

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**VYBRANÉ PROBLÉMY DĚTÍ - CIZINCŮ PŘI INTEGRACI
NA NIŽŠÍM STUPNI ZŠ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zdeňka Holoubková

Český jazyk se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Plzeň, 2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 14. duben 2014

.....

vlastnoruční podpis

PANU DOCENTU HRDLIČKOVI DĚKUJI ZA LASKAVÉ VEDENÍ PRÁCE,
RODINĚ, LUCII DLOUHÉ A MARTINU OUŘADOVI ZA PODPORU.

Obsah

Seznam zkratk	7
Úvod	8
I. Problematika migrace, migranti v ČR	9
I.1. Migrace	9
I.2. Adaptace - integrace	11
I.3. Situace v Česku	12
II. Vybrané aspekty procesu integrace	17
II.1. Žák 1. - 5. třídy ZŠ	17
II.2. Žák 1. - 5. třídy - cizinec	18
II.3. Proces integrace	20
II.3.1. Role pedagoga	20
II.3.2. Příprava pedagoga	20
II.3.3. Příprava žáka	21
II.4. Samotná integrace	23
II.5. Jazykové problémy	24
II.5.1. Fonetika	24
II.5.2. Morfologie	25
II.5.3. Lexikologie	25
II.5.4. Syntax	25
II.6. Dětský bilingvismus	26
III. Výzkum	28
III.1. O výzkumu	28
III.2. Vybrané menšiny v ČR a jejich integrační problémy	31
IV.2.1. Ukrajinci	31
IV.2.2. Vietnamci	34
III.3. Žáci dalších národností	39
III.4. Faktory ovlivňující integraci - praxe	43
III.5. Jazykové problémy zmíněné v dotaznících	44
IV. Možné prostředky napomáhající integraci	45
IV.1. Problematika integrace	45
IV.2. Informace o kultuře, domovské zemi cizince	46
IV.3. Čeština jako cizí jazyk	46

IV.4. Globální výchova	51
Závěr	52
Zdroje	54
Seznam grafů a obrázků	56
Resumé.....	57
Přílohy.....	I

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ZŠ	základní škola

Úvod

Začlenění do kolektivu hraje ve vývoji osobnosti jednu z klíčových rolí. To, že se jedinec cítí součástí kultury, společenství, skupiny lidí, ovlivňuje psychiku jeho samotného, dává mu pocit zodpovědnosti, ale i podporu a uvědomění si vlastních kořenů; ovlivňuje schopnost utvářet vztahy s druhými, což je pro člověka jako společenského tvora v životě velmi důležité, o to víc v raném věku - v dětství. V některých situacích jsou však tyto potřeby pocitu sounáležitosti opomíjeny - jednou z nich je začleňování cizinců do české kultury. Jelikož je tento problém naším zájmem hlavně z lingvistického a pedagogického pohledu, zaměříme se na problémy cizinců - dětí věku odpovídajícímu I. stupni ZŠ.

Úvodní část práce pohlíží na problematiku migrace jako takovou, zjišťuje, proč ke stěhování obyvatel dochází, jaké přináší problémy a jaký mají tyto problémy důvod. Tato část také přibližuje situaci českých imigrantů.

Část druhá se zabývá tím, co hraje roli v integraci dětí - cizinců, jaké role sehrávají subjekty, které se na integraci dítěte - cizince - žáka základní školy podílí. Zjišťuje, v jakém věku dítěte - cizince je integraci nejlépe započít a jaké další faktory integraci ovlivňují.

Třetí část pak přináší poznatky z praxe. Pro tuto práci byl proveden dotazníkový výzkum, který přinesl informace o integraci 68 dětí na I. stupni ZŠ. Zmiňujeme, u kterých národnosti se objevují které jazykové problémy, u kterých sociální návyky sehrávají bariéru v začlenění do kolektivu; také porovnáváme poznatky z předchozí části s jevy v praxi. Vietnamské a ukrajinské národnosti věnujeme obsáhlejší kapitulu.

Čtvrtá část by potom měla na základě zjištěného v kapitolách předcházejících nabídnout pomůcky, které je vhodné při integraci dítěte využít. Tato poslední kapitola by měla sloužit jako inspirace nabízející možnosti, jak integraci napomoci.

Původně bylo naším cílem zaměřit se jak na děti věku I. stupně ZŠ, tak na děti věku předškolního. S vidinou, že by práce s takovým tématem byla pro bakalářskou úroveň příliš obsáhlá, jsme z tohoto cíle slevili a přiklonili se pouze k problémům dětí - cizinců mladšího školního věku.

I. Problematika migrace, migranti v ČR

I.1. Migrace

V dnešním globalizovaném světě existuje okolo 150 milionů lidí, kteří žijí mimo svou vlast nebo zemi, jejíž jsou občany. Imigranty nalezneme hlavně v zemích rozvinutých - zejména tedy v západno-, jiho- a severoevropských státech a v USA. V Německu, Francii, Velké Británii, Itálii, Japonsku, Kanadě a USA - v nejbohatších zemích světa, nalézáme až třetinu z celé populace imigrantů. Obecně se tedy dá říci, že pohyb obyvatelstva směřuje z jihu, který zatím není schopen vlastního suverénního postavení a není bohatým, na sever, v jehož státech naopak existují silné „pull“ faktory a ty obyvatelstvo z chudých oblastí přitahují (Tatjana Šišková, 2001). Toto odůvodnění migrace je však velmi zjednodušené a obecné, migrace má ve skutečnosti mnoho různých příčin - z některých oblastí může obyvatelstvo „pudit“ vysoký přírůstek populace, svou roli hrají hrozby ekologických, válečných katastrof, a některé migranty vede k vystěhování „pouhá“ touha po poznání nové kultury.

Při zkoumání migrace je zapotřebí věnovat pozornost i straně druhé - zemím cílovým. Ty staví pomocí své vnitřní tzv. „migrační“ politiky jakousi bariéru, kterou se snaží imigraci regulovat. Způsoby regulace přistěhovalectví jsou různé, důležité je, že ani migrační politiky nejsou zcela přímočaré a jednoznačné, přesto působí na každého imigranta velmi intenzivně.

Pomyslnou bariéru nestaví jen státní legislativa, bariéru vytváří i občané. Překážkou pro přijetí cizince jako sobě rovného mohou být předsudky, barva pleti, příslušnost k odlišné socioekonomické skupině, odlišná mentalita, odlišné vnímání světa na základě kultury, ze které pochází. Tatjana Šišková (2001) zmiňuje, že podle Deana Barnulda ze Státní univerzity v San Francisku tuto pomyslnou bariéru v komunikaci utváří čtyři hlavní faktory. Jsou to:

Hodnoty. Osvojujeme si je odmalička, přebíráme názory nám blízkých lidí (rodičů, prarodičů), sestavujeme si žebříček hodnot, který udává, co je důležité, prioritní, co je správné. Hodnotovým systémem sami sobě klademe kritéria, podle kterých se snažíme žít. Pokud jednáme s někým, jehož hodnoty jsou odlišné od těch našich, může dojít k velmi závažnému sporu. Priority stanovené hodnotovými žebříčky obou stran mohou být protichůdné, najít východisko pak může vyžadovat po jedné ze stran ustoupení ze svých

cílů. A ústupek z toho, co téměř od narození považujeme za důležité, se činí těžce. Tatjana Šišková (2001) uvádí: „*Konflikty mezi lidmi, které vznikají na základě rozdílného hodnotového vzorce chování, jsou ty nejobtížnější.*”¹

Vnímání. Protože každý hledíme na svět jinými očima, s jinými zkušenostmi, s jiným hodnotovým systémem, sledujeme jeden a týž svět z několika, popř. z mnoha úhlů. Často se nedovedeme vcítit do druhého, nedokážeme pochopit, že vnímá danou skutečnost jednoduše „jinak”. Na místo toho člověka odsoudíme, považujeme ho za „nenormálního”. Je velmi potřebné umět se empaticky podívat i očima druhého a uvědomit si, že má každý právo na to vidět situaci *jinak*.

Předpojatost (až předsudky). Jsou odvozeny od vzorců chování založených na hodnotovém žebříčku, ovlivňují je zkušenosti, informace, tradice; často jsou sdíleny okruhem lidí, který je nevnímá jako předsudky, nýbrž jako pravdivé informace. Na jejich základě vznikají stereotypy, generalizace - zjednodušení. Dá se říci, že do jisté míry toto zjednodušení neškodí, pomáhá orientovat se v dnešním „velkém” světě. Když je však jedinec odsuzován na základě jednoho rysu (oblečení, barva kůže) a tím je pokládán za méněcenného, stává se generalizace škodlivou. Generalizace lidskou komunikaci provází od počátku, je nositelem „rychlého” řešení, ale také velkého nebezpečí. Užíváme ji často, aniž bychom si to uvědomovali, a tím může být - v tomto případě - cizincům velmi ublíženo.

Abychom generalizaci zabránili, je zapotřebí vysoké informovanosti, další možností je také užívání pozitivních příkladů namísto negativních.

Komunikační styl. Posluchač při komunikaci nevnímá pouze slovní sdělení, vnímá i to, jak je informace sdělována, s jakou dávkou důvěryhodnosti, jak produktor drží tělo, je-li udržován oční kontakt apod. Verbální složka ovlivňuje komunikaci zhruba 7 %, hlas 38 % a asi 55 % ovlivňuje řeč těla. Každý člověk vede komunikaci rozdílným stylem, spolu s jeho individualitou zasahují do vedení komunikace i kulturní zvyklosti a tradice (gesta, pozdravy, ale i způsoby řešení konfliktů, přijímání přátel apod.)

Komunikace by měla směřovat nikoliv k přesvědčení, odsouzení toho druhého, ale k pochopení jeho výroků a jeho chování.

Protože nejdůležitějším prvkem v navázání vztahu je vzájemná komunikace, klade

¹ ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001, s. 14. ISBN 80-7178-648-9.

největší překážku ve vytváření vztahu cizinec - příslušník majoritní společnosti cizincova „neschopnost“ (plnohodnotně) ovládat jazyk cílové země.

I.2. Adaptace - integrace

Adaptace minority na podmínky majority je různá, působí v ní různé faktory, ovlivňuje ji jak migrant samotný, tak imigrační politika; zapotřebí je všimnout si i kulturních a fyzických podobností mezi minoritou a majoritou. Adaptace migrantů na nové podmínky je psychology přirovnávána k vysoce zátěžovým situacím: migrující přicházejí do nového prostředí mnohdy nedobrovolně a nepřipraveně, často navíc bez dostatečných finančních prostředků a bez osobních kontaktů.

Průběh adaptace může mít rozličnou podobu, stejně tak mohou být rozličné i její výsledky - adaptace může „skončit“ bezproblémovým soužitím majority a minority, pouze jednostrannou asimilací, ilegálním pobytem, vytlačení na okraj společnosti, nebo dokonce tvořením separujících se trvalých etnických enkláv.

Aspekty, které sehrávají při adaptaci roli, mohou být různé, navíc jsou často i *nejednosměrné*. Ve světě lze sledovat tři základní modely imigrační politiky (viz Tatjana Šišková, 2001).

Diskriminační model. Cizinci jsou do společnosti začleněni pouze do určité míry (např. pouze ve sféře trhu práce), ale vstoupit do dalších oblastí (např. sociální péče, politického života) jim umožněno není. Tento model integraci cizinců znemožňuje.

Asimilační model. Tato jednostranná adaptace imigrantovi poskytne v celkem krátké době občanství, práva a povinnosti majoritní společnosti, očekává však od něho, že se majoritní společnosti podrobí a vzdá se své mateřštiny, svých kulturních návyků a specifických sociálních rysů.

Multikulturní / pluralitní model respektuje různost majority i minority. Imigranti nabývají stejných práv ve všech společenských oblastech. Specifika minority jsou státem podporována.

Země řešící imigraci v praxi neuvžívají pouze jednoho modelu. Navíc se ukazuje, že výraznější výsledky adaptace se projevují až ve druhé či třetí generaci imigrantů, která se zároveň obrací ke kořenům a hledá vlastní identitu.

Imigranti přicházejí nejprve do velkých měst, kde vytvářejí etnické enklávy, teprve pak pronikají do méně urbanizovaných míst. Důvody k tomu, že se imigranti seskupují, uvádí Castles a Miller (Tatjana Šišková, 2001). „*Ke koncentraci imigrantů velí víra i*

zkušenost, že: 1. hromadně se xenofobii, případně rasismu ze strany majority čelí lépe, 2. přítomná diaspora vlastního etnika usnadní adaptaci po stránce kulturní (stejný jazyk), ekonomické (možnost, „etnické ekonomiky“) i sociální (různorodé formy pomoci).”²

Aby byly problémy začleňování cizinců do majoritní společnosti minimalizovány a integrace cizince byla pro majoritu i minoritu přínosnou, je podle Tatjany Šiškové (2001) potřebné dbát na otevřenost a spolupráci. Principy otevřenosti a spolupráce (na rozdíl od principů separace a uzavřenosti) jsou přínosem z morálních, psychologických, sociologických, geografických i ekonomických hledisek.

Dále Tatjana Šišková (2001) zmiňuje argumenty hovořící **pro** integraci imigrantů:

„Protože separace a marginalizace imigrantů vyvolávají nesouhlas, nebo dokonce silný odpor ze strany majority, je zřejmé, že integraci a asimilaci provázejí menší konflikty (Berry, 1992).“³

„Integrační model začleňování imigrantů do nové společnosti je ze všech modelů nejméně stresující pro jedince - imigranty (Berry, 1992).“⁴

„Zdá se, že obecně tvůrčí a vzájemně aktivně spolupracující občanská pospolitosť, sociálně integrovaná komunita (bez ohledu na etnicitu) se může, na rozdíl od individualizovaného, atomistického prostředí jiné komunity, na lokální úrovni lépe ekonomicky rozvíjet (Putnam, 1993 - uvádí závěry rozsáhlého výzkumu regionálního a lokálního rozvoje v Itálii).“⁵

I.3. Situace v Česku

Český statistický úřad (dále ČSÚ) udává, že na území České republiky k 31. 12. 2012 žilo celkem 435 946 cizinců, z toho 188 119 žen. Protože integrace cizinců je zásadní

² ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturální společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001, s. 26. ISBN 80-7178-648-9.

³ ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturální společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001, s. 27. ISBN 80-7178-648-9.

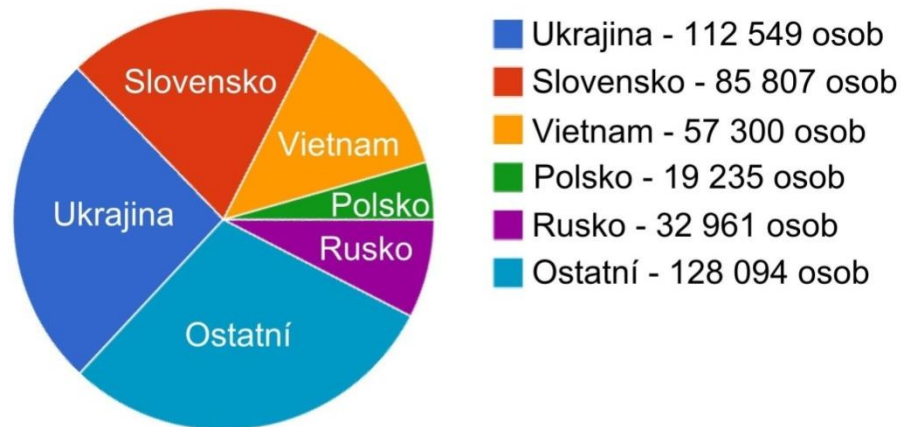
⁴ ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturální společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001, s. 27. ISBN 80-7178-648-9.

⁵ ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturální společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001, s. 27. ISBN 80-7178-648-9.

otázkou i pro region, zmiňme také údaje týkající se Plzeňského kraje - v něm ke stejnému datu ČSÚ eviduje celkem 23 866, z toho žen 10 262. Následující grafy (graf č. 1 a 2.) znázorní počty příslušníků jednotlivých národností na území ČR a Plzeňského kraje.

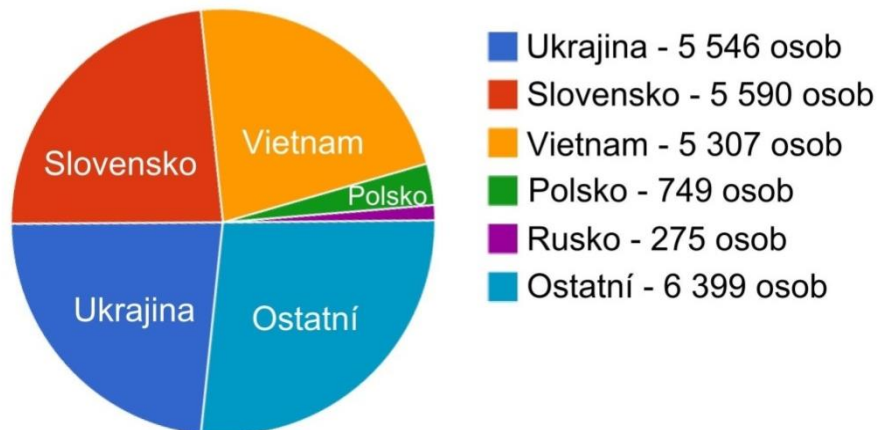
GRAF č. 1

Počet cizinců v ČR k 31. 12. 2012



GRAF č. 2

Počet cizinců v Plzeňském kraji k 31. 12. 2012

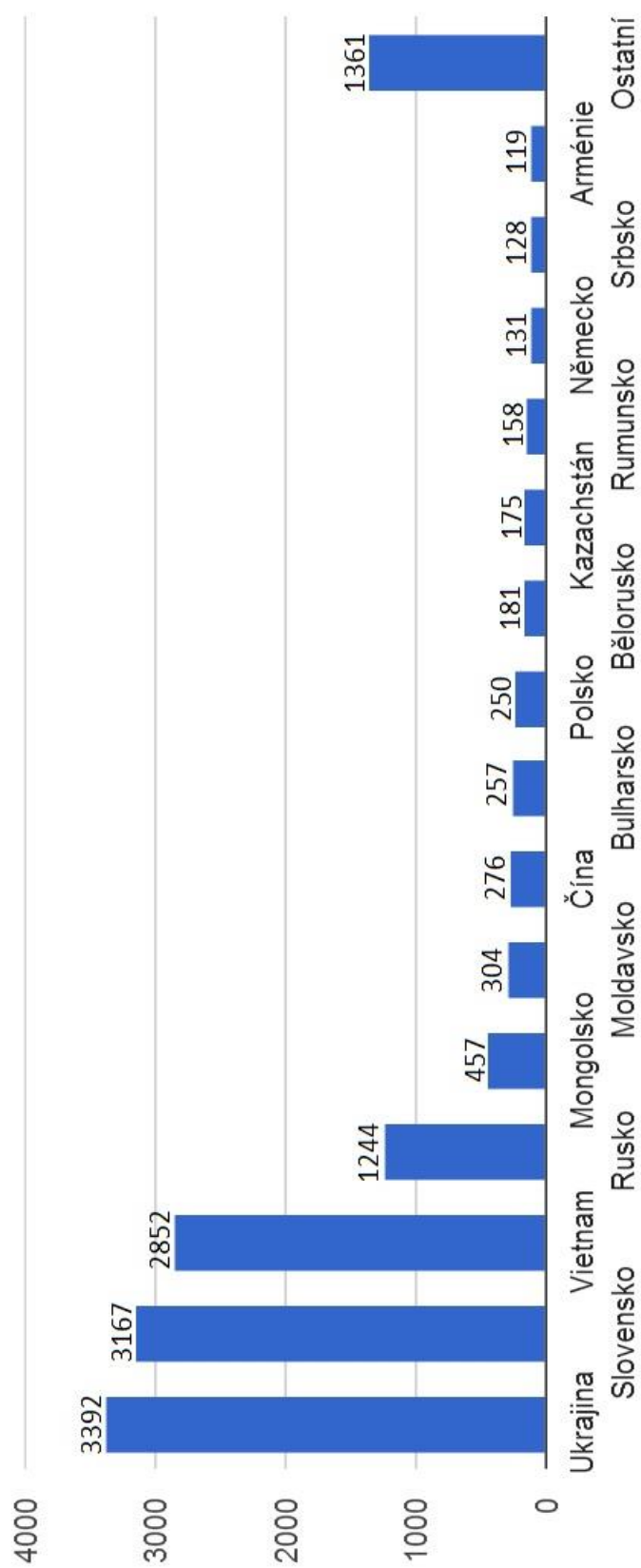


Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) ve školním roce 2011/2012 zaznamenalo mezi žáky ZŠ 14 315 cizinců - zhruba 1,8 % ze všech žáků ZŠ. Následující graf znázorňuje nejvíce zastoupené národnosti.⁶

⁶ Statistika nerozlišuje mezi I. a II. stupněm ZŠ.

GRAF č. 3

Počet žáků – cizinců ZŠ podle národností



Děti s ukrajinským občanstvím navštěvovalo toho roku základní školy 3 392, děti - Slováků 3 161, vietnamských dětí pak 2 852. Kompletní tabulka - příloha č. 1.

Ve školním roce 2012/2013 bylo ČSÚ pro *Koncepci integrace cizinců* zjištěno, že v tomtéž roce navštěvovalo české ZŠ 14 551 žáků - cizinců, což jsou necelá 2 % všech žáků českých ZŠ.⁷

Vláda ČR vydala 4. ledna 2012 usnesení k *Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců - Společné soužití v roce 2012*, kde je zmíněno i to, že v ohledu integrace cizinců je zapotřebí soustředění na posílení čtyř klíčových oblastí - pro cizince jsou důležité: znalost češtiny, ekonomická soběstačnost, orientace ve společnosti a vztahy mezi komunitami.

Cílovou skupinou této integrace by měli být cizinci třetích zemí - občané ze zemí, které nepatří do Evropské unie a legálně pobývají na území ČR. Občanů ze zemí EU by se integrace řízená tímto usnesením měla věnovat jen v krizových, výjimečných případech. Usnesení zmiňuje i to, že na integraci se podílí také majoritní společnost, a i té je třeba v ohledu integrace věnovat pozornost.

V oblasti vzdělávání dětí - cizinců pokládá dokument za zásadní zajištění rovných příležitostí; dostatečné ovládnutí češtiny hraje podle něho zásadní roli v úspěšném absolvování základního a dalšího vzdělání, zásadní je i pro získání zaměstnání a pro kariérní růst.

Koncepce dále obsahuje několik návrhů opatření MŠMT ČR - například: „*Zajistit podporu výuky českého jazyka nad rámec běžné výuky ve školách pro děti – cizince z třetích zemí v předškolním a základním vzdělávání a umožnit školám zajistit působení pedagogických asistentů pro žáky - cizince prostřednictvím rozvojového a dotačního programu MŠMT případně dalších finančních zdrojů nejpozději 30. června 2012.*”⁸

V ustanovení je za vhodné považováno zrealizovat kampaň informující rodiče žáků - cizinců, ředitele škol a odborníky o možnosti poskytnout těmto žákům, kteří jsou

⁷ ČSÚ uvádí počty o dětech - cizincích věku 5 - 9 let a 10 - 14 let, počty tedy zahrnují i děti předškolního věku a děti, které chodí na II. stupeň ZŠ.

⁸ ČESKO. Usnesení č. 6 ze dne 4. ledna 2012 k Postupu při realizaci aktualizované Koncepci integrace cizinců - Společné soužití v roce 2012. Dostupný z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mvcr.cz%2Fsoubor%2Fusneseni-vlady-cr-ze-dne-4-1-2012-c-6-k-postupu-pri-realizac-pdf.aspx&ei=vqBKU5vTCeWJ7AbQ9oHQCg&usg=AFQjCNHIOOcquB-P6UWIHYS9yYMfK0-IPA&sig2=74gqS7B_N0jj0dk1oPvcSA&bvm=bv.64542518,d.ZGU.

znevýhodnění nedostatečnou znalostí jazyka, podporu, individuálně upravený vzdělávací plán a službu asistenta pedagoga, který pomáhá jak žákům při jejich adaptaci, tak učitelům při komunikaci s těmito žáky.

Dokument se zmiňuje i o podpoře dalšího vzdělání pedagogů v oblasti češtiny jako cizího jazyka a o podpoře směřující ke tvorbě a vydání výukových materiálů a učebnic češtiny jako cizího jazyka určených dětem.

Jaromíra Šindelářová (2011) dělí dle české legislativy osoby cizí státní příslušnosti do tří základních kategorií. Rozhodujícím faktorem pro toto dělení je druh pobytu. Děti cizinců přejímají statut cizince podle svých rodičů. Cizinci mají ke vzdělávání stejný přístup jako občané ČR, statut, který nesou na základě typu pobytu, však zasahuje i do oblasti vzdělávání. Povinná školní docházka rozlišuje žáky takto:

Děti občanů ze států EU. Tito žáci mohou na rozdíl od ostatních navštěvovat tzv. třídy pro jazykovou přípravu, které by měly zřídit krajské úřady. Zde se bezplatně učí češtinu a jsou připravováni na zapojení do vzdělávání a učí se český jazyk.

Děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů. Těmto dětem by měla ZŠ zajistit jazykovou přípravu nezbytnou pro úspěšné zařazení do výchovně vzdělávacího procesu, též jim je nabízena bezplatná jazyková příprava v tzv. vyrovnávacích třídách. Tyto děti zákon řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; školy pro tyto žáky mohou požádat o asistenta pedagoga.

Děti cizinců ze třetích zemí (cizinců, kteří nejsou občané zemí Evropské unie nebo Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska). Těmto dětem stát umožňuje bezplatnou školní docházku, od roku 2010 na podporu těchto žáků vypisuje MŠMT dotační programy. Mají-li tito žáci nízkou nebo nulovou znalost českého jazyka, mohou školy užít speciálních pedagogických metod a postupů, žákovi vytvořit individuální vzdělávací plán, využít školských poradenských zařízení, služeb asistenta.

II. Vybrané aspekty procesu integrace

II.1. Žák 1. - 5. třídy ZŠ

Toto období, které prožívá dítě mezi šestým a jedenáctým rokem života, je psychology nazýváno „mladší školní věk“. Jan Čáp a Jiří Mareš (2007) tento věk přibližují v publikaci Psychologie pro učitele. Na jeho počátku dítě zažívá radikální změnu všedního života - nastupuje povinnou školní docházku. Stejně jako dospělí opouští pravidelně domov, jsou na něho kladeny společenské a školní povinnosti. Dítě samo pocítuje, že je k němu přistupováno jako ke staršímu, že se přiblížilo cíli „být velký“, že je mu připisována nová role - role žáka. Stává se také součástí formální skupiny - třídy, kde nalézá oproti věku předškolnímu trvalejší kamarádství a kde si osvojuje vztah k novému vzoru - pedagogovi. Příznivé domácí klima dítěti věnuje dostatek prostoru a klidu pro soustředění se na učení a na další školní činnost. Přípravnou fází pro to naučit dítě soustředit se byly v rámci mateřské školy hrané hry, při nichž se děti pod vedením pedagoga snažily vydržet delší čas u poutavé činnosti.

Naděžda Gjurová (2011) cituje Budíkovou, Krušinovou a Kuncovou, které udávají, jaké potřeby by měly být u dítěte – začínajícího školáka uspokojovány.

Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. Přívodem dostatečných, kvalitních podnětů se tělo připraví na žádanou aktivitu. To znamená, že aktivita bude pro dítě přínosná, nebude ho nudit, ale zároveň nebude příliš náročná.

Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. Protože vše, co se děje kolem nás, a vše, co naše smysly vnímají, se přetváří na zkušenosti, poznatky a vytváří se z nich určité „pracovní strategie“, je třeba, aby dítěti z těchto vjemů nevznikal jen chaos a bylo schopno vnější vjemy přijímat a třídit.

Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tedy vztahů k osobám prvotních vychovatelů. Uspokojení této potřeby dítěti napomáhá k pocitu životní jistoty a k vnitřnímu uspořádání osobnosti.

Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společných hodnot. Naplnění této potřeby je nutné pro zdravé sebevědomí, pro osvojování si společenských rolí a uchopení hodnotových cílů.

Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

II.2. Žák 1. - 5. třídy - cizinec

Za žáky cizince považuje české školství ty žáky - cizince, jejichž rodiče jsou občany jiného státu než České republiky. V kapitole Žák 1. - 5. třídy ZŠ jsme zmínili, jaké potřeby by měly být u dětí předškolního věku při přechodu k věku mladšímu školnímu dostatečně naplňovány. Naděžda Gjurová (2011) se domnívá, že u žáka - cizince, který nerozumí vyučovacímu jazyku, není z uvedených potřeb naplňována téměř žádná. To u dítěte vyvolává stres a obranné reakce, jimiž může být útok (a to i fyzický) i únik; dítě se kvůli stresu může uzavírat do sebe, může být negativistické, vzdorovitého chování a vážným problémem může být i elektivní mutismus⁹. Dětem slovanské národnosti nedělá čeština jako komunikační jazyk při vyučování takový problém jako dětem jiných národností. Čeština pro ně není úplně nesrozumitelná a tak základní zadání činností pochopí často bez větších obtíží. České základní školy však navštěvují i děti pocházející z kultur kultury české rapidně vzdálené. Spolu s rodným jazykem dítěte je třeba brát v potaz i kulturní prostředí, z něhož dítě pochází.

V souvislosti s tím cituje Naděžda Gjurová (2011) Jaromíru Šindelářovou, která vysvětluje pojem multikulturalismus. Podle ní je chápán různě jak v horizontu časovém, tak souvislostním. Obecně ho lze definovat jako „*sociální a politický proces vyvolaný zvýšenými migračními pohyby obyvatelstva mající za následek společné soužití lidí odlišných životních návyků ve všech myslitelných směrech. Využívá etnické, náboženské, kulturní a sociální diverzity jako potenciálu pro celkovou prosperitu společnosti. Stručně a zjednodušeně řečeno, pod pojmem multikulturalismus si lze představit, že všechny lidské kultury (...) jsou stejně hodnotné a vedou k nárůstu prosperity společně obývaného prostředí.*“¹⁰

Průběh integrace dětí - cizinců mohou podle výsledků průzkumu Ludmily Zimové a Marie Čechové (2000) ovlivňovat tyto faktory.

Věk dítěte. Situace je nejpříznivější, když se dítě v českém prostředí začne setkávat

⁹ „Jedná se o výběrovou nemluvnost vůči konkrétní osobě (otec, matka, učitel,...) nebo prostředí (MŠ, třída na ZŠ...), na základě nevhodných výchovných přístupů k dítěti. I zde je prognóza, po odeznění negativních faktorů, velmi dobrá.“ (<http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--mutismus>)

¹⁰ GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011, 10. ISBN 978-80-7367-837-1.

se svými česky mluvícími vrstevníky co nejdříve, když vstoupí do školních institucí již v předškolním věku, eventuálně má-li českého opatrovníka. Děti nastupující na ZŠ v mladším školním věku sice mají s integrací a hlavně s komunikací v češtině potíže, tyto problémy však brzy mizí. Nejobtížnější situace je sledována u dětí staršího školního věku a studentů středních škol.

Motivace dítěte k učení se. Záleží na tom, jaký postoj rodina ke vzdělání zaujímá; rodiny, které vzdělání považují za důležité, dítě podporují, hradí mu doučování, české opatrovatelky; sama rodina navazuje společenské a pracovní kontakty, snaží se spřátelit s majoritní populací.

Délka pobytu dítěte v českém prostředí, než začne navštěvovat českou školu. V tomto ohledu je sledováno, zda na území ČR žije menšina dané národnosti trvale (např. Slováci, Němci, Poláci, Romové), nebo zda se jedná o cizince přicházející do ČR až v posledních letech, a to z různých důvodů (Rumuni, Číňané). Aby byly děti schopny bez problému komunikovat, je třeba zhruba dvouletého pobytu v českém prostředí.

Mateřský jazyk. Nejmenší problémy s osvojením si češtiny má dítě, jehož mateřský jazyk se řadí mezi slovanské (nejmenší jazykovou bariéru mají Slováci); výhodou je i to, když dítě neslovanského původu ovládá některý ze slovanských jazyků (ruština, srbština).

Znalost komunikačního kódu společného žákovi a učiteli. Prvotní komunikace mezi učitelem a žákem může probíhat v jazyce, který ovládají jak žák, tak učitel - může to být jeden ze světových jazyků (např. ruština, angličtina). Praxe však ukazuje, že tento mediační jazyk chybí.

Kulturní vzorec chování, případně školní systém. Je třeba znát společenské zvyklosti kultury, ze které žák pochází, respektovat odlišnost hodnotového systému, který se od toho českého může značně lišit. Cenné jsou i informace o tom, jaký vztah se v dané zemi chová ke vzdělávání, jakým způsobem vzdělání probíhá apod.

Naděžda Gjurová (2011) pojednává o podobnosti výuky dětí s jiným mateřským jazykem a dětí se specifickými vývojovými poruchami učení. Zmiňuje, že ve výuce těchto dvou skupin dětí se mnohdy objevují stejné obtíže a nabízí metody a konkrétní cvičení využitelné při výuce.

II.3. Proces integrace

II.3.1. Role pedagoga

Bylo již řečeno, že s nástupem do první třídy se v životě dětí objevuje vedle rodičů, prarodičů, sourozenců nová autorita - učitel. S nadsázkou je možno říci, že je to právě on (ve valné většině ona - učitelka), kdo má v rukou to, jaký kolektiv z formální třídy vznikne. Jak žáky mezi sebou seznámí, jaká stanoví pravidla jednání, chování; bude-li kolektiv vést k vytváření neformálních kamarádských vztahů, k utváření spolupracující skupiny.

Stejně tak má pedagog na starost i to, jak třídní kolektiv přijme žáka cizího původu. Skutečnost, že by měl učitel zajistit jeho kladné přijetí, ale neznamena, že by měl věnovat pozornost jen jemu. Na integraci by měl připravit obě strany a i v jejím průběhu obě provázet, pobízet je ke kooperaci, k toleranci rozdílností kultur, vzbuzovat v žácích respekt k vlastním hodnotám i hodnotám druhých.

II.3.2. Příprava pedagoga

Podle našeho názoru by se měl pedagog seznámit se sociokulturními podmínkami, ze kterých žák - cizinec přichází (v tom ohledu mohou být pedagogům užitečné pomůcky zmíněné v poslední kapitole Možné prostředky napomáhající integraci), stejně tak s typologickým zařazením jeho rodného jazyka. Uvědomění si těchto rozdílů pedagogovi napomůže porozumět potřebám integrovaného žáka, lečtějším problémům se díky tomu předejde. Získané znalosti navíc může pedagog využít při výuce, ostatní žáky upozornit na zajímavosti.

Zjednodušené typologické třídění upozorňující na konkrétní jevy zásadní pro výuku dětí - cizinců uvádí Naděžda Gjurová v publikaci *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* (2011), strana 11.

Důležité je uvědomění, že integrace žáka - cizince neleží pouze na učiteli češtiny, ale je záležitostí i učitelů dalších předmětů, dokonce i nepedagogickým zaměstnanců školy.

II.3.3. Příprava žáka

Marie Čechová a Ludmila Zimová v *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny* (2000) doporučují zařazení žáka - cizince do klasické výuky až po absolvování vstupního kurzu češtiny. Ten by měl žákovi poskytnout základní slovní zásobu, aby byl schopen porozumět pokynům učitele; základy gramatiky, spisovné výslovnosti a psané podoby češtiny. Zmiňují také, že není správné zařazovat žáka do ročníku jen podle toho, jaké ročníky absolvoval ve své zemi, je důležité přihlídnout i k úrovni, na jaké žák češtinu ovládá.

Žák přicházející z jiného kulturního prostředí by se měl seznámit se zdejšími zvyklostmi jednání.

Přehled toho, co by si měl žák – cizinec osvojovat v těchto začátcích, poskytuje učebnice češtiny *Ahoj, jak se máš?* (viz následující tabulka).

OBRÁZEK č. 1

Program úvodního kurzu

PROGRAM ÚVODNÍHO KURSU – PŘEHLED

L.	Téma	Konverzace	Gramatické učivo	Fonet. výcvik *)	Otázky
1.	Třída	Pozdravy a oslovení Kdo jste?...	substantivum, adjektivum tvrdé - gramatický rod; je - není, jsou - nejsou, vyjádření místa, stavba věty	české samohlásky, shodné souhlásky; intonace - věta ozna- movací, otázka do- plňovací	Co je to? Kdo je to? Kde je ...? Jaký je?
2.	Pokoj	Který den je dnes?... (Kolik je hodin?)	ten, jeden - gramatický rod sloveso mám - objekt; akuzativ singuláru (mimo MŽ) sloveso stojí, visí, leží, sedí; (byl, bude); mám, vidím zájmena osobní	j, ě, c, ch, k intonace otázky zjišťovací	Je ... tady? Je ... bílý? Je to ...?
3.	Rodina	Jídlo	zájmena posesivní další slovesa - přítomní tvary na -u; reflexivní zájmeno se / si některá substantiva plurália tantum	c × s ž, š, č	Čí je ...? Co dělá ...?
4.	Jídelna	Co děláte celý den? Oblečení	nominativ, akuzativ plu- rálu substantiv, adjektiv tvrdých (mimo MŽ) dva - dvě další slovesa (hlavně 1. a 3. osoba sg., 2. osoba singuláru / plurálu) reflexivní zájmeno se / si a jeho postavení ve větě	č - ť, š - s ď, ť, ň - d, t, n dě, tě, ně; di, ti, ni	Co dělá ...? Kdy ...? Proč ...?
5.	Město	Počasí Nákupy	procvičování nominativu a akuzativu obou čísel; adjektivum měkké slovesa jdu - jedu (též s prefixem) genitiv singuláru sub- stantiv na otázku Kam? - lexikálně	bě, pě, vě, mě ch na konci slova; skupiny souhlásek (se -s- a další)	Jak je dnes? Jak ...? Kam ...?

*) Rozdělení fonetického výcviku je pouze orientační - postup nácvičku nutno modifikovat podle potřeb konkrétních skupin. Po celou dobu budou procvičovány jevy suprasegmentální.

¹¹ HRONOVÁ, Karla a Josef Hron. *Čeština pro cizince: ahoj, jak se máš?*. Praha: Didaktika, 2011, s.79. ISBN 978-80-904740-2-4.

II.4. Samotná integrace

Při integraci je zapotřebí (mj.) individuálního pedagogického přístupu i jakési pozornosti českého kolektivu, proto může vyšší počet cizinců v jedné třídě značně zabránit jejich snadnému přijetí, a tak Ludmila Zimová a Marie Čechová (2003) doporučují, aby byli v jedné třídě maximálně 4 žáci - cizinci. Vyšší počet cizinců stejného původu by totiž mohl přispívat k tomu, že utvoří uzavřenou komunitu, která bude od vnějšího sociálního, kulturního dění izolována.

Cizinec by měl dostat prostor pro to, aby spolužákům v kladném světle představil svoji kulturu. Vhodné je, když na této prezentaci spolupracuje s pedagogem, který žáka - cizince dovede nasměrovat k tomu, co by pro české žáky mohlo být zajímavé, k tomu, co je v kultuře cizince odlišné od u nás notoricky zažitých zvyků. Představení kultury může být zařazeno do výuky - prezentace o jazyce se může odehrát v hodině češtiny či v hodině cizího jazyka, prezentace historie či geografie státu ve vlastivědě, národní pohádky mohou být vhodným zpestřením hodiny čtení atp. Žáky českého původu tím učíme toleranci vůči jiným kulturním hodnotám, rozšiřujeme jejich vědomosti; cizinci tím naopak pomáháme posílit sebevědomí a dokazujeme mu, že k jeho kulturnímu původu chováme respekt.

Pedagog by měl k vyučování cizince češtině vědomě přistupovat jako k výuce cizího jazyka. Znamená to jednak to, že hodiny českého jazyka je třeba zpočátku připravovat „dvoukolejně“ - něco jiného se učí cizinec, něco jiného české děti. Je nutné si uvědomit, že si české děti ve škole osvojují zvláště psanou formu spisovného jazyka - jelikož je běžně mluvená čeština obklopuje od narození, nemusí se ji „cíleně“ učit. Naopak, u žáka - cizince je třeba na prvním místě rozvíjet schopnost běžné komunikace. Učitel má k dispozici pomůcky zejména obrazového typu, jež využívají vyučující cizích jazyků (aj, nj, fj, rj), možné je užití pomůcek pro děti s dyslexií, dysgrafií a logopedická cvičení. Učiteli mohou být nápomocny i dětské časopisy, encyklopedie, knihy.

Žák - cizinec by měl být k učení se češtině vhodně motivován. Měl by si být vědom toho, že pokud bude ovládat češtinu, přinese to pozitiva. Na ta je vhodné žáka upozornit ve chvíli, kdy se něco fakticky naučí; také je důležité, aby si žák uvědomil sebemenší pokroky, proto by měl učitel zvolit vhodnou formu pochvaly.

Žák - cizinec by neměl mít ostych se na pedagoga v případě potřeby obrátit, pedagog by pro něho měl být jakousi kontaktní osobou, za kterou přijde, bude-li potřebovat vysvětlit, to, čemu nebude rozumět, svěřit se mu s problémem.

Jméno považujeme za součást své identity a obzvláště dítě předpokládá, že, zná-li někdo jeho jméno, zná i jeho samotné a není mu tedy cizí. Naděžda Gjurová (2011) zdůrazňuje, že je právě proto třeba dítě **oslovovat**, a to nejlépe „správně“. Vhodné je, zeptá-li se pedagog na jméno dítěte rodičů (dítě může stydlivě odsouhlasit i to, co se mu nelíbí). Naděžda Gjurová dále zmiňuje počestřování jmen, u něhož nabádá k opatrnosti. Dítě může být od narození zvyklé na to, že ho okolí oslovuje např. Bogdan, se jménem je spjato, je součástí jeho identity a tak je třeba pozastavit se nad tím, a nenakládat s tím svévolně, nadneseně řečeno - neměnit jeho identitu tím, že jméno počestříme na Bohdana.

II.5. Jazykové problémy

Bylo již řečeno, že na počátku integrace by měl žák s učitelem zvládnout základní komunikaci v češtině. Žák by se měl naučit pojmy týkající se školního prostředí, v této prvotní fázi je ale vhodné i to, aby byl učitel schopen používat tyto pojmy v komunikaci s žákem - cizincem v jazyce žákovi blízkém (mateřském) či jazykem mediačním.

Pedagog by měl sledovat jazykové problémy i komunikační bariéry, které se u žáka - cizince objevují, měl by je evidovat a cíleně pracovat na jejich odstranění.

II.5.1. Fonetika

Naděžda Gjurová (2011) uvádí, že by se při komunikaci mělo dbát na správnou výslovnost a to jak expresivní (žákem produkovanou), tak pedagogovu, která je žákem vnímána a považována za správnou. Pedagog by měl dbát na správnou výslovnost zejména vokálů (konsonanty nejsou v textu nosné). Je zapotřebí mluvit spisovně, pomalejším tempem, zřetelně, dělat pomlky - dávat dítěti časový prostor pro vstřebání informace. Zmíňme i fakt, že na rodilé mluvčí působí cizincova správná výslovnost pozitivně, což může integraci výrazně napomoci. Naděžda Gjurová (2011) dále uvádí nejčastější chyby ve výslovnosti: nedodržování kvantity samohlásek, nedostatečné rozlišování palatálních a alveolárních souhlásek, obtíže při vyslovování palatál (*d'*, *t'*, *ň*). Pro Vietnamce, Japonce a Číňany je obtížné rozlišit hlásky *r* a *l*, *o* a *u*, *b* a *p*; pro Bulhary, Němce a Poláky *h* a *ch*. Číňanům a Vietnamcům činí problémy melodie českých vět.

Výslovnosti těch fonémů, jimiž se čeština liší od jazyka mateřského, je třeba věnovat zvláštní pozornost. Vhodný je pro cizince nácvik přízvukování, melodií vět tázacích, oznamovacích a rozkazovacích. Pokud cizinec zvládne v začátcích osvojování

češtiny fonetickou stránku, přináší to snadnější pochopení morfologických a pravopisných jevů. (Ludmila Zimová - Marie Čechová, 2003)

II.5.2. Morfologie

Z oblasti morfologie by si měl žák - cizinec osvojit nejproduktivnější a nejfrekventovanější tvary jmen a sloves a to bez ohledu na spisovnost - zde je prioritou poskytnutí žáku - cizinci prostředek k prostému dorozumívání.

V další fázi by se měl učitel soustředit na to, aby si žák osvojil jednotlivé typy flexe a uměl k jejich vzorům přiřazovat jednotlivá slova.

Žák - cizinec na pokročilejší úrovni si pak osvojuje jevy, které cizincům obvykle činí potíže - vid, zvrtná slovesa. (Ludmila Zimová - Marie Čechová, 2003)

II.5.3. Lexikologie

Žák by si měl v začátcích integrace osvojit frekventované a sémanticky nejnosnější slovní výrazy z běžně mluveného jazyka. Je třeba, aby se žák naučil chápat hojně užívané spojovací výrazy (*a, i, nebo, protože, aby, že, když, který, jestli*), předložky místní a časové (*na, v, k, od, do, z*), slovesa obecného významu, zájmena osobní, přivlastňovací a tázací, substantiva označující předměty a osoby z jeho prostředí, základní a řadové číslovky.

Přínosným je, když se žák seznámí s konkrétními příklady tvoření nových slov. Je-li žákovi vysvětleno např. tvoření slov příponou -tel (učit - učitel), -ka (učitel - učitelka), pomáhá mu to chápat jazyk a dává mu to možnost této slovo tvorby aktivně užívat. (Ludmila Zimová - Marie Čechová, 2003)

II.5.4. Syntax

Žák by se měl nejprve naučit skládat jednoduché věty, které vyjadřují jednoduché časové a místní okolnosti; věty s nejfrekventovanějšími vyjádřeními dějů, činností, stavů a vlastností. Vhodné je naučit ho formulovat otázku doplňkovou a zjišťovací; pomoci mu s pochopením variability slovosledu. (Ludmila Zimová - Marie Čechová, 2003)

II.6. Dětský bilingvismus

U dětí imigrantů se můžeme setkat i s „problémem“ bilingvismu. Bilingvní vybavenosti může dítě nabýt dvěma způsoby: od narození je vystaveno dvěma jazykovým inputům (např. otec mluví jiným jazykem než matka), nebo se dítě učí nejprve jeden jazyk a pak na něho začne působit input jazyka druhého. Jan Průcha (2011) zmiňuje definici bilingvismu pocházející od italského psycholingvisty Renza Titone: *„Bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce.“*¹² Tato definice se však týká především dospělých bilingvních osob, dětský bilingvismus je zkoumán hlavně z pedagogického pohledu, dětskému spontánnímu bilingvismu je věnováno pozornosti jen velmi málo.

Bilingvismus spontánní získává dítě, když vyrůstá v prostředí, ve kterém se užívají souběžně dva jazyky. Osvojuje si tak dva jazyky stejným způsobem, jako si obvykle osvojují děti jazyk jeden.

Bilingvismu záměrně získaného nabývá dítě, učí-li se druhému jazyku v rámci řízeného edukačního procesu - v předškolním, školním zařízení.

Stupeň bilingvismu, tedy to, na jakých úrovních je bilingvní osoba schopna užívat dva jazyky, je jedním ze základních problémů bilingvismu. Je zde sledována velká variabilita, bilingvní jedinec dokáže např. v obou jazycích číst, ale v mluveném projevu užívá jeden jazyk dominantně. U dětí se mnohdy objevuje také bilingvismus receptivní - dítě jazyku (například jazyku jednoho z rodičů) rozumí, ale nemluví jím.

Specifickým typem bilingvismu je bilingvismus objevující se v rodinách imigrantů. Zde je otázkou, zdali rodiče dítěte ovládají jazyk hostitelské země. Děti si mohou udržet znalost jazyka svých rodičů a při nástupu do předškolního či školního zařízení si začnou osvojovat jazyk hostitelské země. Dítě si ale může osvojit jazyk hostitelské země jako dominantní, a jazyk svých rodičů pak neovládá na úrovni, aby se jednalo o bilingvismus. Tento jev se objevuje v imigrantských zemích a nazývá se mezigenerační ztráta jazyka.

¹² PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky psycholingvistické psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 162. ISBN 978-80-247-3181-0.

Druhá nebo třetí generace imigrantů již jazyk původních migrantů neovládá. V ČR se podle průzkumů Jana Průchy (2011) objevuje tento problém u vietnamských rodin.

Problematika mezigenerační ztráty jazyka je zkoumána hlavně v USA, z výsledků vyplývá pravidlo tří generací. První generace imigrantů mluví svým jazykem, do určité míry si osvojí jazyk hostitelské země, stanou se tak bilingvní; druhá generace je většinou plně bilingvní. Třetí generace imigrantů je často monolingvní, jazyk původních imigrantů ovládá jen spoře (několik slov, frází).

Je-li bilingvismus u dětí předškolního či mladšího školního věku pozitivem, nebo negativem, je diskutovanou otázkou. Pokud se jedná o bilingvismus získávaný spontánně, shodují se odborníci, že jedinci přináší i v dospělosti jazyková, komunikační a kulturní obohacení. Výzkumy neprokazují, že raný bilingvismus přináší do vývoje dítěte negativa - ať už se jedná o kognitivní vývoj řeči nebo pozdější vzdělávání.

Lenka Šulová¹³ považuje za jedno z rizik bilingvismu přílišné lpění rodičů na osvojování jazyků. Důležitým faktorem je i to, jak je jazyk dítětem vnímán. Dítě může být na svůj jazyk, který je pro majoritní společnost cizí, hrdé, nebo může být ze skutečnosti, že patří k minoritnímu etniku, frustrované. O pozitivních efektech bilingvismu jsou prezentovány poznatky výjimečně.

¹³ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky psycholingvistické psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 174. ISBN 978-80-247-3181-0.

III. Výzkum

III.1. O výzkumu

Za účelem získání informací o pedagogických zkušenostech se začleňováním dětí jinojazyčného původu do kolektivu dětí mladšího školního věku jsme rozdali na pěti plzeňských základních školách 45 anonymních dotazníků. Počet vrácených, vyplněných dotazníků byl 20, tři další respondenti využili dotazník ve webové podobě, výzkumu se tedy zúčastnilo 23 pedagogů. Ukázka dotazníku – příloha č. 2, 3.

Dotazník se skládá ze dvou částí. První je zaměřena na osobnost pedagoga, druhá zjišťuje konkrétní informace o průběhu integrace dětí různých národností.

Průměrná délka praxe pedagogů I. stupně ZŠ, kteří se výzkumu zúčastnili, byla zhruba 18,8 let; nejkratší půlroční, nejdelší 35letá. Každý z učitelů se při praxi na I. stupni ZŠ setkal minimálně s jedním cizincem. Někteří z pedagogů uvedli, že je ve třídě každý rok alespoň 1 žák - cizinec, konkrétní počty cizinců, se kterými se při praxi na I. stupni ZŠ pedagogové setkali, se velmi různí. Nejvyšší uvedený počet je 15, nejnižší 1, samozřejmě zde záleží na délce praxe, případném zaměření školy.

Odbornou literaturu týkající se problematiky integrace dětí mělo k dispozici šest pedagogů; odbornou pomoc využilo pět pedagogů. Nejčastěji se obraceli na výchovného pedagoga, školního psychologa, ostatní kolegy; odbornou pomoc také podala delegátka příslušné země a vedoucí skupiny pro začleňování vietnamských dětí. Jeden pedagog uvedl, že měl žák - cizinec k dispozici asistenta pedagoga. Učitelům s integrací dále pomohli sami rodiče - 2 pedagogové uvedli, že probíhaly pravidelné schůzky s rodiči či s dětskými chůvami. U jednoho pedagoga byla využita i pomoc logopeda, dále jsou zmíněny: informace z internetu, intuice, cit, praxe. Jeden z pedagogů napsal, že integraci značně pomohl dětský kolektiv, který bral sám o sobě začlenění cizince jako úkol.

Akce vzdělávací v ohledu integrace se zúčastnili pouze dva pedagogové a to v rámci semináře na VŠ.

Většina dotázaných (konkrétně 17 učitelů) na otázku: „*Cítil (-a) jste se dostatečně kompetentní pro integraci dítěte - cizince?*“ zvolila odpověď „*spíše ANO*“. Jeden pedagog se cítil plně kompetentní, čtyři „*spíše NE*“ a jeden nedovedl odpovědět jednoznačně.

Součástí první části dotazníku byl i prostor pro vyjádření podnětů k přítomnosti dalších pomůcek a prostředků, jež by pedagogům pomohly integraci urychlit či zkvalitnit.

Prostoru využilo 11 učitelů. Objevují se zde požadavky na větší dotace výuky češtiny na úkor naukových předmětů; na více zdrojů informací o kultuře, ze které dítě přichází; na podporu jazykového vzdělávání pedagogů; na rozsáhlejší zprávy ze školních zařízení, která dítě navštěvovalo před nástupem na ZŠ; na metodiky integrace a výuky češtiny jako cizího jazyka; na spolupráci s rodiči a na tlumočnicka pro rodiče na třídních aktivech.

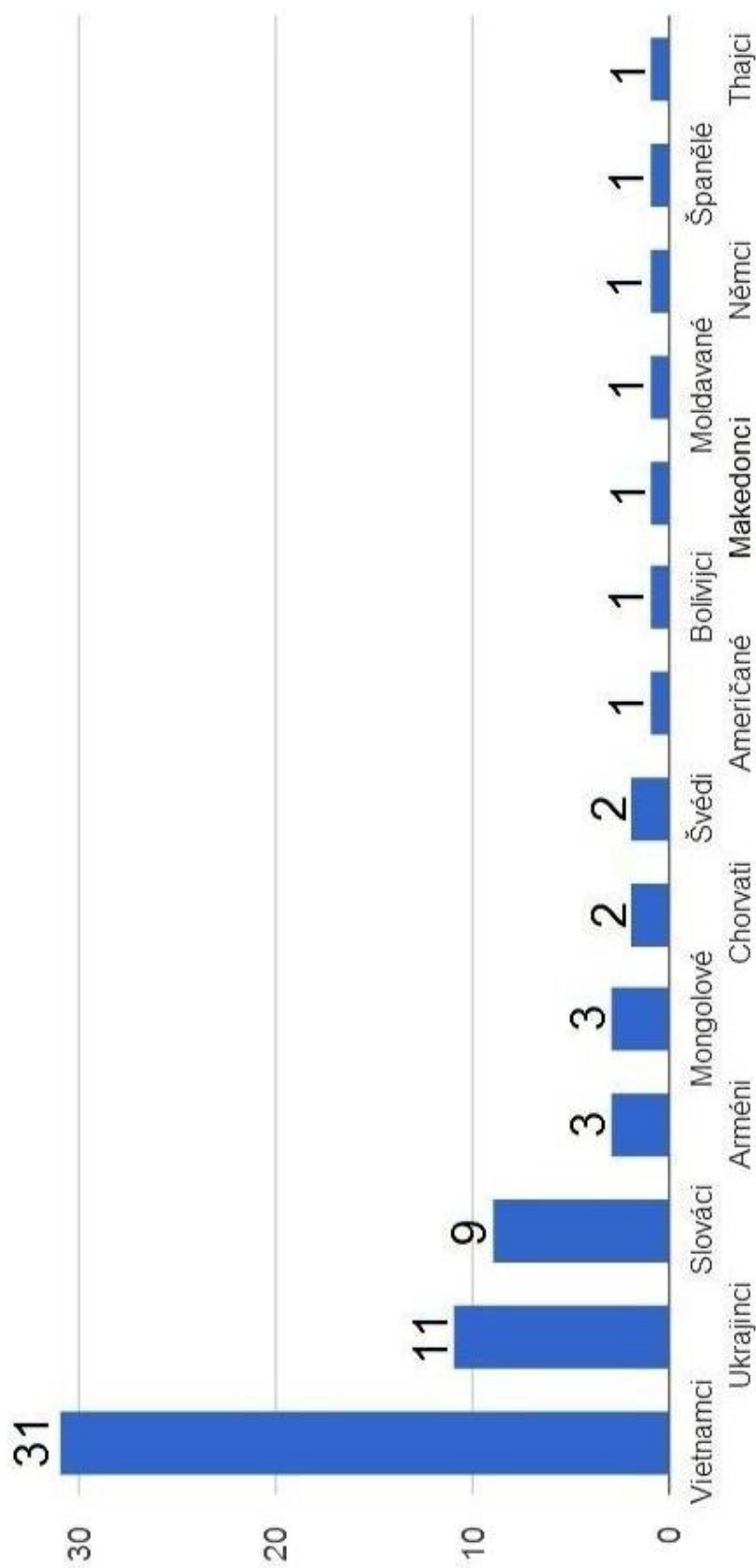
Druhá část dotazníku se tázala na konkrétní informace ohledně integrace žáka - cizince. Touto částí se podařilo získat informace o začleňování 68 dětí.

Graf č. 4 znázorňuje počty žáků, o jejichž integraci pedagogové sdíleli prostřednictvím dotazníků informace. Nejvíce zastoupená byla menšina vietnamská (celkem 31 dětí), dále ukrajinská (11 dětí) a slovenská (9 dětí). Pedagogové také poskytli informace o dětech z Arménie a Mongolska (po třech), z Chorvatska a Švédska (po dvou) a dále o dětech bolivijského, makedonského, moldavského, německého, španělského a thajského původu (po jednom).

Konkrétní poznatky vyplývající z této druhé části dotazníku jsou zaznamenány u příslušných národností v následujících kapitolách.

GRAF č. 4

Počet žáků – cizinců, o jejichž integraci sdíleli pedagogové informace



III.2. Vybrané menšiny v ČR a jejich integrační problémy

IV.2.1. Ukrajinci

Obecné informace o Ukrajině

(zdroj - webové stránky Ministerstva zahraničních věcí ČR)

Oficiální název: Ukrajina

Počet obyvatel: 45,53 milionu

Náboženství: pravoslavné (převládá), v západních oblastech řeckokatolické a římskokatolické, baptismus, na jihu muslimské.

Úřední jazyk: ukrajinština, ve východních oblastech je užívána i ruština

*„Systém administrativně teritoriálního uspořádání Ukrajiny tvoří autonomní republika Krym, 24 oblastí a města Kyjev a Sevastopol, která mají speciální statut.“*¹⁴

Ukrajinci v ČR - důvody imigrace

Podle ČSÚ na území ČR k 31.12.2012 pobývalo 112 549 osob ukrajinské národnosti, žáků ZŠ ukrajinské národnosti pro školní rok 2011/2012 bylo evidováno 3 392.

Bohdan Zilynskij, René Kočík (Tatjana Šišková, 2011) zmiňují, že na našem území byla občasná přítomnost Ukrajinců zaznamenána již v 16. a 17. století, kdy Ukrajinci přicházeli do českých zemí za studiem či kvůli bojům s Turky. Soužití Ukrajinců s Čechy přispělo připojení východního Haliče a severní Bukoviny, pohyb obyvatelstva byl zaznamenán jak z východu na západ, tak ze západu na východ. Počátkem 20. století vznikl na našem území první ukrajinský spolek, za první světové války se přistěhovalo mnoho uprchlíků a násilně odvedených důstojníků. Československo je podporovalo, pomohlo zbudovat ukrajinskou universitu, ukrajinská gymnázia a další. Značná část finanční investice se Československu vrátila - vystudovaní Ukrajinci působili v mnohých vědních oborech. Existovala i tzv. pražská škola v rámci ukrajinské emigrační poezie, bylo zde provozováno ukrajinské divadlo, tištěny často první ukrajinské učebnice, oborové příručky.

¹⁴ MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ ČR Státy světa - informace na cesty. Mzv.cz [online]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/ukrajina/index.html

Za druhé světové války donutil prchnout Ukrajince z vlasti stalinismus. Ti, kteří zde zůstali i za komunistického režimu, pocítili ze strany SSSR značné omezení práva - Ukrajinci, kteří se dobrovolně nevrátili do své vlasti, se nesměli hlásit k římskokatolické víře (jež svaz zakázal), nesměli být v kontaktu se svou na Ukrajině žijící rodinou, nesměli zde pěstovat tradice. Ukrajinské školství bylo zlikvidováno stejně jako ukrajinské spolky, a ač se je Ukrajinci snažili usilovně znovuzaložit, nepovedlo se jim to ani v době uvolněného Pražského jara. Toto násilné utlumení způsobilo, že po roce 1989 lze v České republice rozeznat 2 skupiny ukrajinských imigrantů. Jedna z nich je nazývána „tradiční“, patří do ní ti Ukrajinci, kteří získali české občanství, jsou staršího věku. V ČR pobývají dlouhou dobu, často několik desetiletí, a protože po roce 1945 neexistovaly žádné ukrajinské kroužky či školy, museli se aklimatizovat. Druhou skupinu označujeme za „novou“, patří do ní podnikatelé nebo pracující, kteří nemají české občanství a v mnoha případech o něho ani neusilují; v ČR pobývají krátko- či dlouhodobě za cílem zlepšit finanční situaci své rodiny.

U Ukrajinců jde tedy zvláště o ekonomickou migraci. V roce 1996 bylo k pobytu legálně přihlášeno 50 000 Ukrajinců, odhaduje se, že ilegálně pracujících bylo 100 - 200 000. Patrně zhoršení české ekonomiky způsobilo, že od roku 1996 klesl počet legálně přihlášených pracujících Ukrajinců zhruba o polovinu. Nemusí to nutně znamenat, že polovina Ukrajinců z Česka odešla, mohli přejít k ilegální sféře nebo pobyt v ČR legalizovat živnostenským listem.

Ukrajinci v ČR pracují nejčastěji v odvětvích: stavebnictví, lesnictví, potravinářství.

Hodnotový systém se od středoevropského příliš neliší. U Ukrajinců je sledována vyšší religiozita a národní hrdost, která přechází až v idealizaci ukrajinského národa.

Ukrajiniština

Ukrajiništinu řadíme mezi východoslovanské jazyky, má blízko k ruštině, běloruštině, silně ji ovlivnila i polština. Patří k flektivním jazykům. U dětí, jež mají ukrajiništinu za mateřský jazyk, je zapotřebí věnovat pozornost chybování jak v ústním, tak v písemném projevu. Ukrajiniština užívá azbuku a tak je třeba dítěti - Ukrajinci, jež se již naučilo azbukou psát a azbuku číst, věnovat čas na učení latinky. Tento problém také přináší častou záměnu *u* a *y*. Ukrajinci čtou naše *y* jako *u*, naše *u* jako *i*. Slova cizího původu, kde měkké *i* následuje *d*, čtou měkce (diktát, Diana); výslovnost *ž* a *š* je tvrdší.

Protože ukrajinština nezná krátké tvary osobních zájmen, dávají ukrajinští mluvčí přednost tvarům delším (tebe, tobě). Často také považují čárku nad samohláskou za označení přízvuku.

Vedle ruštiny (kterou se mluví ve východní a jižní části země) se na Ukrajině objevuje jazyk suržik, jenž vychází z ukrajinštiny i ruštiny. (Naděžda Gjurová, 2011)

Informace vyplývající z dotazníku

Výzkum prováděný pro tuto práci přinesl informace o integraci 11 žáků - Ukrajinců, ukrajinská národnost byla tedy ve výzkumu počtem na druhém místě. Pedagogové poskytli informace celkem o 5 chlapcích a 6 dívkách.

Do školy nastoupila většina v šesti letech (5 dětí), dvě děti školní docházku zahájily v 7 letech, jedno v 8 a dvě v 10. U ostatních dětí nebyl věk, kterého dosáhly při nástupu do ZŠ, uveden.

Dvě z dětí žily v ČR před nástupem na ZŠ 6 měsíců, 2 děti zde žily 2 měsíce a dvě jeden rok. O ostatních nebyly údaje uvedeny.

Čtyři z dětí nenavštěvovaly před nástupem do ZŠ v ČR žádnou školní instituci, 3 chodily do školky a jedno přestoupilo z jedné ZŠ na druhou.

Úroveň, na jaké ovládaly děti český jazyk při vstupu na ZŠ, zhodnotili pedagogové: 1 dítě - *začátečník*, 2 děti - *mírně pokročilá* úroveň, po 2 dětech - *středně pokročilá* a *pokročilá* a u 1 dítěte úroveň *vysoce pokročilá* (úroveň 3 dětí nebyla uvedena). Pouze jeden žák - Ukrajinec si osvojoval český jazyk v hodinách nad rámec běžné školní výuky češtiny. U rodičů - Ukrajinců byly sledovány komunikační úrovně: **matky**: 3x *začátečnická*; 3x *mírně pokročilá*; 2x *středně pokročilá* a 2x *pokročilá*; **otcové**: 2x *mírně pokročilá* úroveň; 3x *středně pokročilá* a 2x *pokročilá*.

Pedagogové zaznamenali u dětí ukrajinského původu častokrát problémy v rozlišení délky samohlásek, problémy s gramatikou, s psaným projevem (zvláště u dětí, které se naučily azbuku). Z problémů, které bránily integraci, si povšimli pedagogové jiných sociálních návyků a zamlklosti, která byla patrně způsobena jazykovou bariérou a postupem času vymizela.

Pouze u dvou dětí uvedli pedagogové, že se neseťkávaly s českými vrstevníky i mimo školu, u jednoho z nich pak pedagog uvedl, že komunikační problémy mezi ním a ostatními žáky doposud nevymizely (nebylo však uvedeno, jak dlouho již integrace probíhá), u druhého z těchto žáků pedagog po roce problémy neshledával. Odpovědi

na otázku „*Za jak dlouho komunikační problémy mezi žákem - cizincem a ostatními žáky zmizely?*” jsou značně subjektivně zbarveny osobností učitelů, navíc, co je komunikační problém, nebylo jasně definované. Obecně u žáků - Ukrajinců problémy mizely po měsíci, po 1 roce, po dvou letech či je pedagogové vůbec neshledali.

Učitelé, kteří se při výuce na I. stupni ZŠ setkali s dětmi - Ukrajinci jejich integraci napomáhali následujícími způsoby: speciální výuka z dotací EU; doučování; individuální úkoly; vysvětlení odlišností; pozitivní motivací - vyzdvihování předností (v konkrétním případě to byly malba a zpěv); objevilo se dokonce i doporučení praktické školy.

IV.2.2. Vietnamci

Obecné informace o Vietnamu

(zdroj - webové stránky Ministerstva zahraničních věcí ČR)

Oficiální název: Vietnamská socialistická republika

Počet obyvatel: 88,78 milionů

Náboženství: buddhismus, katolicismus, protestantismus, islám, hinduismus, sekta Cao Dai, buddhistická sekta Hoa Hao, animismus.

Úřední jazyk: vietnamština, nejrozšířenějšími používanými cizími jazyky jsou angličtina, čínština, ruština a francouzština.

*„Země se dělí na 63 provincií a 5 měst ústřední správy - Hanoj, Ho Či Minovo Město, Hai Phong, Can Tho a Da Nang. Provincie se dále dělí na městské a venkovské okresy, městské okresy se dělí na čtvrti a venkovské okresy se dělí na obce.”*¹⁵

Vietnamci v ČR - důvody imigrace

Podle ČSÚ na území ČR k 31.12.2012 pobývalo 57 300 osob vietnamské národnosti, žáků ZŠ vietnamské národnosti pro školní rok 2011/2012 bylo evidováno 2 852.

Vietnamci do Československa začali organizovaně přijíždět spolu s navázáním diplomatických vztahů mezi zeměmi VSR a ČSR - tedy v 50. letech minulého století. Vietnam procházel dlouhou dobu válečnou a hospodářskou krizí, využíval proto možnosti

¹⁵ MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ ČR Státy světa - informace na cesty. Mzv.cz [online]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/aside/vietnam/

zahraničního vzdělání „svých pracovních sil“. Roku 1956 sem přijela stovka vietnamských dětí - sirotků, které zde měly nabýt vzdělání, později přijížděli studenti odborných průmyslových škol, vysokých škol a praktikanti, ročně jich dle kvót přijelo 20 - 50.

Během druhé poloviny 20. století Československo a Vietnamská republika podepsaly několik dohod řešících nejčastěji vědecko-technickou spolupráci, počet přijíždějících se postupně zvyšoval - v 60. a 70. letech přijížděly už tisíce vietnamských pracovníků, rok 1981 zaznamenává 30 000 vietnamských občanů.

Revoluční rok 1989 zrušil dosavadní závazky vůči Vietnamu, od toho okamžiku do Česka vietnamské rodiny imigrují i z jiných z důvodů než jen kvůli praxi a studiu. Vietnamské rodiny přijíždí na období 5 a více let s vidinou zapojení se do obchodních činností za cílem zvýšení svého sociálního statutu.

Důvody častých nedorozumění

Vietnamská komunita na našem území působí velmi uzavřeně, což přispívá k vzniku a šíření pověr a předsudků. Sevřenost komunity je dána několika důvody. Vietnamská kultura je té české velmi vzdálená, což vietnamským imigrantům přináší kulturní šok. Jazyková příprava je často nedostatečná a tak se česky učí Vietnamci až zde, v situacích, které již vyžadují komunikaci. Dalším důvodem je tzv. „institut zástupce“. Spolu se skupinou občanů VSR přijíždí tlumočnick - organizátor, jehož prostřednictvím probíhá komunikace s úřady.

Vietnamci jsou nižší, drobnější postavy, mají černé vlasy a tmavé oči. To samo o sobě často svádí Evropany k přijímání předsudků – „*ten, kdo je malý, je považován za dítě*“, a tak jsou Vietnamci mnohdy podceňováni. I vietnamské děti jsou ve srovnání s dětmi evropského původu „menší“ a tak je např. těžké odhadnout na první pohled správný věk dítěte. Evropanům se často Vietnamci jeví jako „stejní“, jsou pro nás těžko rozeznatelní. Stejně tak ale vidí oni nás.

Slušné, vhodné oblečení a upravenost je považována za nezbytnou slušnost.

Vlasy jsou důležitým symbolem - pro dívky z chudších poměrů jsou jedinou ozdobou a cenností. Pohlazení po vlasech je projevem velké důvěry a výsadou rodičů, jen ti hledí po hlavě své děti.

Smrkání na veřejnosti je považováno za neslušné, stejně tak líbání - tím, že je někdo šťastně zamilován, se není třeba chlubit.

Vietnamci si nepodávají jen jednu ruku, ale obě ruce - druhá ruka přikryje a stiskne ruce podávané. Pokud Vietnamci někoho přivolávají, mávají na něj rukou hřbetem směrem nahoru, což na nás Evropany může působit spíše jako odhánění.

Vietnamské rodiny jsou kdykoliv připraveny pohostit, říhání a mlaskání je projevem spokojenosti a vyjadřuje hostitelům pochvalu.

Vietnamští občané často chovají (vzhledem k podmínkám, ze kterých pochází) nedůvěru k úředním osobám a lékařům.

Tradice

Tet Duong lich - oslava nového roku, je nejvýznamnějším svátkem roku. Slaví se na přelomu evropského ledna a února, podle lunárního kalendáře. V době oslavy Tet se vietnamské rodiny navštěvují a obdarovávají. Právě v tomto období je jejich tabule nejbohatší, ale i během roku je jídlo důležité - jeho přípravě se věnuje často několik hodin. Celá rodina obědvá spolu a řeší při jídle důležité otázky týkající se vzdělávání dítěte, obchodu apod.

Ve vietnamských domácnostech najdeme tradičně vyzdobený oltář, jenž připomíná předky. Na jejich uctívání kladou vietnamské rodiny velký důraz. Oltáře jsou tradičně zdobeny ovocem, vonnými tyčinkami, fotografiemi blízkých členů rodiny a předků.

Vietnamština

U vietnamštiny sledujeme tyto typické rysy: jednoslabičná slova, absence uzavřených slabik, neměnný tónový přízvuk, pevný slovosled, množství gramatických slov s lexikálním významem.

Vietnamština vychází z čínštiny, přejala z ní mnohá slova a dříve užívala i čínské písmo, dnes ale užívá latinku o 29 znacích. Ačkoliv je tedy vietnamština češtině vzdálená, děti, které se naučí vietnamsky psát, v češtině s písmem nemají problém. (Naděžda Gjurová, 2011).

Informace vyplývající z dotazníku

Výzkum prováděný pro tuto práci přinesl informace o integraci 31 žáků - Vietnamců, vietnamská národnost byla tedy ve výzkumu zastoupena nejčteněji. Pedagogové poskytli informace celkem o 15 chlapcích a 16 dívkách.

Do školy nastoupila naprostá většina v šesti letech (celkem 21 dětí), dvě děti školní docházku zahájily v 7 letech, dvě v 8 a jedno ve 12. U pěti dětí nebyl věk, kterého dosáhly při nástupu na ZŠ, uveden.

Celkem 18 dětí žilo v ČR od narození, u 11 dětí nebyla délka pobytu v ČR uvedena, dvě děti žily před nástupem do ZŠ v ČR pouze několik měsíců.

Většina dětí navštěvovala před nástupem do ZŠ mateřskou školu (20 dětí), jen 4 děti mateřskou školu vůbec nenavštěvovaly, u 7 dětí nebyl údaj uveden.

Pedagogové zhodnotili úroveň, na jaké ovládaly děti český jazyk při vstupu na ZŠ, u 7 dětí jako *začátečník*, u pěti *mírně pokročilý*, u dvou *středně pokročilý*, u šesti *pokročilý* a u 11 *vysoce pokročilý*. Toto hodnocení je sice značně založeno na subjektivním pohledu pedagoga, poukazuje však na faktory integraci ovlivňující (zmíněné výše). U většiny dětí byla úroveň ovládání češtiny při nástupu na ZŠ označena za vyšší než tzv. *začátečnickou*; přispět k tomu mohlo to, že se děti v ČR narodily a tudíž přicházely s češtinou do styku od malička, většina z nich (20) navštěvovala předškolní zařízení, které je začlenilo do kolektivu nebo je na začlenění připravilo. Méně než polovina (13 dětí) si osvojovala češtinu i nad rámec běžného školního vyučování.

Ve výzkumu se však objevil i případ, kdy byl chlapec při nástupu na ZŠ, ač se v ČR narodil a navštěvoval v ČR MŠ, na úrovni *začátečníka*. Pedagog, jenž tyto informace sdílel, uvedl, že jeho rodiče byli na komunikativní úrovni *začátečnicků*, což mohlo být jednou z hlavních příčin, proč si dítě neosvojilo češtinu na vyšší úrovni.

U vietnamských rodičů uváděli pedagogové nejčastěji úroveň *začátečník* (13 matek, 11 otců); za *mírně pokročilé* bylo označeno 9 otců, 4 matky; jako *středně pokročilé* shledali pedagogové 10 matek a 10 otců; vyšší úroveň se u rodičů neobjevila. Naprostá většina žáků - Vietnamců se setkávala s českými vrstevníky i při mimoškolních aktivitách (celkem 23 dětí), u pěti dětí uvedli pedagogové, že se s českými vrstevníky mimo školu nesetkávaly. U těchto dětí se objevily velké komunikační bariéry (3 žáci byli označeni za *začátečníka* a 2 za *mírně pokročilého*); rodiče těchto dětí byli v 70 % *začátečníci*, v 10 % *středně pokročilí* a u dvou rodičů nebyla komunikační úroveň uvedena.

U vietnamských dětí na českých školách se objevily tyto kulturní a sociální problémy: odlišný životní styl, sociální návyky (3x); malá komunikativnost - nezačlenění do kolektivu (3x). Celkem u 17 žáků - Vietnamců uvedli pedagogové, že integraci nebylo třeba napomoci nebo že jí nenapomáhali.

Začlenění cizince do kolektivu pomohli pedagogům následující: úzká spolupráce s člověkem, kterému byla udělena plná moc (4 případy); spolupráce s psychologem či pedagogicko-psychologickou poradnou (5 případů); spolupráce s vychovatelkou školní družiny (1 případ); doučování češtiny (1 případ); zážitkové hodiny podporující třídní kolektiv (1 případ); spolupráce s neziskovou organizací Slovíčko (1 případ); ukazování na mapě, kde leží cizincova země, povídání o zvycích, o oblíbených jídlech apod. (1x).

Komunikační problémy mezi žákem - cizincem a ostatními žáky zmizely během měsíce (1x), během půl roku (1x), během 1 roku (5x), během 2 let (1x), během 3 let (1x), stále trvají - avšak pedagogové nevedli, jak dlouho (4x), u 13 dětí se problémy nevyskytly, u ostatních (5) pedagogové údaj nevedli.

Z jazykových problémů, které pedagogové u žáků - Vietnamců sledovali, byly uvedeny: problémy se skloňováním, časováním, užíváním předložek, slovní zásobou, tvořením vět, se slovosledem, s pravopisem, rozlišením délky samohlásek.

III.3. Žáci dalších národností

Výzkum prováděný pro naši práci přinesl informace i o dalších národnostech, v této kapitole se zmíníme alespoň krátce o každé z nich.

Slováci

MŠMT ČR ve školním roce 2011/12 na ZŠ zaznamenalo 3 161 žáků - Slováků.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 9 žáky - 6 chlapci, 3 dívkami.

Seďm dětí nastoupila na ZŠ v šesti letech, jedno v sedmi a jedno v devíti. Před nástupem všechny děti pobývaly v ČR déle než rok (průměrně necelé tři roky) a navštěvovaly MŠ (u dvou dětí údaj neuveden). Při nástupu na ZŠ u nich pedagogové shledali komunikační schopnosti na úrovni *začátečnické* (1x), *mírně pokročilého* (1x), *středně pokročilého* (3x), *pokročilého* (3x), u jednoho dítěte neuvedeno. Pedagogové u nich neshledali jiných problémů než záměny slovenských a českých slov, jejich integraci označují za bezproblémovou. Všichni žáci - Slováci se setkávali s českými vrstevníky i mimo školu.

Mongolové

MŠMT ČR ve školním roce 2011/12 na ZŠ zaznamenalo 457 žáků - Mongolů.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 3 žáky - 3 chlapci.

Dvě děti pocházely ze smíšeného manželství - otec Čech a matka Mongolka, oba rodiče třetího chlapce byli mongolského původu. Jeden z hochů nastoupil školní docházku v 6 letech - pobýval v ČR odmalička, navštěvoval MŠ, při nástupu na ZŠ ovládal češtinu na *vysoce pokročilé* úrovni, integrace nebylo třeba. Ostatní dva chlapci nastoupili na ZŠ v 8 letech (jeden pobýval v ČR 1 rok, druhý velmi krátce, ani jeden z nich nenavštěvoval MŠ), češtinu při nástupu na ZŠ ovládali na *začátečnické* úrovni. Pedagogové u nich shledali problémy způsobené komunikační bariérou, také odlišnosti v sociálních návycích (například ve stravování). Jeden ze žáků kvůli problémům se začleněním přestoupil na jiný typ ZŠ. Všichni žáci - Mongolové se setkávali s českými vrstevníky i mimo školu.

Moldavané

MŠMT ČR ve školním roce 2011/12 na ZŠ zaznamenalo 304 žáků - Moldavanů.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 1 žákem - 1 chlapcem.

Dítě moldavského původu pobývalo v ČR od narození, navštěvovalo MŠ, komunikační úroveň v češtině jeho i jeho rodičů označil pedagog za *pokročilou*. Integrace byla označena za bezproblémovou.

Němci

MŠMT ČR ve školním roce 2011/12 na ZŠ zaznamenalo 131 žáků - Němců.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 1 žákem - 1 dívkou.

Tato Němka pocházela ze smíšeného manželství (otec Němec, matka Češka), v dotazníku bylo uvedeno, že se narodila v SRN, nicméně ne kolik let v ČR žila před nástupem na ZŠ. Do ZŠ nastoupila v 6 letech, s integrací nebyl problém, později přestoupila na 8leté gymnázium.

Arméni

MŠMT ČR ve školním roce 2011/12 na ZŠ zaznamenalo 119 žáků - Arménů.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 3 žáky - 3 dívkami.

Dvě z těchto dívek nastoupily na ZŠ v šesti letech, v ČR žily od narození, navštěvovaly zde MŠ. Při nástupu na ZŠ užívala češtinu jedna z nich na úrovni *začátečnick* (její začleňování trvalo asi 1 rok), druhá na úrovni *středně pokročilé* (u ní pedagog zhodnotil průběh jako „pomalejší začlenění do kolektivu“). Třetí dívka zde navštěvovala MŠ a na ZŠ nastoupila v sedmi letech; v češtině komunikovala na *pokročilé úrovni*. Průběh integrace bezproblémový.

Američané

MŠMT ČR ve školním roce 2011/12 na ZŠ zaznamenalo 97 žáků původem z USA.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 1 žákem - 1 chlapcem.

Tento žák pocházel ze smíšeného manželství (USA, UK), do ZŠ nastoupil v 10 letech, v ČR před tím nežil a nenavštěvoval žádnou školní instituci. Do kontaktu s češtinou přicházel poprvé, pedagog u něho zhodnotil problém v integraci: „*prakticky nezvládnutý*“

system češtiny”. Ostatní děti Američana přijaly, tolerovaly chyby a jeho přítomnost braly i jako příležitost promluvit anglicky s rodilým mluvčím.

Chorvaté

MŠMT ČR ve školním roce 2011/12 na ZŠ zaznamenalo 95 žáků - Chorvatů.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 2 žáky - 2 chlapci.

Integrace těchto žáků proběhla bez obtíží, u jednoho z žáků učitel zaznamenal, že problémy zmizely během měsíce, u druhého ihned. Před nástupem na ZŠ oba Chorvaté navštěvovali MŠ, komunikovali na úrovni *mírně pokročilé* a *vysoce pokročilé*.

Makedonci

MŠMT ČR ve školním roce 2011/12 na ZŠ zaznamenalo 77 žáků - Makedonců.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 1 žákem - 1 chlapcem.

Chlapec pocházel ze smíšeného manželství (matka Češka, otec Makedonec), v ČR navštěvoval MŠ, před nástupem do ZŠ zde žil 3 roky. Jazykové problémy či problémy s integrací nebyly.

Švédové

MŠMT ČR neuvádí počet žáků - Švédů.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 2 žáky - 2 dívkami.

Obě pocházely ze smíšeného manželství (matka Češka, otec Švéd), na ZŠ nastoupily v šesti letech jako *pokročilé mluvčí*. Jedna z nich pobývala před nástupem na ZŠ v ČR 3 roky, u druhé neuvedeno. Začlenění do kolektivu probíhalo bez obtíží, jazykové problémy pedagogové nezaznamenali.

Španělé

MŠMT ČR neuvádí počet žáků - Španělů.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 1 žákem - 1 dívkou.

Španělka v ČR před nástupem na ZŠ bydlela jeden rok, na ZŠ nastupovala v šesti letech, v češtině komunikovala na *začátečnické* úrovni. Objevily se u ní problémy s porozuměním základním pokynům, také problémy spojené s jinými návyky a odlišným

režimem. Integraci napomáhala pedagogicko-psychologická poradna a doučování češtiny, komunikační problémy mezi ní a ostatními žáky byly odstraněny do půl roku.

Thajci

MŠMT ČR neuvádí počet žáků - Thajců.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 1 žákem - 1 dívkou.

Pocházela ze smíšeného manželství (matka Thajka, otec Čech), v ČR se narodila, navštěvovala MŠ. Její komunikační úroveň při nástupu na ZŠ označil pedagog za *vysoce pokročilou*. S integrací nebyly problémy.

Bolivijci

MŠMT ČR neuvádí počet žáků - Bolivijců.

Ve výzkumu pro tuto práci byli zastoupeni 1 žákem - 1 chlapcem.

Při nástupu na ZŠ mluvil sedmiletý Bolivijec češtinou na *pokročilé úrovni*, pedagog u něho shledal pouze problémy v češtině, při integraci jiný problém nebyl.

III.4. Faktory ovlivňující integraci - praxe

Věk dítěte. Jelikož je předmětem naší práce zkoumání problémů dětí - cizinců v mladším školním věku, je věková škála značně omezena, a tak můžeme sledovat, že průběh integrace jednotlivých dětí - cizinců činí rozdílnými ostatní faktory. Průměrný věk dětí - cizinců (o jejichž integraci vypovídaly dotazníky) při nástupu na ZŠ je 6,6 let, většinou tedy nastupovaly společně s českými vrstevníky do 1. třídy. Jen výjimečně se objevily děti starší - osmileté (5x), devítileté (1x), desetileté (3x) a dvanáctileté (1x). U většiny z dětí, které nastoupily na ZŠ později, byly sledovány jazykové i kulturní problémy, ne však odlišné od těch, které se objevily u dětí šesti- či sedmiletých. Je tedy zřejmé, že průběh integrace byl ovlivněn spíše délkou pobytu v ČR, ne/navštěvováním MŠ atd.

Délka pobytu dítěte v českém prostředí, než začne navštěvovat českou školu.

U dětí, které žijí v ČR od narození (23 dětí), byla při nástupu na ZŠ 18x sledována komunikační úroveň v češtině *středně pokročilá* a vyšší (1 dítě *středně pokročilé*, 10 dětí *pokročilých*, 7 *vysoce pokročilých*), dvě děti byly na komunikační úrovni *začátečnická* (zde patrně sehrálo roli to, že i jeho rodiče byli na začátečnické úrovni) a tři děti na *mírně pokročilé* úrovni (jejich rodiče byli *začátečnický*, nanejvýš *mírně pokročilými* mluvčími). Ty děti, které před nástupem na ZŠ v ČR pobývaly několik let (v průměru 2,5 roku, nejméně 1 rok, nejvíce 5 let), nastupovaly na ZŠ nejčastěji s úrovní *pokročilou* (4 děti v ČR žijící 3 roky, a 2 děti žijící v ČR 1 rok), s úrovní *začátečnickou* (3 děti v ČR pobývajících 1 rok a 1 dítě žijící v ČR 4 roky), s *mírně pokročilou* úrovní (jedno v ČR pobývajících 1 rok, jedno 3 roky, jedno 5 let) a dvě děti nastupovaly jako *středně pokročilí* mluvčí (1 dítě žijící v ČR dva roky a jedno 5 let).

Děti, které v ČR před nástupem na ZŠ bydlely pouze několik měsíců, nastupovaly na ZŠ jako *začátečníci*, pouze jedno dítě ukrajinského původu bylo při nástupu na ZŠ na *mírně pokročilé* úrovni a jedno dítě stejného původu úrovně *středně pokročilé*.

Takřka u všech dětí, které v ČR pobývaly před nástupem na ZŠ jen krátce (v řádu měsíců), se při integraci objevily jazykové, kulturní či sociální problémy, pedagogové uvedli, že tyto problémy zmizely během několika měsíců či během jednoho roku. V integraci dětí pobývajících v ČR před nástupem na ZŠ několik let se problémy objevily v devíti případech, dle pedagogů vymizely do dvou let. Děti narozeny v ČR se integrovaly vesměs bez obtíží (13 dětí), u 10 z nich pedagogové shledali problémy, které byly většinou

během jednoho roku odstraněny.

Někteří učitelé v dotazníku neuvedli, jakou dobu v ČR děti před nástupem pobývaly, patrně to byla u většiny doba několika roků, protože navštěvovaly mateřskou školu.

Mateřský jazyk. Zmíněno již v předchozích kapitolách u jednotlivých národností.

Většina dětí (94 %), které v ČR pobývaly před nástupem na ZŠ déle než 12 měsíců, chodila do mateřské školy. *Začátečnická a mírně pokročilá* úroveň byla zaznamenána u 5 dětí, *středně pokročilá* u tří, *pokročilá* u 19 a *vysoce pokročilá* u 8. (U tří dětí navštěvujících před ZŠ českou MŠ nebyla komunikační úroveň uvedena.)

Z výsledků dotazníkového výzkumu tedy vyplývá, že integraci dětí cizího původu na I. stupni ZŠ ovlivnily zejména tyto faktory: délka pobytu v ČR, úroveň, na které ovládaly český jazyk rodiče dítěte, mateřský jazyk, a to, zda dítě navštěvovalo před ZŠ školu mateřskou.

Zmiňme na závěr, že z dotazníků je patrné mj. i to, že učitelé nemají o svých žácích - cizincích vždy všechny potřebné informace - např. u 18 dětí pedagogové neodpověděli na otázku, jak dlouho v ČR pobývaly, než na ZŠ nastoupily.

III.5. Jazykové problémy zmíněné v dotaznících

Pedagogové si u žáků všimli těchto jazykových problémů:

fonetika - u tří žáků (1 Ukrajinec, 2 Vietnamci) se objevil problém s českými samohláskami;

morfologie - flexe dělala problém čtyřem vietnamským dětem;

lexikologie - nedostatečná slovní zásoba činila problémy 8 dětem, u dvou dětí - Slováků se objevil problém záměny českých a slovenských slov;

syntax - osvojování syntaxe označili pedagogové za problematické u 2 vietnamských dětí.

Problémy s gramatikou měly čtyři děti, se psaným projevem tři (jedno z nich ukrajinského původu - před nástupem na ZŠ ovládalo azbuku).

IV. Možné prostředky napomáhající integraci

IV.1. Problematika integrace

Menšiny a migranti v České republice

Tatjana Šišková, 2001

První částí knihy autorka podává teoretický pohled na problematiku migrace, přibližuje typy migračních politik, navrhuje, jak předejít diskriminaci. Zabývá se psychikou migrantů.

Druhá část pak nabízí konkrétní informace o migrantech přicházejících do ČR.

Migrace v Evropě: střetávání a prolínání kultur I. a II.

E-learningový kurz dostupný na Metodickém portále www.rvp.cz ➤ E-learning.

Tyto kurzy jsou primárně určeny učitelům společenských předmětů na ZŠ a víceletých gymnáziích. Účastníci kurzů jsou seznámeni s problematikou migrace, kurzy poukazují na to, co je kulturou, kulturní hodnotou nejen v evropském měřítku. Učitelům nabízí i konkrétní metody, jak žáky multikulturně vychovávat, rozvíjet v nich toleranci, respekt k odlišným etnikům, respekt k vlastním hodnotám a jak jim netradičně přibližovat pojímané problémy.

Na počátku a v závěru obou kurzů se konají prezenční setkání účastníků, jednotlivé kurzy se skládají z 10 lekcí, časová dotace pro každý kurz činí 50 hodin.¹⁶

Autoři kurzů: Mgr. Jaroslav Pinkas, Mgr. Kamil Činátl, Ph.D.

Garant kurzů: Mgr. Aleš Franc

¹⁶ Přehled témat jednotlivých lekcí – příloha č. 4.

IV.2. Informace o kultuře, domovské zemi cizince

Metodická pomůcka pro školy k problematice interkulturních rozdílů - 1., 2., 3. část

Olomoucký kraj vydal tyto tři brožury s cílem „...představit kulturní specifika zemí, jejichž příslušníci tvoří na území Olomouckého kraje národnostní menšiny a početné komunity.“¹⁷

Publikace přináší základní informace o zemích, z nichž pochází valná většina českých imigrantů. Každá země je představena z hlediska historie, geografie, jazyka, společenského života, náboženství, svátků (svateb, křtin, pohřbů), ekonomiky, umění (divadla, hudby), stylu komunikace a jednání. Vždy jsou uvedeny odkazy a literatura, ze kterých bylo čerpáno, takže je snadné dohledat podrobnější informace. Přiblíženy jsou tyto menšiny a komunity: bulharská, polská, romská, řecká, německá, židovská, čínská, vietnamská, italská a španělská.

IV.3. Čeština jako cizí jazyk

Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – Metodika pro učitele

Naděžda Gjurová, 2011

Mimo srozumitelně popsanou teorii problematiky učení češtiny jako cizího jazyka začínající školáky, jsou v této publikaci pedagogům k dispozici také praktické náměty pro vyučování češtině jako cizímu jazyku. Naděžda Gjurová nabízí hravá cvičení, která dětem pomohou s uvědoměním si určitých jevů v češtině – např. užívání přídavných jmen, hranic slov v písmu. Pomůckami k úkolům jsou atraktivní výukové předměty i hračky (textilní

¹⁷ ODBOR ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY KRAJSKÉHO ÚŘADU OLOMOUCKÉHO KRAJE. *Metodická pomůcka pro školy k problematice interkulturních rozdílů – 1. část*. Přerov: Euro-Print, 2007, s. 2.

abeceda, stavebnice, panenky). Úkoly jsou prakticky popsány, doplněny názornými příklady. Autorka přikládá i vhodné básničky, pohádky, hádanky, obrázky.

Specifika výuky češtiny pro žáky - cizince

E-learningový kurz dostupný na Metodickém portále www.rvp.cz ➤ E-learning.

Tento kurz je určen pedagogům I. a II. stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií, kteří vyučují žáky - cizince. Především je kurz pro pedagogy, kteří nestudovali obor čeština jako cizí jazyk. Zdárné absolvování kurzu učitelům přináší osvědčení MŠMT.

Učitelé jsou v kurzu seznámeni se zásadami integrace žáků - cizinců, v rámci kurzu si budují potřebné jazykové kompetence, seznamují se sociokulturními údaji o zemi, ze které žáci - cizinci pocházejí; měli by také nabýt zkušeností a dovedností v ohledu interkulturního vzdělávání a naučit se orientovat v cizinecké problematice a díky tomu pak umět napomoci integraci žáků - cizinců. Kurz naznačuje, jak ve školní praxi užít Společný evropský referenční rámec při výuce češtiny a jak pracovat s Evropským jazykovým portfoliem. Pozornost kurz věnuje konkurenci jazyka spisovného a obecné češtině, i multikulturní výchově.

Na počátku a v závěru se koná prezenční setkání účastníků, samotný kurz se pak skládá z 10 lekcí, celková časová dotace činí 50 hodin. Přehled témat jednotlivých lekcí:

1. lekce – Evropský model ve výuce češtiny jako cizího jazyka
2. lekce – Vzdělávání cizinců v českých školách podle školského zákona
3. lekce – Multikulturní výchova a vzdělávání v ČR
4. lekce – Obecné zásady začleňování žáků-cizinců do výuky a příklady dobré praxe ze ZŠ
5. lekce – Výuka českého jazyka žáků-cizinců
6. lekce – Základní informace o odlišném sociokulturním prostředí žáků-cizinců, typologie vybraných cizích jazyků a jejich charakteristika (I. část)
7. lekce – Typologie vybraných cizích jazyků a jejich charakteristika (II. část)
8. lekce – Dostupné učebnice češtiny pro žáky-cizince, ukázky pracovních listů a práce s nimi
9. lekce – Náměty pro práci s žáky-cizinci v hodinách literární výchovy
10. lekce – Hodnocení, sdílení

Autoři kurzu: Mgr. Tereza Šmídová, PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

Garant kurzu: Mgr. Kamila Sladkovská

Ahoj, jak se máš?

Josef Hron a Karla Hronová, 2011

Tato učebnice češtiny pro cizince má provázet audioorální kurz určený cizincům - dětem, kteří se češtinu učit začínají. Existují vydání, která obsahují přípisky v angličtině, ruštině nebo němčině, učebnici ale mohou užít i děti jinojazyčného původu. (Tyto cizojazyčné přípisky jsou navíc tištěny šedou barvou.) Látka je rozdělena tematicky i didakticky na 5 kapitol:

- třída – pozdravy, oslovení – kdo jsi
- v pokoji – který den je dnes – kolik je hodin
- rodina – co jíme a pijeme
- v jídelně – co děláte celý den – oblečení
- naše město – počasí – v obchodě

Každou lekci uvádí obrázek předmětu s českým popiskem (např. třída – lavice, tabule, tužka, kniha), následuje gramatická poučka *Pamatujte*, každá kapitola obvykle obsahuje dvě. V první kapitole se v jejím rámci seznamují žáci s jednotným a množným číslem, s tím, kdy užívat tvar *je* a kdy *jsou*; také s rodovými dvojicemi (učitel – učitelka, muž – žena).

Část *Pozorujte* nabízí žákům cestu ke snadnému zapamatování si toho, jak je v češtině který jev vyjádřen (v první kapitole např. ukazuje shodnou koncovku u jednotlivých rodů – u ženského rodu – *mapa, lampa, kniha, tužka*). Slovní zásoba lekce čítá zhruba 20 výrazů a je shrnuta taktéž s užitím vyobrazení. Učebnice nabízí aktivity, které trénují užívání naučeného v praxi – v první kapitole jsou to např. pozdravy. Rozhovory doprovází obrázky, které naznačují, jak je asi hovor v modelové situaci veden, obrázky jsou návodné, takže slouží i žákům k tomu, aby podle nich sestavili další variace.

Učebnice, jak již bylo zmíněno, pracuje s ilustracemi, což je pro děti, které neumí číst, vhodné. Obrázky jsou sice černobílé, ale dítě si je může vybarvit, což může být využito i k výuce (např. číslice).

Fonetický výcvik je autory považován za hlavní složku kurzu, který učebnice vede. Žáci si českou fonetiku osvojují implicitně ve všem učivu a zároveň ve fonetických cvičeních. V závěru knihy je uvedeno, čemu by pedagogové měli v ohledu fonetiky věnovat pozornost, zejména „*přízvukování, dodržování počtu slabik, melodii otázky zjišťovací, v oblasti prvků inherentních pak především obtížnějším hláskám, kvantitě*

vokálů, správné výslovnosti souhláskových skupin a nezvyklých spojení (vše v závislosti na výchozích jazycích žáků).”¹⁸

Slovní zásobu rozvíjí učebnice tematicky - dle tematického zaměření celků. Každou kapitolou by se měl žák prostřednictvím textů a dialogů seznámit s cca 70 lexikálními položkami.

„Gramatické učivo zahrnuje problematiku subjektu - objektu (akuzativ), tvary nominativu a akuzativu jmen v obou číslech (mimo maskulinum životné a některá další omezení), indikativ přítomnosti sloves, lokál singuláru substantiv v určení místa, informativně i některé další.”¹⁹

Četba

Motivací pro učení se češtině může být pro leckteré žáky - cizince čtení. Četba poskytuje zábavnou formu učení se jazyku, sama o sobě také poskytuje určitou satisfakci - žáci sami vidí, jak v učení se jazyku postoupili, a to, že rozumí, mohou chápat jako odměnu. Vhodné jsou například i tyto bilingvní tituly:

JACOBS, Joseph. *Anglické pohádky*. Praha: Garamond, 2007. ISBN 80-86379-85. (AJ – ČJ)

BUONOCORE, Mairea. *Děti krále Líra*. Praha: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0144-9. (AJ – ČJ)

ONDŘEJÍČEK, Michal. *Lidičky ze Švabedo*. Ostrava: Repronis, 2011. ISBN 978-80-7329-290-4. (NJ – ČJ)

GRIMM, Jacob a Wilhelm GRIMM. *Německé pohádky*. Praha: Garamond, 2003. ISBN 80-86379-57-4. (NJ – ČJ)

KRINGS, Antoon. *Beruška Bětuška*. Praha: Nezbedná žirafa, 2010. ISBN 80-904572-3-2. (FJ – ČJ)

KAŠPAR, Oldřich. *Proč se indiáni bojí svého křiku*. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-40-0. (ŠJ – ČJ)

¹⁸ HRONOVÁ, Karla a Josef Hron. *Čeština pro cizince: ahoj, jak se máš?*. Praha: Didaktika, 2011, s. 77. ISBN 978-80-904740-2-4.

¹⁹ HRONOVÁ, Karla a Josef Hron. *Čeština pro cizince: ahoj, jak se máš?*. Praha: Didaktika, 2011, s. 77. ISBN 978-80-904740-2-4.

On-line hra Langevo

Rozšiřovat a upevňovat slovní zásobu může pomoci netradiční, avšak pro děti velmi atraktivní forma učení - počítačová hra. Na webové adrese langevo.com je přístupná on-line hra, která je situovaná do středověku. Zjednodušeně řečeno - hráč pěstuje svým učáním se slovíček produkty (nebo jím chová dobytek) a to mu přináší zisk, který pak zúročí „na trhu”, nakoupí další dobytek či pozemek, díky němuž se může učit další slovíčka. Každému hráči jsou k dispozici statistiky a žebříčky, takže je vidět, jak si hráč v porovnání s ostatními hráči vede, a tím může být motivován. Obohacování slovní zásoby je založeno na memorovací metodě, program si navíc zapamatuje, u kterých slovíček udělal hráč chybu a vhodně je zařadí do „testování” opakovaně. Hra pracuje jak s psanou formou jazyka, tak s nahrávkami rodilých mluvčích. V nynější době je možno rozšiřovat si slovní zásobu jazyků: angličtina, čeština, francouzština, němčina, portugalština a španělština. Před samotnou hrou si hráč nastaví, který z těchto jazyků ovládá a který se chcete naučit. K dispozici jsou tematické „balíčky” slovní zásoby, hráč si také může vytvořit vlastní sadu slovíček.

Evropské jazykové portfolio

David Little a Radka Perclová, 2005

Příručka seznamuje učitele (a další) s úlohou Evropského jazykového portfolia (EJP), které by mělo plnit dvě funkce směřující ke čtyřem hlavním cílům Rady Evropy: „*zachování jazykových a kulturních odlišností, podporu jazykové a kulturní tolerance, podporu plurilingvismu a výchovu k demokratickému občanství.*”²⁰

Informativní funkce - ukazuje, co jeho majitel v cizích jazycích zvládá, konkrétními doklady doplňuje vysvědčení, diplomy.

Pedagogická funkce - portfolio by mělo studentům jazyků ukázat, co zvládli, pomoci jim se sebehodnocením, povzbudit k dalšímu učení se.

Portfolio má 3 části - jazykový pas (přehled zaznamenávající formální kvalifikaci podle Společného evropského referenčního rámce dosaženou studentem v určité době,

²⁰ LITTLE, David a Radka PERCLOVÁ. *Evropské jazykové portfolio: Příručka pro učitele a školitele*. 2. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, s. 3. ISBN 80-211-0490-2.

obsahuje jak sebehodnocení, tak hodnocení učitelem či školskou institucí nebo zkušebním orgánem), jazykový životopis, (ten by měl studenta zapojit do učebního procesu, popudit ho ke sledování pokroků a k sebereflexím; učit ho pojmenovat ovládaných dovedností), sbírku prací a dokladů (dává studentovi příležitost ilustrovat své úspěchy zaznamenané v předchozích částech). Publikace dává učitelům konkrétní návody, jak s EJP pracovat, jak ho zařadit do výuky; součástí jednotlivých kapitol jsou i tzv. *Otázky pro individuální zamyšlení a/nebo diskusi s kolegy*, které vedou učitele k zamyšlení nad užívanou metodou výuky, dávají podněty pro nové, účinné aktivity.

Ačkoliv je EJP určeno především dospělým studentům, může být (byť ve zjednodušené formě) užito i u mladších studentů - žáků ZŠ, tato příručka pak může být dobrou inspirací pro jeho zařazení do jejich výuky. Z výzkumu provedeného pro tuto práci vyplývá, že mnohým pedagogům o žácích chybí podstatné informace, pedagogové několikrát zmínili, že by uvítali, kdyby měli více informací o tom, co se žáci - cizinci naučili v předchozích ZŠ, či kurzech. Navíc je vytváření EJP celkem individuální záležitostí a tak by mohlo být pro práci s dítětem - cizincem ve školní třídě vhodným.

IV.4. Globální výchova

Cvičení a hry pro globální výchovu

Graham Pike a David Selby, 2000

Pro globální výchovu je uvědomování si různých úhlů pohledu jedním ze stěžejních témat. Pike a Selby (2000) popisují cvičení, která mohou být pedagogy snadno užita, zároveň ale žákům přinesou důležité podněty k zamyšlení, k přehodnocení svého postoje. Přehled cvičení týkajících se této problematiky a dovedností, které rozvíjí - příloha č. 5.

V kapitole *Vnímání, úhly pohledu a setkávání kultur* autoři nabízí cvičení týkající se asociace, selektivity, klasifikace, stereotypů, objektivit a komunikace mezi kulturami. Cvičení, která publikace nabízí, jsou podrobně, přehledně popsána, vždy je zmíněn účel aktivity, věk žáků, doba trvání, potřeby, postup a použití, konkrétně v kapitole Vnímání, úhly pohledu nabízí 12 cvičení, která jsou určena dětem věku žáků ZŠ, aktivity je možné upravit, zjednodušit pro danou skupinu dětí, pro daný věk.

Závěr

V dnešním globalizovaném světě sledujeme kulturně nesjednocená společenství, ve státech, ale i městech se setkáváme s několika kulturami odlišného původu, které vedle sebe dokáží existovat více či méně bezproblémově. Někteří migrující se stěhují na krátkou dobu a např. po zlepšení své finanční situace se navrací do své vlasti, někteří migranti se stěhují tzv. nastálo a do své „nové“ vlasti přivádí i rodinu nebo ji zde zakládají. Protože se dítě ve světě neorientuje tolik jako dospělý, hodnoty si teprve osvojuje, vnímat se teprve učí ..., je zapotřebí brát na jeho integraci dostatečný ohled.

Tato bakalářská práce přináší informace o tom, na co hlavně by měl pedagog při začleňování dítěte - cizince dbát a poukazuje na problémy, které se při integraci objevují. Výzkum provedený pro tuto práci však ukazuje, že problematice integrace dětí - cizinců není vždy věnována taková pozornost, jakou by si zasloužila. Každý z dotazovaných pedagogů se během své praxe setkal alespoň s jedním dítětem jinojazyčného původu, některé integrace proběhly v řádu měsíců, některé trvaly až dva roky, většina pedagogů však neabsolvovala vzdělávací akci zabývající se problematikou integrace, ani neměla k dispozici odbornou literaturu či pomoc. V mnohých případech pedagogové uvedli, že integraci nebylo třeba napomoci, otázkou ale zůstává, zda si opravdu každý pedagog všiml všech integračních problémů; samo cizinecké dítě na problém neupozorní, a tak si může nést životem kulturní rozpor, kterému mohlo být právě školní integrací zamezeno. Otázkou zůstává i to, kolik prostoru, času, příp. prostředků pedagogům nynější systém školství nabízí, a zda i to není příčinou, že jsou žáci - cizinci integrováni bez pedagogovy pomoci, bez systematického učení se češtině apod.

Během zpracovávání tématu této práce jsme našli příručky nabízející informace o kulturních integracích, o češtině jako cizím jazyku a mnohé další pomůcky, které je při integraci vhodné využít. Závěrečná kapitola pojednává jen o několika z nich, chceme ale poukázat na to, že pedagogové mají z čeho čerpat a že integrace, které jako pedagogové napomáhají, nemusí stát jen na intuici.

Pedagogové by k začleňování žáků – cizinců měli přistupovat od počátku uvědoměle, měli by vyvíjet snahu integraci provést co nejkvalitněji a věnovat tomu určitou péči – to znamená, že by se měli (zprostředkovaně) seznámit s kulturním prostředím, z něhož dítě pochází, stejně tak by se měli zajímat o jeho mateřskou řeč. Užitečné jsou pedagogům i informace o tom, jak dlouho dítě v ČR pobývá, navštěvovalo-li MŠ, na jaké úrovni hovoří česky jeho rodiče. Vhodným zdrojem těchto informací by mohl být dotazník,

který by při přijímání na ZŠ vyplnili rodiče každého dítěte – cizince. (ZŠ by tento dotazník nabízely v několika světových jazycích.)

Protože se pedagogové podílí nejen na vzdělávání dítěte, ale i na jeho výchově, mělo by jejich úsilí jít ruku v ruce s výchovou rodičů. Je vhodné, když funguje mezi pedagogem a rodiči komunikace (byť by měla být zpočátku zprostředkována tlumočnickem) i v případech, kdy se neřeší závažný problém – jak tomu v mnoha případech bývá.

Učitel by se měl při integraci věnovat jak žákovi – cizinci, tak žákům ostatním, měl by budovat vzájemné porozumění a necílit jen na „přizpůsobení“ cizince české kultuře, měl by tolerovat jeho cizí původ a tuto toleranci vzbuzovat i v ostatních žácích.

Měl by také sledovat problémy, které integrace přináší, měl by se snažit je odstranit, nikoliv je přehlížet. Potřebná je i spolupráce a sdílené zkušenosti s ostatními pedagogy.

Větší pozornost pedagogů směřovaná k integraci cizinců do školního kolektivu stojí sice více píce, ale jedině tak může být obohacením pro obě strany - jak pro žáky - Čechy, tak pro žáky - cizince; v neposlední řadě může obohatit i samotného pedagoga.

Zdroje

Odborné publikace

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, Marie a Ludmila ZIMOVÁ. Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*. 1999-2000, č. 9-10, s. 214 – 219.

ČECHOVÁ, Marie a Ludmila ZIMOVÁ. Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*. 2001, č. 2, s. 57 – 61.

ČECHOVÁ, Marie a Ludmila ZIMOVÁ. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků - imigrantů. *Český jazyk a literatura*. 2002-2003, č. 4, s. 179-184.

GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.

LITTLE, David a Radka PERCLOVÁ. *Evropské jazykové portfolio: Příručka pro učitele a školitele*. 2. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0490-2.

ODBOR ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY KRAJSKÉHO ÚŘADU OLOMOUCKÉHO KRAJE. *Metodická pomůcka pro školy k problematice interkulturních rozdílů – 1. část*. Přerov: Euro-Print, 2007.

ODBOR ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY KRAJSKÉHO ÚŘADU OLOMOUCKÉHO KRAJE. *Metodická pomůcka pro školy k problematice interkulturních rozdílů – 2. část*. Přerov: Euro-Print, 2008.

ODBOR ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY KRAJSKÉHO ÚŘADU OLOMOUCKÉHO KRAJE. *Metodická pomůcka pro školy k problematice interkulturních rozdílů – 3. část*. Přerov: Euro-Print, 2010.

PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky psycholingvistické psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Metodická doporučení k začleňování žáků - cizinců do výuky v českých základních školách*. In: Rvp [online]. 31. 10. 2011. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/a/14329/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

Učebnice

HRONOVÁ, Karla a Josef Hron. *Čeština pro cizince: ahoj, jak se máš?*. Praha: Didaktika, 2011. ISBN 978-80-904740-2-4.

Internetové zdroje

ASOCIACE KLINICKÝCH LOGOPEDŮ ČR. Co je to. [Klinikalogopedie.cz](http://www.klinikalogopedie.cz) [online]. Dostupné z: <http://www.klinikalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--mutismus>

ČESKO. Usnesení č. 6 ze dne 4. ledna 2012 k Postupu při realizaci aktualizované Koncepci integrace cizinců - Společné soužití v roce 2012. Dostupný z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mvcr.cz%2Fsoubor%2Fusneseni-vlady-cr-ze-dne-4-1-2012-c-6-k-postupu-pri-realizac-pdf.aspx&ei=vqBKU5vTCeWJ7AbQ9oHQCg&usg=AFQjCNHIOOcquB-P6UWIHYS9vYMfK0-IPA&sig2=74gqS7B_N0jj0dk1oPvcSA&bvm=bv.64542518.d.ZGU.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Statistiky. [Czso.cz](http://www.czso.cz) [online]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci_uvod.

METODICKÝ PORTÁL RVP. E-learning. [Rvp.cz](http://www.rvp.cz) [online]. Dostupné z: <http://elearning.rvp.cz>

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ ČR. Státy světa – informace na cesty. [Mzv.cz](http://www.mzv.cz) [online]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/.

Seznam grafů a obrázků

GRAF č. 1 - Počet cizinců v ČR k 31. 12. 2012	13
GRAF č. 2 - Počet cizinců v Plzeňském kraji k 31. 12. 2012	13
GRAF č. 3 - Počet žáků cizinců podle národností	14
GRAF č. 4 - Počet žáků – cizinců, o jejichž integraci sdíleli pedagogové informace	30

Grafy č. 1, 2, 3 byly vytvořeny pro tuto práci na základě informací zjištěných ze zdrojových dokumentů.

Graf č. 4 byl vytvořen pro tuto práci jako jeden z výstupů provedeného výzkumu.

OBRÁZEK č. 1 - Program úvodního kurzu	22
---------------------------------------	----

Resumé

The theme of this bachelor work is called „Selected problems with the integration of foreign children in lower primary school“.

This work deals with reason of migration and introduces the situation of children of immigrants in the school system of Czech Republic; describes factors which have influence on the integration of foreigners pupils at primary school. For this work was conducted research mapping selected language and social problems of 14 nationalities living in Czech Republic.

Work's conclusion provides several tools that can be suitably used for the integration of foreign children.

Přílohy

Příloha č. 1

Děti, žáci a studenti podle státního občanství na mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2011/12

Children, pupils and students at nursery schools, basic, secondary and higher professional schools and conservatories: by citizenship; school year 2011/12

Pramen: MŠMT ČR

Source: Ministry of Education, Youth and Sports

Státní občanství Citizenship	Mateřské školy Nursery schools		Základní školy Basic schools		Střední školy Secondary schools		Konzervatoře Conservatories		Vyšší odborné školy Higher professional schools	
	děti Children	% z cizinců % of foreigners	žáci Pupils	% z cizinců % of foreigners	žáci Pupils	% z cizinců % of foreigners	žáci Pupils	% z cizinců % of foreigners	studenti Students	% z cizinců % of foreigners
Celkem / Total	342 521	x	794 613	x	501 185	x	3 535	x	29 328	x
Česká republika Czech Republic	337 807	x	780 298	x	492 333	x	3 384	x	28 864	x
Cizinci celkem Foreigners, total	4 714	1,4	14 315	1,8	8 852	1,8	151	4,3	464	1,6
Celkem EU 27 EU 27, total	1 189	0,3	4 237	0,5	2 004	0,4	84	2,4	255	0,9
Ostatní evropské země Other European countries	1 719	0,5	5 538	0,7	3 606	0,7	48	1,4	166	0,6
Ostatní země Other countries	1 806	0,5	4 540	0,6	3 232	0,6	19	0,5	43	0,1
s trvalým pobytem With permanent residence	4 428	93,9	11 640	81,3	7 636	86,3	50	33,1	193	41,6
azylanti / Refugees	50	1,1	211	1,5	46	0,5	0	0	-	-
Vybrané země Selected countries										
Ukrajina	1 089	23,1	3 392	23,7	2 139	24,2	23	15,2	89	19,2
Vietnam	1 298	27,5	2 852	19,9	2 340	26,4	1	0,7	2	0,4
Slovensko	786	16,7	3 161	22,1	1 530	17,3	66	43,7	240	51,7
Rusko	353	7,5	1 244	8,7	900	10,2	17	11,3	55	11,9
Mongolsko	122	2,6	457	3,2	196	2,2	1	0,7	-	-
Moldavsko	92	2,0	304	2,1	160	1,8	-	-	6	1,3
Čína	76	1,6	276	1,9	47	0,5	1	0,7	-	-
Polsko	91	1,9	250	1,7	121	1,4	1	0,7	-	-
Bulharsko	79	1,7	257	1,8	85	1,0	2	1,3	2	0,4
Kazachstán	46	1,0	175	1,2	168	1,9	1	0,7	19	4,1
Bělorusko	61	1,3	181	1,3	139	1,6	5	3,3	5	1,1
Rumunsko	64	1,4	158	1,1	69	0,8	1	0,7	-	-
Srbsko	39	0,8	128	0,9	97	1,1	1	0,7	6	1,3
Arménie	32	0,7	119	0,8	97	1,1	1	0,7	-	-
Německo	52	1,1	131	0,9	89	1,0	-	-	-	-
Chorvatsko	30	0,6	95	0,7	58	0,7	-	-	-	-
Spojené státy	38	0,8	97	0,7	39	0,4	-	-	2	0,4
Makedonie	15	0,3	77	0,5	21	0,2	1	0,7	-	-
Kyrgyzstán	96	2,0	54	0,4	32	0,4	-	-	4	0,9
Bosna a Hercegovina	16	0,3	57	0,4	50	0,6	-	-	-	-
Korea	31	0,7	54	0,4	22	0,2	1	0,7	-	-
Nizozemsko	18	0,4	47	0,3	8	0,1	-	-	1	0,2
Izrael	13	0,3	50	0,3	23	0,3	-	-	-	-
Spojené království	15	0,3	51	0,4	10	0,1	-	-	-	-
Írák	1	0,0	32	0,2	11	0,1	-	-	-	-
Itálie	11	0,2	34	0,2	19	0,2	-	-	-	-
Uzbekistán	6	0,1	36	0,3	15	0,2	-	-	5	1,1
Gruzie	5	0,1	25	0,2	30	0,3	-	-	-	-
Litva	13	0	29	0	6	0	1	1	-	-
Pákistán	10	0	27	0	8	0	-	-	-	-
Turecko	7	0	26	0	14	0	-	-	2	0

Vážení pedagogové,

obracím se na vás touto cestou za účelem získání informací pro svou bakalářskou práci týkající se problémů dětí - cizinců při integraci na nižším stupni ZŠ. Proším vás o vyplnění tohoto dotazníku a následné odevzdání kontaktní osobě. Dotazník můžete vyplnit také v elektronické podobě na adrese <http://goo.gl/cKMLg5>. Získané informace budou použity výhradně pro mou bakalářskou práci. **Za sdílení zkušeností děkuji.**

Zdenka Holoubková (tamzde@seznam.cz)

studentka FPE ZČU - Český jazyk se zaměřením na vzdělávání



Jak dlouho pracujete/jste pracoval(-a) jako pedagog na 1. stupni ZŠ? *18 let*

S kolika dětmi - cizinci jste se při své učitelské praxi na 1. stupni ZŠ setkal(-a)? *nedobře vím - momentálně mám 4 v každé třídě byl nejvíce 7*

Co vám pomohlo zorientovat se v problematice začleňování dětí - cizinců do kolektivů? *internet - webová stránka*

Měl(-a) jste k dispozici odbornou literaturu? (Jakou?) *ANO - NE*

Měl(-a) jste k dispozici odbornou pomoc? Jakou? *ANO - NE*

Zúčastnil(-a) jste se vzdělávací akce (semináře, přednášky, školení ...) týkající se tohoto problému? Kdo akci pořádal? *ANO - NE*

Cítil(-a) jste se být dostatečně kompetentní pro integraci dítěte - cizince? *ANO - spíše ANO - spíše NE - NE*

Co vám chybělo? Co byste uvítal(-a)? *více informací pro práci při schůzkách s učitelkami*

Jakou školu jste vystudoval(-a)? Jakou aprobaci máte? *PF Plzeň 1. st. ZŠ*

*/

Pokud jste se při své učitelské praxi na 1. stupni ZŠ setkal(-a) s dítětem - cizincem, zaznamenejte o něm prosím do tabulky co nejvíce informací.

	1. dítě	2. dítě	3. dítě	4. dítě	5. dítě **
Jakého pohlaví dítě bylo?	dívka	dívka	dívka	chlapec	dívka
Jakého původu dítě bylo?	Vietnam	Arménie	Thajsko	Vietnam	Vietnam
Jakého původu byli jeho rodiče?	Vietnam	Arménie	Thajsko + ČR	Vietnam	Vietnam
Kolik let dítěti bylo, když nastoupilo do školy?	6	6	7 otec	6	6
Jak dlouho dítě žilo v ČR, když nastoupilo do školy?	narodilo se tu	narodilo se tu	narodilo se tu	narodilo se tu	narodilo se tu
Navštěvovalo dítě již předtím v ČR školní instituci? Jakou? *	(MŠ) - jinou ZŠ - žádnou	(MŠ) - jinou ZŠ - žádnou	(MŠ) - jinou ZŠ - žádnou	(MŠ) - jinou ZŠ - žádnou	(MŠ) - jinou ZŠ - žádnou
Na jaké úrovni ovládalo dítě český jazyk při nástupu na ZŠ? *	začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý	začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý	začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý	začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý	začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý
Osvětovalo si dítě český jazyk v jazykovém kurzu, při individuálním doučování nebo jinak nad rámec školního vyučování?	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
Na jaké úrovni ovládali český jazyk jeho rodiče? *	matka: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý otec: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý	matka: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý otec: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý	matka: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý otec: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý	matka: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý otec: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý	matka: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý otec: začátečník - mírně pokročilý - středně pokročilý - vysoké pokročilý
Jakého povolání byli jeho rodiče?	?	?	majitel + manžel státní firmy	státní	státní
Jaké jazykové a komunikační problémy se u dítěte objevily?	zabírá jazyk 1. jazyk. slovo nelikvidovat, pak se rozmurkává problémy se sdělováním v mluveném jazyce	Problémy při pobytu	bez problémů	sleňování - malá slovní zásoba	bez problémů
Jaké kulturní, sociální problémy se u dítěte objevily?	kulturní - žádné	?	?	?	?
V jakých předmětech se dítěti nedařilo?	100 - kvůli jazyku	?	?	?	?
V jakých předmětech se dítěti dařilo?	matka je trdota dětem (M + F) (M, F), psaní	M, F, psaní	?	?	?
Setkávalo se dítě s českými vrstevníky i při mimoškolní aktivitě (např. v zájmových kroužcích)? Za jak dlouho komunikační problémy mezi žákem - cizincem a ostatními žáky zmizely?	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
Bylo integraci potřeba napomoci? Jak?	cca 1 rok	nebyly problémy	nebyly problémy	asi 1 rok	nebyly problémy
	u většiny dětí - abychom si jejich seznam na výjezdu a k tomu o m na internetu, přabíráme jazyk ang, oblékání jídla.				

* nehodící se škrtněte

** Pokud jste se setkal(-a) s více než 5 žáky - cizinci, vyplňte prosím informace do tabulky dalšího dotazníku a listy pak sešijte.

E-learningový kurz „Migrace v Evropě: střetávání a prolínání kultur I. a II.“

Témata prvního kurzu:

1. lekce – Migrace jako historický a společenský fenomén
2. lekce – Migrace starověké Evropy
3. lekce – Migrace středověké Evropy
4. lekce – Židé ve starověku, středověku a v raném novověku
5. lekce – Evropa a jiný svět
6. lekce – Atlantický obchod s otroky
7. lekce – Podoby a proměny evropského kolonialismu 16.–18. Století
8. lekce – Romové ve středověku a v novověku
9. lekce – Demografický vývoj českých zemí ve středověku, raném novověku a v 19. st.
10. lekce – Paměť krajiny: stopy migrací v krajině

Témata druhého kurzu:

1. lekce – Migrace v modernizující se Evropě: Migrace a modernita
2. lekce – Kolonialismus a související migrace 2: Nové koloniální společnosti
3. lekce – Migrace v Evropě během druhé světové války (1 týden, 4 hodiny)
4. lekce – Migrační změny po druhé světové válce (1 týden, 4 hodiny)
5. lekce – Vysídlení českých Němců
6. lekce – Politická emigrace za studené války
7. lekce: Židé ve 20. století
8. lekce – Romové ve 20. století
9. lekce – Etnické konflikty a čistky ve 20. století
10. lekce – Soudobé migrační proudy

Zdroj: <http://elearning.rvp.cz/>

VNÍMÁNÍ

CVIČENÍ	POJMY														
	Vnímání	Úhly pohledu	Vnímání sebe	Jak nás vnímají jiní	Kulturně podmíněné vnímání	Asociace	Selektivita	Klasifikace	Stereotypy	Objektivita	Nedorozumění mezi kulturami	Komunikace mezi kulturami	Předpoklady	Kulturní šok	Střet kultur
JAK SE VIDÍM	•														
ČLOVĚK ZE SÁČKU															
INDIÁNSKÝ KALENDÁŘ		•	•		•										
ZVUKY A BARVY					•	•									
VNÍMÁNÍ SYMBOLŮ					•	•									
POKUS S FÁMOU					•	•									
VIDĚT VĚCI ROZDÍLNĚ					•	•									
OMEGANŠTÍ POZOROVATELE					•										
NOVINY															
KAŽDODENNÍ KOMUNIKACE															
SETKÁNÍ A NEDOROZUMĚNÍ															
BAFA BAFA															