatek jazykových znalostí komplikuje integraci a může vést k vyloučení ze společnosti. Proto je důležité pozorovat, jak probíhá studium jazyka a včas si všimnout chyb ve výslovnosti a zvládnání gramatiky (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Vzdělávání cizinců se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., zákonem č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území ČR a vyhláškou č. 48/2005 Sb. Dalšími důležitými dokumenty jsou právní normy, zejména: Listina základních práv a svobod, Ústava ČR a vyhlášené mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách. Úmluva o právech dítěte zavazuje ČR činit základní vzdělání povinným a bezplatně dostupným pro všechny. Školský zákon důsledně upravuje vzdělávání dětí cizinců pobývajících na našem území a v rámci systému českého školství, s ohledem na jejich vzdělávací a sociální potřeb, podléhá změnám, které jsou v souladu s proměnami migrační a integrační politiky státu (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Děti z rodin migrantů vládnou různými vědomostmi a schopnostmi, někteří z nich dosáhli určitého stupně vzdělání v zemi původu. Nicméně pro chybějící znalost češtiny potřebují tyto děti doplňující vzdělání, což je důvod, proč pro ně stát zajišťuje speciální integrační kurzy, umožňující jejich lepší integraci do české společnosti. Součástí takových integračních kurzů je také výuka češtiny (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Podle statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se v českých mateřských, základních a středních školách vzdělává přibližně 38 794 dětí a žáků cizinců. Je to něco přes 2 procenta z celkového počtu dětí a žáků v uvedených školách.

Není to zanedbatelné číslo vzhledem k faktu, že tito žáci mají minimální či žádnou znalost českého jazyka (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

To znamená, že školy nutně potřebují zajistit pro cizince dostatečnou jazykovou podporu ve formě kurzů češtiny, jako podmínku pro plnohodnotné začlenění a zapojení se žáků s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) do výuky, aby získali takového vzdělání, na které mají dle zákona a Úmluvy o právech dítěte nárok (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Jedním z podpůrných opatření podle § 16 školského zákona je výuka češtiny jako druhého/cizího jazyka. Bohužel v diagnostice dětí s OMJ pro účely jazykového vzdělávání vznikají určité problémy. Poradnám totiž chybí diagnostické nástroje, především metodický a jednotný postup, který by sladil praxi poraden a sjednotil tak vyšetřovací postupy a doporučení, které poradny školám dávají (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Většina cizinců nastupuje do škol bez znalosti češtiny a jejich jazyková podpora je založena spíše na altruismu a ochotě učitelů, kteří tyto žáky doučují ve svém volném čase, než na systémovém opatření ministerstva školství.

Určitou alternativou jsou dotační programy MŠMT, které jsou zaměřené na integraci cizinců nebo přímo na realizaci kurzů českého jazyka. Škola s větším počtem žáků s OMJ může požádat o dotaci na kurzy, doučování nebo přímo na asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Tyto dotační programy v jejich současné podobě nelze brát jako systémové opatření - nejsou dosažitelné pro všechny školy vzdělávající cizince a navíc jejich realizace není časově vhodně rozvržená vzhledem ke školnímu roku. Programy jsou například vyhlašovány na jaře a jejich realizace je vymezena kalendářním rokem, to znamená, že nekorespondují s průběhem školního roku (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

19 Začleňování dětí s OMJ

Děti s OMJ jsou dětmi a žáky nově přicházejícími ze zahraničí, většinou bez znalosti nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Mohou to být rovněž děti cizinců, které sice v ČR vyrostly, ale doma hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. Patří sem také děti, jež mají české občanství, ale doma se používá i jiný než český jazyk (jedná se o děti z bilingvního prostředí nebo děti s dvojnásobným občanstvím). V některých případech (spíše z důvodu potřeby podobné podpory) do této skupiny řadíme i děti s českým občanstvím, které sice doma česky hovoří, ale studovaly v zahraničí a česky se nikdy ve škole neučily. Žáků s OMJ je v našich školách více než 30 tisíc, přesný počet ale není známý (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Pro pedagogickou práci s dětmi však nejsou důležitá pojmenování. Větší zájem školy by měl být zacílen na skutečnosti, které jsou pro školu důležitější než typ pobytu dítěte. Například věk, ve kterém dítě přišlo do ČR, na co je dítě zvyklé, jak dlouho pobývá v ČR, jak se mateřský jazyk dítěte liší od češtiny, jak dobře dítě umí česky, jaké jsou jeho předchozí školní zkušenosti a úspěchy (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

Otázka začleňování dětí cizinců spojuje hned několik oblastí sociálních věd. Nepochybně je to sociologie a antropologie, ale především se jedná o pedagogiku. Pedagogika je soubor postupů, definujících různé procesy vzdělávání s ohledem na dílčí i celkové vzdělávací cíle (Švaříček, Šedová, 2007).

Podle neziskové organizace META o.p.s., zabývající se prací s mladými migranty (a nejenom ni), je nejvhodnější strategií začleňování dětí cizinců do českého vzdělávacího systému tzv. inkluze. Jedná se o začlenění s vyšším ohledem na individuální vzdělávací potřeby dítěte a větší mírou přizpůsobení se školního prostředí i těm žákům a studentům, jejichž vzdělávací potřeby jsou v něčem odlišné od ostatních členů školního kolektivu (Radostný a kol., 2011).

Ve vzdělávání dětí cizinců se obvykle rozlišují čtyři možné strategie:

- 1) segregáční (oddělení dětí cizinců např. do speciálních tříd nebo samostatně pracující skupiny v rámci jedné třídy; segregace může souviset také s exkluzí neboli vyloučením dítěte-cizince ze vzdělávání a může ve výsledku komplikovat jeho úspěšnou integraci),
- 2) asimilační (úplné začlenění do nového kulturního a jazykového prostředí při postupné ztrátě nebo výraznému potlačení vlastních kulturních a jazykových specifíků),

- 3) integrační („Integrace je (znovu)zařazení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách, kde fungují buď speciální třídy (skupinová integrace), nebo jsou jedinci zařazeni do kmenových tříd (individuální integrace))” (Radostný, 2011: 13) a
- 4) inkluzivní (dle META vnímána jako ideální strategie začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)). Je považována za vyšší stupeň integrace. Důraz je kladen na různost a individuálnost vzdělávacích potřeb žáků včetně SVP. Rozdíl mezi integrací a inkluzí tedy zjednodušeně spočívá v tom, že: *„integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem“*. (Radostný, 2011: 13-14).

Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je považována za vyšší stupeň integrace. Důraz je kladen na různost a individuálnost vzdělávacích potřeb žáků, akceptaci speciálních vzdělávacích potřeb dětí. *„Důraz je kladen zejména na otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou pedagogiku“* (Radostný a kol., 2011: 14).

Skupina žáků je vnímána jako heterogenní, stejně tak jsou nahlíženy vzdělávací potřeby jako individuální a jedinečné. Při pedagogické práci s dětmi cizinců může být inspirací inkluzivní přístup k volbě pedagogických metod a určování vzdělávacích cílů. S ohledem na předpoklad heterogenity vzdělávaného kolektivu, kromě diferenciací přístupů a metod, je kladen důraz také na diferenciaci vzdělávacích cílů pro jednotlivé žáky. *„Učitelům je tak ulehčena situace, protože odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle“* (Radostný a kol., 2011: 14).

20 Překážky začleňování dětí s OMJ

Nejdůležitější a často nejnáročnější překonatelnou bariérou pro začleňování dětí s OMJ je neznalost českého jazyka. Odlišný mateřský jazyk způsobuje dítěti při příchodu do školy problémy nejen ve vyučovacím procesu, ale celkově v komunikaci a zařazení do kolektivu. Základním

rozdílem mezi dětmi, úrovní jejich znalostí a schopností naučit se nový jazyk, bývá jejich rodný jazyk, jeho podobnost s češtinou nebo naopak výrazná odlišnost. Osvojování jazyka je rozděleno na dvě fáze, v první člověk získává komunikační schopnosti pro navazování komunikace v běžných situacích, ve druhé si osvojuje kognitivní, akademické dovednosti (Cummins, 2000).

Jak uvádí Nosálová a Vávrová lze základní komunikační úrovně dosáhnout v závislosti na mateřském jazyce po půl roce až dvou letech, zatímco na akademickou rovinu komunikace je potřeba pět až sedm let. Na osvojování cizího jazyka však působí větší množství vlivů, než je druh mateřského jazyka, kterým dítě mluví. Jde například o poruchy učení, nadání na cizí jazyky nebo rodinné prostředí a podporu okolí (Nosálová, Vávrová, 2013).

Podle § 16, odst. 1 zákon č. 561/2004 Sb. Školského zákona: „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ (§ 16, zákon č. 561/2004 Sb.).

Jak upozorňuje kolektiv autorů z organizace META, může speciální vzdělávací potřeby způsobovat i skutečnost, že vyučovací jazyk je odlišný od mateřského jazyka žáka či studenta. Opomenutí speciálních vzdělávacích potřeb žáků a studentů s OMJ ze strany zákona, může podle nich vést až k ohrožení či omezení vzdělávacích možností a přiměřeného rozvoje těchto žáků (Radostný a kol., 2011).

Ohrožení je dáno především faktem, že pokud odlišný mateřský jazyk zákon neřadí mezi speciální vzdělávací potřeby, nemají tito žáci nárok na vyrovnávací opatření, jako jsou individuální výukové plány, které by jejich začlenění do výuky mohly usnadnit (Radostný a kol., 2011).

Situaci rovněž komplikuje fakt, že žáci a studenti s OMJ „nemají před příchodem do běžných škol možnost navštěvovat přípravné kurzy vyučovacího jazyka, jak je tomu v některých evropských zemích.“ (Radostný a kol., 2011: 15). Český vzdělávací systém nereaguje na potřeby žáků a studentů s OMJ dostatečně pružně i z hlediska personálního pokrytí. Stále je nedostatek pedagogů schopných vyučovat češtinu jako cizí jazyk i asistentů pedagoga usnadňujících jejich integraci. A také stále neexistuje žádný oficiální předmět „Čeština jako cizí jazyk“, ze kterého by mohli vyučující čerpat (Radostný a kol., 2011).

Pedagogové si tak často musí vystačit s tím, co jim radí vlastní intuice. Ti pedagogové, kteří se setkávají s žáky-cizinci, mohou navštěvovat některý z kurzů, určených právě pro takové případy. Například organizace META, o. p. s. nabízí různé formy seminářů pro učitele zaměřené na začleňování a vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem na školách různých stupňů. Také Ústav jazykové a odborné přípravy UK pořádá zdokonalovací kurz na dva semestry k výuce češtiny jako cizího jazyka. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka AUČCJ pořádá pravidelné setkání s workshopy, včetně cyklů školení pro začínající učitele češtiny jako cizího jazyka. Podobné

vzdělávání pro učitele nabízí také Masarykova univerzita, UJEP Ústí nad Labem nebo Technická univerzita v Liberci (Kolektiv autorů META o. s., 2011).

21 INTEGRACE DĚTI CIZINCŮ

Tato kapitola je také rozdělená na tři části a pojednává o bilingvizmu, vlastnostech začleňování dětí v situaci migraci.

22 Dvojjazyčnost

V této části se podíváme na jednu velmi zajímavou schopnost dětí, které mají odlišný mateřský jazyk a rozebereme její klady i zápory. Podíváme se na mýty, které jsou kolem těchto pojmů. Pro dvojjazyčnost budeme používat termín „bilingvismus“.

23 Bilingvismus

Rychlý rozvoj lingvistiky na přelomu 19. – 20. století vedl ke vzniku pojmu „bilingvismus“. Tento termín se používá k označení lidí, kteří mluví dvěma jazyky (neplést s polyglotismem, pro který je charakteristické ovládnutí čtyř nebo více jazyků). Každý, kdo praktikuje alternativní použití dvou jazyků a střídá jejich použití v závislosti na podmínkách verbální komunikace, se obvykle nazývá bilingvista (Marian, 2018).

Míra jazykové znalosti nikde není uvedena: jednoduše se předpokládá, že praxe používání jazyků znamená již samotnou možnost jejich použití pro komunikaci. Stupeň znalostí jednoho z nich bude záviset na potřebách tohoto jazyka. Použití tolika jazyků v řeči může být způsobeno přítomností několika úředních jazyků na stejném území (stav diglossia), například v Kanadě, kde současně působí jak anglický, tak francouzský. Jeden z jazyků může být použit pro politickou sféru a druhý pro hovorový projev (Marian, 2018).

Dalším příkladem je Švýcarsko, které má čtyři úřední jazyky. Jedním z důvodů vzniku bilingvismu je migrace do země s jiným jazykem, ale také to, že všechny země světa tak či onak na sebe vzájemně působí: mezinárodní obchod, migrace, výměny studentů, atd. Každý druhý obyvatel naší planety studuje alespoň jeden cizí jazyk, aby mohl objevit nové země, seznámit se zástupci jiných kultur a tradic - stručně řečeno, rozšířit své obzory. Vědci se domnívají, že neexistují žádná omezení týkající se věku pro to, aby lidé mluvili druhým jazykem bez přízvuku. Nejčastěji je to individuální (Marian, 2018).

24 Bilingvismus a jeho klasifikace

Bilingvismus se dělí na přirozený a umělý. Přirozený bilingvismus se vyskytuje v příslušném jazykovém prostředí, jehož součástí je rozhlas a televize ve spontánní hovorové praxi. Povědomí o specifičnosti jazykového systému ale nemusí nastat. Při umělém bilingvistu je druhý jazyk vyvíjen ve výukovém prostředí a pro jeho zvládnutí je třeba použít sílu vůle, speciální metody a techniky (Gorbatenko, 2015).

Uvedme příklad přirozeného bilingvistu. Dnes, v zcela běžném smíšeném manželství, jsou děti z mezinárodních rodin již od dětství ponořené do prostředí bilingvistu. Tím se učí současně dva různé jazyky naprosto přirozenou cestou. Systém nejlépe funguje, pokud každý z rodičů komunikuje s dítětem v jednom jazyce. Dítě si tak zvykne na znění dvou úplně odlišných jazyků. Samozřejmě, že to neznamená, že pouze rodiče různých národností mohou vychovat bilingvistu. Pokud matka nebo otec ovládá cizí jazyk na vysoké úrovni, mají také příležitost vytvořit doma vhodné prostředí pro rozvoj bilingvistu (Gorbatenko, 2015).

Pokud jde o umělý bilingvismus, můžeme se s ním setkat téměř kdekoliv. Při umělém bilingvistu se člověk prostě učí cizí jazyk, osvojí si potřebné řečové dovednosti a schopnosti. Jeho rodný jazyk však navždy zůstane jazykem, který se poprvé naučil a bude ho používat v každodenních situacích. V nutných případech se bude obracet k cizímu jazyku, který se naučil. Toto je zásadní rozdíl mezi oběma druhy bilingvistu (Gorbatenko, 2015).

V závislosti na kritériích existuje několik typů dvojjazyčnosti.

1. Podle věku, ve kterém dochází k osvojování druhého jazyka, se rozlišuje časná a pozdní dvojjazyčnost.
2. Podle počtu probíhajících činností - to znamená, že člověk skoro nemluví ani nepíše v cizím jazyce, pouze mu zhruba rozumí. V tomto případě se rozlišuje reprodukční bilingvismus, tedy vnímání (schopnost opakovat) textu cizího jazyka a reprodukce toho, co člověk čte nebo slyší.

Produktivní bilingvismus je to schopnost chápat a reprodukovat cizojazyčné texty, a také je produkovat. Jinými slovy, při produktivním bilingvistu lidé mohou tvořit slova, fráze a věty, slovně i písemně (Gorbatenko, 2015).

Dalším kritériem pro klasifikaci bilingvistu je vzájemná korelace dvou mechanismů řeči, kdy oba jazykové systémy mohou fungovat nezávisle na sobě nebo mohou být vzájemně propojeny během projevu:

- a) - čistý bilingvismus - například rodina používá pro domácí komunikaci jeden jazyk, v práci, v obchodech, dopravních a dalších veřejných místech používá druhý jazyk
- b) - smíšený bilingvismus - situace, kdy jazyky se volně nahrazují, a mezi dvěma řečovými mechanismy, souvisejícími s vytvářením vícejazyčné řeči, vzniká spojení (Gorbatenko, 2015).

Ve vědě existují další kritéria pro rozlišení různých typů bilingvismu. Bilingvismus domácností je běžným jevem, protože migrace národů mísí jazyky. Jev směšování jazyků byl pozorován již dlouhou dobu, ale v posledních letech výrazně zesílil, protože procesy migrace populace planety jako celku jsou stále intenzivnější (Gorbatenko, 2015).

25 Vlastnosti vývoje dětí bilingvistů

L. S. Vygotskij ve své základní práci „Myšlení a řeč“ položil teoretický základ pro rozvoj psycholingvistiky. Z tohoto zdroje jsou stále více využívány metody pro vyučování. Předpokládá se, že již ve věku 4 - 5 měsíců má dítě rytmický základ pro syntagmatickou organizaci řeči, spočívající v kombinaci jednotlivých artikulací v lineární postupnosti s modulací tónu a jeho výškou. Zvládnutí jazykového systému působí na všechny základní mentální procesy dítěte. Slovo je silným faktorem, kvalitativně měnící duševní činnosti, zlepšuje nové formy pozornosti, paměti, představitosti, myšlení a také aktivity (Vygotskij, 1999).

Podle nedávných studií britských vědců přispívá rané studium druhého jazyka k rozvoji části mozku, která je zodpovědná za plynulost řeči. Tento efekt je zvláště patrný, pokud se dítě začne učit druhý jazyk před dosažením věku pěti let. Studie prokázaly, že bilingvní lidé produkují více šedé hmoty ve spodní části parietální oblasti mozkové kůry. Šedá hmota mozku odpovídá za analýzu informací. Předpokládá se, že bilingvismus má pozitivní vliv na rozvoj paměti, schopnosti porozumět, analyzovat a diskutovat o fenoménu jazyka, inteligenci, rychlost reakce, matematické dovednosti a logiku (Morozova, 2014).

Kvalitně rozvíjející se bilingvisté zpravidla dobře studují a lépe než ostatní se učí abstraktním vědám, literatuře a dalším cizím jazykům. Díky tomu jsou u bilingvistického dítěte mnohem širší jazykové zkušenosti s komunikací a má také větší zájem o etymologii slova. Brzy si začne uvědomovat, že stejný pojem může být vyjádřen odlišně v různých jazycích. Někdy děti vymyslí vlastní etymologii slova, srovnáním obou jazyků (Morozova, 2014).

Pokud rodiče nevěnují pozornost vývoji řeči dítěte, to znamená, že neplánují, jakým jazykem budou s dítětem komunikovat a jazyky směšují, udělá dítě v obou jazycích mnoho chyb. Aby se

tomu zabránilo, je třeba promyslet předem, jak bude v každém jazyce komunikace probíhat. V literatuře se hodně mluví o principu, „jeden rodič, jeden jazyk“. To znamená, že při komunikaci s dítětem rodiče vždy a ve všech situacích hovoří stejným jazykem, bez jejich směřování. Zároveň se nestane nic špatného, pokud dítě uslyší, že rodič umí mluvit i jiným jazykem. Bude mu jasné, že také on sám může mluvit různými jazyky (Morozova, 2014).

Předpokládá se, že naprosto rovnocenná znalost dvou jazyků je nemožná. Absolutní bilingvismus znamená identické jazykové dovednosti ve všech komunikačních situacích. Důvodem je skutečnost, že zkušenost, kterou dítě získalo pomocí jednoho jazyka, se bude vždy lišit od zkušeností získaných použitím jiného jazyka. Nejčastěji dítě dává přednost používání různých jazyků v různých situacích. Emoce spojené s jedním jazykem se vždy budou lišit od emocí spojených s jiným jazykem. Pokud dítě ve školním věku ovládá druhý jazyk, mluvíme o tzv. postupném (sekvenčním) bilingvistu (Morozova, 2014).

26 Bilingvismus: mýty a realita

Kolem vývoje dětí bilingvistů a jejich vzdělávání existuje mnoho mýtu. Podíváme se na některé z nich a zároveň se pokusíme je rozumně vysvětlit.

1. mýtus - bilingvista začíná ovládat dva (nebo více) jazyky v dětství.

Ve skutečnosti: člověk se může stát bilingvistou v dětství, dospívání a dospělosti. Mnoho dospělých se stává dvojjazyčnými, protože se stěhují z jedné země do druhé a jsou nuceni se učit druhý jazyk (Zareckij, 2017).

2. mýtus: bilingvní jsou stejně schopní v obou jazycích.

Ve skutečnosti: bilingvní lidé znají jazyk na takové úrovni, na které potřebují. U části bilingvistů převládá znalost jednoho jazyka, jiní nevědí, jak číst a psát v jednom z jazyků, někteří mají pouze povrchní znalost jednoho z jazyků a jen velmi malá část hovoří oběma jazyky plynule (Zareckij, 2017).

3. mýtus: opravdoví bilingvisté nemají přízvuk.

Ve skutečnosti: přítomnost nebo nepřítomnost správné výslovnosti neznamená, že jste více nebo méně bilingvisté. Přízvuk závisí na tom, kdy jste se jazyk naučili (Zareckij, 2017).

4. mýtus: bilingvní – samozřejmí překladatelé.

Ve skutečnosti: i když bilingvní lidé mohou překládat jednoduché věci z jednoho jazyka do druhého, často se potýkají s obtížemi v konkrétních oblastech, protože používají jazyky v různých situacích, s různými lidmi, v různých oblastech života. Pokud se neučili jazyky formálně (například ve škole) nebo nebyli vystudovaní překladatelé, často nemají překladatelské ekvivalenty z druhého jazyka (Zareckij, 2017).

5. mýtus: míchání jazyků v bilingvní - známka lenosti.

Ve skutečnosti: míchání jazyků, přepínání z jednoho jazyka do druhého, „půjčování“ si slov, je docela běžnou praxí mezi bilingvisty, kteří komunikují s jinými bilingvisty. V dvojjazyčné komunikaci jsou k dispozici slovníky obou jazyků, ale jejich použití je libovolné. Mnoho výrazů a slov se dá lépe vysvětlit v určitém jazyce. Míchání vám umožní používat potřebná slova a pojmy, aniž byste se uchýlili k překladu, který nemusí odpovídat tomu, co potřebujete říct (Zareckij, 2017).

6. mýtus: bilingvní lidé jsou zástupci dvou kultur.

Ve skutečnosti: mnozí bilingvisté jsou dvou kulturní. To znamená, že jsou ve vzájemné interakci s oběma kulturami a kombinují jejich aspekty. Existují také bilingvisté monokulturní, například obyvatelé německy mluvící části Švýcarska, kteří se v mládí často učí tři nebo čtyři jazyky. Člověk tedy může být bilingvistou, aniž by byl dvou kulturní, stejně jako může být představitelem dvou kultur, znajících pouze jeden jazyk. Například Britové žijící ve Spojených státech (Zareckij, 2017).

7. mýtus: bilingvní lidé vyjadřují emoce v prvním jazyce.

Ve skutečnosti: některé bilingvisté vyrůstají s učením se dvou jazyků současně, a proto nemají první jazyk, ve kterém mohou vyjádřit své emoce. Rovněž pro většinu bilingvních lidí, kteří ovládali své jazyky postupně – nejdřív jeden jazyk, pak o několik let později další, není situace také jednoznačná. Emoci a bilingvismus vytvářejí velmi komplexní a velmi osobní realitu, která nemá zavedené zákony (Zareckij, 2017).

27 Integrace dětí cizinců

Migrace je jedním z nejdůležitějších společenských procesů, které probíhají v Evropě již po mnoho desetiletí. Evropské země získaly hodně zkušeností - pozitivní i negativní - pro integraci přistěhovalců a jejich dětí do hostitelské komunity. V otázce přizpůsobení se migrantů novému socio-kulturnímu prostředí je jedním z nejvýznamnějších aspektů chování migrantů, jejich způsob interakce s novým socio-kulturním prostředím (Chaskelberg, 2009).

V psychologii byly vyvinuta klasifikace různých adaptačních strategií pro imigranty. Byly provedeny výzkumy, kde výzkumníci mluvili s přistěhovalci a ptali se jich, jak se jejich chování změnilo po stěhování, jaké hodnoty byly zachovány a které zmizely – co si přenesli ze svých předchozích životů (svátky, tradice, jazyk atd.) do nové země a co zůstalo v minulosti (Chaskelberg, 2009).

Podle vědců lze úspěšnost procesu adaptace přistěhovalcův nové zemi určit položením dvou otázek: Je pro vás důležité udržovat si vlastní kulturu?

Jak aktivně se účastníte kontaktů se zahraniční kulturou v nové zemi? (Chaskelberg, 2009).

Na základě průzkumů veřejného mínění byly identifikovány čtyři možné strategie pro akulturaci emigrantů, nezávislé na národní mentalitě.

1. Asimilace (opuštění minulých kulturních hodnot a norem, dobrovolná nebo nucená orientace na kulturu země vstupu až do jejího úplného rozpuštění).
2. Separatismus (zachování svých norem a hodnot jako více preferované, ve vztahu ke kultuře země vstupu).
3. Integrace (přání spojit své vlastní kulturní hodnoty a hodnoty hostitelské společnosti).
4. Marginalizace (odmítnutí jedné i druhé kultury).(Chaskelberg, 2009).

Nejúspěšnější je integrační strategie, ve které probíhá syntéza dvou kultur. Při výběru této strategie je méně pravděpodobné, že se vyvinou různé psychologické poruchy. Volba strategie integrace umožňuje snížit dopady kulturního šoku a pomáhá udržet pozitivní vlastní identitu (Chaskelberg, 2009).

28 Vliv rodiny na integraci dítěte

Je velmi důležité, jak rodina zachází se svými vlastními a cizími kulturami, tj. co je převládající strategií akulturace v rodině. Pokud jsou rodiče izolováni od kultury hostitelské

komunity a dítě se naopak snaží o úplnou asimilaci, existuje nebezpečí, že pojem rodičů o světě se časem bude velmi lišit od pojmů, které dítě získalo ve škole. Taková situace povede ke konfliktům a přerušení komunikace mezi různými generacemi. Také může se stát, že dítě bude zažívat krizi identity. Bude se cítit v ohrožení vzhledem k marginálnímu postavení rodiny v nové společnosti. Je zřejmé, že nejvíce příznivá situace pro děti je vytváření strategie integrace rodiny. (Chaskelberg, 2009)

Co je důležité pro děti a dospívající v situaci migrace?

- bezpečnost situace (žádné nebezpečí vystěhování, pochopení vyhlídek do budoucna);
- podporující sociální kontakty;
- rozmanitost příležitostí.

Je zřejmé, že komunikace s krajany může poskytnout stimulační sociální kontakty. Pro dítě je důležitá příležitost komunikovat s lidmi, kteří se zajímají o jeho potřeby a jsou připraveni poslouchat jeho příběhy ze života (Chaskelberg, 2009).

Strukturované sociální prostředí (zájmové skupiny, školy, kroužky) stimuluje vývoj dítěte. Samozřejmě za předpokladu, že jsou na něj kladeny realistické požadavky, jeho úspěchy podporovány a zároveň je mu poskytována svoboda pro realizaci touhy. Neformální a strukturované prostředí může poskytnout kontakt s dospělými a vrstevníky, který pomůže odhalit schopnosti dítěte k vytvoření sociálních dovedností v týmu. Podmínkou utváření identity je kontakt s vlastní minulostí a minulostí rodičů, prarodičů, tj. znalost jejich vlastních kulturních kořenů a udržování kontaktů s nimi (Chaskelberg, 2009).

Zároveň je nutné podporovat integraci dítěte v zemi bydliště. Tomu napomáhá například rozhovor s dítětem o tom, jak žijí jiné národy, jaké jsou jejich tradice. A zároveň se snažit být tolerantní a zdrženlivý v posouzení místních obyvatel. Vyprávět dítěti o kultuře a tradicích nejen jeho rodné země, ale také země, kde rodina teď žije. Integraci podporují konverzace o stávkách v nové zemi. Také společná oslava svátků, výlety do muzeí, výstav, diskusí o tom, co viděli (Chaskelberg, 2009).

29 Potíže dětí a dospívajících v migrační situaci

Nedostatek sociální a psychologické adaptace dospívajících může být vyjádřen v nejasných představách o budoucnosti. U některých lidí se dá pozorovat snížení časové perspektivy, to znamená, že obecně nejsou schopni přemýšlet o budoucnosti a plánovat ji. Sociální nestabilita,

nejisté společenské postavení, způsobují nejistotu v budoucnosti a nerealistické hodnocení svých profesních vyhlídek (Chaskelberg, 2009).

U dospívajících se stává také obtížným zvládnout základní úkol - snížení závislosti na rodičích. Protože děti a dospívající ovládají většinou nový jazyk rychleji, dochází k inverzi rolí. Teenager funguje jako překladatel, podílí se na řešení sociálních problémů, které v rodině vznikají a často se stává svědkem bezradnosti rodičů v té či oné situaci. Dospívající se může cítit zodpovědný za to, co se děje. Například odmítnutí přiznat status uprchlíka vnímá jako odmítnutí sebe sama a z toho pramenící pocit odcizení jak od svých rodičů, tak od dospělých, se kterými komunikuje ve škole (Chaskelberg, 2009).

U mladších dětí se mohou vyskytnout emocionální problémy, které se projevují v chování - časté změny nálad, plačtivost a zvýšená náladovost. Neschopnost dokončit práci a úzkost. Alarmujícími příznaky se stává agresivita a nadměrná aktivita, stejně jako apatie, deprese a lhostejnost. Vznikají problémy, týkající se komunikace: děti netvoří sociální a komunikační dovednosti kvůli nedostatku komunikace. Díky tomu pak zažívají strach a nedůvěru k lidem kolem sebe, prohlubuje se ostýchavost a nerozhodnost. Porušení komunikace může způsobovat nadměrná závislost na názorech ostatních. Mohou se také objevit kognitivní potíže: zhoršená paměť, pozornost (Chaskelberg, 2009).

30 Vliv školy na integraci dítě

Analýza interakce migrantů se školou ukazuje, že škola je nejdůležitějším mechanismem pro přizpůsobení se migrantů. Mechanismus adaptace prostřednictvím školy ovlivňuje nejen děti z rodin pracujících migrantů, ale také jejich rodiče, protože škola je prostorem, ve kterém se migranti setkávají s „oficiálním“ systémem. Potýkají se s nutností registrace dokumentů a poskytování informací o rodině. Také s požadavkem na dodržování určitých pravidel ve škole (Ivanjušina, 2011).

Prostřednictvím rozhovoru o výchově dětí vysílají učitelé a správa školy nové standardy chování rodinám migrantů. Obzvláště důležitá je zkušenost se socializací prostřednictvím školy pro ženy, které nepracují a velmi málo se interagují s vnějším, mimo rodinným světem. Ženy v domácnosti téměř výhradně ve škole čelí „vnějšimu“ světu. A škola, stejně jako rodičovské sítě kolem školy, jsou jedním ze základních zdrojů informací o životě mimo domov (Ivanjušina, 2011).

Hlavním problémem dětí migrantů ve škole jsou špatné znalosti jazyka hostitelské země. Adaptační strategie souvisí s věkem dítěte v době přistěhování a se stupněm integrace do sociálního prostředí. Čím větší je integrace dětí v místním kontextu, tím větší je pravděpodobnost, že přizpůsobení se prostředí školy bude snazší a rychlejší (Ivanjušina, 2011).

Děti migrantů mají často problémy s komunikací se svými spolužáky. Překážkou je především nedostatečný rozvoj komunikačních dovedností mezi žáky základních škol, jak místních, tak i migrantů. Interaktivní dovednosti, s nimiž děti migrantů přicházejí do školy, se v novém sociálním prostředí navíc často ukázaly jako nedostatečné (Ivanjušina, 2011).

Kulturně determinované rozdíly ve způsobech neverbální komunikace, normách vztahů, hodnot, standardů a rituálů chování jsou mnohočetné. Často způsobují nepříjemné nedorozumění v interakci dětí různých národností. Některé z nich mají traumatickou zkušenost s mezinárodní komunikací, nebo vědí o těchto zkušenostech od jejich rodinných příslušníků. Děti cizinců často obtížně zvládají školní program, což má negativní vliv na jejich sebevědomí a nepříznivě ovlivňuje vztahy s ostatními a téměř automaticky snižuje sociální postavení dítěte mezi svými spolužáky (Krušelnickaja, 2004).

V důsledku kombinovaného působení těchto faktorů, začíná mnoho dětí migrantů již ve věku sedmi až osmi let, vnímat společnost, ve které jsou nuceny pobývat, jako odmítavou, ponižující a diskriminující (Krušelnickaja, 2004).

Nejdůležitější součástí pro řešení tohoto problému je zaměření se na školení žáků základních škol k interakci a spolupráci přímo ve třídách. Je potřeba učit děti jak komunikovat a spolupracovat ihned po nástupu do školy, což je nejlepší způsob, jak se vyhnout vytváření a konsolidaci negativních stereotypů, včetně etnických. Důraz by měl být kladen nejen na utváření vzájemného přátelského přístupu dětí jednoho k druhému, ale také na připravenost diskutovat o problémové situaci a schopnost najít konstruktivní řešení (Krušelnickaja, 2004).

V souvislosti s výše uvedeným je nutné vytvořit typ školy, ve které by byla preferována integrační strategie. To znamená, že je nutné, aby v procesu vzdělávání byla věnována pozornost univerzální kultuře, tedy vzdělání, které by umožnilo zachování vlastního jazyka a kultury dětí cizinců a tolerantní přístup ke kultuře v zemi bydliště. Je důležité vytvořit pozitivní vnímání obou kultur a jazyků. Takové školy umožňují dítěti přijmout jejich příslušnost k oběma kulturám (Krušelnickaja, 2004).

31 Sociálně pedagogický doprovod dítěte v situaci migrace

Filozofický základ sociální a pedagogické podpory je uznání jedinečnosti člověka a pravidel, které nabízí jednat ve vztahu k druhému tak, jak chcete, aby bylo jednáno s vámi. Sociálně pedagogická podpora a doprovod je složitý proces, který je založen na zásadách humanismu. Sociálně-pedagogická podpora a doprovod by měly zajišťovat rovnost, dialogické vztahy mezi subjekty a měly by být založeny na pochopení jednoho člověka druhým (Dang, 2009).

Je to aktuální zejména v migračním prostředí - prostředí interakce mezi migranty a obyvateli země, ve které dochází k integraci. Sociální a pedagogická podpora a doprovod je zvláštní činností učitelů, kteří jsou schopni kultivovat lidskou společnost prostřednictvím vzdělávacích prostředků. Společnost schopnou žít a jednat na základě humanistických hodnot: respektu, rovnosti, svobody volby a realizaci nejrůznějších zájmů (Dang, 2009).

Sociální a pedagogická podpora a doprovod jsou založeny na přesvědčení učitelů, že děti, které prožily část svého školního života jako účastníci budování komunity, existující podle humánních zákonů, dostanou zásobu sociálního optimismu, získávají zkušenosti pro nejlepší zvládnání situací (Dang, 2009).

Potřeba celostního porozumění sociálně-pedagogického problému doprovázení dětí migrantů je spojena s jednou okolností. Děti jsou obvykle nedobrovolnými migranty, protože rozhodnutí o změně bydliště se obvykle přijímá bez jejich účasti. Ale celou obtížnou cestu přizpůsobení se novému socio-kulturnímu prostředí prochází každé dítě samo (Dang, 2009).

32 Rysy sociální a pedagogické podpory dětí migrantů

Děti migrantů se v procesu stěhování a adaptace na nové místo setkávají s mnoha nevyřešitelnými sociálními, pedagogickými a psychologickými problémy a potřebují pomoc a podporu. Děti migrantů mají velké potíže s přizpůsobením se novému socio-kulturnímu prostředí z důvodu nízké úrovně znalosti jazyka a nedostatku podpory a ochrany ze strany pedagogů a společnosti, tolik potřebné v tomto období (Dang, 2009).

Dalším důležitým rysem studia sociálně pedagogické podpory dětí migrantů je to, že tento problém v sociální pedagogice nebyl dostatečně prozkoumán. Při řešení problému sociálně pedagogické podpory dětí migrantů existují teoretické a praktické rozpory. Otázky sociálně

pedagogického doprovodu dětí migrantů, podpora jejich adaptace, rozvoje a seberealizace je jedním z významných problémů moderní sociální pedagogiky (Dang, 2009).

Za první krok by pro většinu dětí migrantů v sociální a vzdělávací podpoře by mělo být považováno překonání jazykové bariéry. Dále pak seznámení se s jinou kulturou a geografii města, rozvoj základních sociálních dovedností, potřebných pro život v nové společnosti. Všechny kroky jsou individualizovány v závislosti na sociálních a osobních charakteristikách dětí. Takto se projevují rysy sociálně pedagogické podpory dětí migrantů (Dang, 2009).

33 Psychologická, vzdělávací, sociální a kulturní adaptace a integrace dětí migrantů

V současné době je jedním z důležitých úkolů organizace systému vzdělávání, který připravuje děti na život v globálním, kulturně rozmanitým světě. Děti migrantů jsou zvláštním kontingentem žáků. Podmínkou jejich úspěšné adaptace je příprava učitele pro práci s těmito dětmi. Pedagogická práce s těmito dětmi by měla být zaměřena především na účinnost a efektivitu jejich integrace do nové kultury. Vzdělávací proces by měl odpovídat potřebám lidského rozvoje a seberealizace v nové socio-kulturní situaci (Morozova, 2014).

Probíhající proces akulturace je spojen s hlubokými změnami somatické i psychologické povahy, neboli s tzv. kulturním šokem. Od konce dvacátého století se příznaky kulturního šoku v psychologii dělí na psychické a somatické (Morozova, 2014).

Somatické příznaky kulturního šoku často zahrnují: somatická onemocnění, časté bolesti hlavy, problémy se spánkem - nespavost, zvýšená potřeba spánku, potravinové problémy - přejídání, ztráta chuti k jídlu (Morozova, 2014).

Psychologické příznaky kulturního šoku:

1. Stres doprovázející úsilí nutné k psychologické adaptaci (vede k únavě).
2. Pocit ztráty nebo deprivace (status, přátelé, země, povolání, majetek, atd.).
3. Pocit opuštění a odmítnutí (nová kultura odmítá migraanta a on odmítá novou kulturu).
4. Selhání ve struktuře rolí (role a očekávání), zmatek v sebeidentifikaci, hodnotách, pocitech.

5. Úzkost na základě různých emocí (překvapení, znechucení, rozhořčení, zlost), které vyplývají z uvědomění si kulturních rozdílů.
6. Bezmocnost, pocit méněcennosti, v důsledku uvědomění si neschopnosti vyrovnat se s novou situací. (Morozova, 2014)

Hlavní kritéria (známky) psychologické adaptace:

- jasný smysl pro osobní a kulturní identitu,
- dobré psychologické zdraví,
- dosažení psychologické spokojenosti a pozitivního sebevědomí (Morozova, 2014).

Hlavní kritéria (znaky) socio-kulturní adaptace:

- pozitivní postoje k základním pravidlům a předpisům hostitelské společnosti
- převaha četnosti kontaktů se zástupci hostitelské společnosti před kontakty se zástupci země původu
- plynulost v jazyce hostitelské společnosti (Morozova, 2014).

Obsah podpůrné pedagogické práce s dítětem jsou dané zvláštnostmi chování, zejména emocionálním projevem žáků a pokročilou diagnostikou. Strategie jednotné práce bude zahrnovat individuální a skupinové formy rozvojových (nápravných) činností. Konzultační setkání se žáky a rodiči, které pořádají pedagogové, pedagogičtí psychologové, sociální pedagogové, lektori (Morozova, 2014).

Programy psychologické a pedagogické podpory lze orientovat:

- na rozvoji komunikačních dovedností
- na formování sebevědomého chování a sociálního úspěchu
- na rozvoj připravenosti k sebeurčení a schopnost udělat morální volbu (Morozova, 2014).

34 Zvláštní vzdělávací potřeby dítěte migranta

Speciální vzdělávací potřeby dítěte migranta jsou spojeny s pěti různými skupinami charakteristik: jazyk, základní znalosti, emoční stav, sociální dovednosti, kulturní normy a pravidla (Morozova, 2014).

Nejdůležitější vzdělávací problémy dítěte migranta jsou primárně spojeny s neznalostí jazyka nové země. Kromě toho je třeba vzít v úvahu jazykové problémy v jakékoliv vyučovací

hodině a používat řadu technik, které žáků pomohou zvládnout vzdělávací aktivity. Zejména dítěti může být poskytnuta volba metod (ústní nebo písemná forma odpovědi, grafické nebo obrazové zobrazení) a frekvence rychlosti. Také prodloužený čas na dokončení práce, schopnost používat grafická schémata, stručné pokyny, algoritmy ve formě piktogramů (Morozova, 2014).

Jazykové problémy mají nepochybně vliv jak na úspěšné zvládnutí obsahu vzdělávacího programu, tak i na sociální vztahy (s vrstevníky, dospělými), ale rovněž také na účinnost utváření komunikativní kompetence. (Morozova, 2014)

Na druhé straně nedostatek komunikačních dovedností určuje povahu komunikace ve skupinách - majících vliv na ochotu / neochotu konstruktivně vyřešit vznikající konflikty. Při řešení těchto problémů může dospělý převzít roli moderátora. Moderátor vysvětluje konfliktním stranám důvody sporu, rozdíl mezi kulturními a sociálními normami. Podporuje přijetí situace jako řešitelné, a pokud je to nutné, pomáhá při výběru metod usmíření. Úkol moderátora proto bude zahrnovat objasnění situace všem zúčastněným stranám (Morozova, 2014).

Podporováním osobního rozvoje žáků může učitel zajistit, aby dospívající přijal odpovědnost za řešení problémů, spojených s komunikačními potížemi v nové skupině. S dospívajícími je vhodné diskutovat o těchto otázkách:

- Co pomohlo dítěti vyrovnat se s obtížnými situacemi?
- Jakým způsobem čelí ostatní žáci třídy obtížným situacím?
- Co si z toho může dítě vzít do svého „seznamu způsobů řešení“?
- Kdo je ochoten mu v tom pomoci? (Morozova, 2014).

V psychologicko-pedagogické a sociálně pedagogické literatuře jsou uvedeny možnosti různých školení v oblasti mezikulturní komunikace:

- školení o sebevědomí, při kterém se jedinec učí své vlastní kulturní základy;
- kognitivní školení, ve kterém účastníci dostávají informace o jiných kulturách;
- atributivní školení, které školí účastníky, aby dávali kauzální vysvětlení situací a jednání partnerů z pohledu jiné kultury;
- behaviorální výcvik, jehož cílem je výuka praktických dovedností, nezbytných pro život v jiné kultuře nebo pro interakci s jejími zástupci;
- situační výcvik, který zahrnuje reprodukci a analýzu specifických mezikulturních kontaktů, jakož i diskusi o problémech, které z těchto kontaktů vyplývají (Morozova, 2014).

Zvyšování mezikulturní kompetence zahrnuje získávání dovedností pro řešení konfliktů (interních i externích) a formování určitých vzorců chování, které se pak dá prakticky uplatnit v reálných životních situacích (Morozova, 2014).

Integrace není jen formálním uspořádáním dětí migrantů ve vzdělávacím prostředí, které zajišťuje jejich ekonomická a sociální práva, v souladu se stávajícími zákony. Jedná se o vzájemný proces sdružování migrantů a hostitelské populace do nového socio-kulturního prostředí, aniž by obě strany ztratily klíčové parametry počáteční socio-kulturní identity. Nejčastěji s dominancí kulturní složky hostitelské komunity (Morozova, 2014).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

35 METODIKA VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce jsme pro výzkumné šetření zvolili kvalitativní výzkum, který v sociologické praxi znamená kvalitativní údaje - data, jež mohou být vyjádřena nečíselným způsobem. Nosiči mohou být kresby, fotografie, video materiály, různé druhy symbolů a znaků, věci, objekty, atd.

Data jsou však nejčastěji prezentována ve formě verbálních informací - textu nebo řeči. Kvalitativní údaje nám pak umožňují odhalit význam sociálního jevu.

Švaříček a Šed'ová uvádějí trochu širší vysvětlení tohoto výzkumu: *Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (Švaříček, Šed'ová, 2007).*

Miles a Huberman (1994:6) uvádí: Kvalitativní výzkum se provádí intenzivním a/nebo prodlouženým kontaktem s oblastí nebo životní situací. Tyto situace jsou obvykle „banální“ nebo normální, odrážejí každodenní život jednotlivců, skupin, společností, organizací. Role průzkumníka je získat „holistický“ náhled kontextu, který je studován: jeho logika, jeho uspořádání a jeho explicitní a implicitní pravidla (Miles, Huberman, 1994).

Ve zpracování kvalitativního výzkumu existuje mnoho přístupů, jako např. fenomenologie, zakotvená teorie, etnografie a případové studie.

Fenomenologie je významným filosofickým směrem, jemuž je věnována pozornost jak ve výuce, tak v bádání. V první řadě je v tomto směru rozvíjena Husserlova myšlenka o filosofickém návratu „k věcem samým“, spočívající v systematickém objasňování toho, co se nám jeví tak, jak se to „samo dává“ ve vědomí zakoušejícího (Bernet, 2004).

Mezi klasické kvalitativní metody patří zakotvená teorie, jejímž cílem je vytvořit danou teorii (Disman, 2002).

Etnografie se využívá, pokud je potřeba zjistit a pochopit chování, postoje a názory respondenta, jak vznikají a vyvíjejí se v čase. K tomu slouží fotografie, videa a jiné materiály, které respondent sám dodá výzkumníkovi (Hubinger, 1990).

Případová studie je kazuistika založená na deskripci a je vědeckým zpracováním konkrétního případu ze života (Hendl, 1997).

36 Desing výzkumného šetření

Jako metodu pro zpracování dat praktické části této práce jsme zvolili Interpretativní fenomenologickou analýzu (Interpretative phenomenological analysis, dále jen IPA).

IPA představuje původní psychologický kvalitativní přístup k datům, jenž je rozvíjen od 90. let minulého století Jonathanem A. Smithem (Řiháček a kol., 2013).

Výzkumným fokusem interpretativní fenomenologické analýzy je porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá nám detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu (Smith, Flowers a Larkin, 2009). IPA je považována za přístup, který poskytuje více prostoru pro kreativitu a svobodu výzkumného procesu než jiné kvalitativní přístupy (Willig, 2001). Jeví se jako vhodná perspektiva, z níž můžeme pohlížet na kvalitativní data, jestliže chceme popsat a interpretovat způsob, jakým nositel zkušenosti, která nás zajímá, přisuzuje této zkušenosti význam. Osvědčuje se také v případech, kdy je předmětem výzkumu neobvyklá skupina, situace nebo zdroj sběru dat (Řiháček a kol., 2013).

Svoji teoretickou pozici IPA zakotvuje ve třech zdrojích – fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu.

Souvislost s fenomenologií se projevuje v hledání individuální, a tudíž jedinečné zkušenosti člověka, jeho žité zkušenosti. Žitá zkušenost sama o sobě je tedy v IPA klíčovým termínem, který má původ v Husserlově fenomenologii (Smith, 2004). V souladu s Heideggerem nastoluje IPA metodologickou pozici, v níž je metoda fenomenologického popisu úzce spojena s interpretací (Shinebourne, 2011).

Výzkumník v perspektivě IPA tedy *fenomenologicky prozkoumává zkušenost konkrétního člověka z jeho perspektivy a zároveň si uvědomuje, že v tomto porozumění hraje ústřední roli také výzkumníkova zkušenost a jeho pohled na svět, stejně jako interakce mezi ním a participantem* (Smith, 2004). Otevřeně tak přiznává, že jeho osobní přesvědčení, postoje a interpretace jsou nezbytné k tomu, aby vůbec mohl porozumět žité zkušenosti jiného člověka (Fade, 2004).

Součástí výzkumného procesu IPA je práce s hermeneutickým kruhem a tzv. dvojitá hermeneutika (double hermeneutics) – respondent se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem, zároveň výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem k tomuto porozumění respondent dospívá, či, řečeno se Smithem (2004), jak respondent toto porozumění provádí (Řiháček a kol., 2013).

Třetím pilířem IPA je idiografický přístup, manifestující se v zaměření na konkrétní jedince, kteří ve svém životě zažívají specifickou situaci nebo událost. V důsledku toho IPA začíná detailním prozkoumáním jednoho případu a pokračuje v něm do té doby, než dosáhne určitého stupně porozumění nebo interpretačního tvaru, a teprve poté přechází k analýze dalšího případu (Smith, 2004). Jedinci totiž mohou nabídnout jedinečnou perspektivu ve vztahu ke zkoumanému fenoménu a je-li jejich perspektiva bohatá, je zcela namístě zabývat se pouze jí (Smith, Flowers a Larkin, 2009, In Řiháček a kol., 2013).

37 Výzkumný problém

Problematika vzdělávání dětí cizinců se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., zákonem č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území ČR a vyhláškou č. 48/2005 Sb. Podle statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se v českých mateřských, základních a středních školách vzdělává přibližně 38 794 dětí a žáků cizinců. Je to něco přes 2 % z celkového počtu dětí a žáků v uvedených školách (Titěrová, migraceonline.cz, 2011).

Vzdělávání žáků s OMJ je zatím podhodnoceno také metodicky. Neexistují žádné oficiálně deklarované postupy v integraci nově příchozích žáků cizinců ani žádné oficiální výukové materiály, které by učitelé mohli okamžitě po příchodu žáků použít. Důsledkem je spíše intuitivní přístup, který není vždy podložen zkušenostmi, a přestože je často veden dobrým úmyslem, nemusí vždy dobře dopadat (Titěrová, migraceonline.cz, 2011).

38 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem je popsat zkušenosti pedagogů základní školy v Prostějově, kteří vyučují žáky - cizince. Zjistíme názor učitelů na vzdělávání dětí - cizinců v současné době. Také nás budou zajímat metodické postupy učitelů v takové situaci. Pokusíme se nahlédnout, jak v praxi fungují přístupy v otázkách integrace dětí - cizinců. V neposlední řadě nás bude zajímat, jaké didaktické a výukové materiály používají pedagogové při práci s žáky - cizinci. Chtěli bychom také pochopit, jak vedení školy podporuje učitele a jak jim pomáhá.

39 Výzkumná otázka

Výzkumná otázka se v IPA ptá, jak určitý jednotlivec nebo skupina vnímají či prožívají určitou situaci, s níž jsou konfrontováni a jakým způsobem této zkušenosti přisuzují smysl (Smith a Osborn, 2003). Nejčastěji používanou metodou sběru dat v IPA je polostrukturovaný rozhovor (Řiháček a kol., 2013). Respondentům, kteří se zúčastnili našeho výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru, byly položeny otázky, týkající se vybraného tématu. Cílem otázek byla pomoc výzkumníkovi více porozumět zkoumané problematice.

Výzkumná otázka je v IPA primárně zaměřena fenomenologicky – na porozumění individuální zkušenosti a jejímu významu (Řiháček a kol., 2013).

Takže výzkumná otázka zní: Jaká je zkušenost pedagogů regionální základní školy na Prostějovsku s výukou žáků - cizinců?

40 Výzkumní vzorek

Jednou z důležitých částí výzkumu je výběr výzkumného vzorku, totiž respondentů. Pro zvolenou metodu IPA je doporučován nižší počet respondentů.

Vzhledem k povaze fenomenologického výzkumu – detailní analýza zkušenosti – je smysluplné zaměřit se na menší počet participantů (případně na jednoho člověka), dobře reprezentující zkoumaný fenomén (Larkin, Watts a Clifton, 2006).

Další důležitým požadavkem k výběru respondentů je, aby oni „...dobře reprezentovali daný fenomén (téma), který nás zajímá, což klade nárok na výzkumníka, aby pečlivě vybral takové participanty, kteří jsou nositeli daného jevu, či jej „produkují“ (Smith, Flowers, Larkin, 2009, In Řiháček a kol., 2013).

Také v IPA má volba respondentů obvykle povahu záměrného výběru, v němž jasně definujeme okruh lidí, pro které bude naše výzkumná otázka relevantní (Smith a Osborn, 2003).

Jako výzkumný vzorek pro tuto diplomovou práci slouží soubor tří pedagogů jedné základní školy na Prostějovsku, kteří mají zkušenosti s výukou dětí - cizinců. Všichni oslovení pedagogové mají dlouholetou pedagogickou praxi v různých předmětech. Podle doporučení autorů Řiháček a kol.,

byl výběr respondentů udělán záměrně, na základě naší výzkumné otázky a povahy jejich práce, což znamená, že participanti dobře reprezentují téma, které nás zajímá (Řiháček a kol., 2013).

41 Metoda sběru dat

Nejčastěji používanou metodou sběru dat v IPA je polostrukturovaný rozhovor. Ten představuje dostatečně flexibilní metodu, která dává respondentovi možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky. Současně výzkumník může v reálném čase sledovat, co se v rozhovoru vynořuje, co je významné pro respondenta a zároveň může rozhovor usměrňovat tak, aby se neodchýlil od tématu. (Smith, 2004., In Řiháček a kol., 2013).

Respondenta považujeme za experta ve vztahu ke své zkušenosti, kterou jako fenomén zkoumáme. Proto by měl mít dostatek volnosti, aby mohl rozhovor směřovat k tomu, co mu připadá jako významné (Řiháček a kol., 2013).

Ještě před rozhovorem je možné respondentovi poskytnout kopii plánu rozhovoru, aby se mohl na téma připravit (Smith, Flowers a Larkin, 2009).

Postupovali jsme podle tohoto doporučení a v dostatečném časovém odstupu jsme respondentům strukturu plánovaného rozhovoru poskytli. Rozhovory proběhly v klidné atmosféře, na pracovišti respondentů. Každá z nich má svoji pracovní místnost, dvě respondentky ji sdílejí ještě s jednou kolegyní. Vybrali jsme čas, kdy nás nikdo nebude rušit. Vlastně tak, jak se to doporučují odborníci, například Gavora (2010).

42 Tvorba dat

Všechny oslovené respondentky znám osobně, pracujeme ve stejné základní škole na Prostějovsku. Podle výzkumné metodiky IPA je důležitý osobní zájem výzkumníka. Můj osobní

zájem spočívá v mé pracovní pozici - do této základní školy jsem nastoupila jako asistent pedagoga pro dítě - cizince.

Před začátkem rozhovoru byl respondentkám vysvětlen záměr výzkumu a byly ujistěny, že rozhovor je anonymní a bude použit pouze pro účel diplomové práce. Všechny respondentky daly souhlas s nahráváním rozhovoru.

Během rozhovorů jsem respondentkám pozorně naslouchala a vnímala jejich pocity. Záznamy rozhovorů byly nahrány na telefon a následně doslovně přepsány. Tento postup je doporučen odborníky: Doslovný přepis nahrávky rozhovoru je v IPA klíčový (Řiháček a kol., 2013).

První nahraný a přepsaný rozhovor byl upraven v počítači tak, aby na levé straně stránky byl prostor pro poznámky. Stejně tak bylo postupováno i s dalšími přepsanými rozhovory.

Po skončení domluveného rozhovoru jsme s respondentkami logicky dál pokračovaly v nezávazném vyprávění. Všechny respondentky mně sdělily, že účast na výzkumu je pro ně nová, hodně zajímavá zkušenost.

43 Proces analýzy

Vzhledem k tomu, že jsme začátečníci v metodě IPA, v postupu analýzy jsme se řídili podle odborníků Smith, Flowers a Larkin (2009), kteří zdůrazňují, že neexistuje správný nebo špatný způsob vedení analýzy, a podporují výzkumníky v kreativním přizpůsobení IPA svým účelům, začátečníkům nabízí postup, který je strukturovaný a jednoznačný, a pomáhá tak redukovat případnou úzkost, jež může být vyvolána v průběhu analýzy mnohoznačného výzkumného materiálu (In Řiháček a kol. 2013).

Dle doporučení uvedených autorů jsme začali proces analýzy reflexí výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu. Tuto reflexi je možné vnímat jako nultou fázi v procesu analýzy. Využili jsme jednu z doporučených variant, jak tuto reflexi provést - vést vnitřní dialog sám se sebou a hlavní body takové sebereflexe si poznamenat (Řiháček a kol. 2013).

Moje osobní zkušenost s tématem výzkumu je taková, že v září 2019 jsem nastoupila do základní školy jako asistent pedagoga pro dítě - cizince. Byla to vlastně náhoda, protože škola nedávala ani inzerát o volném místě na tuto pozici. Prostě jsem posílala svůj životopis na všechny základní školy na Prostějovsku, víceméně podle seznamu. Pan ředitel školy, kde nyní působím, mi posléze řekl, že

můj email i rodiče dítěte - cizince přišli do školy v jeden den. Já jsem byla nadšená, že konečně mám zajímavou práci a budu moci uplatnit své vzdělání v praxi. Zároveň jsem měla obavy, protože nevěděla, co mně čeká. Doufala jsem, že určitě existuje metodika práce s žákem – cizincem, a také, že ve škole jsou pedagogové, kteří mají s takovými žáky určitou zkušenost.

Ale ukázalo se, že jsme všichni v nové situaci. Já jsem neustále překládala a tlumočila učební materiály, které jsou koncipovány pro žáky majoritní společnosti. Prováděla jsem žákyni hodinami jazyka českého, anglického, dějepisu, zeměpisu a dalších výukových předmětů v podstatě metodou pokus omyl, protože nemám zkušenosti s výukou speciálních předmětů.

Jelikož pedagogové také neměli žádné osobní zkušenosti s výukou žáka – cizince, radili se mnou, jak při výuce dítěte postupovat. Jelikož jsem byla touto praxí velmi překvapena, vybrala jsem si problematiku výuku žáka – cizince v prostředí české základní školy jako téma pro svoji diplomové práci. Během prováděných rozhovorů s respondentkami, jsem pochopila, že i učitelé s dlouholetou praxí řeší stejné problémy na toto téma, a to jak pracovat s dítětem cizincem.

Dalším krokem analýzy, tedy vlastně tím prvním, je čtení a opakované čtení přepisu rozhovorů a opakované vyposlechnutí si nahrávky rozhovorů, pro lepší vcítění se do respondentovy kůže a podívání se na svět jeho očima (Řiháček a kol. 2013).

Toto jsme také udělali, čímž se nám podařilo vcítit se do pracovního světa respondentek, který je nám díky vlastní zkušenosti velmi dobře znám.

Druhý doporučený krok analýzy se nazývá „Počáteční poznámky a komentáře“. Podle odborníků je to nejdetailnější část analýzy, která vyžaduje výzkumníkovu plnou otevřenost vůči datům. V tomto kroku analýzy se doporučuje zaznamenávat všechny myšlenky, které napadají výzkumníka při opakovaném čtení textu a zabývat se tak sebemenším a zdánlivě marginálním detailem, jako aspektem zkoumaného fenoménu. Dovoluje zachytit vše, co je v textu významné a zajímavé (Řiháček a kol. 2013).

Odborníci také uvádějí, že v podstatě neexistují pravidla, na co bychom se ve svých komentářích měli zaměřit. Může to být sémantický obsah, jazyk, který respondent používá, podobnosti a rozdíly, některé komentáře mohou sumarizovat, parafrázovat, jiné jsou asociacemi s něčím, co už se objevilo nebo co nás napadlo. Opět platí zlaté pravidlo kvalitativní analýzy - text čteme opakovaně. (Smith a Osborn, 2003, In Řiháček a kol. 2013).

Při opakovaném čtení jsme vše, co se nám zdálo zajímavé, podtrhávali a zdůrazňovali barevně a také doplňovali komentářem. (viz ukázka – Obr. 1)

39 internetových stránkách jsem si našla podle bývalého ředitele
 40 vlastně stránku, jak pracovat se žákem cizincem. Kde jsou některé
 41 materiály. A... konzultovala jsem s výchovnou poradkyní, vlastně
 42 s paní Hanyšovou. Ale jakoby s tím, že přišel cizinec, tady máš
 43 doporučení, tohle si vem, tak tuhle zkušenost nemám.

Sama našla internetov
stránku s doporučením
jak učit cizince. Málo
materiálu

Výchovná poradkyně

Obrázek 1 Ukázka textu s počátečními poznámky a komentáře

Třetím krokem analýzy je odborníky doporučeno zredukovat objem dat a našich poznámek. V této fázi by se měla rodit tzv. „vznikající témata“. „Cílem této fáze je přetavit předchozí poznámky do výstižných témat, která zachytí esenciální kvalitu respondentovy zkušenosti“ (Řiháček a kol. 2013). V tomto kroku pracujeme více s vlastními poznámkami a komentáři než s původním přepisem textu (Řiháček a kol. 2013). Výzkumník by měl v získaných datech identifikovat téma podstatné pro výzkum.

Výsledek práce s vynořujícími tématy jsme pro přehlednost zobrazili v tabulce. (viz ukázka – Tab. 1)

Tabulka 1 Ukázka ze seznamu vynořujících témat

č.	Název vznikajících témat	řádek	Str.
15.	Málo času na individuální výuku	150, 162	2
12.	Otázky adaptace dětí cizinců	104,120	2
11.	Problém se domluvit s cizincem	60,68	2
14.	Reakce dětí ve třídě	141,144,146	2
6.	Vnímat jazyk jinak	46 -56	2

V další fázi analýzy se výzkumník snaží najít společný vztah mezi tématy. Odborníci píší, že není nezbytné použít všechna témata, některá můžeme vyloučit, například proto, že se nevztahují k výzkumné otázce (Řiháček a kol. 2013).

Vzniklá vynořující se témata jsme sepsali na jeden papír a udělali seznam, který jsme potom rozstříhali na proužky pro lepší třídění. Ty jsme pak třídili podle souvislostí. Jestli se téma přímo nevztahovalo k naší výzkumné otázce, tak bylo vyřazeno. Kategorii témat, která patřila do jedné oblasti, byl přiřazen nadřazený pojem. Z takto vzniklých nadřazených a podřazených témat byla sestavena tabulka (viz ukázka - Tab. 2.).

Tabulka 2 Ukázka nadřazených a podřazených témat

Názor na výuku češtiny	
<u>Kurz češtiny pro cizince</u>	<u>Doplňující jazykové hodiny ve škole</u>
Zklamání z kurzu	Málo času pro výuku
Není systém	Vnímat jazyk jinak
Nesplňuje očekávání	Chybí učebnice pro cizince

Všechny tři případy jsme podrobili podobné analýze a pro každou respondentku zvlášť byly vytvořeny seznamy nadřazených a podřazených témat.

V poslední fázi analýzy probíhá propojení všech předchozích analýz. Řídíme se tady společnými vzorci, které jsme objevili v případě každé respondentky. Zde odborníci doporučují položit si následující otázky: Jaká je mezi zkušenostmi našich respondentů souvislost? Jak téma z jednoho případu osvětluje jiný případ? Které z témat napříč analýzami vystupuje jako nejsilnější? Výsledkem této fáze analýzy může být např. grafické nebo tabulkové znázornění vztahů mezi tématy a ilustrování tématu, jak se jeví u každého respondenta (Řiháček a kol. 2013).

V našem případě jsme zvolili tabulkové znázornění. Seřadili jsme nadřazená témata v tom pořadí, jak probíhaly jednotlivé rozhovory a následně analýzy respondentů. (viz Tab. 3)

Tabulka 3 Nadřazená témata jednotlivých analýz

Nadřazená témata		
Respondentka	Respondentka	Respondentka
Jitka	Lenka	Eva
Metodika vzdělávání žáků cizinců	Metodika vzdělávání žáků cizinců	Metodika vzdělávání žáků cizinců
Pomoc školy učitelů	Pomoc školy učitelů	X

Názor na výuku češtiny	Názor na výuku češtiny	Názor na výuku češtiny
Názor na proces integrace	Názor na proces integrace	Názor na proces integrace
Překážky ve vzdělávání žáků cizinců	Překážky ve vzdělávání žáků cizinců	Překážky ve vzdělávání žáků cizinců

44 INTERPRETACE A PREZENTACE DAT

V této kapitole představujeme interpretaci dat, což je zásadní krok v analytickém procesu IPA. Interpretace podle IPA je úzce zakotvená v textu a přiznává, že je to vždy výzkumník se svým životním kontextem, kdo je jejím autorem (Řiháček a kol. 2013).

Také Shinebourne (2011) uvádí, že každá interpretace je svým způsobem konceptualizována v předchozí zkušenosti, a proto nemůže být bez předpokladu – je skrytá v tom, co už máme, známe, co jsme viděli (In Řiháček a kol. 2013).

Z pohledu IPA je věrohodná ta interpretace, která je založena především na výrazech, jejichž autorství patří respondentovi, a je doložena přímými citacemi (Smith, Flowers a Larkin, 2009, In Řiháček a kol. 2013).

Pringle et al. (2011) zdůrazňují, že v IPA interpretujeme respondentovo přesvědčení a akceptujeme jeho příběh (In Řiháček a kol. 2013).

45 Interpretace prvního rozhovoru s respondentkou Jitkou

S paní Jitkou jsme provedli první rozhovor. Známe se z práce na základní škole, kde paní Jitka pracuje jako učitelka českého jazyka, literatury a dějepisu. Paní Jitka velmi vstřícně přijala nabídku zúčastnit se výzkumu a projevila o to velký zájem. Rozhovor proběhl v jednom z pracovních dnů v klidném prostředí její kanceláře. S tématem výzkumu byla paní Jitka předem seznámena a několik dní před rozhovorem jsme ji poskytli předběžný seznam otázek, které zazněly během našeho rozhovoru.

Paní Jitka má 47 let, je vdaná a má dva dospělé syny. Co se týče dosaženého vzdělání, tak paní Jitka má vystudovanou Univerzitu Palackého v Olomouci, aprobaci jazyk český a občanská výchova a během dalších let dálkově vystudovala speciální pedagogiku a logopedii. Její pedagogická praxe je více než 20 let a svoji práci má stále velmi ráda.

Dále nabízíme prezentaci výsledků rozhovoru s paní Jitkou.

46 Metodika vzdělávání žáků cizinců

1. Zkušenosti s výukou cizinců

Respondentka sdělila, že má docela malé zkušenosti s výukou cizinců a k této problematice uvedla, že před několika lety *...jsem učila cizinku v dějepise, a také ...měli jsme holčičku z Ruska a Chorvatska, ale... V češtině učím cizince poprvé. Proto nevěděla, co ji čeká...V podstatě čekala jsem, že bude něco nového. Kvůli tomu, že předměty, které učí ...jsou založené na komunikaci, tak měla ...obavu z toho, jak ta výuka bude probíhat. Respondentka přemýšlela ...jak to bude a jakým způsobem se budeme domlouvat. Předpokládala, že ...nějakým způsobem se dorozumíme. A také kvůli nedostatku zkušeností s výukou cizinců respondentka pochopila, že pro...mě osobně je nejsložitější dívat se na ten jazyk z jiné strany, než z pohledu vyučujícího češtiny. Pro respondentku byl problém, že... ten jazyk se musí úplně převrátit a dívat se na něho z jiné strany. Respondentka musela...uvědomit si to, že dítě, které neumí česky, není nějak mentálně zaostalé a nestačí mu dát učebnici pro nižší ročník.*

2. Hledání metodiky vzdělávání cizinců

Respondentka nevěděla, jakou metodu použít a přemýšlela *...jakým způsobem vlastně budu s tou cizinkou se učit. Dala na radu zkušenějšího kolegy ...bývalého ředitele a hledala na internetových stránkách...vlastně některé materiály, jak pracovat se žákem cizincem. Potom také konzultovala se školní výchovnou poradkyní ...konzultovala jsem s výchovnou poradkyní. Respondentka nedostala nějaké metodické doporučení pro vzdělávání cizinců...Metodické doporučení, takže by se mi před tím dostalo do ruky, někdo by mi ho dal, to doporučení, jsem neměla. Ale jakoby s tím, že přišel cizinec, tady máš doporučení, tohle si vem, tak tuhle zkušenost nemám. Respondentka řekla, že nakonec pro výuku žáka cizince používá pedagogické metody...No tak běžné metody, co se používá pro třídu.*

47 Pomoc školy učitelů

Samostatná práce

Respondentka konstatovala, že ...*V podstatě vedení školy mi oznámilo, že budu mít žáka cizince. Respondentka uvedla, že škola dává pedagogům prostor pro rozhodování, co a jak dělat ... Tam si to musí ten vyučující uspořádat nějakým způsobem sám. A také vedení školy nedává pokyny pro vedení výuky ...jakoby taková ta nějaká pomoc při uspořádání hodiny, nebo co budu dělat, tak tam ne. Pomoc ze strany školy byla ...možná třeba nákup nějakých materiálů, nebo učebnic. A také výrazná podpora vedení školy spočívala v tom, že ...samozřejmě pomohlo v tom, že přijalo překladatelku nebo později asistentku. Čímž mně pomohlo hodně.*

48 Názor na výuku češtiny

1. Není čas, ani prostor

Respondentka byla rozhořčená tím, že má málo času, aby se mohla dostatečně věnovat individuální výuce žáka cizince... *Ta hodina, která je k dispozici, jedna hodina týdně, kterou si ještě dělíme s paní učitelkou. Takže jedna hodina za 14 dní je strašně málo. Takže kvůli nedostatku času respondentka řekla, že ...My v podstatě jenom zopakujeme to, co děláme ve škole.*

Respondentka se také docela emotivně vyjádřila k představě, že by v běžné hodině s celou třídou vyučovala žáka, který nerozumí češtině... *Ale učit se češtinu s námi a já bych ji ještě měla učit koncovky a vyjmenovaná slova, to si nedovedu představit. Respondentka předpokládá, kolik času by potřebovala pro práci s žákem cizincem...to bych s tím dítětem zase musela být minimálně dvakrát, třikrát týdně, sedět a pracovat systematicky. Ale ne jednou za 14 dní. Respondentka uznala, že... mně chybí prostor pro to, aby se vytvořil nějaký systém. Je to spíš takový pokus - omyl, zvládne - nezvládne.*

2. Nedostatek učebních materiálů

Vzhledem k tomu, že respondentka nedostala žádné pokyny k metodám výuky žáků cizinců, paní Jitka konstatuje, že... *Chybí mně, třeba, učebnice pro cizince. Internetové zdroje také moc užitečné nebyly... Na tom metodickém portálu je sice ke stažení jakoby učebnice, kde je vždycky*

konverzační část a pak je tam kapitolka s názvem „Školní čeština“. Nebo něco takového. A tam se vysvětlují jenom... základy gramatiky. Respondentka by uvítala...určitě by takový předmět, jako čeština pro cizince, by nebyl špatný, ale zas by musela být aspoň nějaká učebnice, přizpůsobit to individuálně.

3. Zklamání z kurzů češtiny

Respondentka se také emotivně vyjádřila ke kurzům češtiny pro cizince...*A od těch kurzů češtiny jsem očekávala, že ji bude učit někdo... co ... já se musím ve škole vracet...že tam ji doučí. Prorespondentku není jasné, jakým způsobem probíhá výuka na kurzech češtiny...Ale když se zeptám, tak oni v podstatě hodně konverzují, ano, správně, aby se domluvili. Podle názoru respondentky... Ale mně v tom schází systém. I v tom jejím sešitě mně schází systém. On možná existuje, ale já to z toho sešitu nepoznám.*

49 Názor na proces integrace

1. Adaptační situace žáka cizince

Respondentka řekla, že rozumí adaptačnímu procesu žáka cizince...*Tak určitě zažívá situace ve škole, to znamená mezi vrstevníky, mezi učiteli. No a pak tam určitě probíhá začlenění v rámci pobytu, kde je doma. To znamená, jak jeho rodina třeba vnímá začlenění.*

Respondentka neví, jak se chová rodina migrantů...*Jestli je spíš uzavřená okolí a komunikují jen spolu. Nebo jestli je to rodina, která má třeba spoustu kontaktů.*

Respondentka se také hodně přemýšlí o tom, že...*Určitě v tom hrají roli i třeba média. A jestli to dítě třeba sleduje nějaké programy, internet a tak dále. Anebo jestli je třeba naopak vázané na... e...kamarády, nebo příbuzné v té zemi. Dneska je možnost Skype i možnost mobilu.*

2. Co podporuje a brzdí adaptaci žáka cizince

Respondentka vnímá adaptaci žáků cizinců tak, že ...*je to i o osobnosti toho žáka, jestli se začlení nebo nezačlení. Respondentka se také domnívá, že... Takže jestli to děcko třeba se uzavře a*

komunikuje zase se svými kamarády z té bývalé země anebo jestli vyhledává kontakty tady, to zase záleží na okolí a na ladění toho člověka, si myslím.

Respondentka má názor, že...na jednu stranu je to parádní, že neztratí kontakt. Ale na druhou stranu je to možná trošku brzdí.

Respondentka předpokládá, že hodně záleží na rodině ...Rodiče sami třeba předvádí tomu dítěti, že je třeba komunikovat. Navazují tady kontakty s Čechy.

Respondentka se rovněž domnívá, že neznalost češtiny je jedním z brzdících faktorů při začleňování...samozřejmě, když nerozumí dobře, může mít problém v komunikaci, neporozumění. Někdo se může třeba stydět mluvit. A uvádí příklad ...Mám třeba zkušenost zrovna s dětmi z Chorvatska, že holčička byla úplně v pohodě, prostě komunikovala. Snažila se najít cestu. Její bratr, o rok starší, s námi nekomunikoval třeba rok. On sice rozuměl, ale odmítal. Jakoby mluvit, jo.

Také respondentka dodává, že adaptaci žáka cizince podporuje fakt, že...má k dispozici asistentku – překladatelku. A má individuální přístup. Jakoby zvlášť.

50 Překážky vzdělávání žáků cizinců

1. Žák nezná češtinu

Jako překážku vzdělávání žáků cizinců respondentka vnímá...začlenění žáka, který nerozumí, do třídy, kde je asi 27 jiných žáků. Tak, aby měl nějaký individuální přístup, to prostě nejde. Nebo není dlouhodobě možné.

Respondentka podkreslila, že...Což samozřejmě souvisí i se slovní zásobou. Protože i když si vezmu pracovní sešit pro menší děti, už je tam bohatá slovní zásoba, kterou oni znají a zase...e...nemusí třeba ten člověk rozumět slovům. Také respondentka dodává, že pro žáka cizince...Není pro něho samozřejmost skloňování.

2. Učitel nemá zkušenosti

Respondentka jako velkou překážku nazývá také to, že češtinu ... musím vnímat úplně jinak. Vlastně kvůli tomu žáků cizinci...Tak aby on se ho naučil jako cizí jazyk. A respondentka uznává, že...Jeto pro mě složité. Pro respondentku bylo docela překvapivé zjistit, že...věci, které děti - Češi

dělají automaticky, ...zjišťuji, že pro toho cizince může být problém. Jako nevím, jak to vyjádřit...ten jazyk bych musela úplně obrátit naruby a dívat se něj úplně jinýma očima. Respondentka konstatuje, že objevila některé zvláštnosti... takže narážíme na problémy, na které jsem u českých dětí v životě nenarazila. A také pro respondentku bylo překvapivé... zjišťuji, že čeština je strašně složitá.

51 Shrnutí

Respondentka má minimální zkušenosti s výukou žáka cizinců. V minulých případech problém s komunikací nebyl, protože...*vždycky tam byl buď partner, který mluví česky, nebo rodič, který mluví česky. Takže tam se poměrně rychle jakoby szili a uměli už česky před tím. Teď je to pro respondentku úplně nová situace, protože...V češtině učím cizince poprvé. Takže respondentka nevěděla, jak postupovat při adaptace cizince a měla...spíš takové obavy, jak to bude a jakým způsobem se budeme domlouvat, ...obavu z toho, jak ta výuka bude probíhat.*

Vzhledem k tomu, že respondentka nedostala metodické doporučení pro práci s žákem cizincem, postupovala podle doporučení zkušenějšího kolegy...*bývalého ředitele, vyhledávala sama na internetových stránkách vhodné vyučující materiály...vlastně stránku, jak pracovat se žákem cizincem. Kde jsou některé materiály. Ale respondentka konstatovala, že dané materiály nebyly moc užitečné.... Na tom metodickém portálu je sice ke stažení jakoby učebnice, kde je vždycky konverzační část a pak je tam kapitolka s názvem „Školní čeština“. Nebo něco takového. Kde se vysvětlují základy gramatiky.*

Vedení školy podpořilo respondentku tím, že nakoupilo vhodné studijní materiály pro výuku žáka cizince...*nákup nějakých materiálů, nebo učebnic. A také...že přijalo překladatelku nebo později asistentku.*

Respondentka má názor, že pro výuku v češtině žáka cizince by mělo být víc času...*minimálně dvakrát, třikrát týdně sedět a pracovat systematicky. Respondentka by uvítala speciální učebnici...Chybí mně třeba učebnice pro cizince.*

Respondentka předpokládá, že žáci cizinci prožívají při adaptaci problémy ...*začlenění, jiná kultura, jiné zvyky. Samozřejmě, když nerozumí dobře, může mít problém v komunikaci, neporozumění.*

Respondentka se domnívá, že největší podporu při adaptaci dítěte cizince poskytuje rodina...*Rodiče sami třeba předvádí tomu dítěti, že je třeba komunikovat. Navazují tady kontakty s Čechy.*

Jako jednu z překážek pro vzdělávání žáků cizinců vidí respondentka v nedostatku času... *A mně chybí prostor pro to, aby se vytvořil nějaký systém. Je to spíš takový pokus - omyl, zvládne - nezvládne. Také... Jako určitě by takový předmět, jako čeština pro cizince, by nebyl špatný, ale zas by musela být aspoň nějaká učebnice, přizpůsobit to individuálně.*

Tabulka 4 Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Jitkou

Nadřazená témata	Podtémata
Metodika vzdělávání žáků cizinců	Zkušenosti s výukou cizinců Hledání metodiky vzdělávání cizinců
Pomoc školy učitelům	Samostatná práce
Názor na výuku češtiny	Není čas, ani prostor Nedostatek učebních materiálů Zklamání z kurzu češtiny
Názor na proces integrace	Adaptační situace žáka cizince Co podporuje a brzdí adaptaci žáka cizince
Překážky ve vzdělávání žáků cizinců	Žák nezná češtinu Učitel nemá zkušenosti

52 Interpretace druhého rozhovoru s respondentkou Lenkou

S druhou respondentkou jsme se seznámili také pracovně. Paní Lenka má vystudovanou Univerzitu Palackého a na základní škole pracuje jako učitel matematiky a fyziky, má třicetiletou pedagogickou praxi, práce se jí líbí. Jejím koníčkem jsou společenské tance a dokonce vystupuje na svátečních akcích. Respondentka je rozvedená, má dvě dospělé děti a malou vnučku.

Když jsme ji poprosili o možnost účasti ve výzkumu, tak reagovala velice vstřícně a byla zvědavá. Respondentce jsme předem nabídli výzkumné otázky pro seznámení se s nimi.

Rozhovor s druhou respondentkou proběhl ve škole, v klidném prostředí její kanceláře. Paní Lenka ochotně odpovídala na otázky a byla milá a příjemná.

53 Metodika vzdělávání žáků cizinců

1. Zkušenosti s výukou cizinců

Respondentka uvedla, že zkušenosti s výukou cizinců má minimální...*no tak zatím jsem učila dvě cizinky, Mongolku a teď Ukrajinku.* Když se dozvěděla, že do třídy přijde žák cizinec, tak myslela, že...*no tak více méně, že to bude problém.* Prostě předpokládala, že problém bude hlavně kvůli neznalosti češtiny žáka cizince...*protože když mi vůbec nerozumí.* Už podobné zkušenosti měla...*u té Mongolky to byl velký problém, že tam nebyla žádná tlumočnice.* Tenkrát to řešila tak, že sama musela začít studovat cizí jazyk...*já jsem se nejprve, jenom, že to byla matematika, naučila něco anglicky. Takže jsem se jí to snažila vysvětlit anglicky.* Dobře na tom bylo to, že žákyně...*hodně chápala. Protože v té matematice není takový problém. Ono to počítání je stejný všude. A slovní úlohy ona prostě neřešila.* Respondentka poznamenala, že současnou situaci s žákem cizincem ji ulehčila asistentka...*ale u té Ukrajinky jsi to na štěstí vyřešila Ty.*

2. Metodika vzdělávání cizinců

Respondentka řekla, že používá zjednodušeně...*tak jediná pedagogická metoda je, že překladatelka přeloží písemku a že jí to tlumočí.*

Nějakou speciální metodiku vzdělávání žáka cizince respondentka nedostala...*ne. Nic takového, ne.* V tomto případě respondentka postupovala podle svých pedagogických zkušeností i připravila třídu na příchod nového spolužáka...*tak ono se řekne dopředu, vždycky té třídě, že přijde.* Ale kvůli tomu, že tentokrát nový spolužák je cizinec, tak...*vice méně jsem jim vysvětlila, že vůbec nerozumí. Že je to, jako by se oni ocitli v Japonsku a také by něčemu nerozuměli. Že se mají snažit jí pomoc.* Respondentku docela překvapila reakce dětí ve třídě...*A ze začátku to bylo tak, že ty děcka se učily slovíčka i v ruštině, že chtěly pomoc. Oni si na telefonu našli překladač. Ale to trvalo tak 14 dní.*

Ono je to brzo přešlo. Pro ty děti je to spíš atrakce. A kupodivu ti největší darebáci měli jako snahu pomoc. Byli takoví nejvíc vřelí.

54 Pomoc školy učiteli

Organizační otázky

Podle respondentky hlavní pomoc školy spočívala v tom, že...*no tak tím, že sehnali tlumočníci. Také vedení školy se podílelo na urychlení termínu konzultace na pedagogické psychologické poradně...no pak ještě na té poradně, že se domluvila rychlejší schůzka. Aby se to vše rychleji vyřešilo.*

55 Náзор na výuku češtiny

1. Postoupné kroky

Respondentka má takový názor, že zatím je to v pohodě...*co je potřeba, tak jí to přeložíš. A jestli něčemu nerozumí ona, tak bohužel. Respondentka předpokládá, že nikam nemusíme spěchat... třeba se na to přijde později. Ona také nemusí se všechno hned naučit. Paní Lenka si myslí, že je ještě čas ...máme vlastně 4 roky, ona musí do 9. třídy zvládnout to základní učivo. Takže ona nemusí zvládnout všechno hned.*

2. Těžký začátek pro cizince

Respondentka sdělila, že začátek byl těžký pro obě strany... *že jsme se nemohly vůbec domluvit. Ona mně nerozuměla, já jsem nerozuměla jí. A prostě byl to fakt velký problém. Respondentka s pochopením pro cizince řekla, že...ten začátek je prostě takový těžký pro ně.*

Respondentka byla také rozhořčena tím, jak probíhala komunikace s rodiči žáka cizince... *bavila jsem se třeba s maminkou té žákyně a ta vůbec nerozuměla. Byla na třídních schůzkách, myslím, že také nic nerozuměla.*

Respondentka se domnívá, že cizincům...*určitě by jim bylo potřeba pomoci*. Respondentka vůbec nesleduje migrační politiku státu, a proto si myslí, že...*zatím to asi není moc dobře vyřešený*.

56 Názor na proces integrace

1. Musí se snažit

Respondentka má názor, že by se cizinci měli více snažit ... *více méně hlavní důraz je na tom cizinci*. Podle pozorování děti ve třídě se respondentka domnívá, že příchod nového spolužáka cizince je nijak neovlivnil...*třída to nějak nepociťovala*. *Takže tak bych to neviděla, že by to ty ostatní děti nějak moc ovlivňovalo*. Respondentka má za to, že...*více méně ten problém měl ten cizinec*. A hlavní důraz by podle respondentky měl cizinec dávat na studium češtiny... *prostě ten jazyk musí zvládnout*.

2. Začlenit se do kolektivu

Respondentka si je jistá, že proces adaptace žáka cizince se zrychlí tím, že...*je začleněna do té třídy a že nemá moc na výběr, tak tím se to hodně zrychlí*. Podle respondentky je pro toho žáka cizince nejlepší, že...*není v žádné izolaci*. Respondentka si myslí, že adaptace do společnosti je tak trochu podobá sportovnímu tréninku... *ono je dobře je hodit do vody. Tak se naučí rychle*. Respondentka se domnívá, že by se mělo s žákem cizincem více komunikovat proto, aby se dalo lépe zjistit...*co by jí pomohlo, co by bylo lepší*.

57 Překážky ve vzdělávání žáků cizinců

1. Věk

Respondentka se domnívá, že jedním z vážných problémů ve vzdělávání a adaptaci žáků cizinců je věk dítěte v době, kdy se jeho rodiče rozhodli přestěhovat do jiné země...*když je čím mladší dítě, tak tím lépe komunikuje, podle mě, s tou třídou a snaží se rychleji začlenit*. Respondentka se domnívá, že čím dítě je starší, tím je situace složitější ...*kdy děti v té pubertě už nejsou jako tak bezprostřední. Že má přece jenom zábrany, nechce vypadat hloupě*. Respondentka

předpokládá, že čím dítě je mladší, tím je otázka vzdělávání a adaptace jednodušší...*ty malé děti toto neřeší.*

2. Jazyková bariéra

Jako jeden z největších problémů pro vzdělávání žáků cizinců je podle respondentky...*obrovská jazyková bariéra.* Respondentka dodala, že pozorovala, jak je to pro žáka cizince složité...*kolikrát netuší co se kolem nich děje.*

Respondentka se domnívá, že pozitivní změny nastanou...*a ono potom jak už zničí se ta bariéra, nebo odstraní se ta jazyková bariéra, tak ona už si to sama přebere.*

58 Shrnutí

Respondentka uvedla, že má minimální zkušenosti s výukou žáků cizinců...*zatím jsem učila dvě cizinky.* Kvůli jazykové bariéře...*u té Mongolky to byl velký problém, že tam nebyla žádná tlumočnice.* Respondentka musela sama začít studovat cizí jazyk, aby vůbec mohla vysvětlit materiál...*já jsem se nejprve, jenom, že to byla matematika, naučila něco anglicky.* V současné době komunikaci s žákem cizincem řeší přes asistentku...*co je potřeba, tak ji to přeložíš.*

Jako metodiku pro vzdělávání žáků cizinců respondentka uvedla, že používá zjednodušeně...*tak jediná pedagogická metoda je, že překladatelka přeloží písemku a že jí to tlumočí.*

Respondentka poznamenala, že hlavní pomoc školy spočívala v tom, že...*no tak tím, že sehnali tlumočnicki.* Také respondentka řekla, že vedení školy se domluvilo na urychlení termínu konzultace v PPP...*aby se to vše rychleji vyřešilo.*

Výuka češtiny podle respondentky by měla probíhat tak nějak postupně...*třeba se na to přijde později. Ona také nemusí se všechno hned naučit.*

Respondentka se domnívá, že adaptace je pro cizince těžká a ...*určitě by bylo potřeba jim pomoc.*

Ohledně procesů integrace respondentka má takový názor, že cizinci by se měli snažit ...*více méně hlavní důraz je na tom cizinci.* A hlavní důraz, podle respondentky, by měl být na studiu češtiny...*prostě musí zvládnout ten jazyk.* Respondentka si myslí, že pro úspěšnou integraci je hodně důležité to,...*že není v žádné izolaci.* Integrace se zrychlí podle respondentky tím, že cizinec vlastně...*nemá moc na výběr, tak tím se to hodně zrychlí.*

Jednou z hlavních překážek vzdělávání žáků cizinců je podle respondentky věk dítěte...*čím mladší dítě, tak tím lépe komunikuje, podle mě, s tou třídou a snaží se rychleji začlenit.* Respondentka také jako velký problém pro vzdělávání uvedla ... *obrovská jazyková bariéra.*

Tabulka 5 Seznam témat vzešlých z rozhovoru s respondentkou Lenkou

Nadřazená témata	Podtémata
Metodika vzdělávání žáků cizinců	Zkušenosti s výukou cizinců Metodika vzdělávání cizinců
Pomoc školy učiteli	Organizační otázky
Názor na výuku češtiny	Postupné kroky Těžký začátek pro cizince
Názor na proces integrace	Musí se snažit Začlenit se do kolektivu
Překážky ve vzdělávání žáků cizinců	Věk Jazyková bariéra

59 Interpretace třetího rozhovoru s respondentkou Evou

S paní Evou jsme se také seznámili v pracovním prostředí. Paní Eva pracuje jako učitel anglického a ruského jazyka. Rozhovor proběhl stejně jako s předchozími respondentkami v její kanceláři ve škole. Paní Eva projevila zájem o výzkum, jako o novou zkušenost pro sebe. Ochtově odpovídala na otázky, se kterými byla předem seznámena.

Paní Eva studovala na Masarykově univerzitě v Brně. Na studijní stáži byla v Rusku a v Anglii. Její pedagogická praxe je 36 let. Paní Eva je vdaná, má dvě dospělé dcery a malou vnučku. Jako koníček má cestování.

Dále nabízíme prezentaci výsledku rozhovoru s paní Evou

60 Metodika vzdělávání žáků cizinců

1. Zkušenosti s výukou cizinců

Respondentka má poprvé ve své praxi žákyni cizinku. V minulosti již ale vyučovala dospělou cizinku...*celý jeden školní rok jsem pracovala s lektorkou z Velké Británie. Kvůli tomu, že cizinka...byla bez metodiky vyučování cizího jazyka, se respondentce toto období zdálo velmi náročné...vyžadovalo to ode mne každodenní metodické vedení lektorky, aby práce byla systematická a smysluplná.*

2. Metodika pro vzdělávání žáka cizince

Nějaké metodické doporučení pro vyučování cizince respondentka nedostala, ale při konzultacích ohledně této otázky jí pomáhala... *speciální pedagog*, a také hledala na internetu... *PC, odborné články* a hodně se zaměřila na...*samostudium*.

Pro vyučování cizinců respondentka používá opravdu širokou škálu metodických postupů. Například respondentka uvedla, že...*na prvním místě je velká motivace, například pochvalou nebo pěknou známkou*. Respondentka považuje za hodně důležité...*uplatňovat individuální přístup*. Podle respondentky individuální přístup představuje postupy jako...*přizpůsobit učivo možnostem a schopnostem žáka, klást důraz na kvalitu a ne kvantitu, dát dostatek času pro kontrolu prací, využívat názorné pomůcky*. Podle respondentky by měl pedagog při práci s žákem cizincem... *při diktování učiva nebo zadání úkolu ověřovat častěji zpětnou vazbu, zda úkolu rozumí*. Respondentka se snaží...*vícekrát opakovat zadání, vynechat časově náročné úkoly*. Respondentka se domnívá, že někdy je potřeba... *zkrátit rozsah psaného textu, dát dostatek času pro přečtení a zpracování textu*. Respondentčin názor je, že pedagog by měl... *vést k četbě, zkoušet z procvičeného a předem avizovaného učiva*.

61 Názor na výuku češtiny

Komunikační otázky

Vzhledem k tomu, že žákyně je cizinka a nemluví česky, se respondentka snažila... *být velmi empatická a v tom pomohlo mi studium v cizině - studijní stáže v Anglii a v Rusku*. Respondentka jako výhodu při komunikaci s žákem cizincem považuje... *vystudování ruštiny*. Respondentka přiznává, že...*30 let jsem ji nevyučovala, proto bylo potřeba se připravovat*. Takže

výuka mohla probíhat...*i pomocí tohoto jazyka*. Respondentka uvádí, že po té, co zde začala pracovat asistentka, ...*v současné době je komunikace podstatně lepší*.

62 Názor na proces integrace

1. Náročná situace pro obě strany

Respondentka vnímá samotný proces integrace žáka cizince jako...*náročnou situaci pro obě strany ve výchovně vzdělávacím procesu*. Respondentka se domnívá, že...*je velmi důležité připravit žáka na prostředí, ve kterém bude žít a učit se. Seznámit ho se spolužáky (jmenovitě) s učiteli, školním řádem atd.* Respondentka se domnívá, že v tomto procesu je hodně důležitá... *kooperace všech zainteresovaných osob*.

2. Zapojit všechny

Respondentka se domnívá, že pro úspěšné zvládnutí průběhu integrace žáka cizince je potřeba zapojit všechny. Podle respondentky má v této situaci nezastupitelnou roli třídní učitel..., *který by se měl snažit o postupné začleňování žáka do kolektivu vhodným způsobem, například to může být hra*. Respondentka se domnívá, že...*přínosem je přizvat si na pomoc empatické spolužáky*. Ona sama k tomu používá různé možnosti...*vytvoření klidného pracovního prostředí, kde se do výuky začleňuje i žákyně cizinka, která pěkně spolupracuje v rámci svých možností. Ostatní děti jí vyjadřují podporu*.

63 Překážky vzdělávání žáků cizinců

1. Důsledný postup

Respondentka si uvědomila, že proces vzdělávání žáka cizince potřebuje jiný postup, než obvykle... *určitě bude vyžadován důsledný individuální plán, nastavení pomalého tempa při výuce*

a hlavně dát žákyni velkou motivaci k učení. Respondentka rovněž spoléhala na pomoc asistentky... velký přínos jsem očekávala od asistentky, která je rodilá mluvčí.

2. Podmínky školy a sociální zázemí rodiny

Respondentka uvádí, že jednou z překážek ve vzdělávání žáků cizinců je samotný proces integrace. Respondentka porovnává integraci žáka cizince se situací dospělých v práci...*pro mnoho z nás není lehké začlenit se do již hotového kolektivu, ještě složitější to pak může být pro dítě – cizince.* Respondentka se domnívá, že...*jde o obtížný proces, ve kterém záleží na vytvořených podmínkách školy a sociálním zázemí rodiny.* Respondentka konstatuje, že učitelé se snaží... *o předání základních znalostí, upřednostňujeme metodu raději méně, ale kvalitněji. Snažíme se o příjemné a konstruktivní prostředí podpořené velkou motivací.*

64 Shrnutí

Respondentka má minimální zkušenosti s výukou dětí cizinců. Před několika lety respondentka vyučovala dospělou cizinku...*celý jeden školní rok jsem pracovala s lektorkou z Velké Británie.* Pro respondentku to bylo docela náročné období, protože... *vyžadovalo to ode mne každodenní metodické vedení.* Jako metodiku vzdělávání žáků cizinců respondentka používá velkou škálu postupů... *na první místě je velká motivace, například pochvalou nebo pěknou známkou.*

Respondentka považuje za hodně důležité...*uplatňovat individuální přístup.* Pro zlepšení komunikace s žákem cizincem a výuky používala respondentka znalosti ruštiny, kterou...*30 let jsem ji nevyučovala, proto bylo potřeba se připravovat.*

Respondentka vnímá samotný proces integrace žáka cizince jako...*náročnou situaci pro obě strany ve výchovně vzdělávacím procesu.* Respondentka se domnívá, že v tomto procesu je hodně důležitá... *kooperace všech zainteresovaných osob.*

Respondentka se rovněž domnívá, že pro úspěšné zvládnutí průběhu integrace žáka cizince je potřeba zapojit všechny. Například respondentka uvedla...*myslím si, že jsem pro žákyni vytvořila spolu s dětmi v mé skupině angličtiny příjemné prostředí, kde stále myslím na motivaci v podobě pochval za úspěšně provedené i malé úkoly.*

Pro úspěšný proces integrace žáka cizince podle respondentky je důležitý... *důsledný individuální plán, nastavení pomalého tempa při výuce. A také... záleží na vytvořených podmínkách školy a sociálním zázemí rodiny.*

Tabulka 6 Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Evou

Nadřazená témata	Podtémata
Metodika vzdělávání žáků cizinců	Zkušenosti s výukou cizinců Metodika pro vzdělávání žáka cizince
Pomoc školy učitelů	X
Názor na výuku češtiny	Komunikační otázky
Názor na proces integrace	Náročná situace pro obě strany Zapojit všechny
Překážky ve vzdělávání žáků cizinců	Důsledný postup Podmínky školy a sociální zázemí rodiny

65 POSLEDNÍ KROKY VÝZKUMU

Tato kapitola pojednává o společných tématech, což je poslední fázi analýzy IPA. Také zde uvádíme limity našeho výzkumu a doporučení pro praxi.

66 Společná témata

Poté, co jsme provedli analýzu každého rozhovoru, pokračujeme další fází v analýze IPA. Jde o vyhledávání společných témat, která spojují jednotlivé příběhy. Cílem je nalézt charakteristické rysy, typické pro zkoumaný fenomén.

Zkušenosti respondentek v otázce vzdělávání žáků cizinců jsou velmi podobné a v některých jednotlivých tématech mají dokonce stejný názor. Ale zároveň každá respondentka má jedinečný pohled na zkoumanou otázku. Zdá se, že společným znakem pro všechny respondentky, vynořeným z analýzy rozhovoru, je skutečnost, že žádná z nich nemá zkušenosti s výukou žáků cizinců.

Dále nabízíme shrnutí všech společných témat, zaměřených na hledání odpovědí na výzkumnou otázku: Jaká je zkušenost pedagogů regionální základní školy na Prostějovsku s výukou žáků - cizinců?

1 Metodika vzdělávání žáků cizinců

Téma metodiky vzdělávání cizinců se jeví jako jedno ze silných témat. Námi oslovené respondentky mají minimální zkušenosti s výukou cizinců a vyslovily názor, že v okamžiku, kdy byly postaveny před tento úkol, byl to pro ně problém. Ani jedna respondentka nevěděla, jakou metodiku má při práci s žákem cizincem použít. Všechny respondentky konzultovaly tuto otázku se školním speciálním pedagogem a také každá z nich hledala na internetu různé způsoby pro výuku žáků cizinců.

Respondentka Jitka, jako učitel češtiny, musela úplně přehodnotit svůj názor na vyučovací metodu svého předmětu. Protože neměla zkušenosti s výukou jazyka českého u žáka cizince, začala hledat způsoby, jak vysvětlit český jazyk žákovi, který mu nerozumí. Respondentka uznala, že je to pro ni celkem problém. Paní Jitka ale také pochopila, že i když žák cizinec nerozumí česky, neznamená to, že je zaostalý.

Také druhá respondentka, paní Lenka, má při vši své dlouholeté pedagogické praxi minimální zkušenosti s výukou cizinců. Metodiku pro vzdělávání žáků cizinců respondentka neměla, a tak jako předchozí kolegyně konzultovala tuto otázku se školním speciálním pedagogem. Respondentka vnímá komunikaci s žákem cizincem, který nerozumí česky, jako velký problém. V minulosti se dokonce musela naučit svůj předmět - matematiku v angličtině, aby mohla učit žákyni, pocházející z Mongolska. V současné době spoléhá na asistentku - překladatelku, která žákyni zadání tlumočí do rodného jazyka a její dotazy či odpovědi překládá vyučující.

Třetí respondentka, paní Eva, má nyní poprvé žákyni - cizinku. Paní Eva, stejně jako předchozí respondentky, se ohledně přístupu k žákyni radila se školním speciálním pedagogem a hledala na internetu způsoby pro vyučování žáků cizinců. Respondentka se rovněž hodně věnovala samostudiu metod pro vyučování žáků cizinců. Podle nabytých vědomostí začala paní Eva při své práci s žákyní hojně používat motivačních metod a uplatňovat individuální přístup ohledně žákyni cizinky.

2 Názor na výuku češtiny

Druhým silným tématem pro všechny respondentky byl názor na výuku češtiny. Každá respondentka zažila komunikační problémy s žákem cizincem. A všechny uvítaly možnost využití asistentky - překladatelky.

Paní Jitka, jako učitelka českého jazyka, byla v této otázce nejvíce emotivní. Respondentka podkreslila nedostatek času a studijních materiálů pro výuku cizinců. Také by uvítala speciální výukový předmět - čeština pro cizince. Respondentka zastává názor, že ve výuce češtiny pro cizince chybí systém.

Druhá respondentka, paní Lenka, byla hodně rozhořčená nemožností normální komunikace jak s žákyní cizinkou, tak i s jejími rodiči. Respondentka uvedla, že začátek společné práce byl hodně těžký pro obě strany. Paní Lenka se ale domnívá, že prozatím úplně stačí pomoc asistentky.

Paní Eva si v komunikaci s žákyní cizinkou hodně pomohla tím, že vystudovala ruštinu - ale již před 30 lety. Proto si musela respondentka ruský jazyk sama zopakovat a pak s jeho pomocí komunikovala jak s žákyní cizinkou, tak i s asistentkou.

3 Názor na proces integrace

Neméně silným tématem byl pro respondentky názor na proces integrace. Všechny se shodly na tom, že proces adaptace žáka cizince je náročná situace jak pro něj, tak i pro školu. Respondentky shodně vnímají i skutečnost, že úspěšná integrace žáka cizince velmi záleží na podmínkách školy a rodiny. Stejný názor měly respondentky na brzdicí faktory integrace. Shodují se, že nejdůležitějším z nich je neznalost českého jazyka. Všechny respondentky se také domnívají, že úspěšnou adaptaci podporuje přítomnost asistentky - překladatelky.

Respondentka Jitka se domnívá, že žák cizinec by měl co nejvíce komunikovat s okolím a nespolehat se jen na kontakty ze své bývalé země, třeba prostřednictvím Skype. Paní Jitka si myslí, že tady jde hodně o osobnost žáka, konkrétně o to, jestli bude otevřený všemu novému a neuzavře se do sebe.

Názor respondentky Lenky je, že cizinci by se měli více snažit, právě kvůli lepší integraci. Nejdůležitějším faktorem je podle ní dobré zvládnutí českého jazyka. Respondentka se také domnívá, že pro žáka cizince je velmi důležité, aby se úspěšně adaptoval a začlenil do třídy a nebyl v izolaci.

Názor respondentky Evy je, že k úspěšné integraci žáka cizince je zapotřebí spolupráce všech zainteresovaných osob. Například ve škole by se tím měl nejvíce zabývat třídní učitel a do tohoto procesu zapojit empatické spolužáky.

4 Překážky ve vzdělávání žáků cizinců

Na téma, co může být překážkou ve vzdělávání žáků cizinců, uvedly všechny respondentky mnoho důvodů, mimo jiné i to, že jedním z důvodů může být obrovská jazyková bariéra a také samotný proces integrace, který má stresující vliv na dítě - cizince.

Respondentka Jitka poukazuje i na to, že pedagogové mají minimální zkušenost s výukou cizinců. Pro ni osobně je strašně složité vnímat český jazyk úplně z jiné strany tak, aby mohla učit dítě, které jí vůbec nerozumí.

Respondentka Lenka uvedla, že velkou překážkou pro úspěšné vzdělávání dítěte je jeho věk. Domnívá se, že čím je dítě mladší, tím bude integrace úspěšnější, protože mladší děti jsou bezprostřední a nemají komunikační zábrany.

Respondentka Eva si uvědomila, že proces vzdělávání žáka - cizince potřebuje individuální přístup. Zastává názor, že největší motivací dítěte k učení je hlavně pochvala.

5 Pomoc školy učitelů

Na téma pomoci školy učitelů byly všechny respondentky hodně zdrženlivé. Respondentka Jitka uvedla, že v jejím případě spočívala základní pomoc ze školy v nákupu studijních materiálů a učebnic. Proto velmi uvítala, že škola přijala asistentku překladatelku, což byla dle jejího názoru největší pomoc.

Druhá respondentka, paní Lenka, s ní vlastně souhlasila a také uvedla, že přijetí asistentky ji hodně pomohlo. Paní Lenka rovněž uvedla, že vedení školy urychlilo proces domluvou s PPP. Pro respondentku Evu nebyla pomoc školy vůbec potřebná.

67 Limity výzkumu

Výzkum na téma zkušenosti učitelů základní školy s výukou dětí cizinců byl velmi zajímavý, ale jsme si vědomi toho, že jeho analýza má své limity. Do výzkumu totiž mohlo vstoupit několik faktorů, které by se daly označit jako limitující.

Může to být například osobní motivace výzkumníka, která ovlivňuje celý průběh výzkumu. To se týká jak formulace výzkumné otázky, vedení samotného rozhovoru, ale také třeba vyloučení některých témat, která neodpovídají záměrům výzkumu. Tady se nám vynořuje otázka subjektivity výzkumníka, která je těsně spojena s transparentností výzkumu a patří k jednomu z kritérií validity výzkumu. Pro zajištění transparentnosti výzkumu jsme se obrátili na nezávislého kolegu, který kriticky zhodnotil naši analýzu. V průběhu celého výzkumu jsme rovněž reflektovali vlastní zkušenosti s tématem. Reflexi jsme prováděli jako dialog sama se sebou, což v IPA také slouží k zajištění validity. Smith, Flowers a Larkin (2009) k tomu výstižně dodávají, že skutečná validita spočívá v tom, jestli výsledky výzkumu říkají čtenáři něco zajímavého, důležitého nebo užitečného (In Řiháček a kol. 2013).

Smith, Flowers a Larkin (2009) upozorňují, že dobrá IPA studie demonstruje citlivost k „surovému“ materiálu a vždy má značné množství přímých citací respondentů, kterými podporuje své argumenty. Tím dává respondentům hlas ve výzkumném procesu a zároveň dovoluje čtenáři, aby si sám ověřil, na základě čeho je daná interpretace provedena (In Řiháček a kol. 2013).

Také jako limitující může být označeno detailní se zaměřením na specifické téma, než na široký průzkum. Ale podle Smith (2011, s. 24), který definoval klíčové rysy dobrého IPA výzkumu,

právě jasné zaměření studia patří k jednomu ze znaků efektivity IPA výzkumu (In Řiháček a kol. 2013).

Dalším limitem může být i skutečnost, že čeština není pro výzkumníka mateřským jazykem, a proto popisovaný průběh analýzy může na někoho působit tak, jako by byl napsán v literárním smyslu chudým jazykem.

68 Doporučení pro praxi

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že začleňování žáků cizinců na základních školách má spoustu nevyřešených problémů. Například, že učitelé provinciálních základních škol mají minimální, a dalo by se říct, že skoro žádnou zkušenost s výukou cizinců. Nemají žádné metodické doporučení a sami si musí vyhledávat nějaké postupy na internetu. Podle nás je to úkol pro MŠMT. Ukazuje se, že je velmi žádoucí rozpracování metodických postupů pro práci s žáky cizinci. Domníváme se, že takovou metodiku by uvítali nejen učitelé na základních školách, ale i jiné specialisté, které pracují s dětmi cizinci.

Rovněž učitelé českého jazyka zjevně postrádají učebnici češtiny jako cizího jazyka. Náš výzkum ukázal, že pro pedagoga češtináře je nesmírně složité vnímat svůj předmět z pohledu cizince. Ale musí tohoto žáka nějak učit, a proto učitel tráví spoustu času a sil nad vymýšlením vhodného postupu. Dokonce jsme s jednou respondentkou přišli k závěru, že asi takovouto učebnici napíšeme spolu.

Dalším naším doporučením je provádění seminářů pro vyučující, které by mohly být zaměřeny na specifiku práce s žáky cizinci. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že učitelé nepovažují za nutné orientovat se v migrační politice státu, a proto takové semináře by byly velmi užitečné. Danou problematikou by se podle nás mohly zabývat například CPIC. Tato centra jsou v každém kraji a určitě by předestřený úkol zvládly.

Dovolujeme si rovněž přidat doporučení ohledně práce PPP. V průběhu našeho výzkumu se ukázalo, že dítě cizinec, které je přijato do školy a nezná český jazyk, potřebuje asistenta překladatele. Posouzení o vhodnosti zaměstnání asistenta ve školském zařízení vydává PPP na základě vyšetření dítěte cizince. Poradny však mají pouze jeden seznam pro všechny děti, které potřebují nějaké posouzení, a proto čekací doba může trvat i půl roku. Celou uvedenou dobu však

chodí dítě do školy a musí zvládat učivo i bez znalosti českého jazyka. Vzhledem k této skutečnosti navrhuje rozdělit děti na seznamu, čekajících na vyšetření, podle účelu posouzení a ne podle pořadí zápisů.

Dle naší představy by bylo vhodné zřídit databázi asistentů pedagogů se znalostí různých cizích jazyků. Tím pádem by vedení škol mohlo mít okamžité informace, kde má daného specialistu vyhledat. Databázi by mohlo spravovat například Centrum pro další vzdělávání nebo nějaký jiný ústav.

Výsledky našeho výzkumu ukázaly nedostačující práci kurzů češtiny pro cizince. Proto doporučujeme jejich práci prohloubit a zvýšit počet učebních hodin.

Doufáme, že výsledky našeho výzkumu budou užitečné pro všechny, kteří pracují s dětmi cizinci.

ZÁVĚR

Vývoj migračních procesů ve světě vede ke vzniku nové, specifické skupiny dětí, děti - cizinci. Děti jsou obvykle nedobrovolní migranti, protože rozhodnutí o změně bydliště je obvykle učiněno rodiči a bez jejich účastného souhlasu. Každé z nich pak musí projít celým obtížným způsobem přizpůsobení se novému socio-kulturnímu prostředí, což vyvolává celou řadu otázek na vytváření vhodných podmínek pro podpůrné a vzdělávací prostředí pro děti - migranty. Současná situace v naší zemi aktualizovala celou řadu nových pedagogických problémů, zaměřených na řešení otázek pedagogické podpory a adaptace žáku cizinců.

Dalším důležitým rysem studia sociálně pedagogické podpory dětí - migrantů je i to, že daný problém nebyl zatím v sociální pedagogice dostatečně prozkoumán. V současné době neexistuje v sociální pedagogice systematická vize této oblasti.

Za první krok v sociální a vzdělávací politice by pro téměř všechny děti migrantů mělo být považováno překonání jazykové bariéry. Současně s tímto krokem by mělo jít ruku v ruce seznámení se s odlišnou kulturou, geografii města, rozvojem nezbytných sociálních dovedností, potřebných pro život v nové společnosti. Následující kroky jsou individualizovány v závislosti na sociálních a osobních charakteristikách dětí.

Pozitivního výsledku lze dosáhnout pouze integrovanou společnou činností v oblasti multikulturního vzdělávání všech typů služeb v regionu, území, městě a ve škole. Toto je nezbytnou podmínkou pro poskytování účinné pomoci a podpory životního sebeurčení osobnosti žáků - migrantů.

Diplomová práce je zaměřena na inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol v okrese Prostějov.

Cílem práce bylo zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé základních škol na Prostějovsku s výukou žáků - cizinců. Byl proveden kvalitativní výzkum a použita metoda interpretativní fenomenologické analýzy. Na základě tohoto výzkumu bylo zjištěno, jaké metody používají pedagogové základních škol pro výuku žáků - cizinců. Ukázalo se, že i přes dlouholetou pedagogickou praxi mají učitelé minimální zkušenosti s výukou žáků - cizinců. Výzkum pak ukázal nedostatek výukových materiálů pro výuku žáků - cizinců a nutnost vytvořit speciální učebnici - čeština jako cizí jazyk.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část byla věnovaná vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a inkluzi na základních školách. Praktická část byla věnována zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Jsme si vědomi, že je zcela nemožné zjistit všechny problémy socio-kulturního přizpůsobení se dětí - migrantů ve vzdělávacím prostředí základní školy pomocí jedné diplomové práce. V tomto ohledu má zvláštní význam pravidelné sledování procesu adaptace žáků - cizinců ve vzdělávacím prostředí školy, včetně socio-kulturní adaptace.

Domníváme se, že provedený výzkum průběhu adaptačního procesu žáků - cizinců na základní škole na Prostějovsku má praktický i teoretický význam a představuje širokou oblast k zamyšlení pro pedagogické a výzkumné pracovníky. Mimo jiné výzkum v této oblasti může být přínosem pro učitele a vedení škol při řešení nových otázek, vznikajících při práci s dětmi - cizinci. Věříme, že naše studie je počáteční fází pro další výzkumy ohledně vzdělávání žáků - cizinců na českých školách. V budoucnu uvažujeme o podrobnější studii vzdělávání žáků - cizinců a procesu jejich adaptace do nového kulturního prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALEKSANDROVA, L. lichnostnye resursy i sovpadenie v zatrudnjonyh uslovijah razvitija. Moskva: Smysl, 2010. ISBN 1816 – 5435.
2. AHMETOVA, D. Teorija i metodika vospitanija: uchebnoe posobie. Kazan: Poznanie, 2013. ISBN 978-5-8399-0223-7.
3. BERNET, R., KERN, I., MARBACH, E. Úvod do myšlení Edmunda Husserla. Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-122-6
4. CUMMINS, J. Jazyk, moc a pedagogika: Dvojjazyčné děti v Crossfire. Vícejazyčné záležitosti, 2000. ISBN 184-769-84-41.
5. GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6.
6. DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum, 2002, ISBN 978-80-246-0139-7.
7. DRBOHLAV, D. Ukrajinská komunita v České republice. In Šišková, T. Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
8. DRBOHLAV, D. Ruská komunita v České republice. In Šišková, T. Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
9. DRBOHLAV, D. Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů). In: Šišková, T. Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století. 1. vyd., Praha. Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
10. DRONIŠINEC, N. Gosudarstvennaja politika Japonii v sfere obrazovanija. Ekaterininburg. 1996.
11. FRIŠTENSKÁ, H. Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In: Šišková, T. Výchova k toleranci a proti rasismu. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
12. FEDJUSHINA, E. Inkluzija v shtrihah: iz opyta v SSHA. Pedsovet. 2018.
13. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. Inkluzivní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
14. HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.

15. HUBINGER, V. Studie z obecní etnografie 1. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR, 1990. ISBN 80-85010-12-7.
16. KOCUROVÁ, M. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy. 1. vyd. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
17. KOCOUREK, J. Vietnamci v ČR. In Leontiyeva, Yana (ed.): Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové). Praha: SOU AV ČR, 2006.
18. KOCOUREK, J. Kořeny vietnamské migrace do ČR před rokem 1989. In Kocourek, Jiří – Pechová, Eva (eds.) S vietnamskými dětmi na českých školách. Praha: H&H 2007.
19. KOLEKTIV AUTORU META o. s. Žáci s odlišným mateřským jazykem na českých školách, Praha 2011, ISBN 978-80-254-9175-1.
20. LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, L., TRNKOVÁ, K., POL, M., LUKAS, J. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.
21. LECHTA, V. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, ISBN 978-80-262-1123-5.
22. LEONTIYEVA, J. Ukrajinská menšina a migranti v ČR. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 2006, ISBN 80-7330-098-2.
23. LEONTIYEVA, J., VOJTKOVÁ, M.: Cizinci a cizinky ze třetích zemí na trhu práce v ČR, Praha: Sociologický ústav AV ČR. 2007.
24. MILES a HUBERMAN. Kvalitativní analýza dat: Rozšířená zdrojová kniha. Thousand oaks, CA: 1994, Sage publications.
25. NEKORJAK, M.: Klientský systém a ukrajinská pracovní migrace do ČR. 2005.
26. NEŠPOROVÁ, O. KUCHAROVÁ. V.: Rodiny přistěhovalců II. Praha: VÚPSV, v. v. i. 2009, ISBN 978-80-7416-040-0
27. NOSÁLOVÁ, B., VÁVROVÁ, P., 2013. Čeština pro cizince jako inspirace v prostředí české (základní) školy. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-7470-053-8.
28. PETERSON, M. J., HITTLE M. M. Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners. Boston, 2010. ISBN 978-0137-152-186
29. PRŮCHA, J., MAŘEŠ, J., WALTEROVÁ, E., Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
30. RADOSTNÝ, L. a kolektiv, 2011. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: META, o. s. ISBN 978-80-254-9175-1.

31. ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK Ivo, HYTYCH Roman, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masaryková univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
32. SHINEBOURNE, 2011 In ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK Ivo, HYTYCH Roman, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masaryková univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
33. SMITH, FLOWERS a LARKIN, 2009 In In ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK Ivo, HYTYCH Roman, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masaryková univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
34. SMITH a OSBORN, 2003 In In ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK Ivo, HYTYCH Roman, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masaryková univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
35. SOUKUPOVÁ, B. Česká společnost za sto let: Identita, stereotyp, mýtus. Praha: Sofis, 2000. ISBN 80-902785-3-1.
36. SKUTIL, M. Pedagogický a speciálně pedagogický slovník. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3855-0.
37. CUMMINS, J., 2000. Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, Toronto: Multilingual Matters, 2000. ISBN 978-18-535-9473-1.
38. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
39. ŠANDEROVÁ, J. MILTOVÁ, A.: Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách: několik zásad pro začátečníky. Praha: SLON, 2005. ISBN 8086429407.
40. TRBOLA, R. RAKOCZYOVÁ, M. Sociální integrace přistěhovalců České republiky. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-023-0.
41. VYGOTSKIJ, L. Myšlenie i rech. Moskva: Labirint, 1999. ISBN 5-87604-097-5.
42. ZILYNSKYJ B.; KOČÍK, R. „Ukrajinci v ČR.“ In T. Šišková Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století. Praha: Portál, 2001.

Legislativa

- 1) ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- 2) ČESKO, 1993. Usnesení č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. Dostupné také z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>
- 3) ČESKO, 1992. Sdělení č. 209/1992 Sb., Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-209>

- 4) ČESKO, 1991. Sdělení č. 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>
- 5) ČESKO, 2005. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>
- 6) ČESKO, 2000. Pokyn čj. 21 153/2000-35 MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty. Dostupné také z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-17_cs
- 7) ČESKO, 2005. Vyhláška č. 12/2005 Sb. o podmínkách uznání rovnocennosti a nostrifikace vysvědčení vydaných zahraničními školami. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-12>
- 8) ČESKO, 2005. Vyhláška 72/2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- 9) ČESKO, 2005. Vyhláška 73/2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
- 10) ČESKO, 2018. Čtvrtletní zpráva o migraci – III 2018. Dostupné také z: https://www.ceska-justice.cz/wp-content/uploads/2018/10/%C4%8Ctvrtletn%C3%AD_zpr%C3%A1va_o_migraci_-_III.2018.pdf
- 11) SOVET EVROPY, 2015. Dnevník prav cheloveka. Dostupné také z: <https://www.coe.int/ru/web/commissioner/-/inclusive-education-vital-for-social-cohesion-in-diverse-societies>
- 12) UNESCO, 1989. Úmluva o právech dítěte. Dostupné také z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- 13) UNESCO, 2012. program Rady Evropy o podpoře demokratického občanství a vzdělávání v oblasti lidských práv. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/rada-evropy>
- 14) UNESCO, 2006. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. 2006. Dostupné také z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

Internetové zdroje

- 1) META, o. p. s., 2017. Inkluzivní škola.cz. Dostupné také z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/kurzy-pro-ucitele>

- 2) iROZHLAS, 2018. Interaktivní grafika ke století republiky. Dostupné také z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-interaktivni-mapa-100-let-ceskoslovenska_1810260711_cib
- 3) MASARYKOVÁ UNIVERZITA, 2019. Dostupné také z: <https://www.fss.muni.cz/>
- 4) MEZIKULTURNÍ DIALOG, 2020. Česko – ruská společnost. Dostupné také z: <https://www.mezikulturnidialog.cz/databaze/adresar/cesko-ruska-spolecnost/412/>
- 5) MIGRACEONLINE. CZ, 2011. Portál pro kritickou diskuzi o migraci. Dostupné také z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/vzdelavani-deti-cizincu-vyzva-ceskemu-skolstvi>
- 6) OPU, 2015. Migrační manifest. Dostupné také z: <https://www.opu.cz/cs/2015/10/migracni-manifest-2015-2/>
- 7) GORBATENKO, N. Osobnosti razvitija detej - bilingvov. Učebnyje materiály. 2015. Dostupné také z: <https://works.doklad.ru/view/btG93vR9sV4/all.html>
- 8) BUHAROV, D. Veduschie principy i tehnologija stanovlenix inkljuzivnogo obrazovaniija smishanogo tipa. Chelovek i obrazovanie. 2016. Dostupné také z: <https://cyberleninka.ru/article/n/veduschie-printsipy-i-tehnologiya-stanovleniya-inkluzivnogo-obrazovaniya-smeshannogo-tipa>
- 9) CHASKELBERG, M. Bilingvizm. 2009. Bibliofond. Dostupné také z: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=104102>
- 10) INTERNATIONAL ORGANIZATIONS, The Salamanca statement. 1994. Dostupné také z: <https://www.dinf.ne.jp/doc/english/intl/apddp/16.html>
- 11) IVANJUSHINA, V. Issledovanie detej migrantov v shkolah. NIU VSHE, Sankt – Peterburg. 2011. Dostupné také z: <https://slon.hse.ru/issledovaniija-detej-migrantov-v-shkolax>
- 12) JORDAN, A. Úvod do inkluzivního vzdělávání. Toronto, 2007. Wiley - online a online verze. Dostupné také z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/andp.19384240110>
- 13) DANG T. K., L. Osobnosti socialno – pedagogicheskogo soprovoždenija detej – migrantov. Zurnal Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2009. Dostupné také z: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detej-migrantov>
- 14) KRUSHELNICKAJA, O. Kak pomoc detem migrantov. Zurnal Otechestvennye zapiski. 2004. Dostupné také z: <http://www.strana-oz.ru/2004/4/kak-pomoch-detyam-migrantov>
- 15) KIRILENKO, N. Specifika professionalnoj dejatelnosti socialnogo pedagoga v reshenii problém inkluzivnogo obrazovaniija. Zurnal Sovremennye problémy nauki i obrazovaniija. 2014. Dostupné také z: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16642>

- 16) MELNIK, J. Socialno – pedagogicheskie determinanty inkluzivnogo obrazovanja: komparativnyj analiz zapadnyh i rossijskih predstavlenij. Zurnal Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. 2013. Dostupné také z: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-determinanty-inklyuzivnogo-obrazovaniya-komparativnyy-analiz-zapadnyh-i-rossiyskih-predstavleniy>
- 17) MÁrian. Bilingvizm: pljusy i minusy. Jandeks Dzen. 2018. Dostupné také z: <https://zen.yandex.ru/media/id/5aa67ded168a91aa24b5467a/bilingvizm-pliusy-i-minusy-vladenii-dvumia-iazykami-5aa682db168a91aa24b546d4>
- 18) MOROZOVA, E. Metodicheskie rekomendacii „Osobennosti raboty pedagogov s dětmi migrantov v obrazovatelnyh organizacijah.“ Pandia. 2014. Dostupné také z: <https://pandia.ru/text/80/230/66821.php>
- 19) MUJŽNIEKS, N. Dnevnik prav človeka. Sovet Evropy. 2020. Dostupné také z: <https://www.coe.int/ru/web/commissioner/-/inclusive-education-vital-for-social-cohesion-in-diverse-societies>
- 20) NAZAROVA, N. Integrirovannoe (inkluzivnoe) obrazovanie: genezis i problémy vnedrenija. 2010. Zurnal Socialnaja pedagogika. Dostupné také z: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-inkluzivnom-obrazovanii-kak-forme-integratsii-obrazovaniya-v-interesah-invalidov>
- 21) PRACOVNÍ SKUPINA pro přípravu Moravskoslezského krajského plánu vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením na léta 2014–2020 ve spolupráci s Komisí pro občany se zdravotním postižením rady kraje. Moravskoslezský kraj. Dostupné také z: https://www.msk.cz/cz/socialni_oblast/moravskoslezske-krajske-plany-vyrovnani-prilezitosti-pro-obcany-se-zdravotnim-postizenim-42793/
- 22) VALDJASKINA, G. Inkluzivnoe obrazovanie v nachalnyh klassah. 2018. Schoolrm.ru. Dostupné také z: <https://sc2lmb.schoolrm.ru/sveden/employees/36945/337980/>
- 23) ZARECKIJ, A. Bilingvi: mifi a realnost. Angliya Newspaper. Weekly Russian Newspaper. 2017. Dostupné také z: <https://angliya.com/2017/04/05/bilingvy-mify-i-realnost/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AUČCJ Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

CPIC Centrum podpory integrace cizinců

ČR Česká republika

IPA (Interpretative phenomenological analysis) Interpretativní fenomenologická analýza

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MVČR Ministerstvo vnitra České republiky

OMJ Odlišný mateřský jazyk

OSN Organizace spojených národů

PPP Pedagogická psychologická poradna

UNESCO Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

USA Spojení státy americké

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek1 Ukázka textu s počátečními poznámky a komentáře.....67

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Ukázka ze seznamu vynořujících témat.....	68
Tabulka 2 Ukázka nadřazených a podřazených témat	68
Tabulka 3 Nadřazená témata jednotlivých analýz.....	69
Tabulka 4 Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Jitkou.....	76
Tabulka 5 Seznam témat vzešlých z rozhovoru s respondentkou Lenkou.....	81
Tabulka 6 Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Evou.....	86

SEZNAM PŘÍLOH

1. Seznam připravených otázek k rozhovorům
2. Rozhovor s respondentkou Jitkou
3. Rozhovor s respondentkou Lenkou
4. Rozhovor s respondentkou Evou

PŘÍLOHA P I: SEZNAM PŘIPRAVENÝCH OTÁZEK K ROZHOVORŮM

1. Jakou VŠ jste vystudovala?
2. Kolik let je Vaše pedagogická praxe?
3. Jaké máte zkušenosti ve své pedagogické praxi s vyučováním dětí cizinci?
4. Jaké jste měla myšlenky a pocity, když jste se dozvěděla, že přijde do třídy žák cizinec?
5. Připravila jste nějak třídu na příchod takového spolužáka?
6. Měla jste nějaké metodické doporučení pro práci s žákem cizincem?
7. Co nejvíc složitého bylo pro Vás během výuky nebo komunikace s žákem cizincem?
8. Byli nějaké komplikace při začleňování žáka cizince do třídy?
9. Jak probíhala komunikace s rodiči cizinci?
10. Pomohlo Vám vedení školy při začleňování žáka cizince?
11. Jaké problémy, podle Vás, prožívají děti cizince ve škole?
12. Jaké pedagogické metody používáte při práci s těmito dětmi?
13. Jak podle Vašeho mínění probíhá socio-kulturní adaptace žáka cizince?
14. Jak celkově hodnotíte proces integrace žáka cizince do školního kolektivu?

PŘÍLOHA P II: Rozhovor s respondentkou Jitkou

V: Jakou VŠ jste vystudovala?

RJ: Mám vystudovanou univerzitu Palackého v Olomouci. Původní obor čeština, občanská výchova. A pak mám dodělanou dálkově speciální pedagogiku a logopedii.

V: *Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?*

RJ: Přibližně 20 let.

V: *Jaké máte zkušenosti ve své pedagogické praxi s vyučováním dětí cizinců?*

RJ: Vzhledem k tomu že, jsem dlouho neučila svůj obor, ale učila jsem výtvarnou výchovu hodně, tak zatím jsem měla zkušenosti s dětmi ve výtvarné výchově, kde většinou není problém s cizincem. Pokud dítě nerozumí, tak se mu ukáže, co má dělat. Pak jsem učila cizinku v dějepise, kde také nebyl větší problém. Měli jsme holčičku z Ruska a Chorvatska. Ale vždycky tam byl buď partner, který mluví česky, nebo rodič, který mluví česky. Takže tam se poměrně rychle jakoby sžili a uměli už česky před tím. V češtině učím cizince poprvé.

V: *Jaké jste měla myšlenky a pocity, když jste se dozvěděla, že přijde do třídy žák cizinec?*

RJ: V podstatě čekala jsem, že bude něco nového, protože nemám v češtině zkušenost s výukou cizince. A vzhledem k tomu, že učím děti ještě dějepis, češtinu to jsou oba dva předměty, kde se hodně komunikuje, a jsou založené na komunikaci, tak jsem měla obavu z toho, jak ta výuka bude probíhat. Navíc ta třída je poměrně početná. Takže spíš takové obavy, jak to bude a jakým způsobem se budeme domlouvat, to jsem věděla, že nějakým způsobem se dorozumíme. Ale jakým způsobem vlastně budu s tou V. učit.

V: *Připravila jste nějak třídu na příchod takového spolužáka?*

RJ: Já nejsem třídní této třídy, takže ani jsem neměla možnost je připravit. Protože když jsem přišla do třídy tak vlastně V. už byla ve třídě. Byl to třetí den od začátku školního roku. Takže tam ani nebyla nějaká možnost nebo důvod připravovat nějak speciálně děti.

V: *Měla jste nějaké metodické doporučení pro práci s žákem cizincem?*

RJ: Metodické doporučení takže by se mi před tím dostalo do ruky, někdo mi ho dal to doporučení, jsem neměla. E... vlastně na internetových stránkách jsem si našla podle bývalého ředitele vlastně stránku, jak pracovat se žákem cizincem. Kde jsou některé materiály. A... konzultovala jsem s výchovnou poradkyní, vlastně s paní H.. Ale jakoby s tím, že přišel cizinec, tady máš doporučení, tohle si vem, tak tuhle zkušenost nemám.

V: *Co nejvíc složitého bylo pro Vás během výuky nebo komunikace s žákem cizincem?*

RJ: Pro mě nejvíc složitě... jednak začlenění žáka, který nerozumí do třídy, kde je asi 27 jiných žáků. Tak, aby měl nějaký individuální přístup, to prostě nejde. Nebo není dlouhodobě možné. Ale tím, že máme asistentku pedagoga, tak tu situaci řešíme trošku jinak. A pro mě osobně je nejsložitější dívat se na ten jazyk z jiné strany, než z pohledu vyučujícího češtiny. To znamená, ten jazyk se musí úplně převrátit a dívat se na něho z jiné strany, což pro mě byl ze začátku problém. A

uvědomit si to, že dítě, které neumí česky, není nějak mentálně zaostalé a nestačí mu dát učebnici pro nižší ročník. Ale že si ten jazyk musím vnímat úplně jinak. Tak aby on se ho naučil jako cizí jazyk.

V: *A šlo Vám to, vnímat ten jazyk nějak jinak?*

RJ: Je to pro mě složité, protože věci, které děti - Češi dělají automaticky. E...zjišťuji, že pro toho cizince může být problém. Jako nevím, jak to vyjádřit. Abych ten jazyk musela úplně obrátit naruby a dívat se něj úplně jinýma očima. Což samozřejmě souvisí i se slovní zásobou. Protože i když se vezmu pracovní sešit pro menší děti, už je tam bohatá slovní zásoba, kterou oni znají a zase... e..nemusí třeba ten člověk rozumět slovům. Není pro něho samozřejmost skloňování. Jo, takže narážíme na problémy, na který jsem u českých dětí v životě nenarazila. Musím se sama na ten jazyk dívat se úplně jinýma očima. A zjišťuji, že čeština je strašně složitá. (smích)

V: *Byly nějaké komplikace při začleňování žáka cizince do třídy?*

RJ: Podstatě nepocítila jsem komplikace. Tím, že má V. k dispozici asistentku – překladatelku, tak jsem na ně nenarazila nějak výrazně.

V: *Jak probíhala komunikace s rodiči cizinci?*

RJ: Tam jsme nijak nekomunikovali.

V: *Pomohlo Vám vedení školy při začleňování žáka cizince?*

RJ: V podstatě vedení školy mi oznámilo, že budu mít žáka cizince. E... jestli mi pomohlo...Tak samozřejmě pomohlo v tom, že přijalo překladatelku nebo později asistentku. Čímž mně pomohlo hodně. Ale jakoby taková ta nějaká pomoc při uspořádání hodiny, nebo co budu dělat, tak tam ne. Tam si to musí ten vyučující uspořádat nějakým způsobem sám. E.. možná třeba nákup nějakých materiálů, nebo učebnic.

V: *Jaké problémy, podle Vás, prožívají děti cizinci ve škole?*

RJ: Tak začlenění, jiná kultura, jiné zvyky. Samozřejmě, když nerozumí dobře, může mít problém v komunikaci, neporozumění. Někdo se může třeba stydět mluvit. Mám třeba zkušenost zrovna s dětmi s Chorvatska, že holčička byla úplně v pohodě, prostě komunikovala. Snažila se najít cestu. Její bratr o rok starší s námi nekomunikoval třeba rok. On sice rozuměl, ale odmítal. Jakoby mluvit, jo. Takže tam je to i o osobnosti toho žáka, jestli se začlení nebo nezačlení.

V: *Jaké pedagogické metody používáte při práci s těmito dětmi?*

RJ: No tak běžné metody, co se používá pro třídu. U V. tím, že má k dispozici asistentku, tak se domlouváme s paní asistentkou. A má individuální přístup. Jakoby zvlášť.

V: *Jak dle Vašeho mínění probíhá socio-kulturní adaptace žáka cizince?*

RJ: Jako konkrétně té V.?

V: *Ne, nekonkrétně. Jako obecně.*

RJ: Tak určitě zažívá situace ve škole, to znamená mezi vrstevníky, mezi učiteli. No a pak tam určitě probíhá začlenění v rámci pobytu, kde je doma. To znamená, jak jeho rodina třeba vnímá začlenění. Jestli je spíš uzavřená okolí a komunikují jen spolu. Nebo jestli je to rodina, která má třeba spoustu kontaktů. Rodiče sami třeba předvádí tomu dítěti, že je třeba komunikovat. Navazují tady kontakty s Čechy. Určitě v tom hrají roli i třeba media. A jestli to dítě třeba sleduje nějaké programy, internet a tak dále. Anebo jestli je třeba naopak vázané na...e...kamarády, nebo příbuzné v té zemi. Dneska je možnost Skype i možnost mobilu. Takže jestli to děcko třeba se uzavře a komunikuje zase se svými kamarády z té bývalé země anebo jestli vyhledává kontakty tady, to zase záleží na okolí a na ladění toho člověka, si myslím.

V: Jak celkově hodnotíte proces integrace žáka cizince do školního kolektivu?

RJ: Nemůžu úplně posoudit, protože s nimi netrávím přestávky, nebo nebyla jsem s nima třeba na lyžařském kurzu. Pokud je pozoruji v hodině, tak se mně zdá, že je začleněná, že je schopná plnit úkoly. Vypadá, že má situaci pod kontrolou. (smích) Nevím, jestli má doopravdy, aspoň tak teda působí. E... případně mně, že by mohla víc času, už by mohla být víc začleněná do toho kolektivu o přestávkách. Nebo v takovém tom běžném, že mně přijde, že ona ráci vyhledá společnost jednoho člověka, nebo asistentky, než aby šla do třídy. Ale nemůžu posoudit, nakolik ji vadí třeba hodně hlasů, ta třída je hlučná.

V: Na začátku byla klidná, asi ještě nepochopila, co se stalo. Podle mě. A tvářila se, že všechno ví, všemu rozumí. Teď pokládá víc otázek, na každé slovo. Já jsem si myslela, že už všechno ví dávno. A ona se mě ptá skoro na každé slovo: Co to je? Co to je?

RJ: Ona je hodně na Vás vázaná. Oni (třída) to mají také tak. Když přišla nová holka, ona tomu nerozumí, my ji budeme vykládat, my se o ni postaráme. Ale teď třeba jsem zapisovala ...oni mně řeknou: chybí ta V.

V: Jako dečka?

RJ: Ano, dečka. Oni neřeknou: chybí V., nebo takhle. Takže oni také mají odstup. Já si myslím, že my budeme muset postupně jakoby ji tak víc osamostatňovat. Ale učit se češtinu s námi a já bych ji ještě měla učit koncovky a vyjmenovaná slova, to si nedovedu představit. Ta hodina, která je k dispozici, jedna hodina týdně, kterou si ještě dělíme s paní učitelkou. Takže jedna hodina za 14 dní je strašně málo. A od těch kurzů češtiny, na které V. chodí, jsem očekávala, že ji bude učit někdo, co ... já se musím ve škole vracet...že tam ji doučí to, co by holka v 7. třídě by měla znát. Ale když se jí zeptám, tak oni v podstatě hodně konverzuji, ano, správně, aby se domluvili. Ale mně v tom schází systém. I v tom jejich sešitě mně schází systém. On možná existuje, ale já s toho sešitu nepoznám. Chybí mně, třeba, učebnice pro cizince. Na tom metodickém portálu je sice ke stažení jakoby učebnice, kde je vždycky konverzační část a pak je tam kapitolka s názvem Školní čeština.

Nebo něco takového. Kde se vysvětlují základy gramatiky, ale to bych s tím dítětem zase musela být minimálně dva krát, tři krát týdně sedět a pracovat systematicky. Ale ne jednou za 14. dní. My v podstatě jenom zopakujeme to, co děláme ve škole. A mně chybí prostor pro to, aby se vytvořil nějaký systém. Je to spíš takový pokus omyl, zvládne - nezvládne. Jako určitě by takový předmět, jako čeština pro cizince, by nebyl špatný, ale zas by musela být aspoň nějaká učebnice, přizpůsobit to individuálně.

V: *Děkuji za rozhovor!*

PŘÍLOHA P III: Rozhovor s respondentkou Lenkou

V: *Jakou VŠ jste vystudovala?*

RL: Palackého univerzitu. Obor matematika, fyzika, učitelství.

V: *Kolik let pracujete jako pedagog?*

RL: Je..., tak to je dlouhý. Od 24 let...no, 30 let.

V: *Jaké máte zkušenosti ve své pedagogické praxi s vyučováním dětí cizinců?*

RL: No tak zatím jsem učila dvě cizinky, Mongolku a teď Ukrajinku.

V: *Jaké jste měla myšlenky a pocity, když jste se dozvěděla, že přijde do třídy žák cizinec?*

RL: Nu tak více méně, že to bude problém. Protože když mi vůbec nerozumí. U té Mongolky to byl velký problém, že tam nebyla žádná tlumočnice. Ale u té Ukrajinky jsi to na štěstí vyřešila Ty.

V: *A jak jste to řešili s tou Mongolkou? Jak to bylo u ni?*

RL: Já jsem se nejprve, jenom, že to byla matematika, naučila něco anglický. Takže jsem se jí to snažila vysvětlit anglicky. Ale ona hodně chápala. Protože v té matematice není takový problém. Ono to počítání je stejný všude. A slovní úlohy ona prostě neřešila.

V: *Připravila jste nějak třídu na příchod takového spolužáka?*

RL: Tak ono se řekne dopředu, vždycky té třídě, že přijde. Více méně jsem jim vysvětlila, že vůbec nerozumí. Že je to jako by oni se ocitli v Japonsku a také by něčemu nerozuměli. Že se mají snažit jí pomoc. A ze začátku to bylo tak, že ty děcka se učily slovíčka i v ruštině, že chtěly té V. pomoc. Ale to trvalo tak 14 dní. Ono je to brzo přešlo. Pro ty děti je to spíš atrakce.

V: *Jasně. Sami se učili, nebo někdo je učil?*

RL: Jo. Oni si na telefonu našli překladáč.

V: *To je zajímavé.*

RL: A kupodivu ti největší darebáci měli jako snahu pomoc té V. nejvíc. Byli taková nejvíc vělí vůči ní.

V: *Měla jste nějaké metodické doporučení pro práci s žákem cizincem?*

RL: Ne. Nic takového, ne.

V: *Co bylo pro Vás nejsložitějšího během výuky nebo komunikace s žákem cizincem?*

RL: No, že ze začátku, že jsme se nemohli vůbec domluvit. Ona mně nerozuměla, já jsem nerozuměla jí. A prostě byl to fakt velký problém. Takže jsme byli štěstí, že ses tam objevila a začala tlumočit.

V: *Byly nějaké komplikace při začleňování žáka cizince do třídy?*

RL: Já bych ani neřekla. Více méně ten problém měl ten cizinec. Třída to nějak nepocítovala. Takže tak bych to neviděla, že by to ty ostatní děti nějak moc ovlivňovalo. Více méně hlavní důraz je na tom cizinci. Prostě ten musí zvládnout ten jazyk.

V: *Jak probíhala komunikace s rodiči cizinci?*

RL: No, bavila jsem třeba s maminkou té V. a ta vůbec nerozuměla. Byla na třídních schůzkách, myslím, že také nic nerozuměla. Že ten začátek je prostě takový těžký pro ně. Určitě by bylo potřeba jim pomoc. Nevím, zatím to asi není moc dobře vyřešený.

V: *Pomohlo Vám vedení školy při začleňování žáka cizince?*

RL: No tak tím, že sehnali tlumočníci. To byla hlavní pomoc. No pak ještě na té poradně, že se domluvila rychlejší schůzka. Aby se to vše rychleji vyřešilo.

V: *Jaké problémy, podle Vás, prožívají děti cizinci ve škole?*

RL: No tak ze začátku ta obrovská jazyková bariéra. Že kolikrát netuší co se kolem nich děje. A že když je čím mladší dítě, tak tím lépe komunikuje, podle mě, s tou třídou a snaží se rychleji začlenit.

Myslím si, že V. zrovna přišla už v takovém blbem období, kdy děti v té pubertě už nejsou jako tak bezprostřední. Že má přece jenom zábrany, nechce vypadat hloupě. Ty malé děti toto neřeší.

V: *Jaké pedagogické metody používáte při práci s těmito dětmi?*

RL: Tak jediná pedagogická metoda je, že překladatelka přeloží písemku a že jí to tlumočí. Jinak v podstatě možná to doučování, ta jednahodina, když ještě si ji berou jazykárky. Jinak, však víš, jak to chodí. Co je potřeba, tak ji to přeložíš. A jestli něčemu nerozumí ona, tak bohužel. Třeba se na to přijde později. Ona také nemusí se všechno hned naučit. Máme vlastně 4 roky, ona musí do 9. třídy zvládnout to základní učivo. Takže ona nemusí zvládnout všechno hned. A ono potom jak už zničí se ta bariéra, nebo odstraní se ta jazyková bariéra, tak ona už si to sama přebere.

V: *Jak dle Vašeho mínění probíhá sociokulturní adaptace žáka cizince?*

RL: Tak já si myslím tím, že je začleněna do té třídy a že nemá moc na výběr, tak tím se to hodně zrychlí. Že není v žádné izolaci. Ono je dobře je hodit do vody. Tak se naučí rychle.

V: *Jak celkově hodnotíte proces integrace žáka cizince do školního kolektivu?*

RL: No to by spíš měla říct asi ona, protože já nějaký vážný problém nevidím. Ale to spíš by V. řekla, co by ji pomohlo, co by bylo lepší. To nedovedu tak nijak jako posoudit.

Děkuji za rozhovor!

PŘÍLOHA P IV: Rozhovor s respondentkou EVOU

V: *Jakou VŠ jste vystudovala?*

RE: Masarykova univerzita, Brno – titul Mgr.

V: *Kolik let pracujete jako pedagog?*

RE: Pedagogická praxe od roku 1984, tj. 36 let

V: *Jaké máte zkušenosti ve své pedagogické praxi s vyučováním dětí cizinců?*

RE: Celý jeden školní rok jsem pracovala s lektorkou z Velké Británie, která byla bez metodiky vyučování cizího jazyka – vyžadovalo to ode mne každodenní metodické vedení lektorky, aby práce byla systematická a smysluplná.

V: *Jaké jste měla myšlenky a pocity, když jste se dozvěděla, že přijde do třídy žák cizinec?*

RE: Snažila jsem se být velmi empatická, pomohlo mi studium v cizině - studijní stáže v Anglii a v Rusku. Uvědomila jsem si, že její situace bude velmi náročná i pro mne. Určitě bude vyžadován důsledný individuální plán, nastavení pomalého tempa při výuce a hlavně dát žákyni vekou motivaci k učení. Velký přínos jsem očekávala od asistentky, protože je rodilá mluvčí.

V: *Připravila jste nějak třídu na příchod takového spolužáka?*

RE: Myslím, že jsem pro žákyni vytvořila spolu s dětmi v mé skupině angličtiny příjemné prostředí, kde stále myslím na motivaci v podobě pochval za úspěšně provedené i malé úkoly.

V: *Měla jste nějaké metodické doporučení pro práci s žákem cizincem?*

RE: Metodické doporučení jsem neměla. Konzultovala jsem s Mgr. H., ona je speciální pedagog. A také samostudium, hledala jsem na internetu odborné články.

V: *Co bylo pro Vás nejsložitějšího během výuky nebo komunikace s žákem cizincem?*

RE: Jako výhodu považuji vystudování ruštiny, ale 30 let jsem ji nevyučovala, bylo potřeba se připravovat a tak výuka probíhala i pomocí tohoto jazyka. V současné době je komunikace podstatně lepší.

V: *Byly nějaké komplikace při začleňování žáka cizince do třídy?*

RE: O žádných velkých komplikacích nevím. Problémy ihned řešíme. Snažím se o vytvoření klidného pracovního prostředí, kde se do výuky začleňuje i žákyně cizinka, která pěkně spolupracuje v rámci svých možností. Ostatní děti ji vyjadřují podporu.

V: *Jak probíhala komunikace s rodiči cizinci?*

RE: Ke komunikaci s rodiči nedocházelo, vše se zatím řeší přes třídního učitele.

V: *Pomohlo Vám vedení školy při začleňování žáka cizince?*

RE: Nebylo potřeba.

V: *Jaké problémy, podle Vás, prožívají děti cizinci ve škole?*

RE: Pro mnoho z nás není lehké začlenit se do již hotového kolektivu, ještě složitější to pak může být pro dítě – cizince. Podle mne jde o obtížný proces, ve kterém záleží na vytvořených podmínkách školy a sociálním zázemí rodiny.

V: *Jaké pedagogické metody používáte při práci s těmito dětmi?*

RE: Na první místě je velká motivace – např. pochvalou nebo pěknou známkou. Uplatňovat individuální přístup, přizpůsobit učivo možnostem a schopnostem žáka, klást důraz na kvalitu a ne kvantitu, dát dostatek času pro kontrolu prací, využívat názorné pomůcky, při diktování učiva nebo zadání úkolu ověřovat častěji zpětnou vazbu, zda úkolu rozumí, případně vícekrát opakovat zadání, vynechat časově náročné úkoly, v případě potřeby zkrátit rozsah psaného textu, dát dostatek času pro přečtení a zpracování textu, vést k četbě, zkoušet z procvičeného a předem avizovaného učiva.

V: *Jak dle Vašeho mínění probíhá sociokulturní adaptace žáka cizince?*

RE: Samotný integrační proces žáka – cizince představuje náročnou situaci pro obě strany ve výchovně vzdělávacím procesu. Je velmi důležité připravit žáka na prostředí, ve kterém bude žít a učit se. Seznámit ho se spolužáky jmenovitě s učiteli, školním řádem atd. Nezastupitelnou roli zde tedy má třídní učitel, který by se měl snažit o postupné začleňování žáka do kolektivu vhodným

způsobem například hra – přínosem je přizvat si na pomoc empatické spolužáky. Důležité je v tomto procesu – kooperace všech zainteresovaných osob.

V: Jak celkově hodnotíte proces integrace žáka cizince do školního kolektivu?

RE: Pokud se jedná o tento konkrétní proces integrace – V. na naší škole, z mého pohledu se vyvíjí pozitivně. My učitelé se snažíme o předání základních znalostí, upřednostňujeme metodu raději méně, ale kvalitněji. Snažíme se o příjemné a konstruktivní prostředí podpořené vekou motivací.

Děkuji za rozhovor!