

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
Katedra psychologie

Vzdělávání žáků s odlišným  
mateřským jazykem  
(ZŠ, SŠ)

*Diplomová práce*

Lucie Topitschová  
Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

Plzeň, 2020

*„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, informací a zdrojů v souladu se studijním řádem Západočeské univerzity v Plzni.“*

*V Plzni dne ..... 2020*

Lucie Topitschová

---

*vlastnoruční podpis*

*Děkuji paní PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D. za podnětné připomínky,  
pomoc, ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce.*

## Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou začleňování jinojazyčných žáků do prostředí českého výchovně – vzdělávacího systému v rámci základní a střední školy, úskalími, kterými je tento proces doprovázen, formami podpůrných opatření, jež nám jsou v současné době k dispozici a také obecnými zásadami vzdělávání těchto žáků, aby byla výuka co nejefektivnější. Dále vymezuje základní pojmy – integrace, inkluze a sociokulturní přístup, neboť ty jsou nezbytné pro orientaci v tomto celém tématu. Práce též zmiňuje základní legislativní úpravu, v níž je otázka žáků – cizinců kodifikována. V neposlední řadě se pak zaměřuje na psychické fenomény prožívání a chování, adaptaci či školní úspěšnost žáka v návaznosti na jeho schopnost integrace.

## Annotation

The thesis addresses the issue of the inclusion of other-language pupils in the environment of Czech education system within the primary and secondary school, the challenges that this process is accompanied by, the forms of support measures currently available to us, as well as the general principles of educating these pupils to make teaching as effective as possible. It further defines the basic concepts-integration, inclusion and a sociocultural approach, as these are essential to navigating this whole subject. The work also mentions a basic legislative provision in which the issue of pupils-foreigners is codified. Last but not least, it focuses on the psychological phenomena of a pupil's experience, behaviour, adaptation or school success following his or her ability to integrate.

# Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

(originál zadání kvalifikační práce)

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	1
<b>1 Legislativní úprava jako východisko vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem</b> .....	4
1.1 Krajské koncepční dokumenty.....	7
<b>2 Problematika integrace a inkluze</b> .....	8
2.1 Cizinci v českých školách.....	13
2.2 Sociální rovina integrace žáků – cizinců do českých škol.....	14
2.2.1 Faktory ovlivňující integraci žáků .....	14
2.3 Zásady a cíle vzdělávání.....	18
2.4 Podpůrná opatření pro děti cizinců .....	19
2.5 Desatero práce s žáky s OMJ .....	24
<b>3 Sociokulturní handicap</b> .....	26
3.1 Sociální přijetí .....	31
3.2 Klima školy a školní třídy .....	32
3.3 Bariéry .....	33
3.3.1 Jazyková bariéra .....	33
3.3.2 Adaptace žáka.....	36
<b>4 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem</b> .....	46
4.1 Cíl šetření a metodické poznámky.....	46
4.2 Stanovení výzkumných otázek.....	47
4.3 Presentace kazuistik .....	47
4.4 Rozhovor s vedoucí doučování pro cizince ve škole.....	53
4.5 Rozhovor s vyučující poskytující soukromé doučování .....	54
4.6 Analýza odpovědí výzkumných otázek .....	55
4.7 Závěr výzkumného šetření .....	58
4.8 Diskuze.....	59
<b>Závěr</b> .....	60
<b>Resumé</b> .....	61
<b>Summary</b> .....	62
Seznam použité literatury .....	I
Seznam použitých internetových zdrojů.....	III
Seznam tabulek, obrázků.....	VIII
Přílohy .....	IX

# ÚVOD

***„Každý, kdo nenávidí a zbrojí proti cizincům, je zločinec a obecně nebezpečný. Kdo něco takového dělá, nemá právo o sobě říkat, že je patriot.“***

— Helmut Kohl

bývalý kancléř západního Německa a sjednoceného Německa 1930–2017

***„Hranice mého jazyka jsou hranice mého světa.“***

— Ludwig Wittgenstein rakouský filozof 1889–1951

Ústředním tématem této diplomové práce je problematika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Toto téma je čím dál tím aktuálnější. Zejména v dnešní době, kdy je tato záležitost velkým problémem celé společnosti a my jakožto učitelé se tohoto významného procesu přímo účastníme. Na toto téma bylo do dnešní doby publikováno mnoho zajímavých knih s teoretickými fakty, které je však potřeba umět převést do praxe. Kromě toho je nutné, aby se společnost nenechávala strhnout proudem negativních informací z médií a oprostila se od některých předsudků<sup>1</sup>, stereotypů.

Současný svět je v pohybu – miliony lidí přesídlují z jedné země do jiných, přicházejí dobrovolně za prací či studiem nebo přechází ze svých mateřských zemí z ekonomických a politických důvodů. Usídlování cizinců je spjata do značné míry s edukační sférou. Kromě dospělých imigrantů, kteří se učí jazyk hostitelské země a osvojují si potřebné znalosti, jde především o vzdělávání jejich dětí. Ty se začleňují do škol společně s mládeží domácí populace a pro učitele vyvstává povinnost vyučovat děti přistěhovalců pocházející z takových etnických skupin a odlišných kultur, s jakými se většinou nikdy předtím nesetkali.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> předsudky = dle Pedagogického slovníku názory a postoje jednotlivců, které odrážejí jejich neobjektivní, většinou negativní vztahy k jiným lidem a jevům; jsou součástí kulturních vzorců

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

To vše se nyní projevuje i v českých školách. Přibývá škol, v nichž se vzdělávají větší či menší počty dětí z rodin cizinců, a učitelé – většinou nevybavení interkulturní kompetencí – se musí s novou situací nějak vypořádávat.<sup>3</sup>

V posledních letech přichází do České republiky stále více příslušníků různých jazykově a sociokulturně odlišných populací z evropských i mimoevropských zemí. Společně s tímto nárůstem cizinců-dospělých se zvyšuje i procento cizinců-žáků v českých školách všech druhů a typů.

Podle údajů Českého statistického úřadu (ČSÚ) se ve školním roce 2017/2018 vzdělávalo v mateřských, základních a středních školách celkem 41 656 dětí a žáků-cizinců. Ve srovnání s předcházejícími lety dochází k postupnému nárůstu počtu dětí a žáků-cizinců ve školách, zejména v mateřských a základních.<sup>4</sup>

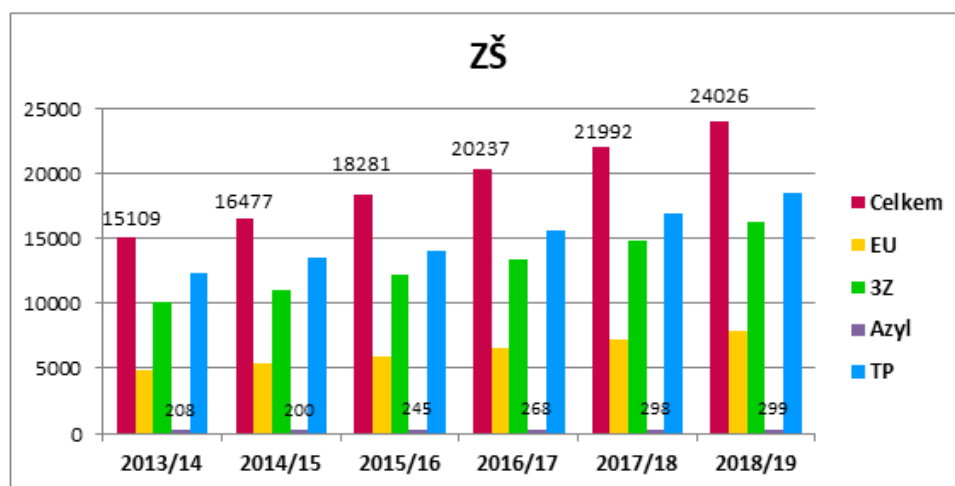
Statistická ročenka školství 2018/2019 uvádí, že ve školním roce 2018/2019 se v základních školách na území ČR vzdělávalo 26 527 žáků-cizinců. Z hlediska státní příslušnosti jsou z tohoto počtu žáků v ZŠ nejpočetněji zastoupeni žáci původem z Ukrajiny 28,5 %, z Vietnamu 20,4 %, dále pak ze Slovenska 19 % a Ruska 6,4 %. Za zmínku také stojí nárůst žáků z Bulharska a Mongolska. Pro lepší vizualizaci se podívejme na následující graf zobrazující vývoj počtu žáků – cizinců v posledních šesti letech.

---

<sup>3</sup> TAMTÉŽ, s. 74

<sup>4</sup> APIV | NPI ČR – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. APIV | NPI ČR – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/>





Obrázek 1. Graf vývoje počtu žáků za posledních šest let (I<sup>5</sup>)

Je zcela evidentní, že rok od roku počet žáků – cizinců žijících a studujících ZŠ na území České republiky roste. I v budoucnu tedy lze očekávat další nárůst. Totéž platí pro prostředí střední školy.

Začleňování žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) do českých škol a profesní příprava pedagogů v tomto směru je tématem stále poněkud okrajovým, a to i přesto, že se v poslední době stále častěji diskutuje o rostoucí kulturní diverzitě, zvyšující se heterogenitě škol a zavádění proinkluzivních opatření.<sup>6</sup>

Naprostá většina současných učitelů a ředitelů škol – až na nejmladší věkovou skupinu – prožila svá školní léta v období, kdy se cizinci v českých školách vyskytovali velmi zřídka. Proto tyto učitelé většinou nemají z doby svého mládí vlastní zkušenosti z interakce se spolužáky – cizinci a nyní se při realizaci výuky mohou opírat jen o eventuální získané odborné kompetence.

Cílem této diplomové práce je popsat, jaká specifika (se váží ke skupině žáků – cizinců) charakterizují žáky – cizince, posoudit jejich postavení v rámci české společnosti, dále zjistit, jak dobře se tyto žáci začleňují nejen do výukového procesu v prostředí českých škol, ale i do

<sup>5</sup> Počty cizinců na školách | Inkluzivní škola. *Uvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

<sup>6</sup> Zachová, M. (2017). Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

života zde vůbec, do jaké míry si v něm vedou dobře a které situace jsou klíčové pro jejich úspěšné začlenění do třídního kolektivu.

Teoretická část je zaměřena na výklad základních teoretických východisek problematiky žáků – cizinců, rozboru pojmů integrace – inkluze, stručnou analýzu nejen legislativních předpisů, ale i odborné literatury. Velká pozornost je zde věnována také bariérám, se kterými se musí nově příchozí žák vyrovnávat. V návaznosti na ně pak analyzuje školní úspěšnost.

Čtvrtá – praktická část se zakládá na rozboru kazuistik pěti žáků – cizinců různých národností. Čtyř ze současné doby a jedné z minulosti. Najdeme v ní také analýzu stanovených hypotéz a diskuzi. V rámci výzkumného šetření jsem využila metodu kvalitativního výzkumu – tedy formu případové studie (kazuistiky) a metodu rozhovoru se dvěma pedagogickými pracovníci.

V závěru celé práce jsou shrnuty veškeré dosažené poznatky a zhodnocena účinnost podpůrných opatření zavedených ve prospěch těchto žáků.

## **1 Legislativní úprava jako východisko vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem**

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání označujeme děti s odlišným mateřským jazykem<sup>7</sup> jako děti se speciálními potřebami. Na základě jejich odlišného jazyka a problémy s ním způsobené, můžeme dané děti označit jako sociálně znevýhodněné. Také se můžeme setkat s pojmem sociokulturně znevýhodněné děti. Ve většině zemí se setkáme s termínem „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ nebo termíny s nepatrnými obměnami. Tyto termíny většinou definují žáky talentované, handicapované (tělesně,

---

<sup>7</sup> Dle Pedagogického slovníku se jedná o jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj. Je základním prostředkem akulturace.

mentálně) nebo děti imigrantů. Ve Finsku se můžeme setkat s termínem „žáci se sociálními a emocionálními problémy“, který zahrnuje sociálně slabé žáky, děti migrantů a žáky určitým způsobem handicapované.<sup>8</sup>

Vzdělávání žáků-cizinců vychází z práv dítěte, která jsou kodifikována v **Úmluvě o právech dítěte**. K základním právům dítěte patří právo na vzdělávání poskytované na základě rovných příležitostí. Základní vzdělávání musí být proto povinné a bezplatné pro všechny, musí podporovat rozvoj osobnosti, schopností a přirozeného nadání při respektování individuality dítěte, jeho jazyka a kulturních hodnot. Vzdělávání cizinců následně upravuje **§ 20 zákona č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). **Novela školského zákona, provedená zákonem č. 343/2007 Sb.** a účinná od 1. 1. 2008, zajistila přístup k předškolnímu, základnímu, uměleckému, jazykovému a zájmovému vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako státním občanům ČR také většině cizinců ze třetích zemí, kteří oprávněně pobývají na území ČR. Původní znění zákona toto právo negarantovalo, což bylo předmětem kritiky. Zároveň nové znění § 20 zajišťuje přístup k základnímu vzdělávání a školským službám všem cizincům bez ohledu na to, zda na území pobývají oprávněně. Přístup k základnímu vzdělávání tak mají všechny osoby bez omezení.

Jak je ze školského zákona a jeho novely patrné, vzdělávání cizinců v českých školách je v principu zajišťováno dobře, i když realizace těchto legislativních předpisů není dosud dokonalá. To se týká zejména ustanovení o přípravě pedagogických pracovníků pro vzdělávání cizinců. Na českých pedagogických fakultách tato příprava dosud soustavně neprobíhá. Přitom by bylo možno využít zkušeností ze zahraničí. V některých státech s vysokými počty imigrantů je prováděna specifická profesní příprava učitelů pro cizince – např. ve Švédsku. Tito učitelé nejenže procházejí multikulturním studiem, často zaměřeným na konkrétní etnika zastoupená ve švédských školách, ale

---

<sup>8</sup> ZÍBAROVÁ, Andrea. *Specifika práce s dětmi cizinců na 1.stupni ZŠ*. Plzeň, 2015. Diplomová práce. Západočeská univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra pedagogiky.

zájemci mohou absolvovat i speciální výcvik pro vyučování švédštiny jako cizího jazyka pro imigranty.<sup>9</sup>

Sebedokonalejší legislativa ještě nezaručuje to, že se děti cizinců v českých školách budou cítit dobře, že budou svými spolužáky přijímány přátelsky a že se k nim budou čeští učitelé chovat vstřícně.<sup>10</sup>

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 tyto žáci nízkou nebo nulovou znalost českého jazyka, mohou školy užít speciálních pedagogických metod

---

<sup>9</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2. s. 79.

<sup>10</sup> TAMÉŽ, s. 79

a postupů, žákovi vytvořit individuální vzdělávací plán, využít školských poradenských zařízení, služeb asistenta.<sup>11</sup>

V této sekci také nelze nezmínit novelu školského zákona č. 270/2017, která byla zveřejněna ve Sbírce zákonů novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a která mimo jiné vzbudila ve společnosti spíše negativní rozruch. O tom však v další části této práce.

## 1.1 Krajské koncepční dokumenty

Jednotlivé kraje vypracovávají každé čtyři roky podle školského zákona koncepční dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*. Ukazuje se, že většina krajských dokumentů se snaží především naplnit požadavky, které vyplývají ze zákona, případně se krajská politika odvíjí od možnosti získat nějaké prostředky z nejrůznějších grantů od MŠMT nebo EU. Specifický případ představují dokumenty Kraje Vysočina, jež se vyznačují tím, že v nich kromě několika přepisů definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami není o sociálním znevýhodnění nebo o dětech cizinců zhoła nic.<sup>12</sup>

Obecně lze tedy říci, že krajské koncepční dokumenty se vzdělávání cizinců věnují pouze ve smyslu naplňování povinnosti umožnit těmto žákům vstup do vzdělávacího procesu a zajistit bezplatnou výuku českého jazyka. V žádném z dokumentů se neseťkáme s nějakou konkrétní koncepcí. Vždy jde spíše o konstatování současného stavu, v němž hodlají kraje pokračovat i nadále.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> [online]. Dostupné z: <http://VYBRANÉ PROBLÉMY DĚTÍ - CIZINCŮ PŘI INTEGRACI NA NIŽŠÍM STUPNI ŽŠ BAKALÁŘSKÁ PRÁCE Zdeňka Holoubková Plzeň 2014>

<sup>12</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

<sup>13</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

## 2 Problematika integrace a inkluze

Pojmy integrace a inkluze se v posledních letech skloňují v mediích snad ve všech pádech. Bývají používány v mnoha významech, avšak ne všichni jim dostatečně dobře rozumí. Proto, abychom dobře porozuměli problematice začleňování cizinců do vzdělávání v českém školství, je nezbytně nutné vysvětlit si základní výchozí pojmy, a to integrace a inkluze.

Pojem integrace je často charakterizován jako těžko uchopitelný, víceznačný a mnoháúrovňový (Bauböck 1994; Heckmann 1999; Korac 2003). Reiner Bauböck uvádí dvě základní interpretace pojmu integrace. První z nich charakterizuje stav nějakého systému a vztahuje se k jeho vnitřní soudržnosti. Systémem je myšlena jak společnost, tak menší celek, které jsou složeny z množství osobitých jednotek nebo prvků. Druhá interpretace pak uvažuje změnu stavu, a to vstup jednotky do systému nebo rozšíření systému tak, že inkorporuje externí prvky nebo jednotky, vždy jde o vstup nebo začlenění nových jednotek, které se stanou součástími přispívajícími k sebe-udržovacím operacím rozšířeného systému (Bauböck 1994). Vstupující jednotkou nemusí být vždy pouze jednotlivec – v případě integrace imigrantů může jít jak o jednotlivé osoby, tak o skupiny migrantů. Slovo "integrace" má podle Bauböcka pozitivní konotaci. Znamená, že integrovaná společnost je dobře uspořádaná, a dále předpokládá, že vstup jednotlivců nebo skupin existující systém neohrozí. Transformace způsobená vstupem nových prvků totiž povede opět k integraci společnosti.<sup>14</sup>

Friedrich Heckmann uvádí tři možnosti, jak slovu "integrace" rozumět: jako vytváření nové struktury z jednotlivých částí, jako zlepšování vztahů v rámci struktury a jako přidávání jednotlivých prvků nebo částí struktur do existujících systémů, se kterými se propojí a vytvoří celek (Heckmann 1999). Integrace je proto podle Heckmanna stejně tak proces propojování prvků, jako výsledný stupeň propojenosti celku. Integraci jednotlivců nebo skupin příchozích osob je proto třeba nahlížet skrze způsob jejich začlenění do

---

<sup>14</sup> TOLLAROVÁ, B. (2006): Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? *Biograf* (39): 107 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v3902>

existujících struktur a skrze typ a kvalitu propojení těchto nových populací s existujícím systémem socio-ekonomických, legálních a kulturních vztahů.<sup>15</sup>

Česká republika formulovala politický dokument Zásady koncepce integrace cizinců na území České republiky, který je přílohou Usnesení vlády číslo 689 ze 7. 7. 1999. V Zásadách je obecně formulována politika vlády ČR vůči legálně a dlouhodobě usazeným cizincům, tedy cizincům pobývajícím na území ČR déle než jeden rok nebo osobám s trvalým pobytem (Zásady 1999). Tato politika má směřovat k zajištění ochrany a přístupu cizinců k základním lidským právům a svobodám (Zásada č. 4) a má být charakterizovaná pozitivním přístupem a převzetím odpovědnosti státu za vytváření podmínek, které umožní spravedlivou účast cizinců na životě společnosti (Zásada č. 6). Samotná integrace imigrantů je v Zásadě č. 5 formulována jako<sup>16</sup>:

proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva. Integrace imigrantů je komplexním jevem, který má své podmínky a politické, právní, ekonomické, sociální, kulturní, psychologické a náboženské aspekty.

Ministerstvo práce a sociálních věcí definuje na svých internetových stránkách integraci jako proces umožňující cizincům postupně se začlenit do české společnosti. Cílem integrace je oboustranně přínosné nekonfliktní soužití cizinců a majoritní společnosti.

Jak od sebe pojmy integrace X inkluze rozlišuje Průcha, vidíme v následující přehledové tabulce.

Inkluzivní vzdělávání	Integrované vzdělávání
Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není	Přístupy a způsoby zapojení žáků se SVP do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. V zahraničí rozšířeno, od počátku 90. Let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáky

<sup>15</sup> TOLLAROVÁ, B. (2006): Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? *Biograf* (39): 107 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v3902>

<sup>16</sup> TAMTÉŽ

<p>dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994, vycházející z přesvědčení, že „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky“ (Article 2, Salamanca Statement).</p>	<p>do běžné školní třídy. Názory odborníků speciální pedagogiky, učitelů, rodičů na integrované vzdělávání zdravotně postižených žáků jsou v některých aspektech rozporuplné, převládají tendence k posilování integrovaného vzdělávání.<sup>17</sup></p>
---	---

Obrázek 2. Tabulka srovnání obou typů vzdělávání (autor: Lucie Topitschová)

Způsob integrace a přístup k imigrantům vychází jak z historie každého státu, tak z již zmíněných normativních předpokladů o sociálním řádu. Je ovlivněn tradicí, národní sebedefinicí, migrační zkušeností států nebo jejich současným politickým směřováním, členstvím v nadnárodních celcích nebo směřováním vnitřních reforem. Různé způsoby integrace znamenají uplatňování různých politik a nástrojů, které jsou určeny pro celou společnost nebo pouze pro migranty. Nástroje integrace imigrantů jsou od způsobu národní integrace odvozené a v jeho rámci i hodnocené, například asimilační nebo segregační nástroje nemusejí být považovány za dezintegrační, pokud tyto nástroje odpovídají idejím zásadním pro představu o vnitřní soudržnosti a podobě přijímajících společností.<sup>18</sup>

Dle Tomáše Nikolaie (2008) integrační vzdělávací systém může být popsán jako společná škola pro všechny běžné děti. Děti, které se významným způsobem odlišují od normy, jsou od hlavního vzdělávacího proudu oddělovány a v některých případech za mimořádných podmínek mohou být do vzdělávacího proudu integrovány. Odlišnosti od normy bývají sledovány zejména na úrovni rozumového nadání, kulturních a sociálních zvyklostí a typem rodinného uspořádání (dítě v rodině X dítě v sociálním ústavu apod.).

<sup>17</sup> Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál RVP – Modul Články* [online]. Dostupné: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

<sup>18</sup> TOLLAROVÁ, B. (2006): Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? *Biograf* (39): 107 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v3902>



Učitel se specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy podprůměrně nadaných nebo mimořádně nadaných jedinců probíhají odděleně od hlavního vzdělávacího proudu pod vedením specializovaných profesí.

Co se týká inkluzivního vzdělávacího systému, je typický důrazem na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka. První volbou pro všechny děti bez rozdílu je začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Základem myšlenky inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem adekvátní a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich speciálních potřeb. V rámci inkluzivního přístupu by měl být co největší počet dětí ponechán v hlavním vzdělávacím proudu a zabránit tak segregaci dětí s různými vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání nezůstává na úrovni integrace dětí se speciálními potřebami. Na rozdíl od integrace se cíleně nevěnuje pozorování a analýze chování integrovaných dětí, ale přenáší odpovědnost za vytváření podmínek vhodných pro inkluzi ze specializovaných profesí především na učitele. Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí. Role pedagoga je v tomto procesu integrační a závisí na úspěšné kooperaci s dalšími odborníky ze školního i mimoškolního prostředí.<sup>19</sup>

Vraťme se teď na chvíli na začátek školního roku 2016/2017, který se právě vyznačoval implementací společného vzdělávání (inkluze). Kodifikovala jej novela školského zákona č. 270/2017. Stala se podnětem k řadě kritických názorů. V polovině roku 2018 zveřejnil na své oficiální webové stránce bývalý ministr školství Stanislav Štech, který stál u zrodu inkluze, analýzu implementace společného vzdělávání za poslední dva roky. Ukázala sice na některé drobné nedostatky, ale především ukázala na nepodloženost řady jejích kritik. Ukázalo se, že se administrování a zajišťování podmínek pro společné vzdělávání postupně daří. Z výzkumu také vyplývá, že se za

---

<sup>19</sup> [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts\\_155.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf)

sledované období pětinasobně zvýšil počet žáků z jiného kulturního (jazykového) prostředí.

Jak již bylo uvedeno výše, školský zákon v § 2 odstavci 1 a zaručuje rovný přístup každého občana České republiky či členské země Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace. Zároveň ale zmiňuje situaci, kdy je přístup žáků k rovnému vzdělávání ztížený z důvodu nejružnějších postižení či znevýhodnění. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) ve svých výročních zprávách opakovaně zdůrazňuje potřebu inkluzivního vzdělávání těchto žáků a studentů. Podle Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání rozvíjí kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vychází z „uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál“. Školský zákon hovoří o dětech, žácích a studentech se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými je zdravotní postižení či znevýhodnění, případně sociální znevýhodnění. Zařazení do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zaručuje těmto dětem právo na vytvoření takových podmínek, které jim umožní vyrovnat se se svým znevýhodněním a vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu.<sup>20</sup>

Zodpovědnost za integraci je na celém pedagogickém týmu. Zodpovědnost za organizaci výuky češtiny pro cizince by měla mít jedna konkrétní osoba, ať už je jí češtinář, třídní učitel nebo koordinátor vzdělávání cizinců, ale na výuce jazyka by se měli podílet všichni učitelé během výuky. Každý učitel je zodpovědný za svou oblast výuky a osvojení slovní zásoby týkající se daného předmětu. S tím také souvisí reflexe odborného jazyka daných předmětů, která ještě zdaleka není samozřejmostí.

---

<sup>20</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

Cizinci mají potíže se zvládnutím jazyka na komunikační úrovni a odborná terminologie je jakýsi další stupeň v jazykových dovednostech, na to by učitelé odborných výukových předmětů neměli zapomínat.<sup>21</sup>

Jakou formu integrace žáka-cizince škola zvolí, záleží z velké části na ochotě pedagogického týmu, ale především na řediteli/ředitelce školy. U žáků-cizinců se většinou vyplácí konkrétní individuální podpora jejich SVP, kterou je ideální zpracovat například formou vyrovnávacího plánu.<sup>22</sup>

Aktivita, které zvolíme, by měly mít nejen jasný cíl, kterým je v tomto případě integrace žáka cizince, ale měly by být zaměřeny přímo na problematické momenty jeho integrace. To znamená konkrétně například na doučování češtiny, volitelný předmět český jazyk jako cizí jazyk, slovníčky odborných pojmů atd.<sup>23</sup>

## 2.1 Cizinci v českých školách

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. Lze přitom předpokládat, že příbuznost či vzdálenost jazyků a kultur má v kooperaci českých učitelů s žáky – cizinci velkou důležitost. Jistě je tato kooperace snadnější s žáky Slováky či Poláky než s dětmi vietnamskými, mongolskými či kazašskými – avšak záleží na individuálních zvláštностech.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem | Infoabsolvent.cz. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* | Infoabsolvent.cz [online]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-4-17>

<sup>22</sup> Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem | Infoabsolvent.cz. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* | Infoabsolvent.cz [online]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-4-17>

<sup>23</sup> TAMTÉŽ

<sup>24</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2. s. 81.

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.<sup>25</sup>

Důležitou stránkou komunikace je též gestikulace. Gestikulace různých národů je odlišná. Je možné poukázat na francouzskou eleganci, italskou výbušnost či anglickou zdrženlivost. Správné používání gest během vyučování je velmi důležité. Učitel stojící prkenně před třídou nezaujme žáky ani sebelepším tématem. Stejně je tomu i s nadměrným používáním gest. Platí tedy: všeho s mírou.<sup>26</sup>

## **2.2 Sociální rovina integrace žáků – cizinců do českých škol**

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, integrační proces je dlouhodobá, v podstatě nikdy nekončící oboustranná snaha začlenit žáka cizince nejen do výchovně-vzdělávacího procesu, ale především do školního (třídního) kolektivu.<sup>27</sup>

### **2.2.1 Faktory ovlivňující integraci žáků**

#### **Rodinné prostředí**

Vliv rodičů na jednání a chování žáka je zásadní a projevuje se i v přístupu dítěte ke škole. Žáci – cizinci totiž v některých případech postrádají dostatečnou motivaci k integraci, a proto velmi záleží na podpoře rodiny a jejím vztahu ke vzdělávání. Rodiče svými postoji a názory ovlivňují přístup dítěte ke vzdělávání po celou dobu školní docházky.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> HOLOUBKOVÁ, Zdeňka. *Vybrané problémy dětí – cizinců při integraci na nižším stupni ZŠ*. Plzeň, 2014. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

<sup>26</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1. s. 53

<sup>27</sup> Podpora ve škole | Inkluzivní škola. *Uvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/podpora-ve-skole>

<sup>28</sup> KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7. str. 70

Někteří rodiče usnadňují dětem situaci tím, že je posílají na doučování českého jazyka anebo jim zajistí hlídání u české babičky. Na základě takové péče mají žáci tendenci zapojit se do kolektivu mnohem rychleji.

Spolupráce rodičů, případně širší rodiny, je při úspěšném integračním a vzdělávacím procesu nutná, a proto je i přes jazykovou bariéru vhodné být v kontaktu s rodiči a konzultovat s nimi jakékoliv těžkosti při vzdělávání žáka. Důležité je přenést na rodiče velkou míru zodpovědnosti při doučování češtiny. Pokud škola žádné doučování ani volitelný předmět ČJČJ nenabízí, měli by rodiče být o této skutečnosti informováni včas, aby si případné doučování našli sami, což by jim škola měla také doporučit. Pro všechny rodiny není investice do vzdělání dětí samozřejmostí.

Důležitým faktorem, který při integraci hraje významnou roli, je rodinné zázemí cizinců. Tak jako žáci či studenti českého původu mají rozdílné učební, ale i jiné návyky z rodiny, nároky na úspěšnost a plnění školních a dalších povinností, tak i žáci odlišného kulturního původu mají samozřejmě různé rodinné prostředí, které je do veliké míry ovlivněno jak sociokulturním původem dané rodiny, tak i osobnostními předpoklady rodičů a žáků či studentů.

Pro integraci do školy a do výuky je proto zásadní znát rodinné zázemí a snažit se na rodinu působit ve směru žakových či studentových vzdělávacích potřeb. Důležité je informovat rodiče žáků-cizinců o českém školství a s ním souvisejícími právy a povinnostmi. Ne všichni cizinci chápou, jak je v České republice vzdělání důležité, protože v jejich rodné zemi to tak například nefunguje nebo je pro rodiče případně důležitější pomoc dítěte v jejich podnikání a školní docházku berou jen jako nutné zlo. Všechny tyto okolnosti je dobré si s rodiči hned na počátku ujasnit a při komplikacích například s docházkou to včas řešit. Za komunikaci s rodinou je zodpovědný především třídní učitel, případně koordinátor vzdělávání cizinců.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem | Infoabsolvent.cz. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* | Infoabsolvent.cz [online]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-4-17>

## **Školní prostředí**

Ředitel/ka školy je zodpovědný/á za vzdělávací proces na dané škole a zároveň za další vzdělávání pedagogických pracovníků, stejně jako za finanční řízení celé školy. Proto je převážně na řediteli/ce jakou strategii při vzdělávání žáků cizinců zvolí, a to s ohledem na materiální i personální zajištění.

Zda škola například poskytne doučování ČJČJ nebo nabídne volitelný předmět čeština jako cizí jazyk nebo kroužek ČJČJ, závisí velkou měrou na ochotě a znalostech pedagogů, ale také na finančních možnostech školy.

V integraci žáka hraje školní prostředí, zejména tedy skladba třídy a osobnost samotného učitele také velmi důležitou roli. Rychlost začlenění závisí na jeho vlastní povaze a míře kladného přijetí žáka stávající (již sžitou) sociální skupinou. Oslovení učitelé se domnívají, že mladá generace přijímá cizince zcela přirozeně a bez předsudků. Čeští žáci se tedy s cizinci obecně sžívají naprosto bez problémů. Nebyly zaznamenány ani žádné xenofobní reakce mezi žáky.<sup>30</sup> Podle výpovědi dotázaných mají české děti spíše sklon dětem s odlišným mateřským jazykem pomáhat. Učitelé některých škol měli dokonce pocit, že cizinci jsou pro české děti atraktivnější než jejich čeští spolužáci. Někteří kantoři zároveň udávali, že cizinci jsou pro naše české žáky jakýmsi „motorem“ či motivací k většímu úsilí.<sup>31</sup> Jazyk tedy nemusí být jediným a nejdůležitějším klíčovým faktorem pro začlenění žáka do kolektivu, protože jak sami chápeme, záleží na jeho otevřenosti vůči ostatním (míře chťení se začlenit), stupni příjemnosti vzhledem k okolí a chemii, která ve vztazích mezi lidmi funguje.

## **Spolužáci**

Spolužáci spolu ve škole tráví nejvíce času, proto je jejich podíl na integraci žáka cizince zásadní. A podporu tohoto procesu je důležité již od počátku systematicky propracovat. Minimálně je důležité určit mezi spolužáky patrony, ale systematická pedagogická práce s kolektivem je také nutná.

---

<sup>30</sup> KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7. str. 73

<sup>31</sup> TAMTÉŽ str. 75

## **Učitelé**

Učitelé jednotlivých předmětů jsou zodpovědní za výuku svého předmětu, a to platí i pro žáky-cizince. Někdy je však obtížné se dostat přes jazykovou bariéru, proto je z počátku důležité obohacovat žáka-cizince o slovní zásobu z daného předmětu, vytvářet slovníčky odborných pojmů atd. Důležitá je zde především ochota a motivace na všech stranách.

Učitelům by měla být poskytována cílená podpora podle průběhu jejich profesní dráhy a podle specifických skupin žáků. Specifickou podporu tedy potřebují učitelé vyučující děti, které doma mluví jiným jazykem než českým.<sup>32</sup>

## **Věk žáka**

Jistě se všichni shodneme na tom, že čím je dítě mladší, tím rychleji se učí novým věcem a zvyká si na nové prostředí. Integrace takového dítěte je tedy mnohem jednodušší. To určitě platí i v případě žáků – cizinců, kteří se ocitnou v prostředí české školy v době mladšího školního věku. Navíc pokud mají možnost absolvovat přípravnou třídu nebo alespoň poslední rok mateřské školy, je to velká výhoda. U takových dětí nebývají téměř žádné výrazné problémy. V některých případech se naučí mluvit česky tak dobře, že je lze jen těžko odlišit od rodilých mluvčích. Právě proto se s nimi ve škole zachází prakticky standartním způsobem. Mladší žáci se obecně snadněji adaptují na veškeré změny. Jsou vesměs otevřenější a přístupnější než žáci staršího věku. Na druhé straně, čím je dítě starší – ve vyšším věku odpovídajícím druhému stupni ZŠ, tím se integrace stává složitější. Takový žák je často v situaci, kdy jsou na něj kladené zvýšené nároky, a to, jak z hlediska nutnosti zvládnutí náročné učební látky, tak také konfrontace s vlastními problémy vyvstávajícími v souvislosti s obdobím puberty, v němž se žák s nejvyšší pravděpodobností nachází. Může intenzivněji prožívat běžné denní situace a trpět případnými pocity méněcennosti.

---

<sup>32</sup> STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

## 2.3 Zásady a cíle vzdělávání

Jako hlavní pramen, v němž najdeme formulované zásady a cíle pro vzdělávání cizinců v českých školách je Školský zákon č. 561/2004 Sb.

### *1. Vzdělávání je založeno na zásadách:*

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání **bez jakékoli diskriminace** z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu ...

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,

...

### *2. Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména*

a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

...

c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,

...

e) **utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,**

f) **poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, ...**<sup>33</sup>

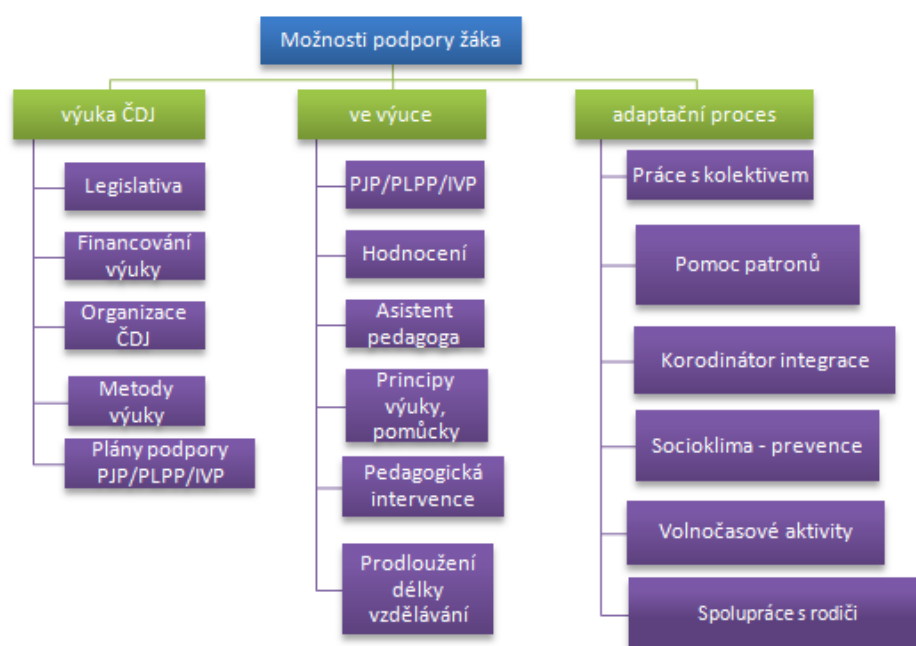
---

<sup>33</sup> BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.



## 2.4 Podpurná opatření pro děti cizinců

Podpurná opatření jsou právním nárokem dítěte. Existuje více způsobů, jak podpořit žáka s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Ty probíhají na několika úrovních. Můžeme je rozdělit do tří základních oblastí. Vše je přehledně vidět na následujícím schématu.



Obrázek 3. Schéma podpurných opatření

Žáci s OMJ se již od počátku účastní běžné výuky. A to i ti, kteří jí rozumí velmi málo. Možnost navštěvovat intenzivní výuku češtiny místo běžné výuky má totiž zatím jen málo z nich. Obzvláště začátečníci v češtině potřebují ve výuce velkou míru podpory a pozornosti pedagogů. Tuto podporu můžeme zajistit několika způsoby. Primární jsou podpurná opatření, nabízí se i využívání tzv. šablon. Zkušenosti ukazují, že je nejlepší podporu kombinovat z více zdrojů.<sup>34</sup>

Dlouhodobějším pomocníkem jsou volnočasové aktivity. Žák se zde věnuje tomu, co ho baví, co umí. Může rozvíjet svůj potenciál a cítit se úspěšný. Pocit úspěchu je zvláště zpočátku velmi důležitý! Zároveň má možnost

<sup>34</sup> Možnosti podpory | Inkluzivní škola. *Uvodni stranka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/moznosti-podpory>

komunikovat s dětmi, které mají stejné zájmy (neodlišuje se, naopak nachází společná témata), získávat kamarády, rozvíjet vztahy a rozvíjet slovní zásobu v oblasti, ve které má již nějaké znalosti a je mu blízká. V prostředí kroužků se děti cítí obvykle bezpečně.<sup>35</sup>

Podpůrná opatření (PO) z §16 ŠZ 1.stupeň PO může škola poskytovat sama. Pro získání 2. a 3. stupně PO je zapotřebí souhlasu zákonných zástupců a vyšetření ve školském poradenském zařízení (ŠPZ), Doporučení vydává ŠPZ ve lhůtě 30 dnů od zahájení šetření. Doporučení stanovuje stupeň podpory a na jeho základě získává škola finanční prostředky na podporu žáka. Obsahuje také doporučení konkrétních podpůrných opatření a návrhy pro práci s dítětem.<sup>36</sup>

**Tabulka PO pro žáky s OMJ:**

	První stupeň PO	Druhý stupeň PO	Třetí stupeň PO
<b>Je určen pro:</b>	-žáky s pokročilou znalostí češtiny, kteří potřebují podporu především v jednotlivých předmětech - postačí mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy	-žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (úroveň znalosti českého jazyka B1-B2) - úprava organizace a metod výuky, hodnocení žáka a případně využití IVP	-žáky s neznalostí vyučovacího jazyka (úroveň znalosti českého jazyka 0-A1-A2) - může vyžadovat znatelné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání, úpravě ŠVP a hodnocení žáka
<b>Podmínky pro poskytnutí Podpůrných opatření:</b>	PO škola nastavuje bez doporučení ŠPZ, není nároková finanční podpora	PO jsou poskytována na základě doporučení ŠPZ, finanční podpora je nároková	PO jsou poskytována na základě doporučení ŠPZ, finanční podpora je nároková
<b>Formy Podpůrných opatření (PO):</b>	-Plán jazykové podpory (PJP)/ Plán pedagogické podpory (PLPP) - obvykle vytváří třídní učitel a výchovný poradce ve spolupráci se všemi učiteli -po třech měsících se plán vyhodnotí	- Individuální vzdělávací plán (IVP) - vytváří třídní učitel a výchovný poradce ve spolupráci se všemi učiteli - 3h češtiny týdně, max.120h. ročně -úprava obsahu vzdělávání - speciální učebnice - pedagogická intervence (1h. týdně) -speciálně pedagogická péče (1h. týdně)	- Individuální vzdělávací plán (IVP) - vytváří třídní učitel a výchovný poradce ve spolupráci se všemi učiteli -3h. češtiny týdně, max.200h. ročně -úprava výstupů a obsahu vzdělávání -speciální učebnice, pomůcky -asistent pedagoga -pedagogická intervence (2h. týdně), z toho je možné 1 h využít na práci se třídou -speciálně pedagogická intervence (až 2h. týdně) -prodloužení délky vzdělávání o 1 rok
<b>Plán podpory</b>	PJP/PLPP	IVP	IVP

*Obrázek 4. Stupně podpůrných opatření*

Již bylo zmíněno výše, že jednotlivé kraje čerpají ze všech dostupných dotačních programů určených pro vzdělávání dětí cizinců, ale v praxi se to významnými změnami bohužel neprojevuje. V rámci celé

<sup>35</sup> TAMTÉŽ

<sup>36</sup> Možnosti podpory | Inkluzivní škola. *Uvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/moznosti-podpory>

republiky můžeme hovořit jen o několika krajích, které přímo vyčlenily určitý počet škol, které se na vzdělávání žáků cizinců přímo specializují. Praha uvádí pouze jednu takovouto školu, zatímco v kraji Jihomoravském je vyčleněno celkem sedm škol. Tento kraj také využívá tyto školy jako metodická centra. Hlavní město Praha zdůrazňuje hlavně individuální doučování cizinců.

Ministerstvo vnitra v roce 2009 otevřelo centra na podporu cizinců. Jako první byla tato centra otevřena v kraji Moravskoslezském, Pardubickém, Plzeňském a Zlínském. Následně v roce 2010 v kraji Karlovarském, Libereckém, Jihočeském a Olomouckém.<sup>37</sup>

Pravdou také je, že vyčleňování škol ke speciálnímu vzdělávání žáků – cizinců, může nechtěně vést k vytváření škol segregovaných, kde pak děti cizinců tvoří více než polovinu všech žáků. Tato skutečnost následně vede převážně k nespokojenosti rodičů dětí českých a může dojít i k odlivu takovýchto žáků a přesunu na jinou školu. Národnostním menšinám se kraje příliš nevěnují. Výjimkou je Moravskoslezský kraj, který vzhledem k přítomnosti početné polské menšiny zajišťuje vzdělávání v polštině.

V rámci speciálně pedagogické podpory se nabízí výuka českého jazyka jako cizího jazyka, spojená s úpravou kurikula i v ostatních předmětech (v návaznosti na IVP), dvojjazyčné a obrázkové slovníky a další jazyková podpora a dvojjazyčný asistent pedagoga (v případě příliš odlišné mateřštiny).<sup>38</sup> Dle průzkumu České školní inspekce provedeného v září 2015<sup>39</sup> řadí na první místo většina ředitelů/ředitelek základních škol právě nutnost jazykové podpory.

---

<sup>37</sup> *Integrace a inkluze ve školní praxi*. Praha: FORUM, červen 2018. ISSN 2336-1212.

<sup>38</sup> Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem | Infoabsolvent.cz. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* | Infoabsolvent.cz [online]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-4-17>

<sup>39</sup> Česká školní inspekce ČR – Tematická zpráva – Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. *Česká školní inspekce ČR – Home* [online]. Copyright © 2020 Česká školní inspekce [cit. 10.06.2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>

Usoudí – li vyučující, že i přes veškerou svou snahu není schopen být žákovi ve všech ohledech výuky nápomocen a žák v tomto směru „trpí“, může učitel požádat vedení školy o přidělení asistenta. Následně je vhodné, aby se i asistent seznámil s kulturními specifiky rodiny žáka a byl schopen tato specifika v jednání s rodinou zohledňovat.

Způsoby, jakými je zajištěna právě jazyková podpora, ukazuje následující tabulka.

Forma podpory	Podíl škol v %
Individuální podpora pedagoga (např. formou individuálního vzdělávacího plánu)	60,1
Individuální nebo skupinové doučování ČJ po vyučování	59,8
Asistent pedagoga v době výuky	19,1
Hodiny/kurz češtiny v době běžné výuky	18,4
Jiným způsobem	13,2

Obrázek 5. Forma podpory

Z tabulky je evidentní, že nejčastěji je jako podpora žákům-cizincům využívána individuální podpora, formou nastaveného individuálního vzdělávacího plánu a téměř na stejné úrovni Individuální či skupinové doučování probíhající na kmenové škole.

V souvislosti s poskytováním podpůrných opatření je potřeba také zmínit, že kvalita jejich poskytování silně závisí na dalších faktorech, které dále uvedli dotazovaní pedagogové v rámci šetření ČŠI. Ty můžeme vyčíst z následující tabulky.

Oblasti	Podíl škol v %
Dostatek finančních prostředků	58,3
Výukové materiály pro žáky	51,4
Větší kapacita pedagogů na individualizaci (méně žáků ve třídě, asistent pedagoga)	49,1
Státem jasně definovaný způsob podpory	47,6
Metodická podpora při vzdělávání a začleňování žáků	39,6
Vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka (návod pro pedagogy při výuce češtiny)	27,1
Další vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti	24,6

Obrázek 6. Oblasti vyžadující určitý druh podpory

Je zřejmé, že financování hraje v podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem zásadní roli.

V současné době je finanční zdroje na jazykovou podporu žáků cizinců (nikoliv žáků s českým občanstvím a odlišným mateřským jazykem) možné získávat zejména z rozvojových programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Inspekční zjišťování však ukázalo, že pouze 24,3 procent škol žádá o finanční prostředky z těchto zdrojů. Prostředky je též možno získat z Evropského sociálního fondu.<sup>40</sup>

V neposlední řadě je také třeba zmínit, že v roce 2004 byla založena nezisková organizace META, o.p.s., která podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělávání a též v pracovní integraci. Nabízí též podporu samotným pedagogům a školám. Kromě toho je v případě nutnosti možné

<sup>40</sup> Česká školní inspekce ČR – Tematická zpráva – Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Česká školní inspekce ČR – Home [online]. Copyright © 2020 Česká školní inspekce [cit. 10.06.2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>

dovolat se na asistenční linku, která je prozatím v ve vietnamském a mongolském jazyce.

## 2.5 Desatero práce s žáky s OMJ

Specifikum práce s žáky-cizinci nejen z pozice pedagogů je tématem stále poněkud okrajovým a ve svých praktických důsledcích nepropracovaným. Učitelé se často s touto pro ně novou zkušeností vyrovnávají bez jednotné systematické podpory státu.<sup>41</sup>

Jak pracovat s dětmi s OMJ ve škole a ve třídě:

1. Děti a žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) jsou stejně nadaní, jako jejich česky mluvící spolužáci. Zaslouží si, aby k nim pedagogičtí pracovníci přistupovali s pochopením pro jejich schopnosti a dovednosti. Do jakého ročníku jsou zařazeni, se neodvíjí primárně od jejich neznalosti vyučovacího jazyka. Jsou zařazováni podle věku a předchozího dosaženého vzdělání.
2. V prvních dnech ve škole je vhodné žákovi pomoci adaptovat se na nové prostředí, dát mu čas, aby se mohl zorientovat a začlenit. Zajistit mu průvodce, který ho bude v prvních dnech doprovázet. Např. projde s žákem školu, ukáže mu všechna důležitá místa, seznámí se spolužáky, s pedagogickým sborem, ukáže mu, kam žáci chodí na tělocvik, kde se přezouvají, informuje ho o chodu školy (řekne, kdy mají přestávky). Pomůže mu při nastavení komunikace mezi spolužáky, pracovníky školy, jak si říct o pomoc a vyjádřit své základní potřeby aj. Pro podporu začlenění žáka můžete využívat komunikační kartičky, překladové slovníčky nebo ve třídě nastavujeme systém tzv. patronů.

---

<sup>41</sup> Zachová, M. (2017). Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. Sociální pedagogika/Social Education, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

3. Doporučujeme udělat krátkou jazykovou diagnostiku žáka, aby pedagog zjistil, jak je na tom žák se znalostí češtiny. Cílem je zjistit jazykovou úroveň (ve všech dovednostech) a s ohledem na ni stanovit cíle vzdělávání.<sup>42</sup>
4. To, že žák nemluví česky, by nemělo být vnímáno, jako jeho handicap. Můžeme ho vnímat jako ostatní žáky, kteří potřebují podporu ve výuce. Žákům s OMJ i pedagogovi pomůže výuka češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) - intenzivní výuka ČDJ zkracuje dobu, po kterou tito žáci potřebují větší míru podpory. (publikace vychází i ze zkušeností s programem intenzivní výuky ČDJ pilotovaným na dvou školách)
5. Žáci s OMJ se učí češtinu jinak než rodilí mluvčí. Je to pro ně cizí jazyk. Představme si, když se sami učíme cizí jazyk – jde to pomalu a postupně. Každé slovo je nové. Ke stažení jsou materiály, odkazy na online zdroje i učebnice. Reflexi a vyhodnocení adaptačního období žáka využíváme jako podklad pro nastavení dalšího cíle vzdělávání žáka s OMJ (překlopíme i do PLPP/IVP).
6. Zapojení žáka s OMJ do výuky, i když neumí česky, je důležité. Jedná se o práci se slovní zásobou, komunikaci v hodině a samostatnou práci rozvíjející žákovy dovednosti v daném tématu. Učitel každého předmětu by měl doplňovat výuku obsahu předmětu také prací na rozvoji jazyka, který se k tomuto předmětu váže.
7. Vytvoření plánu podpory (PLPP, IVP) je pro žáka s OMJ důležitým prostředkem k úspěšnému začlenění do školního prostředí. Obecně je to užitečný nástroj, který umožňuje individuální plánování, hodnocení a sledování pokroku žáka. Při naplňování plánu je vhodná

---

<sup>42</sup> [online] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/jazykova-diagnostika>

spolupráce ostatních učitelů.

8. Hodnocení žáků s OMJ, kteří nerozumí jazyku, může být vnímáno jako problém. Vyhláška č. 48/2005 Sb., §15 odst. 6., uvádí, že „*úroveň znalosti českého jazyka je závažná souvislost, která ovlivňuje výkon žáků*". To znamená, že při hodnocení těchto žáků v jakémkoliv předmětu přihlížíme k jejich úrovni češtiny. Pro sledování a vyhodnocování pokroku žáků mohou pomoci plány podpory, v nichž se nastavují a zaznamenávají cíle v konkrétních předmětech. U žáků s OMJ je dobré hodnotit reálně dosažený pokrok a úsilí.
9. Spolupráce s rodiči je v případě každého žáka jednou z hlavních podmínek úspěšného začlenění do školy a plnění školních povinností. Základní bariérou je zde kromě jazyka také nedostatek informací, např. o vzdělávacím systému v ČR nebo právech a povinnostech dětí i rodičů. Proto je důležité rodičům tyto informace poskytnout, v odkazech níže je možno je nalézt v několika jazykových mutacích.
10. Nejste na to sami! Na procesu vzdělávání žáků s OMJ se kromě učitele ve třídě podílí také rodiče, vedení školy, ostatní kolegové. Je možné se obracet o pomoc na ŠPZ, další instituce, jako např. NIDV, přizvat ke spolupráci neziskové organizace, které pomohou s podporou rodiny, doučováním nebo zajištěním volného času dětí.<sup>43</sup>

### 3 Sociokulturní handicap

Zabýváme-li se v tomto příspěvku žáky-cizinci v prostředí českých škol a analyzujeme-li jejich znevýhodnění, je nezbytné vymezit termín, který se k této skupině žáků váže, tj. sociokulturní handicap. Problematika

---

<sup>43</sup> Desatero pro pedagogy pro práci s dětmi s OMJ: Praha 12. *Praha 12: Titulní stránka* [online]. Dostupné z: <https://www.praha12.cz/desatero-pro-pedagogy-pro-praci-s-detmi-s-omj/d-68367>



sociokulturního handicapu je v tomto směru spojována především s celosvětovými migračními procesy, souvisí s otázkou zvýšeného počtu přistěhovalců, uprchlíků, azylantů apod. Sociokulturní znevýhodnění bývá nejčastěji spojováno s problémy jako jazyková bariéra, národnostní nebo rasová odlišnost (daná např. způsobem oblékání, kulturními zvyklostmi atd.

Než se podíváme dále, bylo by dobré si nejprve detailněji osvětlit slovo handicap, které je v dnešní společnosti již dlouho používané, přesto se však málo ví o jeho pravém původu (významu). „Handicap“ je slovo, které se podle slovníku Petit Robert objevuje v Anglii kolem roku 1827 (z angl. „hand in cap“ – ruka v klobouku) a pochází z prostředí dostihového sportu. „Ruka v klobouku“ označuje los, kterým se určuje, které z lehčích, starších či trénovanějších koní ponese větší zátěž, resp. pokoušou delší distanci, aby byly podmínky pro všechny stejné a závod spravedlivý. Mnohem později začal tento termín přeneseně i u lidí označovat „zátěž“ nějakého onemocnění, tělesné vady, postižení. Hovoří se tedy vlastně o znevýhodnění určitých osob oproti jiným osobám – většinou bez vlastního zavinění (dané genetickými, vrozenými či v průběhu života působícími faktory sociálními a sociálně-psychologickými).<sup>44</sup> Nutno dodat, že si však většina lidí dnešní společnosti pod tímto pojmem představuje převážně „postižení“ ze zdravotního hlediska. V následujících větách se však dozvíme, že tomu tak není. Psychologie u nás i v zahraničí, ať už psychologie sociální nebo pedagogická, v posledních desetiletích rozšířila pojem „handicapovaného žáka“ a zahrnula do něj i jedince tělesně či mentálně zdravé.<sup>45</sup> Řadí se sem tedy např. děti z nižších sociálních vrstev, málo podnětného rodinného prostředí či právě děti etnických menšin.

Výstižnou charakteristiku termínu předkládá v českém prostředí Vágnerová (2004), sociokulturní handicap ze své podstaty vyplývá z odlišnosti kulturní příslušnosti, hlavní roli zde tedy sehrává příslušnost k určitému typu kultury, společenství.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> ŠTECH, Stanislav, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita, 1997. ISBN 80-7083-208-8.

<sup>45</sup> TAMÉŽ

<sup>46</sup> Zachová, M. (2017). *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů*

Jak již bylo zmíněno výše, děti imigrantů a děti z etnických a národnostních menšin spadají podle nové vyhlášky č.147/2011 Sb. do kategorie sociálního znevýhodnění. Pojem „sociální znevýhodnění“ ale vychází z terminologie sociální péče a ve školském zákoně je definovaný jako:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky.<sup>47</sup>

Děti, které jsou takto sociálně znevýhodněné, mají nárok na různé úlevy a kompenzace, například hodnocení zohledňující jejich odlišnost, zřízení funkce asistenta pedagoga nebo vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů. V praxi však dochází také k tomu, že tyto děti jsou vzdělávány odděleně mimo hlavní vzdělávací proud právě s odkazem na své speciální vzdělávací potřeby. Kategorie sociálního znevýhodnění, jež měla původně přispět ke snadnějšímu začlenění dotčených žáků do hlavního vzdělávacího proudu, tak paradoxně přispívá k legitimizaci jejich vyloučení. Tato situace se pomalu mění i díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, ale mezi učiteli se stále objevují názory, že vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami společně s dětmi bez znevýhodnění nepomáhá žádné ze zúčastněných stran, a dokonce může brzdit vzdělávací proces a škodit tak dětem majority.<sup>48</sup>

Mezi hlavní problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti můžeme zařadit především odlišný mateřský jazyk, odlišné hodnoty a hodnotové systémy, odlišné zvyklosti, rituály, tradice, v rámci výchovných stylů se jedná o odlišné rodičovské postoje, odlišné pojetí mužské a ženské role aj. Klíčovou rolí v

---

[Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. Sociální pedagogika/Social Education, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

<sup>47</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

<sup>48</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

rámci začleňování do prostředí majority tedy u jedince sehrává především jazyková vybavenost.

Štech (2000) hovoří o tom, že teorie sociokulturního handicapu jsou založeny na předpokladu, že neúspěšnost žáků-cizinců vyplývá z handicapu, který souvisí s jejich příslušností ke kulturně odlišné minoritě. Je pro nás určitým dilematem, jak je sociokulturní handicap nahlížen, chápán, zda a priori vykazuje deficit, překážku, která ve vyučovacím procesu a v procesu začleňování může způsobovat obtíže, nebo naopak představuje v kladném smyslu slova kulturní kapitál, přínos pro dané společenství. Zde opět narážíme na ambivalenci pojmu a můžeme konstatovat, že rozdílnost, odlišnost, jinakost atd. lze jednak vnímat jako samozřejmost, přínos, pozitivum, na druhé straně se může proměnit v problém, obtíž.

Mladí lidé a především děti, které mají zkušenosti s migrací, jsou velice různorodá skupina, jež vyžaduje individuální zacházení. Přitom je důležité mít na paměti, že některé z těchto dětí mohly nebo stále mohou:<sup>49</sup>

- zažít velké emocionální trauma a ztrátu v zemi původu
- zažívat kulturní šok
- být odloučeni od svých rodičů nebo opatrovníků
- mít rodiče, kteří jsou emocionálně velice frustrovaní a bez zájmu, nebo se naopak o své děti příliš obávají
- utrpět propad ve svém životním standardu a zažít další významné změny ve svém životě
- žít v rodinách, které mají omezené nebo žádné sociální dávky a prostředky
- mít dočasné ubytování, a proto často střídat školy
- mluvit málo nebo vůbec česky při příjezdu do ČR
- mít přerušené nebo žádné vzdělávání ve své zemi původu
- žít v rodinách, které neznají svá práva ve vzdělávání a v sociální oblasti a mají těžkosti v přístupu do školy, ke škole a v komunikaci s ní

---

<sup>49</sup> Bariéry cizinců na české škole | Inkluzivní škola. *Uvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/migrace/bariery-cizincu-na-ceske-skole>

- přijet v průběhu školního roku a zažívat díky tomu další problémy s integrací
- zažívat šikanu a/nebo izolaci
- mít omezená práva v dalším vzdělávání

Markéta Zachová uvádí v rámci svého výzkumu, že sociokulturní znevýhodnění může být způsobeno i odlišnostmi v oblasti komunikační etikety. Janebová (2010) upozorňuje v této souvislosti na pravidla, komunikační tabu apod., která mohou způsobovat mnohá interkulturní nedorozumění. Zdrojem dalších obtíží v rámci procesu integrace mohou být rozdílné hodnoty, neznalost obvyklých způsobů chování, odlišný hodnotový systém, který si dítě s sebou přináší z původního prostředí. V průběhu adaptačního procesu mohou některé hodnoty ztrácet svůj původní význam, přestávají platit, mohou se dokonce stát nežádoucími. Problémem může být také rozporuplnost hodnotových systémů původního (mateřského) sociokulturního prostředí a prostředí majority. Tato rozdílnost může vyvolávat nejistotu, napětí, dokonce ohrožovat identitu člověka (Vágnerová, 2004). Další proměnné, které mohou zapříčinit znevýhodnění, jsou např. odlišnosti životního stylu (řadíme sem zvyklosti, tradice, rituály a jiné atributy typické pro dané společenství), odlišnosti sociálních rolí (např. hierarchizace rodinného systému). Sociokulturně jsou podmíněny i postoje rodičů ke školnímu vzdělávání (tj. otázky, jakou hodnotu pro ně škola, školní vzdělávání představují a jaký význam mu přisuzují, jak dítě na školu připravují apod.). Jiné či další priority ve výchově a vzdělávání mohou být v rozporu s konceptem majority. Bittnerová (2009) zmiňuje v této souvislosti např. odlišnou periodizaci dětství a její kognitivně socializační mezníky, které brání dětem z některých etnických komunit projít běžnou školní trajektorií. Často se také vzdělávací potřeby dětí cizinců míjejí s cíli jejich vlastní kultury.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Zachová, M. (2017). *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů* [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

### 3.1 Sociální přijetí

Každý žák – cizinec, který se prakticky ze dne na den ocitá v jazykově i kulturně odlišném prostředí, má z mnoha důvodů v nové společnosti nelehké postavení. Zaprvé se sžívá s novým kolektivem v rámci školní třídy, která má pro něj zásadní důležitost, zadruhé se sociálním prostředím v rámci svého bydliště. Jak už to bývá, někteří lidé jsou tolerantní vůči jiným etnickým skupinám, zatímco druhá skupina populace je striktně proti a zaujímá vůči takovým lidem nepřátelský postoj. Řekněme si na rovinu, jedná – li se spíše o příslušníky nějaké národnosti v rámci Evropy, potažmo Evropské Unie, nevidíme v tom nijak velký problém. Zatímco cizinci z neevropských zemích to u nás s přijetím tak lehké nemají. Svou roli v tom hraje především jiné náboženství, odlišný styl oblékání či specifický způsob chování. To bývá často významná překážka v přijímání takovýchto osob. Dále strach z neznámého, popřípadě z nebezpečí či ohrožení. Zdroj problémů, takový obraz cizinců nám bohužel velice často ukazují média. Realita však není natolik dramatická, jak by se mohlo zdát. Abychom tedy nebyli jen negativní, s postupem doby se situace pozvolna zlepšuje a čím dál více lidí se stává tolerantnějších. Přispívá k tomu obecná zkušenost, na jejímž základě zjišťujeme, že i tito lidé jsou naprosto v pořádku a dá se s nimi hezky vycházet, jako v případě komunity vietnamských občanů. V dnešní multikulturní době je zkrátka normální žít v prostředí tvořeném více kulturami. K tomu je jistě zapotřebí i určitá dávka empatie, abychom se zkusili vžít do situace imigrantů a dokázali je pochopit.

Čeští žáci jsou vychováváni a vedeni k toleranci, pochopení a přátelskosti ve vztahu k novým spolužákům – cizincům od útlého věku (již ve školkách jsou totiž cizinci přítomni). Jejich přijetí je pak prakticky bezproblémové. V mnoha případech už ani nevnímají jejich odlišnost (vizuální apod.). České děti vnímají cizince velmi pozitivně. V mnoha ohledech je obohacují, přispívají k většímu povědomí o jejich kultuře. Dokonce se i chlubí, s jakým žákem to vlastně kamarádí.

Druhou stránkou celé záležitosti může být i negativní přijetí žáka – cizince. Takové případy nejsou výjimečné. Souvisejí převážně se samotnou osobností žáka, jeho vzdělávacími obtížemi a podobně. Jsou známy případy, kdy žák není přijat do kolektivu z důvodu nízké sociální inteligence, nechuti navázat nové kontakty a viditelné odtažitosti. Sám si tak podepisuje rozsudek o vyloučení.

### **3.2 Klima školy a školní třídy**

Inkluzivní škola zohledňuje potřeby všech svých žáků, a to také znamená, že by klima školy mělo být příjemné všem jejím žákům, samozřejmě včetně žáků s OMJ. Klima školy tedy zjednodušeně vypovídá o tom, jak se jednotliví účastníci (žáci, učitelé i rodiče) školního procesu cítí v prostředí dané školy, jak je toto prostředí motivuje k práci a studiu, jak ovlivňuje průběh učení i učební výsledky apod. Již z této definice vyplývá, že se klima školy nedá exaktně změřit a naplánovat, ale přesto je nutné na klimatu školy systematicky pracovat a zlepšovat je. Součástí klimatu je kromě ekologické, společenské a sociální dimenze i tzv. kulturní rozměr školy (viz výše zmiňovaný článek), do kterého se řadí například dodržování tradic, uznávání a zpřítomňování hodnot, přítomnost určitých symbolů atd. V souvislosti s problematikou cizinců na škole je dobré mít tuto součást klimatu na paměti. Ekologickou dimenzi tvoří materiální a estetické aspekty školy. Týká se jí architektura školy, její vybavení a uspořádání včetně přílehlých prostor – hřiště, zahrada atd.<sup>51</sup>

Pokud budou zajímavosti a výhody vyplývající z odlišností nenásilně včleněny do chodu školy a do její kultury, budou z toho mít prospěch nejen žáci cizinci a jejich rodinní příslušníci, kteří se díky tomu budou cítit rovnoprávními členy společnosti a školy, ale také všichni ostatní spolužáci a učitelé, kteří budou mít možnost nejen poznat odlišnost, ale také si uvědomit

---

<sup>51</sup> Klima školy | Inkluzivní škola. *Uvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>

hodnotu druhého člověka bez ohledu na jeho původ. A to je také klíčovou kompetencí průřezového tématu Multikulturní výchova, které se prolíná vyučovacím procesem. Součástí klimatu by měl být také jakýsi demokratický duch, jistý řád a určitá pravidla, která všichni znají a respektují a na jejichž vytváření se případně i sami podílí. V těchto pravidlech by se nemělo zapomínat ani na předcházení xenofobii a rasismu, což jsou jevy, které bohužel multikulturní prostředí na škole i ve společnosti za určitých okolností vyvolává. Škola by měla mít tento aspekt dobře ošetřen metodikem prevence primárně patologických jevů, ale i všemi ostatními pedagogy.<sup>52</sup>

### 3.3 Bariéry

Mezi hlavní problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti můžeme zařadit především odlišný mateřský jazyk, odlišné hodnoty a hodnotové systémy, odlišné zvyklosti, rituály, tradice, v rámci výchovných stylů se jedná o odlišné rodičovské postoje, odlišné pojetí mužské a ženské role aj.<sup>53</sup>

#### 3.3.1 Jazyková bariéra

Klíčovou roli v rámci začleňování do prostředí majority tedy sehrává u jedince jazyková vybavenost. Výzkumy psychologů (např. Šulová & Morgensternová, 2007) dokládají, že psychická integrita, životní zkušenost a životní historie jsou z většiny ukotveny v jazyce. Přejedem z mateřského jazyka do vyjadřování se v jazyce jiném se do jisté míry mění naše sebeprožívání a sebevyjádření, což může cizincům způsobovat značné problémy. Pro školní úspěšnost a optimální socializaci dítěte jsou jazykové

---

<sup>52</sup> Podpora ve škole | Inkluzivní škola. *Uvodni stranka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/podpora-ve-skole>

<sup>53</sup> Zachová, M. (2017). *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů* [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

kompetence jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšného integračního procesu. Dle lingvistky Vaňkové (2005) plní jazyk několik klíčových rolí. Pro cizince nemá pouze instrumentální význam, spočívající v potřebě domluvit se v běžných situacích, ale plní i svoji sociální a integrační roli, pomáhá v rozvoji sociálních sítí, kulturní a sociální integraci, upevňuje sebevědomí a sebedůvěru jedince v novém prostředí. Důležitou roli sehrávají i neverbální složky komunikace.

Průcha (2010) poukazuje na značné rozdíly a specifika mezi jednotlivými kulturami, která mohou být zdrojem nedorozumění např. v oblasti proxemiky, haptiky, mimiky. Dezorientace člověka může vyplývat i z neporozumění kontextu, což se ukazuje jako mnohem náročnější než proces osvojení si gramatiky a slovní zásoby nového cizího jazyka.<sup>54</sup>

Úroveň osvojení českého jazyka je u žáků-cizinců, kteří jsou přijímáni do českých škol, velmi různá a pro učitele často představuje velmi těžko řešitelný problém, neboť přístupy k jinojazyčnému vzdělávání nejsou součástí profesních dovedností učitelů ZŠ ani SŠ.<sup>55</sup>

### 3.3.1.1 Konkrétní jazykové problémy

#### 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. Zmiňme i fakt, že na rodilé mluvčí působí cizincova správná výslovnost pozitivně, což může integraci výrazně napomoci. Naděžda Gjurová (2011) dále uvádí nejčastější

---

<sup>54</sup> Zachová, M. (2017). *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů* [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

<sup>55</sup> <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9409/CESTINA-PRO-ZAKY-CIZINCE-PRACOVNI-KARTY-PRO-ZACATECNIKY.html/>



chyby ve výslovnosti: nedodržování kvantity samohlásek, nedostatečné rozlišování palatálních a alveolárních souhlásek, obtíže při vyslovování palatál (ď, ť, 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)

## **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)

## **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 slovtvorby aktivně užívat. (Ludmila Zimová – Marie Čechová, 2003)

#### 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)

### 3.3.1.2 Praktické pedagogické problémy

Jedná se například o problém zařazení cizinců do určitého ročníku, problém kvality předchozího vzdělání v mateřské zemi, problém hodnocení jejich výkonů a klasifikace jejich prospěchu v české škole aj. Někteří učitelé vidí velký problém v chování českých dětí vůči jejich spolužákům – cizincům. Mají tedy nesnadnou práci: Na jedné straně se musí sami vypořádávat s jazykovou a kulturní odlišností dětí – cizinců, na druhé straně musí vést české žáky k žádoucím postojům a chování vůči cizincům. Přitom vyšší obtížnost práce učitelů, kteří mají ve třídách žáky – cizince, není náležitě finančně či jinak ohodnocena ve srovnání s učiteli, kteří se s touto profesní situací nemusí vypořádávat, tj. vyučují pouze české žáky.<sup>56</sup>

### 3.3.2 Adaptace žáka

Z obecného hlediska je adaptace<sup>57</sup> v novém prostředí pro cizince náročná. Pokud se alespoň trochu umíme vcítit do pozice takového člověka, musíme tuto skutečnost uznat jako pravdivou. Jiný stát, jiná kultura, zvyky, prostředí,

---

<sup>56</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozšířené vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2. s. 82.

<sup>57</sup> Jiným slovem adaptabilita (přizpůsobivost); adaptabilita člověka na podmínky, v nichž žije, pracuje, na sociální systém.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9 s. 11.

s tím vším se musí žák najednou umět vyrovnat. Svým způsobem takový žák zažívá pocit „vykořenění“, se kterým se musí umět srovnat.

Nejdůležitější sociální skupinou, do které se žák – cizinec po příchodu do nového prostředí musí začlenit, je školní třída.

Školní třída je skupina, do které je žák relativně trvale začleněn a má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení. Vedle rodiny tvoří třída nejvýznamnější část sociálního prostředí, a to hlavně na začátku školní docházky. Školní třída zastupuje společnost, a přitom má potřebnou míru intimity, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí. Vrstevnické vztahy ve třídě prohubují a strukturují sociální zkušenost, rozvíjí se tak mezilidské interakce a vztahy. Vztahy mezi vrstevníky představují jakési cvičné pole pro způsoby chování žáka, formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje a hodnoty, jenž se projevují i v reálném životě. Dále vrstevnické vztahy rozvíjí sociální stránky osobnosti (např. empatii, komunikaci, kooperaci atd.)

Ve třídě dochází k uspokojování individuálních potřeb žáka (např. potřeba úspěchu, výkonu, uznání, potřeba činnosti, sociálních interakcí, porozumění, potřeba jistoty a seberealizace). (Výrost, Slaměník, 1998)

Školní třída je dynamická (živá) sociální skupina, v níž může kontinuálně docházet ke změnám, a to zejména v rámci vzájemných vztahů mezi jejími členy.

Přijetí žáka – cizince do stávající sociální skupiny může záviset na vícero faktorech. V první řadě se jedná o aktuální řečové dovednosti a úroveň komunikace. Žák, který je schopen se v základech domluvit, má situaci jednodušší (dokáže si rychleji vytvořit vztahové vazby a navázat kontakty) než ten, jehož úroveň znalosti českého jazyka je nízká.

Dalším faktorem je samotná osobnost žáka. Temperament a charakter jsou důležitým určujícím faktorem pro rychlost a míru kvality začlenění. Pozitivně zaměřená a vůči druhým lidem otevřená osobnost se jistě daleko rychleji včlení mezi ostatní a „přiláká“ je k sobě.

Nepřístupné, zaražené a od pohledu nepřátelské děti k sobě příliš pozornosti nepřitáhnou a zůstanou tak spíše na okraji. Nutno říci, že takových případů je opravdu poskrovnu. Valná většina cizinců se dle výzkumů aklimatizuje velmi dobře. Čeští spolužáci bývají k příslušníkům jiných národností velmi tolerantní, a naopak se s nimi sami chtějí spřátelit. Barva pleti, odlišný styl oblékání či jiné zvláštní zvyky přitom nehrají příliš významnou roli.

### 3.3.2.1 Sebepojetí žáka – cizince

Sebeúcta byla předmětem důkladného výzkumu, v neposlední řadě i kvůli pečlivě zdokumentované souhře mezi osobními pocity sebeúcty a sebeuplatnění na straně jedné a širšími společenskými otázkami na straně druhé.<sup>58</sup>

Abychom pochopili sebeúctu, musíme se seznámit s psychologickou definicí sebepojetí<sup>59</sup>. Jak se můžeme dočíst v pedagogickém slovníku, má sebepojetí řadu dimenzí. Například zobrazení já, hodnocení já, směřování (chtěl bych být...), vyjádření moci (mohu učinit...), vyjádření role (mám dělat...). Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost. Ve škole se lze setkat se situacemi, kdy žákovo sebepojetí snižuje učitel (-> Golem efekt<sup>60</sup>), spolužáci (-> šikanování).

R.B. Burns popisuje sebepojetí jako *obraz složený z toho, jací si myslíme, že jsme, čeho si myslíme, že můžeme dosáhnout, co si myslíme, že si o nás myslí ostatní, a čím bychom chtěli být* (Burns, 1979 IN PLUMMER,

---

<sup>58</sup> PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0467-1.

<sup>59</sup> *Sebepojetí je definováno jako představa jedince o svém já...* PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9 s. 209.

<sup>60</sup> Obrazné označení pro důsledek učitelova negativního očekávání a jednání. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že určitý žák se ve svém prospěchu a chování nemá šanci zlepšit, spíše se zhorší. Efekt funguje na principu sebe splňující předpovědi – učitel dělá všechno, aby na jeho slova došlo. Své očekávání prosazuje ve výuce systematicky, dlouhodobě. Chová se k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, kritizuje, podezírá, obviňuje, a to tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Žák rezignuje a začne se chovat tak, jak učitel očekává. Označení Golem – efekt vzniklo z pražských pověstí o Golemovi, který se vymkl kontrole.

Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013). Vývojová psycholožka Susan Harterová upřednostňuje termín sebe reprezentace. Ten definuje jako *vlastnosti nebo znaky sebe sama, které jedinec vědomě uznává prostřednictvím řeči – tedy jak popisuje sám sebe* (Harter 1999, s. 3).<sup>61</sup>

V zásadě je sebepojetí slovní a obrazovou představou, kterou máme o sobě v konkrétním okamžiku. Tato představa zahrnuje fyzické rysy, schopnosti, postoje a přesvědčení. Sebepojetí do značné míry určuje chování.

V raném dětství je sebepojetí tvárné a do značné míry závisí na tom, jak si vykládáme reakce na zpětnou vazbu od jiných lidí – to, jak vnímáme jejich reakce na nás a na věci, které děláme a říkáme. S tím, jak stárneme, si postupně vytváříme schopnost realistického sebehodnocení a čím dál méně spoléháme na hodnocení vnějšího světa.

Tato vnitřní a vnější hodnocení mohou ovlivnit představu ideálního já, kterou si vytváříme – osobu, jíž bychom chtěli být nebo si myslíme, že bychom jí být měli, a rozdíl mezi vnímaným já (sebepojetí) a ideálním já naznačuje míru sebeúcty. Člověk s malou sebeúctou si možná vytvoří nerealistický obraz svého ideálního já, takže rozpor mezi tím, jaké sebepojetí si vytvořil a o jakou osobnost usiluje, se jeví jako nepřekonatelný.

Sebevědomí souvisí s naším sebepojetím. Je to *relativní míra hodnoty nebo přijatelnosti, kterou lidé vnímají, že jejich sebepojetí má* (Gurney, 1988, s. 39), a je neoddělitelně spjata s ranými životními zkušenostmi a s vlivem osob důležitých pro náš život.<sup>62</sup>

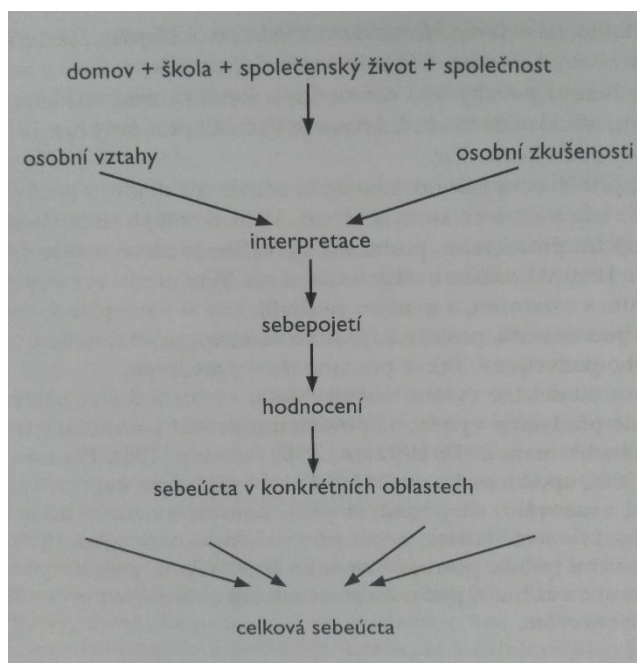
Začátkem šedesátých let 20. století provedl psycholog Stanley Coopersmith rozsáhlý výzkum o sebeúctě, kterou definoval jako *míru, podle níž jedinec sám sebe pokládá za schopného, významného, úspěšného a hodnotného*.

---

<sup>61</sup> PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0467-1.

<sup>62</sup> PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0467-1 str. 15-16.

Krátce řečeno, sebeúcta je osobní úsudek o hodnotě vyjádřené v postojích, které k sobě jedinec má (Coopersmith, 1967, s. 5).



Obrázek 7. Vývoj sebevědomí

Když pomáháme dítěti vytvořit a udržet zdravou míru sebevědomí, je nezbytné:

- zajímat se o jeho vnitřní monolog
- projevit opravdovou srdečnost a úctu k němu jako k jedinci
- plně si uvědomovat, jak naše činy a slova ovlivňují jeho sebepojetí a míru jeho sebeúcty
- pomoci mu rozvinout sebeuvědomění a zjištění, jak jeho chování ovlivňuje další lidi
- pomoci mu rozvinout schopnost vytvářet si realistická sebehodnocení<sup>63</sup>

<sup>63</sup> PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0467-1.

### 3.3.2.2 Prožívání a chování

Prožitek je zvláštním projevem individuálního vnitřního života člověka, je subjektivní, neopakovatelnou, druhým nepřístupnou stránkou lidské psychiky. Má osobní charakter, je protikladem objektivního poznávání, je to „odraz světa branného ve vztahu k subjektu“ (Vasiljuk 1988, 18), má proto význam pro jedince. Prožívání lze charakterizovat jako osobní aspekt dané věci nebo události, jako významnou událost ve vnitřním životě člověka.<sup>64</sup>

Podle Punčocháře a Bernátkové (2011) mohou být žáci s odlišným mateřským jazykem frustrováni tím, že se nemohou do výuky zapojit, že nerozumí řeči svého okolí a že vedle sebe nemají své kamarády, s čímž souvisí to, že mohou pomaleji reagovat na instrukce a pokyny. Učení se novému jazyku může být vyčerpávající a mnoho žáků-cizinců může procházet tzv. tichým obdobím, v cizojazyčném překladu silent period (Doleží, 2014). V takovém případě žáci-cizinci pouze poslouchají své okolí a nezapojují se do komunikace a vůbec nemluví.<sup>65</sup>

Kulturní šok patří mezi přirozené reakce, které se objevují u lidí pobývajících delší dobu v cizím prostředí. Nejistota ve vztahu k platným pravidlům, zvykům a zvládnutí místního jazyka vyvolává stav dezorientace a anomie.<sup>66</sup> Výzkumy zabývající se tímto tématem prokázaly, že v období kulturního šoku se častěji vyskytují psychosomatické potíže, stavy podrážděnosti, zvýšené únavy a apatie.<sup>67</sup> Tyto stavy se pak mohou odrážet v projevech

---

<sup>64</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-x.

<sup>65</sup> TALÁČKOVÁ, Hana. *Podpora výuky českého jazyka u žáků – cizinců v českých základních školách*. Brno, 2016. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta filozofická.

<sup>66</sup> anomie = stav rozkladu sociálního řádu, morálních a kulturních norem, stav nedostatečné sociální integrace individua spojený s pocitem osamělosti, bezmoci, se sociálními konflikty

<sup>67</sup> ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

chování. Nebývá to sice příliš časté, ale u povahově slabších jedinců se mohou objevit. V každém směru by se však měl vyučující snažit být empatický<sup>68</sup> a brát takové skutečnosti na vědomí. Může tak v tomto ohledu žákovi výrazně ulehčit.

### 3.3.2.3 Školní úspěšnost

Fenomén školní úspěšnosti hraje v dnešní době poměrně důležitou roli. Často se tento pojem skloňuje v souvislosti s životním úspěchem. Do jaké míry podmiňuje úspěch v životě školní úspěšnost je sice zajímavá otázka, ale o tom tato práce není. Dle mého názoru též bývá často zaměňován za „prospěch“. Každý z nás si pod pojmem školní úspěšnost může představovat trochu něco jiného. Samotný pojem není jednoduché vymezit, má značně subjektivní charakter. Jeho význam je nejednoznačný. Můžeme na něj nahlížet ze tří hledisek:

1. jako na zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, která se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.
2. jako na produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, výsledkem součinnosti obou aktérů.
3. moderní pedagogika upozorňuje, že školní úspěšnost žáků je ovlivněna také rodinným prostředím, sociokulturním prostředím, klimatem školy, klimatem třídy.<sup>69</sup>

Školní úspěšnost je ovlivněna mnoha faktory:<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> empatie = uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha porozumět jim

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9 s. 58.

<sup>69</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 6., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 9788073676476.

<sup>70</sup> *Katedra didaktiky ekonomických předmětů – Vysoká škola ekonomická v Praze [online].*



Mezi *vnější faktory* řadíme rodinu, ve které mají rodiče s určitým vzděláním nastaven jistý postoj, na dítě kladou určité požadavky a školu, kde hraje nemalou roli osobnost učitele, školní hodnocení, sebehodnocení, motivace, metody a formy výuky a v neposlední řadě i klima školní třídy. *Vnitřní faktory* zahrnují převážně zdravotní stav, paměť, řeč a pozornost.

Bernstein (teorie řečových kódů) poukázal na to, že školní prospěch je často silně ovlivňován jazykovou výbavou žáka. Jazyková výbava však není tolik věcí intelektu jako spíš rodinného prostředí žáka.

Dle Jarkovské (Praha 2015) jsou úspěch i neúspěch hodnoceny jako výsledek individuálních rozhodnutí a individuální vůle a talentu. Když to zvládl jeden, mohou to zvládnout také ostatní – dle českého přísloví „když se chce, všechno jde“.

Pro lepší pochopení tohoto problému je vhodné vysvětlit též pojem školní neúspěšnost. Jedná se o stav, kdy jsou žákovy výsledky podprůměrné až nevyhovující vzhledem ke školnímu hodnocení vzdělávacích výsledků a jeho kritériím. Výkon je tedy v rozporu s očekávanými výsledky školní instituce. Z dlouhodobého pohledu může tato skutečnost, trvá-li dlouho, vést až k syndromu neúspěšného žáka.

Díky jistým stereotypům a předsudkům někteří lidé (učitelé) věří tomu, že velké procento dětí ze skupiny cizinců má spíše nízkou úroveň výsledků v inteligenčních testech. Tento pohled je ale nesprávný a může mít nepřímý dopad na školní výsledky a jiné aktivity. Jak? Představme si například, že učitel ví, že má ve třídě pět hispánských dětí a tři afro-americké děti. Dle stereotypního soudu by měl tedy učitel předpokládat, že tyto děti by měly mít nižší stupeň inteligence, a tedy horší výsledky v inteligenčním testu a měly by být též obecně méně schopné se učit než ostatní děti ve třídě. Navzdory učitelovu dobrému záměru (nepřetěžovat tyto děti – pozn. autora) může ale tento stereotyp vytvořit očekávání a přístup, který vyústí ve skutečnost, že učitel dává těmto dětem lehčí úkoly, nedává jim možnost se překonávat nebo

vyvíjet větší úsilí v jistých činnostech. Studie prokázaly, že předpoklady vyučujících, že „toto dítě“ nemá na to uspět, protože je z minoritní skupiny často vede k jejich nedostatečnému docenění, což pak následně vede k jejich neúspěchu.<sup>71</sup>

Shrnuto podtrženo, jaká je tedy prevence školní neúspěšnosti? Hlavní cíl je vytvoření sítě podpory pro děti a žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí či odlišného kulturního prostředí. Zcela klíčová je spolupráce mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu. Tedy pedagogy, rodiči i nepedagogickými pracovníky.<sup>72</sup>

Abychom se o nově příchozím žákovi dozvěděli také internější informace, zejména jeho vlastní sebehodnocení, je jistě vhodné využít Dotazníku sebezpojetí školní úspěšnosti SPAS od pana prof. Zdeňka Matějčka. Tento dotazník zjišťuje představy dítěte o jeho vlastních schopnostech, výkonnosti v jednotlivých předmětech a své postavení ve vztahu k vrstevníkům. Poskytuje informace o postoji dítěte k vlastnímu školnímu výkonu. Obsahuje 48 položek, rozdělených do 6 škál (obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra) Umožňuje řešit problematiku školního prospěchu a adaptace na školu. SPAS je užitečný u dětí, které mají nějaké školské problémy, to znamená děti celkově neprospívající, děti se specifickými školskými poruchami, jako je dyslexie, ADHD a děti s poruchou adaptace na školu. Je hodné ho použít i u takových dětí, jejichž problémy zdánlivě se školou přímo nesouvisí, ale podrobnějším vyšetřením zjistíme, že škola zde přece jen hraje významnou úlohu – např. dítě s tělesnými potížemi, jako jsou bolesti břicha nebo hlavy, které má sice dobrý prospěch, ale trvalou úzkost, že si svoje známky neudrží.<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> SHIRAEV, Eric a David A. LEVY. *Cross-cultural psychology: critical thinking and contemporary applications*. Sixth Edition. New York: Routledge, 2017. ISBN 978-1-138-66837-9.

<sup>72</sup> *Integrace a inkluze ve školní praxi: speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů*. Praha: Forum, 2018. ISSN 2336-1212.

<sup>73</sup> [http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_popis.asp?kod=589&ZozArg=1&Kateg=2](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=589&ZozArg=1&Kateg=2)

### 3.3.2.3.1 Akademické výsledky dětí cizinců

Je pochopitelné, že nelze zcela objektivně sumarizovat školní výsledky žáků – cizinců a předkládat zde obecný závěr. Jedná se totiž o zcela individuální záležitost. Jak již bylo řečeno, závisí tato skutečnost na mnoha různých faktorech. Co však jistě stojí za pozornost, je míra úspěšnosti žáků vietnamské národnosti, která jakýmsi způsobem vyniká a nelze si ji tedy nevšimnout. O tom již v následující kapitole.

### 3.3.2.3.2 Vzdělávací úspěšnost Vietnamců jako kulturní rys

Z výše uvedených statistických údajů je patrné, že žáci a studenti vietnamské národnosti jsou výrazně zastoupeni mezi cizinci studujícími na českých školách. Vietnamští žáci a studenti patří zároveň k nejpilnějším a dosahují vynikajících výsledků. Např. jejich průměr známek na základních školách se pohybuje kolem 1,3 a na středních školách kolem 1,7. Vietnamští studenti pravidelně obsazují přední příčky matematických olympiád a dosahují úspěšných výsledků v přijímacích zkouškách na vysoké školy. Zvláštní přitom je, že obdobně vynikající studijní výsledky mají Vietnamci i v jiných zemích (např. v USA), kde patří k nejlepším studentům.

Čím je to ale způsobeno? Jsou snad Vietnamci nadáni vyšší inteligencí než příslušníci jiných etnik? Nikoliv – příčina spočívá ve specifichostech kultury Vietnamců. Vzdělání pro ně představuje vysokou životní hodnotu, a proto vietnamští rodiče vedou děti od raného věku k tomu, aby se dobře učily, aby měly respekt před učiteli, aby dosáhly co možná nejlepšího vzdělání a tím si zajistily v dospělém životě co nejlepší postavení.

Za tím účelem jsou vietnamští rodiče ochotni se maximálně uskrovnit, jen aby zajistili svým dětem kvalitní vzdělání. Zároveň jde o tzv. kolektivistickou kulturu vyznačující se silnou vazbou a podporou uvnitř rodin.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozšířené vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9 s. 209.

Na uvedené skutečnosti úspěšnosti vietnamských žáků je mnoho pravdy. V průběhu let jsem se též setkala s mnoha dětmi různého věku, které to jen potvrzují. Kupříkladu jeden z mých středoškolských spolužáků – Vietnamec Petr byl dokonce tak úspěšný, že byl posléze přijat na světově vyhlášenou Univerzitu v anglické Cambridge. Dnes je z něj velice úspěšný podnikatel v bankovním sektoru. Toto ale není zdaleka výjimečný příklad. Mohla bych podobných případů jmenovat více.

## **4 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem**

### **4.1 Cíl šetření a metodické poznámky**

Za účelem provedení kvalitativního výzkumu byly sestaveny čtyři výzkumné věty. Jejich postupným ověřováním jsme následně mohli rozhodnout o jejich platnosti či neplatnosti. Samotným základem šetření bylo tedy sestavení pěti kazuistik žáků – cizinců, na základě jejichž rozboru bylo možné následně ověřit platnost hypotéz. Závěr každé z kazuistik doplňuje shrnující tabulka, která přehledně mapuje jednotlivé body.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na analýzu uplatňování jednotlivých vybraných doporučení v rámci Desatera práce s žáky s OMJ.

### **Popis vzorku**

Výzkumný vzorek tvoří dvě děvčata a tři chlapci. Všichni tito vybraní žáci – cizinci navštěvují v současné době první stupeň základní školy v Tachově. Nepatří do stejné věkové kategorie. Děvčata se shodují v národnosti. Společným rysem pro tuto skupinu je skutečnost, že se do České republiky přistěhovali společně s rodiči (popř. s jedním z rodičů) za účelem získání lepší práce, vzdělání a vyšší životní úrovně.

## 4.2 Stanovení výzkumných otázek

**Vo1** Žáci – cizinci se do prostředí české školy začleňují velmi pomalu (déle než půl roku)

**Vo2** Soukromé doučování přispívá ke zdatnému zlepšení znalosti Čj.

**Vo3** Zprostředkování třídního průvodce nehraje v úspěšném začlenění žáka zásadní roli.

**Vo4** Pravidelná spolupráce rodičů se školou urychluje adaptabilitu žáka.

## 4.3 Prezentace kazuistik

### Kazuistika č.1

Anhelina, sympatická dlouhovlasá holčička z ukrajinského města Roveň (Rivne), přijela společně se svými rodiči a mladším bratrem do České republiky z důvodu nedostatku pracovních příležitostí ve své rodné zemi. Stalo se tak přesně před osmi měsíci (září 2019) v době začátku nového školního roku. Krátce předtím dosáhla věku devíti let. Z tohoto důvodu tedy nastoupila do třetího ročníku a zařadila se tak do stávajícího, již zaběhlého třídního kolektivu čítajícího pětadvacet žáků. Lina, jak je jí přezdíváno, je velmi pozitivní a milá dívka, která má perfektní rodinné zázemí, milující rodiče a mladšího bratra Vlada. Z rozhovoru s rodiči i Linou samotnou vyplývá, že jsou zde všichni nadmíru spokojeni a nemohou si bydlení v naší krajině vynachválit. Je evidentní, že jsou to inteligentní lidé ze střední vrstvy obyvatelstva, a proto i Anhelina je odrazem komunikativní dívky se správným vychováním a dobrými principy. Působí energicky, samostatně, sebevědomě. Do třídního kolektivu zapadla téměř okamžitě. Žáci vnímali její příchod velmi pozitivně a s nadšením. Byla pro ostatní určitou motivací, jelikož v ní spolužáci ihned rozpoznali „atraktivní“, chytrou, přátelskou duši. Díky své otevřené povaze neměla nejmenší problém s navázáním kontaktů. A to i přesto, že neuměla dobře česky, jen základy díky rodičům. To se ale rychle změnilo, neboť je to dívka chytrá a učenlivá. K rychlému postupu také bezpochyby přispěla třídní učitelka, která Lině pomáhala, jak jen to šlo. Věnovala jí též část svého času v rámci soukromého doučování. Nejtěžší pro

ni bylo zvládat Prvouku a Český jazyk. „Porozumět nové řeči opravdu není jednoduché“, jak sama říká. Nicméně to prý stojí za námahu. Z předmětů ji moc baví matematika a tělocvik. Na Ukrajině se věnovala sportovní gymnastice. Té se prozatím musela vzdát, ale ráda by s k ní opět vrátila. Když jsem ji poprosila, zda by mohla srovnat českou a ukrajinskou školu, ihned odpověděla, že je tu nesrovnatelný rozdíl. U nás má vše vyšší úroveň, jak prostředí, tak vybavenost tříd. Také paní učitelka zde je prý tisíckrát lepší než ta na Ukrajině. Ač byla mladá, bezdůvodně křičela a nechovala se k žákům příliš dobře. Nechtěla by se již vrátit zpět. Je tu šťastná.

	Doporučení	ANO	NE
1	Přístup s respektem a pochopením	X	
2	Zprostředkování průvodce	X	
3	Provedení jazykové diagnostiky		X
4	Intenzivní výuka (doučování)	X	
5	Zajištění podpůrných materiálů	X	
6	Zapojování žáka do výuky	X	
7	Zavedení plánu podpory		X
8	Hodnocení dle dosažených pokroků	X	
9	Pravidelná spolupráce s rodiči	X	
10	Podpora některé z institucí		X
11.	Úspěšná adaptace do 2 měsíců	X	

Obrázek 8. Shrnutí 1. případu

## Kazuistika č.2

Další dívka ukrajinské národnosti, kterou jsem měla možnost střetnout, je Valentina. Dnes již desetiletá žákyně čtvrté třídy se přistěhovala do Čech z téměř města Rakoshyno na západě Ukrajiny (zakarpatská Ukrajina) se svou matkou, když jí bylo pět let. Tatínek zde již rok žil a budoval zázemí pro svou rodinu. Pouhý jeden měsíc – červen zde v Česku Valentinka navštěvovala místní školku. Následně s rodiči sice odcestovala na dva měsíce zpět na Ukrajinu, ale od září už byla připravena nastoupit do české 1. třídy. Česky neuměla vůbec nic. Díky mamince však znala alespoň českou abecedu a základy anglického jazyka (čtení, psaní, počítání), což jí v začátcích velmi pomohlo. Se svou vstřícnou povahou k druhým lidem se i přes počáteční

jazykovou bariéru začlenila do kolektivu poměrně snadno. Výhodou bylo jistě také to, že kolektiv žáků byl nový a děti se vesměs moc neznaly. Maminka jakožto cílevědomá a ambiciózní žena se s dcerou pravidelně učila. Nebylo ji to lhostejné, a chtěla dceři situaci usnadnit. Kromě toho ji otec zaplatil soukromé doučování, kam vždy jednou týdně docházela. Mimo to se jí snažila pomoci též třídní učitelka, která ji zásobila mnoha podpůrnými materiály, pomáhala při samotné výuce a pravidelně konzultovala potíže s rodiči. Kombinací všech těchto přístupů se Valentina dokázala naučit česky velice rychle a získala tak potřebnou sebedůvěru, která jí chyběla. Podle názoru maminky je výhodou to, že město odkud pochází bývalo kdysi součástí Československa. Některá slova jsou tedy lehčí na porozumění. Hovoříme – li o Ukrajinské národnosti, můžeme si všimnout opakujícího se problému, kterým je potíž se sluchovým vnímáním délky samohlásek. Paní učitelka si toho však byla dobře vědoma a při písemných diktátech úmyslně přeháněla výslovnost takových slov. Podpora vyučujícího měla nepochybně velkou váhu. Valentinku ve škole baví matematika, ale český jazyk prý ještě více. Získala si k němu speciální vztah. V současné době se doma s rodiči dorozumívá převážně česky (mladí rodiče se již za dobu pobytu zde naučili docela dobře mluvit), v menší míře ukrajinsky, aby ji nezapomněla. Ze zpětné vazby na otázku, zda by se vrátili zpět do vlasti jasně vyplývá, že ne. A důvody? Vyšší úroveň žití, více pracovních příležitostí a lepší školství.

	<b>Doporučení</b>	ANO	NE
1	Přístup s respektem a pochopením	X	
2	Zprostředkování průvodce		X
3	Provedení jazykové diagnostiky		X
4	Intenzivní výuka (doučování)	X	
5	Zajištění podpůrných materiálů	X	
6	Zapojování žáka do výuky	X	
7	Zavedení plánu podpory		X
8	Hodnocení dle dosažených pokroků	X	
9	Pravidelná spolupráce s rodiči	X	
10	Podpora některé z institucí		X
11	Úspěšná adaptace do 2 měsíců	X	

Obrázek 9. Shrnutí 2. případu

### Kazuistika č.3

V paralelní třídě třetího ročníku se nachází žák jménem Ján, který se přistěhoval do České republiky z východního Slovenska v době, kdy mu bylo pět let. Školku tedy navštěvoval jen krátce před nástupem do první třídy. Janík, jak je mu přezdíváno je milý a kamarádský klučina, který se do nového kolektivu zařadil prakticky bez problémů. Nicméně na začátku školní docházky byl poněkud zdrženlivý a nejistý. Po adaptaci vstřícný a snaživý. Mezi dětmi je oblíbený. Horší je to však po stránce učební. Učivo zvládá s těžkostmi. Je slabý a těžkopádný. Chlapec byl doporučen k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Zde byla zjištěna značná nerovnováha mezi intelektovými schopnostmi a nerovnoměrnými výkony. U Janíka je též třeba, aby se naučil tlumit svou impulzivitu a naučil se zvládat negativní emoce. Často bývá roztěkaný a nesoustředěný. Nemá nevhodné chování, ale zato je velmi nepořádný a neorganizovaný. Na podkladě zprávy z PPP byl vypracován Plán pedagogické podpory, který zakotvoval mimo jiné mírnější hodnocení, kooperativní výuku, delší čas k vypracování úkolů či pochvalu za každý sebemenší úspěch. Rodiče souhlasili s Janíkovou pravidelnou návštěvou odpoledního doučování, jelikož sami dobře česky neumí, a tudíž mu nejsou schopni vysvětlit probírané učivo. Zpětně lze usoudit, že tu nějaké pozitivní výsledky jsou, ale ne markantní. Pasivita při výuce je u něj zcela normální.

	<b>Doporučení</b>	ANO	NE
1	Přístup s respektem a pochopením	X	
2	Zprostředkování průvodce		X
3	Provedení jazykové diagnostiky	X	
4	Intenzivní výuka (doučování)	X	
5	Zajištění podpůrných materiálů	X	
6	Zapojování žáka do výuky	X	
7	Zavedení plánu podpory		X
8	Hodnocení dle dosažených pokroků	X	
9	Pravidelná spolupráce s rodiči	X	
10	Podpora některé z institucí	X	
11	Úspěšná adaptace do 2 měsíců	X	

Obrázek 10. Shrnutí 3. případu



## Kazuistika č.4

Angel, devítiletý chlapec z bulharského města Samokov není v České republice příliš dlouho. Na první pohled sympatický, usměvavý kluk tmavší pleti s šibalským kukučem přijel s otcem a nevlastní matkou do Čech přibližně před pěti měsíci, do školy dochází přibližně čtyři měsíce. Je to jedináček. Vlastní maminka nadále žije v Bulharsku. Angel je nesmělý, tichý a nedůvěřivý. Ještě si nezvykl na místní prostředí. Sebevědomí má též na nízké úrovni. Vyplyvá to z rodinné situace – vztahu mezi rodiči. Do kolektivu se ještě plně nezařadil. Spolužáci ho tolerují, ale příliš si o nevěšují. Na počátku rozuměl Angel jen pár základních slovíček. Na návrh paní učitelky začal docházet na týdenní lekce doučování českého jazyka společně s dalšími spolužáky ze třídy. Vzhledem k náročnosti a potřebě individuální péče byl přeřazen k vyučující, jež mu věnovala individuální hodiny. V současné době již rozumí Angel mnohem lépe. Stále je však pro něj těžké číst. To se ale jistě časem změní. Prozatím je hodnocen známkami v matematice a v českém jazyce z opisu textu. Ve zlepšení pomohlo také to, že jej paní učitelka ve třídě často vyvolávala pracovat k tabuli, zatímco ostatní pracovali samostatně do svého sešitu. Angel tak mohl paní učitelce naslouchat a názornou metodou bylo vše mnohem jednodušší vysvětlit. Tatínek se česky dorozumí sice jen velmi málo, ale z jeho zpětné vazby vyplývá, že je se synovým začleněním spokojen. I přesto, že tvrdil, že je otevřen spolupráci se školou, příliš se to nedaří. Nejspíš to není otcova priorita. Rodinná situace se sice uklidnila, otec i macecha pracují, ale syna nepodporují tak, jak by bylo v této situaci potřeba.

	Doporučení	ANO	NE
1	Přístup s respektem a pochopením	X	
2	Zprostředkování průvodce		X
3	Provedení jazykové diagnostiky		X
4	Intenzivní výuka (doučování)	X	
5	Zajištění podpůrných materiálů	X	
6	Zapojování žáka do výuky	X	
7	Zavedení plánu podpory		X
8	Hodnocení dle dosažených pokroků	X	
9	Pravidelná spolupráce s rodiči		X
10	Podpora některé z institucí		X

11	Úspěšná adaptace do 2 měsíců	X
----	------------------------------	---

Obrázek 11. Shrnutí 4. případu

## Kazuistika č.5 (z minulosti)

Vyšší, štíhlý, inteligentní, slušný, těmito slovy bychom zcela jistě mohli charakterizovat tichého Vietnamce jménem Pavel. Do Česka přijel s celou svou rodinou. Důvod je velmi podobný ostatním. Práce, lepší život, a hlavně kvalitní vzdělání. Od doby, kdy byl s Pavlem dělán poslední rozhovor, uběhlo již téměř deset let. Pojd'me se ale vrátit do roku 2010, kdy Pavel přicestoval. Nastoupil do čtvrtého ročníku ZŠ. Neuměl ještě česky, protože zde, v nové zemi, byl teprve měsíc. Bylo mu tehdy dvanáct let, což jak si můžeme všimnout neodpovídá zařazení do čtvrtého ročníku. Nicméně byl tento způsob řešení doporučen vedením školy. Bylo nutné, aby se Pavel naučil základy češtiny a snažil se pochopit probírané učivo. Popravdě řečeno, rodičům se tento návrh příliš nezamlouval, přesto nakonec záležitost odsouhlasili. Česky až na pár základních slovíček rodiče neuměli. Bylo tedy zapotřebí v rámci každé menší schůzky s učitelem využívat služeb tlumočnicka. Paralelně s pravidelnou školní docházkou začal Pavel docházet také na soukromé doučování českého jazyka. To zařídil tatínek, který se od pohledu jevil jako velmi přísný a náročný muž vyžadující poslušnost a kázeň. Syn velmi poctivě doučování navštěvoval (zpočátku i třikrát do týdne), protože si uvědomoval, jak důležité je to nejen pro něj, ale i pro celou rodinu. Uběhlo pár měsíců a Pavel se natolik vylepšil v jazykové vybavenosti, že mohl přeskočit do pátého ročníku. Bezpochyby bylo nutné, aby zvládal veškerou teoretickou, i praktickou náplň učiva. Protože sám cítil potřebu zařadit se do ročníku žáků stejné věkové kategorie, pracoval naplno. Jak se posléze ukázalo, nebyl to neřešitelný problém. Z inteligenčního testu, který podstoupil vyplynulo, že je Pavel nadprůměrně inteligentní a má skvělou paměť. To vysvětlovalo, proč byl schopen naučit se látku rozloženou do dvou týdnů během tří dnů. Nenechával se ničím rozptylovat a téměř veškerý čas věnoval studiu. Pomáhala mu také „česká teta“, jež dohlížela na plnění všech úkolů. Časem se Pavel konečně srovnal s žáky své věkové kategorie. Mohl

pak v klidu pokračovat ve studiu. Tichá voda, břehy mele. Tímto heslem bychom též mohli tohoto pozoruhodného človíčka popsat. Ačkoli se Pavel navenek příliš neprojevoval, mezi spolužáky byl oblíbený. Dá se říci, že byl pro některé inspirací a motivací. Z předmětů absolutně vynikal v matematice a přírodních vědách.

	Doporučení	ANO	NE
1	Přístup s respektem a pochopením	X	
2	Zprostředkování průvodce		X
3	Provedení jazykové diagnostiky		X
4	Intenzivní výuka (doučování)	X	
5	Zajištění podpůrných materiálů	X	
6	Zapojování žáka do výuky	X	
7	Zavedení plánu podpory		X
8	Hodnocení dle dosažených pokroků	X	
9	Pravidelná spolupráce s rodiči		X
10	Podpora některé z institucí		X
11	Úspěšná adaptace do 2 měsíců	X	

Obrázek 12. Shrnutí 5. případu

## 4.4 Rozhovor s vedoucí doučování pro cizince ve škole

Vzhledem k narůstajícímu počtu přistěhovalých cizinců do našeho okresu bylo na začátku školního roku vedením naší školy rozhodnuto o vzniku kurzu doučování českého jazyka pro cizince. Vedením tohoto kroužku byla pověřena zkušená pedagožka, aktuálně na mateřské dovolené. Paní učitelka Maruška se v krátkosti podělila o své zkušenosti, pocity a názory na tuto záležitost.

„Jako pedagog mám samozřejmě za svou učitelskou praxi mnoho zkušeností, ale popravdě řečeno, s cizinci až tak moc ne. O to více mě projekt zaujal a chtěla jsem do něj vstoupit. Nečiní mi problém pracovat s malými žáčky, ani s žáky druhého stupně. Předem jsem byla obeznámena s tím, že skupinu deseti žáků povedu jednou týdně hodinu a půl. Byla jsem zpočátku v naprostém klidu a pohodě, protože jsem si říkala, že to přeci nebude zas až tak těžké. S odstupem času ale musím přiznat, že jsem se mýlila. Bylo to velice náročné. Obzvláště v tom smyslu, kdy složení dané skupiny žáků bylo

od první do osmé třídy. Tam teprve začala legrace. Kde začít a s čím? Větší část skupiny tvořili žáci druhého stupně, kterých právě v tomto školním roce přibývalo nejvíce. Obrázková metoda v počátcích seznamování se s jazykem tvořila významnou část výuky. Někteří se učili rychleji, jiní pomaleji. Není se co divit, protože skladba národností byla poměrně pestrá – Ukrajinci, Poláci, Bulhaři, Venezuelané, Mongolové, Vietnamci. Pochopitelně pro východoslovanské národy byla výuka snazší než pro ostatní. Po čase se starší dívky začaly ujímat mladších žáků a pomáhaly jim s gramatikou. To bylo skvělé a evidentně přínosné pro obě strany. Velmi mě těší, jaký pokrok žáci udělali. I pro mě to byla výzva, ale nejhorší máme za sebou. Teď už bude jen lépe. Je to cenná zkušenost.“

#### **4.5 Rozhovor s vyučující poskytující soukromé doučování**

Paní Marcela je povoláním učitelka již dlouhých 30 let. Kromě klasické výuky ve škole se též léta věnuje soukromé výuce žáků – cizinců v prostředí svého domova. Na tuto myšlenku ji před mnoha lety přivedla kamarádka, která byla oslovena jedním z vietnamských přistěhovalců ohledně doučení českého jazyka. Tuto poptávku však z důvodu velké zaneprázdněnosti nebyla schopna uspokojit. Právě paní Marcela se místo ní doučování ujala a na mnoho budoucích let měla o žáky postaráno. Nouzi o ně opravdu neměla, jelikož byla velmi schopná a cizinci si tuto skutečnost mezi sebou velmi rychle sdíleli. V žádném případě se prý nejednalo o snadnou záležitost. Pro žáky, zejména Vietnamce, bylo přestěhování do vzdálené Evropy velkou životní změnou. Většinu klientů tedy tvořily děti vietnamské národnosti, časem také národnosti ukrajinské. Nutno říci, že společné těmto dětem byli ambiciózní rodiče, kteří kladli na své ratolesti poměrně vysoké nároky. Dětem to však nevadilo, samy se chtěly snažit a zlepšovat se. Některé z nich docházely na výuku dokonce několikrát týdně. Zde bylo jasně vidět jejich velké odhodlání. Výsledky se v těchto případech dostavily poměrně rychle. Děti ovšem musely samostatně trénovat i doma. Jednalo se zpravidla o učenlivé děti ve věku 8-15 let. Velkým pomocníkem ve výuce byla obrázková metoda, názorná metoda (osahání konkrétní věci) a v neposlední řadě i přímá

osobní zkušenost (např. žák se mohl jít podívat do kuchyně a shlédnout veškeré nástroje a spotřebiče). Zásadní pomůckou, která nesměla chybět, byl slovník. Jeden pro paní učitelku, jeden pro samotného žáka. Počátky výuky byly náročné právě z hlediska neustálého vyhledávání a zapisování si slovíček ve vlastní řeči do sešitu. Tím si však musí projít každý, míní paní Marcela. Je to nejefektivnější způsob, který se za léta osvědčil. Dnes už jen těžko dokáže spočítat, kolik cizinců jí prošlo rukama. Přiznává, že se k ní i po letech hlásí, a to ji těší nejvíce. Mnozí ze starších ročníků mají k dnešnímu dni vystudovanou vysokou školu a pracují na významnějších pozicích.

## 4.6 Analýza odpovědí výzkumných otázek

Z jednotlivých předkládaných kazuistik vyplývají následující závěry:

**Vo1** Žáci – cizinci se do prostředí české školy začleňují velmi pomalu (déle než půl roku).

Výzkumná otázka č.1	Potvrzena	Nepotvrzena
Kazuistika č.1	X	
Kazuistika č.2	X	
Kazuistika č.3	X	
Kazuistika č.4		X
Kazuistika č.5	X	
Výsledek	4 krát	1 krát

Obrázek 13. Analýza výzkumné hypotézy č.1

U kazuistik č.1,2,3 a 5 se výzkumná otázka a o pomalém začleňování **nepotvrdila**, neboť se všichni tito žáci – cizinci bez ohledu na pohlaví byli schopni plně adaptovat v novém prostředí a začlenit do kolektivu v rámci prvních dvou měsíců po nástupu do školy. Kazuistika č.4 tuto výzkumnou otázku sice **potvrzuje**, ale je třeba vzít v úvahu osobnostní stránku žáka Angela a rodinné klima. V takovýchto případech je absolutně možné, že stupeň adaptace žáka je nižší a zařazení do kolektivu pomalejší.

**Vo2** Soukromé doučování přispívá ke zdatnému zlepšení znalosti Čj.

Výzkumná otázka č.2	Potvrzena	Nepotvrzena
Kazuistika č.1	X	
Kazuistika č.2	X	
Kazuistika č.3	X	
Kazuistika č.4	X	
Kazuistika č.5	X	
Výsledek	5 krát	0

Obrázek 14. Analýza výzkumné hypotézy č. 2

Ze shrnující tabulky u výzkumné otázky č.2 je evidentní, že všechny kazuistiky tuto tezi jednoznačně **potvrzují**. Všem uvedeným žákům toto podpurné opatření značně pomohlo ke zvýšené znalosti českého jazyka. V souvislosti s tím bylo možné registrovat u těchto žáků vyšší sebevědomí.

**Vo3** Zprostředkování třídního průvodce nehraje v úspěšném začlenění žáka zásadní roli.

Výzkumná otázka č.3	Potvrzena	Nepotvrzena
Kazuistika č.1		X
Kazuistika č.2	X	
Kazuistika č.3	X	
Kazuistika č.4	X	
Kazuistika č.5	X	
Výsledek	4 krát	1 krát

Obrázek 15. Analýza výzkumné hypotézy č.3

V případě jediného žáka, a to konkrétně kazuistiky č.1, se při analýze výsledků třetí výzkumné otázky **nepotvrdila**. Anhelině byla ihned po nástupu do nové třídy přidělena spolužačka K. jako průvodkyně, která měla za úkol seznámit ji s veškerými nezbytnými záležitostmi chodu třídy. Byla jí k dispozici prakticky na každém kroku. Výhodou bylo jistě to, že Lina od prvních momentů po příchodu nebyla sama, což velmi pomohlo překonat pocit počáteční samoty.

Kazuistiky č.2,3,4 a 5 tuto větu o nepřilíš velké důležitosti stanovení průvodce naopak **potvrdily**.

V případě Valentiny se paní učitelka sama snažila zvládnout její začlenění. Vali se chovala velmi přirozeně, nenuceně a sama od sebe se pídila po informacích, které ji zajímaly.

Janík též nevyžadoval pomoc speciálního průvodce, jelikož mu paní učitelka také vše potřebné vysvětlila. Navíc se znalostí slovenštiny neměl větší problém dorozumět se s ostatními spolužáky.

U Angela vyhodnotila vyučující stanovení průvodce jako zbytečné. I když věděla, že zde tato možnost existuje, zamítla ji zejména z hlediska absolutní neznalosti českého jazyka.

Pavlovi také nebyl přidělen žádný průvodce, protože v této době se o ničem podobném nehovořilo, a tudíž ani paní učitelku něco podobného nenapadlo. Nutno říci, že i bez tohoto druhu pomoci se Pavel dokázal do kolektivu rychle a úspěšně začlenit.

#### V4 Pravidelná spolupráce rodičů se školou urychluje adaptabilitu žáka.

Výzkumná otázka č.4	Potvrzena	Nepotvrzena
Kazuistika č.1	X	
Kazuistika č.2	X	
Kazuistika č.3	X	
Kazuistika č.4		X
Kazuistika č.5		X
Výsledek	3 krát	2 krát

Obrázek 16. Analýza výzkumné hypotézy č. 4

V případě kazuistiky č.1 se tato výzkumná otázka **potvrdila**. Rodiče Anheliny se od samého začátku do školních záležitostí rádi angažovali a vždy, když bylo třeba, dostavili se do školy osobně. Tato angažovanost trvá i nadále.

I v případě 2. kazuistiky se výzkumná otázka na základě analýzy výsledků **potvrdila**. Valentina je na tom velice podobně co do kvality rodinného zázemí jako Anhelina. Rodiče se zajímají o každý její krok a snaží se být v pravidelném styku s třídní učitelkou. Vztah mezi nimi a školou je na velmi

dobré úrovni a tento fakt bez pochyby přispívá k příjemnému vztahu mezi žákyní a učitelkou.

Výsledky kazuistiky č.3 také **potvrzují** výzkumnou otázku č.4. Janíkovi rodiče sice nejsou nikterak vzdělaní lidé, ale přesto jim není lhostejný jeho přístup ke škole. V rámci svých možností se snaží komunikovat s třídní učitelkou, případně zástupkyní ředitele a řešit problémy zavčas. Spolupráce obou těchto stran se jistě projevila v Janíkovo zlepšení.

Naproti tomu u kazuistik č.4 a 5 se vyšetřovaná otázka **nepotvrdila**. Angelův otec nepovažoval za příliš důležité navázat komunikaci se školními pedagogickými pracovníky a ve škole byl za celou dobu od nástupu syna pouze jedinkrát.

V případě Pavla je tomu trochu jinak. Nejde o to, že by se rodiče o Pavlovu situaci nezajímali, ale spojuje se zde více různých faktorů. Například to, že otec i matka komunikují pouze ve vietnamštině. Zásadní záležitosti řešil vždy tlumočnick. Na Pavlovi ležela tíha zodpovědnosti umět si většinu věcí vyřešit sám a po svém.

## **4.7 Závěr výzkumného šetření**

Z analýzy výsledků provedených v rámci šetření vyplývá, že soukromé doučování žákům velmi prospívá a má na jejich úroveň znalostí českého jazyka značný vliv. Intenzita učení je v tomto případě poměrně vysoká. Neznamená to však, že bychom zatracovali doučování prováděné ve škole. Každý žák – cizinec nemá tu možnost platit si soukromý kurz, a proto se musí rodina spokojit alespoň s kurzem školním. Nevýhodou může být nižší úroveň aktivizace žáka při vyšším počtu účastníků. Dalším relevantním výsledkem je závěr, který potvrzuje, že by přidělení průvodce žákovi – cizinci významně nepřispívalo k jeho rychlejší adaptaci. Výsledek analýzy týkající se pravidelné součinnosti rodičů žáka s pedagogickým sborem mající významně pozitivní účinek na začleňování žáka do školního prostředí se nepotvrdil, avšak je pravdou, že v některých případech zlepšuje kvalitu vztahu mezi žákem samotným a učitelem. Stejně tak se nepotvrdila výzkumná otázka



tvrdící, že by se obecně všichni žáci – cizinci integrovali do výchovně – vzdělávacího procesu obtížně a z časového hlediska déle než 3 měsíce.

## 4.8 Diskuze

V rámci inkluze žáků – cizinců do českého školství se stále setkáváme s řadou nedokonalostí, které jak nám pedagogům, tak samotným žákům komplikují celou situaci. Ve větších městech sdružujících větší množství cizinců, existuje nepochybně více možností, jak pomoci žákovi se začlenit. Ať už se jedná a specializované školy, třídy, kurzy doučování nebo zajištění cizojazyčného asistenta mluvícího jazykem žáka. Na maloměstě či vesnicích je řešení této otázky poněkud složitější. Školy zejména z příhraničních oblastí si dle zjištěných informací asistenty k žákům – cizincům vesměs nezajišťují. Hlavním důvodem jsou prý peníze. Jak jsme se však dozvěděli, finančních prostředků není nedostatek a můžeme tedy z daných zdrojů nějaké peníze čerpat. Problém je pak spíše v nevědomosti či nedostatečném zjišťování informací o těchto možnostech. Toto se vyplatí využít v případech, kdy se škola potýká s nadbytkem těchto žáků. V tomto smyslu by si určitě mohly některé školy pomoci.

Hovoříme – li o navržených postupech (viz. Desatero práce s žáky s OMJ), jak se chovat k žákovi z jiné země, je převážná většina z nich logická a prakticky využitelná. Z výzkumného šetření jasně vyplynulo, že speciální kurzy (doučování češtiny) před nástupem (nebo během samotného vzdělávání) jsou velmi účinné a vedou k rychlejšímu proniknutí do nového kulturního prostředí. Avšak nejčastější překážkou, která prodlužuje proces návyku na nový jazyk a jeho pochopení, je rodinné prostředí, ve kterém se zpravidla mluví pouze rodným jazykem žáka.

V této souvislosti by se měl sám pedagog snažit o co nejlepší možný přístup k žákovi, častěji s ním komunikovat a nebránit komunikaci s ostatními spolužáky, neboť čím častěji je v kontaktu, tím rychleji se učí.

## Závěr

Diplomové práce se věnuje, jak je již z názvu patrné, problematice vzdělávání žáků s jiným mateřským jazykem než českým. Jedná se o téma velmi aktuální a zaslouží si proto odpovídající pozornost. Každým rokem vzrůstá na území České republiky počet přistěhovalců z různých zemí včetně Evropy, Asie a Blízkého Východu z politického či ekonomického důvodu. S tím také logicky souvisí zvyšující se procento žáků – cizinců, kteří se dostávají do českých škol. To přináší mnohá úskalí v mnoha oblastech. Situaci tedy logicky nelze přehlížet a je nutné se jí hlouběji zabývat. Systém inkluzivního vzdělávání nastavený v současné době v České republice má své příznivce, ale i odpůrce. Aktuální koncepce má své nedostatky a je jistě co zlepšovat. Nicméně ne vše se většinou podaří hned napoprvé a na sto procent, buďme tedy trpěliví a neztrácejme naději. Ke správným rozhodnutím jsou zapotřebí zkušenosti, kterých začínáme mít víc než dost. Je jen otázkou času, kdy přijdeme na to, jak celou záležitost správně nastavit, tak, aby byla přínosná všem a hlavně dobře fungovala.

## Resumé

Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se s integrací žáků-cizinců do českých škol vyrovnává náš školský systém, jaká podpůrná opatření jsou tu pro ně k dispozici a především, jak náročný je samotný proces integrace takového žáka do výchovně – vzdělávacího systému.

V teoretické části byly vymezeny základní legislativní dokumenty, v nichž je problematika žáků s odlišným mateřským jazykem zakotvena, byly vysvětleny pojmy integrace a inkluze, jejichž význam mnohým lidem splývá, ačkoli nejsou totožné, jakož i tzv. sociokulturní přístup, který je též pro pochopení celé záležitosti v komplexu velmi podstatný. Neopomínáme samozřejmě ani bariéry, s nimiž je žák – cizinec v průběhu začleňování konfrontován. Zvenčí se často nezdá být celý proces integrace až tak složitý, ale opak je pravdou. Zasahuje do všech oblastí života dítěte. Autorka zmiňuje pozitivní i negativní vlivy na žákovu osobnost, psychickou stránku jeho prožívání nebo způsob přijetí třídním kolektivem.

Praktická část práce byla zaměřena na rozbor pěti kazuistik žáků různých národností. Pozornost byla věnována především otázce, zda byla u těchto žáků využívána v procesu integrace do školního prostředí vybraná doporučení uvedená v Desateru práce s žáky s odlišným mateřským jazykem. Potvrzeny byly hypotézy o pozitivním vlivu doučování českého jazyka na zlepšení znalostí, značný vliv pravidelné spolupráce rodičů s pedagogy na úspěšnou adaptabilitu žáků a že stanovení průvodce z řad spolužáků není relevantní pro úspěch v začlenění.

## Summary

The aim of the work was to find out how our school system copes with the integration of pupils-foreigners into Czech schools, what support measures are available to them here and, above all, how challenging the very process of integrating such a pupil into education - the education system - is.

In the theoretical section, the basic legislative documents enshrining the issue of pupils with different mother tongues have been defined, the concepts of integration and inclusion have been explained, the importance of which blends into many people, although they are not identical, as well as the so-called sociocultural approach, which is also highly relevant to understanding the whole issue in the complex. Nor, of course, do we forget the barriers that the pupil-foreigner is confronted with in the course of inclusion. From the outside, the whole process of integration often doesn't seem all that complicated, but the opposite is true. It extends to all areas of a child's life. The author mentions positive and negative influences on the pupil's personality, the psychological aspect of experiencing it, or the method of acceptance by the class collective. The practical part of the work was aimed at analysing five kazuistic pupils of different nationalities. Attention has been paid primarily to the question of whether the selected recommendations set out in the Ten principles of working with pupils with different mother tongues were used in the process of integration into the school environment. Hypotheses about the positive influence of private tutoring of the Czech language on improving knowledge, the considerable influence of regular collaboration of parents with educators on the successful adaptability of pupils and that the establishment of a guide from classmates is not relevant to success in inclusion have been confirmed.

## Seznam použité literatury

1. BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
2. 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.
3. GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011, 10. ISBN 978-80-7367-837-1.
4. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
5. HELUS, Zdeněk, Vladimír ml. HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 263 s.
6. HOLOUBKOVÁ, Zdeňka. *Vybrané problémy dětí – cizinců při integraci na nižším stupni ZŠ*. Plzeň, 2014. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.
7. ILJUK, Boris, ed. a ŠVARCOVÁ, Eva, ed. *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec interakce: [sborník z konference]*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 92 s. ISBN 978-80-7041-466-8.
8. JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
9. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
10. KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
11. KOSTELECKÁ, Yvona, HÁNA J. a HASMAN J. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. V Praze: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2017. ISBN 978-80-7290-896-7.
12. KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

13. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
14. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-x.
15. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
16. NĚMEC, Jiří, ed. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.
17. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
18. PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0467-1.
19. RADOSTNÝ, Lukáš a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.
20. SHIRAEV, Eric a David A. LEVY. *Cross-cultural psychology: critical thinking and contemporary applications*. Sixth Edition. New York: Routledge, 2017. ISBN 978-1-138-66837-9.
21. STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
22. ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
23. ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.
24. ŠTECH, Stanislav, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita, 1997. ISBN 80-7083-208-8.

25. TALÁČKOVÁ, Hana. *Podpora výuky českého jazyka u žáků – cizinců v českých základních školách*. Brno, 2016. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta filozofická.
26. TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, [2014]. ISBN 978-80-270-2568-8.
27. *Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů*.
28. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. 2004. [cit. 2010-8-19]. Dostupný z www: [<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-...>].
29. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.
30. ZÍBAROVÁ, Andrea. *Specifika práce s dětmi cizinců na 1. stupně ZŠ*. Plzeň, 2015. Diplomová práce (Mgr.). Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Markéta Zachová.

## Seznam použitých internetových zdrojů

1. anomie - ABZ.cz: slovník cizích slov. ABZ.cz: slovník cizích slov – on-line hledání [online]. Copyright © [cit. 20.04.2020]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/anomie>
2. Bariéry cizinců na české škole | Inkluzivní škola. Uvodní stránka | Inkluzivní škola [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/migrace/>
3. Děti a žáci s OMJ | Inkluzivní škola. Uvodní stránka | Inkluzivní škola [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>
4. Katedra didaktiky ekonomických předmětů – Vysoká škola ekonomická v Praze [online]. Copyright © [cit. 19.04.2020]. Dostupné z: <https://kdep.vse.cz/wp-content/uploads/page/>

5. Zachová, M. (2017). Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. Sociální pedagogika/Social Education, 5(2), 55–71: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>
6. Vzdělávací materiály, metodiky. [online].  
Dostupné z: <https://cizinci.npicr.cz/metodiky/>
7. Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem | Infoabsolvent.cz. Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce | Infoabsolvent.cz [online].  
Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-4-17>
8. Komentáře a články prof. Stanislava Štecha [online]. Copyright © [cit. 07.06.2020]. Dostupné z: [Analýza společného vzdělávání](#)
9. Informační systém [online]. Copyright © [cit. 19.04.2020]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1431/podzim2016/XS150/um/skolni\\_uspesnost.pdf](https://is.muni.cz/el/1431/podzim2016/XS150/um/skolni_uspesnost.pdf)
10. Vzdělávání žáků-cizinců, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 21.04.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>
11. Metodické a výukové materiály | Meta ops. Meta ops | [online].  
Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/metodicke-a-vyukove-materialy>
12. Stanislav Štech: Analýza společného vzdělávání v zrcadle dat | EDUin. EDUin | Informační centrum o vzdělávání [online].  
Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/>
13. Meta ops | [online]. Copyright © [cit. 22.03.2020]. Dostupné z: [Meta – systémová doporučení](#)
14. <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
15. [Psychodiagnostika](#)
16. Integrace a inkluze ve školní praxi: speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů. Praha: FORUM, leden 2018. ISSN 2336-1212.



17. Česká školní inspekce ČR – Tematická zpráva – Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Česká školní inspekce ČR – Home [online]. Copyright © 2020 Česká školní inspekce [cit. 10.06.2020]. Dostupné z: [Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem](#)
18. TOLLAROVÁ, B. (2006): Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? Biograf (39): 107 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v3902>
19. Inkluzivní vzdělávání
20. [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts\\_155.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf)
21. Integrace a inkluze ve školní praxi: speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů. Praha: FORUM, červen 2018. ISSN 2336-1212.
22. <https://www.cizinci.cz/>
23. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. Metodický portál RVP – Modul Články [online]. Dostupné z: [Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze](#)
24. Název: reflexe Petr Bařa 327236  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: Ps\_0001, Období: jaro 2015 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
25. Název: BulováPetra437485  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: SP7BP\_INVZ, Období: jaro 2017 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
26. Název: reflexe Petr Bařa 327236  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: Ps\_0001, Období: jaro 2015 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
27. Název: BulováPetra437485  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: SP7BP\_INVZ, Období: jaro 2017 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
28. Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: VPL151, Období: jaro 2013 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)

29. Název: Anotace – Kočí, Kucharová, Pechník, Ryglová  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: SZ7MP\_PsSP,  
Období: jaro 2016 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
30. Název: Vývoj pojmů integrace a inkluze  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: SZ7BP\_SP1S,  
Období: podzim 2010 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
31. Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: SZ7BP\_SP1S,  
Období: podzim 2010 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
32. Název: Yiapanas-ukol4-KPSY3  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: KPSY3, Období:  
zima 2015 - [is.akcentcollege.cz](http://is.akcentcollege.cz)
33. Název: Pracovní list k 6. semináři - B. Pravdová  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: SZ2BP\_TEV2,  
Období: podzim 2012 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
34. Název: Seminář 3  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: SZ2BP\_TEV2,  
Období: podzim 2014 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
35. Název: Bariéry cizinců na české škole  
Agenda: Studijní materiály; Fakulta: Předmět: OP3BK\_PRVI,  
Období: jaro 2011 - [is.muni.cz](http://is.muni.cz)
36. URL: <https://www.praha12.cz/...367>
37. URL: <https://cc.bingj.com/...og5>
38. URL: <http://www.ferovaskola.cz/...tml>
39. URL: <http://zakony-online.cz/...2=2>
40. URL: <https://www.skolaprofi.cz/... Sb>
41. URL: <https://www.pamprofi.cz/...lw/>
42. URL: <https://www.fulsoft.cz/...lw/>

43. URL: <https://www.seniorzone.cz/...lw/>
44. URL: <https://www.inkluzivniskola.cz/...ymu>
45. URL: <http://cc.bingj.com/...aTL>
46. URL: <http://lidskaprava.poradna-prava.cz/...tml>
47. URL: <http://www.nuv.cz/...VII>
48. URL: <http://zakony.centrum.cz/...f-2>
49. URL: <http://portal.gov.cz/...=15>
50. URL: <http://www.nuv.cz/t/ry>
51. URL: <http://www.psychodiagnostika-sro.cz/...g=2>
52. URL: <http://psgenklap.jlk.cz/...eni>
53. URL: <http://www.varianty.cz/...pdf>
54. URL: <https://www.praha12.cz/...3D1>
55. URL: <http://clanky.rvp.cz/...tml>
56. URL: <https://www.zkola.cz/...spx>
57. URL: <https://www.mapvzdelavani.cz/...tml>
58. URL: <https://online.rizeniskoly.cz/...tml>
59. URL: <http://www.pppuk.cz/...pdf>
60. URL: <http://clanky.rvp.cz/...ml/>
61. URL: <http://www.spseiostrava.cz/...rad>

62. URL: <https://www.top09.cz/...tml>
63. URL: <http://www.varianty.cz/...d=7>
64. URL: <http://slideplayer.cz/...43/>
65. URL: <http://www.oazlin.cz/...php>
66. URL: <http://cz.vlex.com/...088>
67. URL: <https://svc.oajl.cz/...ile>
68. URL: <http://www.zshornistudenky.cz/...pdf>
69. URL: <https://diskuze.rvp.cz/...467>

## Seznam tabulek, obrázků

Obrázek 1. Graf vývoje počtu žáků za posledních šest let (1).....	3
Obrázek 2. Tabulka srovnání obou typů vzdělávání (autor: Lucie Topitschová)...	10
Obrázek 3. Schéma podpůrných opatření.....	19
Obrázek 4. Stupně podpůrných opatření .....	20
Obrázek 5. Forma podpory .....	22
Obrázek 6. Oblasti vyžadující určitý druh podpory.....	23
Obrázek 7. Vývoj sebevědomí.....	40
Obrázek 8. Shrnutí 1. případu.....	48
Obrázek 9. Shrnutí 2. případu.....	49
Obrázek 10. Shrnutí 3. případu.....	50
Obrázek 11. Shrnutí 4. případu.....	52
Obrázek 12. Shrnutí 5. případu.....	53
Obrázek 13. Analýza výzkumné hypotézy č.1 .....	55
Obrázek 14. Analýza výzkumné hypotézy č. 2 .....	56
Obrázek 15. Analýza výzkumné hypotézy č.3 .....	56
Obrázek 16. Analýza výzkumné hypotézy č. 4 .....	57
Obrázek 17. Doučování žákyně ukrajinské národnosti ze 3.třídy .....	XIII
Obrázek 18. Vyhledávání slovíček ve slovníku .....	XIV
Obrázek 19. Vypisování důležitých pojmů .....	XIV
Obrázek 20. Česko-ukrajinský slovník.....	XV
Obrázek 21. Překladový slovníček (autor fotografií Lucie Topitschová) .....	XVI
Obrázek 22. Ukázka ukrajinské části slovníku.....	XVII
Obrázek 23. Ukázka vietnamské části slovníku .....	XVIII
Obrázek 24. Učebnice vietnamštiny .....	XIX
Obrázek 25. Ukázka obsahu vietnamských skript.....	XIX
Obrázek 26. Ukázka slovníčku z Česko – vietnamských skript.....	XX

Obrázek 27. Ukázková obrazová karta písmene při výuce abecedy.....	XXI
Obrázek 28. Obrazová pomůcka při výuce tématu Bydlení .....	XXII
Obrázek 29. Obrazková hra doplňující výuku tématu Oblečení.....	XXII
Obrázek 30. Ukázka vhodné učebnice pro „malé žáčky – cizince“ .....	XXIII
Obrázek 31. Doporučená učebnice pro výuku češtiny .....	XXIV
Obrázek 32. Doporučená učebnice pro výuku češtiny .....	XXIV
Obrázek 33. Učebnice pro výuku starších žáků – cizinců.....	XXV
Obrázek 34. Jazykové hry pro žáky – cizince .....	XXV
Obrázek 35. Doplnkové pomůcky do hodin matematiky .....	XXVI
Obrázek 36. Doplnkové pomůcky do hodin českého jazyka.....	XXVI
Obrázek 37. Doplnkové pomůcky .....	XXVII
Obrázek 38. Kostky pro snadnější výuku české abecedy .....	XXVII
Obrázek 39. Multifunkční pomůcka pro výuku čísel, barev, hodin .....	XXVIII

## Přílohy

### **Vlastní zkušenost s výukou cizinců**

V oblasti spolupráce s cizinci mám sama již nějaké zkušenosti. Nejen že jsem se na naší základní škole v průběhu let setkala s řadou žáků – cizinců, ale také jsem měla příležitost působit tři roky na jazykové škole v Plzni jako lektor českého jazyka pro cizince. Byla to velmi dobrá zkušenost, která mě obohatila v mnoha ohledech a naučila mnoha věcem, vhodné komunikaci s odlišnými typy cizinců, metodám výuky nebo schopnosti porozumět kulturním rozdílům.

Před pěti lety, kdy jsem ještě studovala v Plzni právnickou fakultu, jsem dostala nabídku z jedné z místních jazykových škol, vést kurz češtiny pro cizince. Již od počátku to byla velmi zajímavá a zábavná práce, která však vyžadovala nemalé úsilí v samotných hodinách a jim předcházející důkladnou přípravu. Bezpochyby to však byla skvělá zkušenost, která mě obohatila v mnoha směrech. Ve třídě jsem měla uskupení dvanácti žáků odlišného věku a národnosti. Vesměs se jednalo o národnosti příslušející k východoevropským zemím jako je Polsko, Slovensko, Ukrajina (tedy slovanský jazyk), ale také Rusy, Američany, Itala a Vietnamce. Tato skutečnost byla lehce přitěžující okolností. Začátky jsou vždy nejhorskí, říká se, a v tomto mém případě tomu tak skutečně bylo. Jazyková bariéra byla tou největší překážkou. Bylo tedy nutné přizpůsobit svůj výklad jednotlivcům. Výuka tedy probíhala trojjazyčně – česky, anglicky a částečně rusky a

německy. Pro mě osobně velká výzva. Nicméně se nám takto relativně dařilo projít první lekce. Samozřejmě gestika a haptika sehrály v tomto procesu též svou nezbytnou roli. Od samého začátku jsem se snažila ke svým svěřencům chovat mile, vstřícně a ochotně. Mezi námi všemi panovala příjemná a přátelská atmosféra, ve které se nám všem hezky pracovalo. I přes stálou jazykovou bariéru jsme vzájemně navázali přátelské vztahy. U všech převažovaly pozitivní emoce. Žádné negativní pocity a předsudky se zde ani náznakem neobjevily. To mě velmi těší. V průběhu výuky jsme se mnohokrát nasmáli nejrůznějším komickým situacím (např. místo pan Horák – pan Hořák). Jak jsem měla možnost vidět, všem dělala naše setkání nadmíru dobře, a to nejen vzhledem k jazykovým pokrokům, ale též po psychické stránce. Snažila jsem se jim pomoci i s běžnými denními záležitostmi, za což mi byli velmi vděční a neváhali mě obdarovávat různými dárky. Jak se později ukázalo, vietnamským žákům bylo třeba nastavit samostatnou (individuální) výuku, a to z důvodu vysoké obtížnosti učební látky. Vietnamština je opravdu naprosto odlišný jazyk (na hony vzdálený jazyku českému) a je tedy nevhodnější, aby se lektor věnoval takovýmto studentům, pokud možno samostatně.

### **Darina – stručná zповěď vietnamské studentky**

Do České republiky jsem se dostala ve dvanácti letech, tedy v roce 2000. Přijela jsem sem společně s mamkou a mladší sestrou za lepším životem. Někteří naši známí zde již nějakou dobu žili, a proto nám značně pomohli s veškerým zařizováním. Tatínek zůstal ve vlasti, bylo potřeba postarat se tam o nemocnou babičku a majetek.

Musím říci, že na začátku pro mě byl nejtěžší stesk po domově, až za ním mě trápila neznalost českého jazyka. Za dvanáct let života ve Vietnamu, což není úplně krátká doba, jsem si k němu samozřejmě vytvořila významné citové pouto. Pak se zničehonic z týdne na týden musíte odstěhovat do neznáma. Je to psychicky velmi těžké. Musíte například přerušit veškeré kamarádké vazby z tamější školy.

Bydlely jsme v malém městečku západních Čech při hranici s Německem. Maminka pracovala na jedné z největších pohraničních tržnic, zatímco my se sestrou jsme chodily do místní malotřídní základní školy pro žáky prvního stupně. Ve škole se mi líbilo, poměrně rychle jsem se s pár dětmi skamarádila, „mluvili jsme spolu rukama nohama“. Začátky jsou vždycky těžké. Po škole jsme chodívaly k české „tetě“, u které jsme trávily zbytek dne, probíraly školní učivo a hrály si. Zhruba po jednom roce jsem začala česky rozumět.

Další zlom nastal, když jsem začala dojíždět do velké základní školy do nedalekého města. Tam se mi též líbilo, občas jsem tam ale narazila na ošklivé chování dětí, vypadala jsem přeci trochu jinak než všichni ostatní. To nejspíš některým vadilo. Naštěstí to nebylo časté a týkalo se jen počátku mé školní docházky. Jednalo se jen o lehké slovní narážky, nikterak hrubé. Že bych se kvůli tomu bála chodit do školy, to určitě ne. Jsem sice citlivá a klidná povaha, ale takové věci mě nerozhodily. Dobře jsem si uvědomovala, že je to jen otázka času, kdy si ke mně ostatní najdou cestu. Pamatuji si, že jsem jednou kvůli jednomu ze spolužáků i brečela :)). Úmyslně mi rozlil pití na lavici. Dnes již na takové věci vzpomínám s úsměvem. Dokonce se z nás posléze stali dobří kamarádi.

Jinak na gymnáziu to docela šlo, spolužáci byli v té době už o stupeň rozumnější. Zřídka jsem tam také zaslechla nějaké slůvko narážející na mou osobu, ale nebylo to nic hrozného. Byla jsem úspěšná studentka, dařilo se mi ve všem, a to hlavně díky pílí, kterou jsem učení denně věnovala.

A co kamarádi ze třídy? Moc jsem jich neměla, jelikož jsem byla fakticky o dva roky starší než oni. V tomto směru jsem byla vzhledem ke svému věku „opožděná“. Ale bylo to nutné pro to, abych byla schopná dohnat veškeré školní učivo. Spolužáci byli zvyklí chodit do hospody, v zimě třeba na lyže, čehož jsem se neúčastnila (ne že bych nechtěla), protože pro mě byla škola prioritou, a navíc by mě mamka samotnou navečer nikam nepustila. Po pár měsících jsem si však s mnohými vytvořila přátelství, které nám vydrželo dodnes. Rádi se po letech sejdeme na kávu a zavzpomínáme na staré časy.

Co se týká pomoci s učením, dlouhá léta jsem navštěvovala kurz doučování. Nejprve v místě svého bydliště jsem chodila k jedné starší paní – bývalé

ředitelce místní základní školy. To mi samozřejmě určitým způsobem pomohlo, ale obrovský pokrok v češtině jsem zaznamenala až tehdy, když jsem začala chodit k paní učitelce Marcelce v Tachově. Dodnes vzpomínám, jak fajnové byly její hodiny, a ten její vstřícný a milý přístup. Nikdy jí nepřestanu být vděčná. Za svůj pozdější úspěch vděčím právě jí. Hodiny a hodiny strávené vyhledáváním ve slovníku, tucty názorných ukázek...

Paní učitelka mě naučila gramatiku, pomáhala mi s obohacením slovní zásoby. Myslím si, že bez ní bych nedokázala tak dobře česky nejen mluvit, ale také psát. Zvláště při psaní slohu jsem dělala hodně chyby ve slovosledu. Jsem nesmírně ráda, že jsem ji poznala a vzala si mě pod křídla. Je jednou z klíčových osob, které mi pomohly dosáhnout úspěchu.

Celkově vzato, jsem velmi ráda, že mohu žít v České republice. Považuji ho teď za svůj hlavní domov. Výuka pro cizince je náročná a musím říct, že v samotné škole se mi dostalo pomoci od řady učitelů. Byli velmi ochotní mi vše vícekrát vysvětlit a věnovat mi v tomto směru svůj drahocenný čas. Žádné kurzy pro cizince se nepořádaly, protože nás na škole moc nebylo. Současná doba je už zase o něco jiná.

Také si myslím, že my jakožto národ Vietnamců se stavíme ke vzdělání velmi vážně a zodpovědně. Je to pro nás priorita a naši rodiče se nám v tomto snaží hodně pomáhat. Nelitují investovat za hodiny doučování.





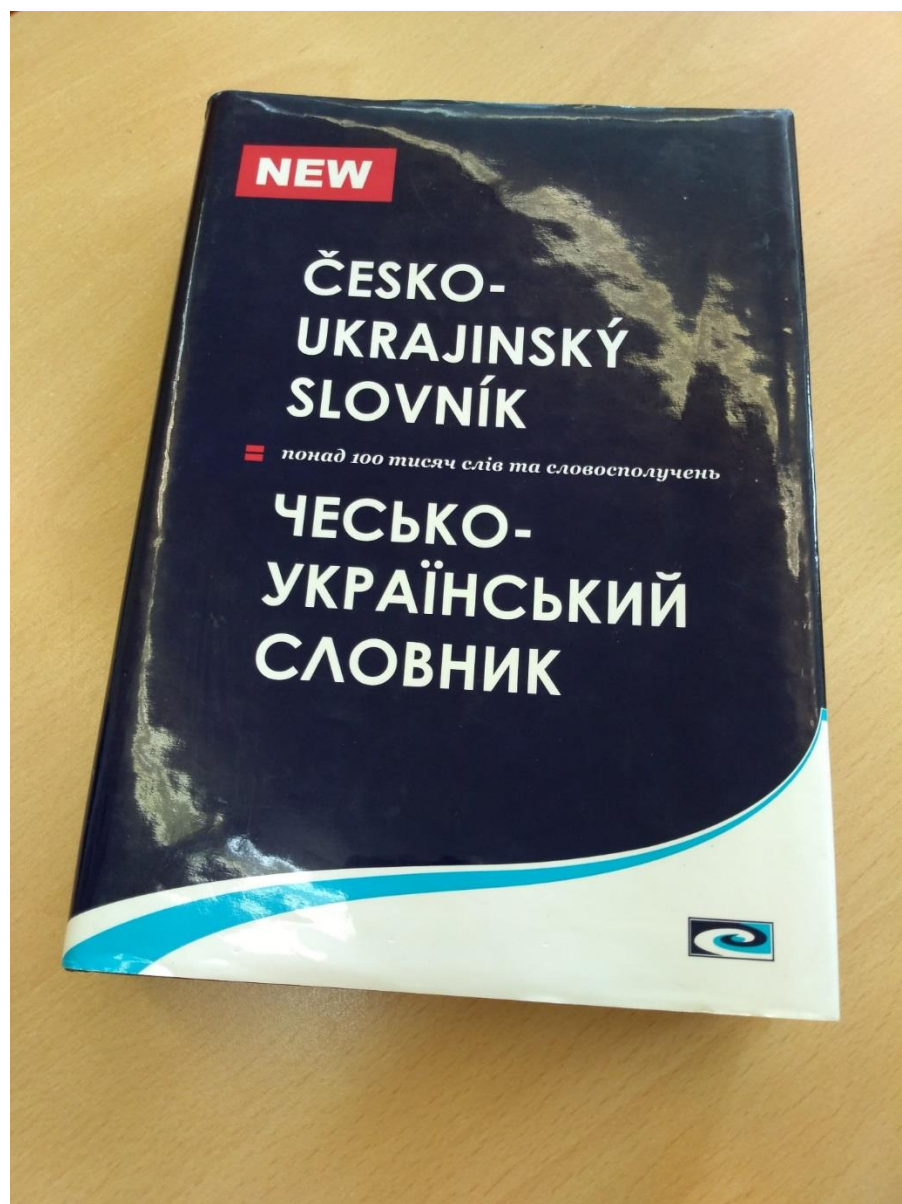
Obrázek 17. Doučování žákyně ukrajinské národnosti ze 3.třídy



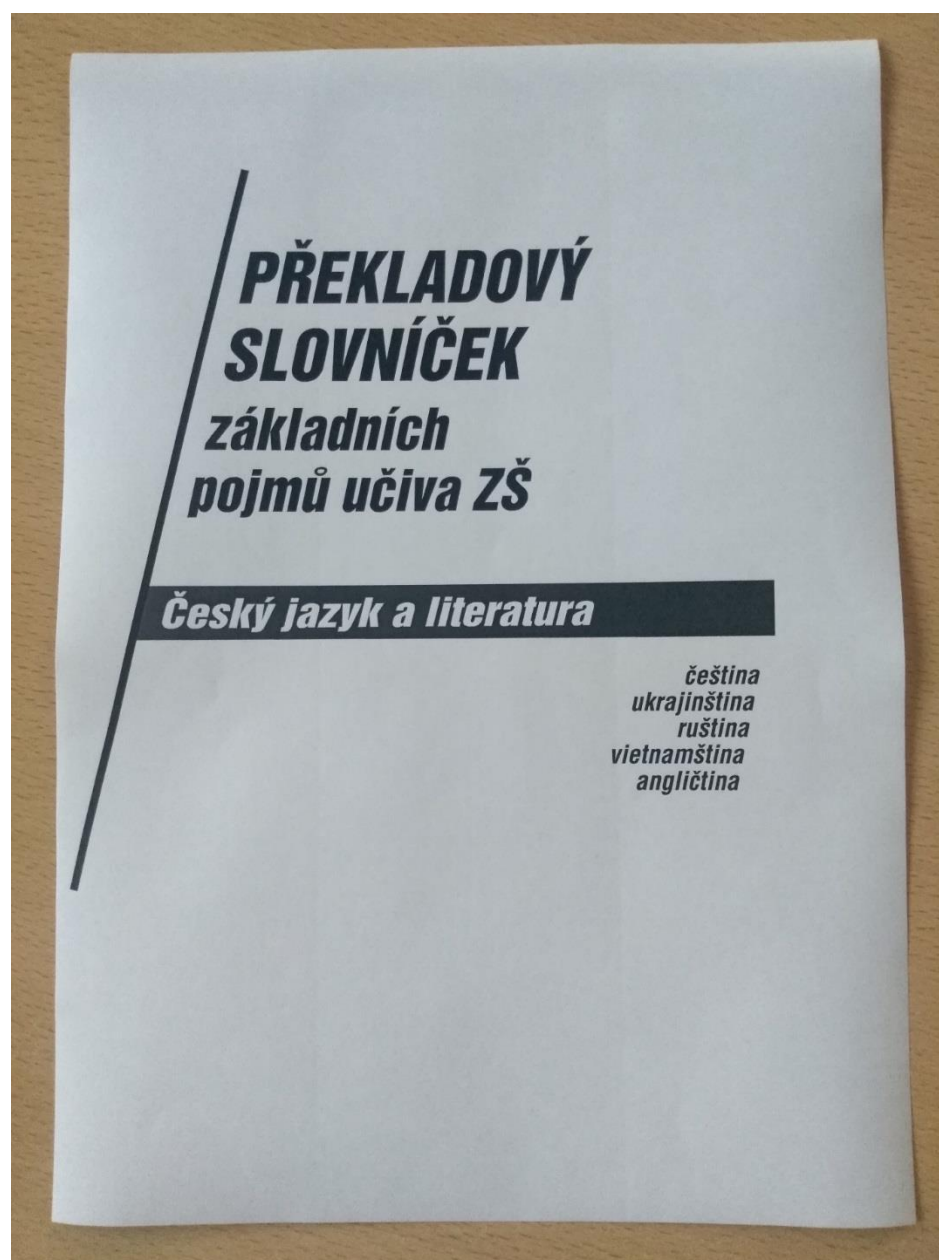
Obrázek 18. Vyhledávání slovíček ve slovníku



Obrázek 19. Vypisování důležitých pojmů



Obrázek 20. Česko-ukrajinský slovník



Obrázek 21. Překladový slovníček (autor fotografií Lucie Topitschová)

<b>slovo mnohoznačné</b> слово многозначное	<b>souhlásky</b> согласные (звуки)
<b>slovo nadřazené</b> слово мотивирующее (словообразование), родовое понятие (лексическая семантика)	<b>souhlásky měkké</b> согласные мягкие
<b>slovo nespisovné</b> слово нелитературное	<b>souhlásky obojetné</b> согласные, после которых в чешском языке можно писать „i“ и „y“
<b>slovo odvozené</b> слово производное	<b>souhlásky tvrdé</b> согласные твердые
<b>slovo podřazené</b> слово управляемое/подчинительное	<b>souřadnost</b> сочинительное отношение
<b>slovo protikladné (antonymum)</b> антоним	<b>sousloví</b> устойчивое словосочетание/сочетание
<b>slovo přežaté</b> слово заимствованное	<b>souvěť</b> сложное предложение
<b>slovo příbuzné</b> слово родственное	<b>souvěť podřadné</b> сложноподчиненное предложение
<b>slovo souřadné</b> слово, связанное с другим словом сочинительной связью	<b>souvěť souřadné</b> сложносочиненное предложение
<b>slovo souznačné (synonymum)</b> синоним	<b>spisovatel</b> писатель
<b>slovo spisovné</b> слово литературное	<b>spodoba znělosti</b> ассимиляция/ /уподобление по звонкости
<b>slovo stejně znějící (homonymum)</b> омоним	<b>spojky</b> союзы
<b>slovo stylově nezabarvené</b> слово стилистически неокрашенное	<b>spojky podřadící</b> союзы подчинительные
<b>slovo stylově zabarvené</b> слово стилистически окрашенное	<b>spojky souřadící</b> союзы сочинительные
<b>slovo základové</b> слово-основа	<b>spojovací výrazy</b> союзные/ /связующие слова, выражения
<b>slovo zdobnělé</b> слово уменьшительное	<b>stavba slov</b> структура слова
<b>slovosled</b> порядок слов	<b>stopa</b> стопа
<b>slovo tvorný základ</b> словообразовательная основа	<b>strofa</b> строфа
<b>složeniny</b> сложные слова	<b>středník</b> точка с запятой
<b>složeniny nevlastní (spřežky)</b> составные слова	<b>středověk</b> средневековье
<b>složeniny vlastní</b> сложные слова	<b>stupňování</b> образование степеней сравнения
<b>sonet</b> сонет	<b>stylistika</b> стилистика
<b>soudnička</b> судебная хроника, сообщение	<b>symbol</b> символ
	<b>symbolismus</b> символизм
	<b>tečka</b> точка
	<b>telegram</b> телеграмма
	<b>televizní inscenace</b> телеинсценизация
	<b>téma</b> тема
	<b>tiskopis</b> бланк

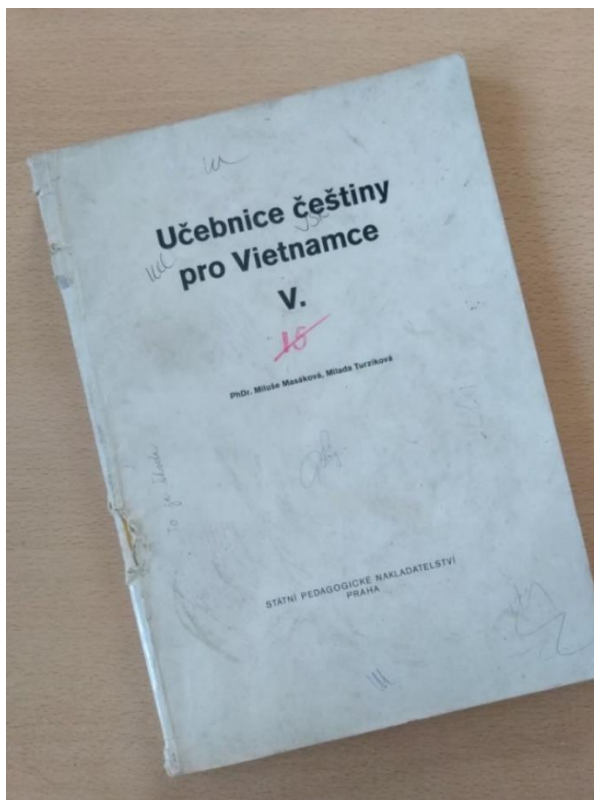
T

Obrázek 22. Ukázka ukrajinské části slovníku

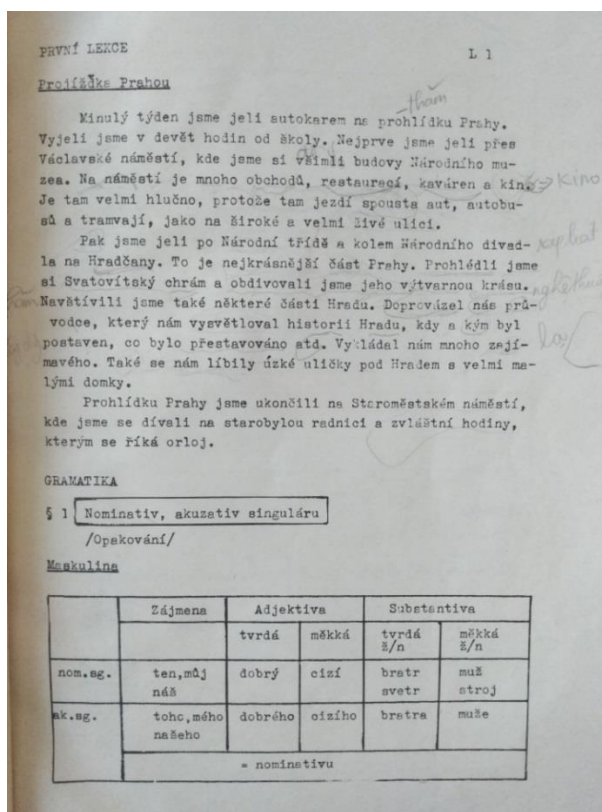
## Vietnamština

- A** **abeceda** bảng chữ cái  
**alegorie** phúng dụ  
**anekdota** giai thoại  
**antika** thời Hy-la cổ đại  
**archaismus** từ ngữ cổ  
**autobiografie** tự truyện  
**autor** tác giả  
**avantgardní umění** nghệ thuật tiên phong
- B** **bajka** truyện đồng thoại ngắn, ngụ ngôn  
**balada** ca khúc, bài ca  
**balet** vũ kịch balé  
**baroko** nền nghệ thuật Ba-rốc  
**báseň** thơ, bài thơ  
**básnické figury** nhân vật thơ  
**básnické figury zvukové** nhân vật thơ tượng thanh  
**báseň** nhà thơ  
**biografie** tiểu sử, thư mục tác giả
- C** **cestopis** ký sự về cuộc du hành  
**citoslovce** thán từ
- Č** **čárka** dấu phẩy  
**čas** thì, thời  
**čas budoucí** thì tương lai  
**čas minulý** thì quá khứ  
**čas přítomný** thì hiện tại  
**časopis** tạp chí  
**časování sloves** sự chia động từ  
**částice** phụ ngữ  
**čínohra** kịch nói  
**číslo** số  
**číslo jednotné** số ít  
**číslo množné** số nhiều  
**číslovky** số từ  
**číslovky druhové** số từ chỉ loại  
**číslovky násobné** số từ nhân  
**číslovky neurčité** số từ không xác định  
**číslovky řadové** số thứ tự
- číslovky určité** số từ xác định  
**číslovky základní** số cơ bản  
**článek** bài mục
- D** **dadaiismus** phái Đa-đa  
**děj** 1. câu chuyện 2. biến cố, quá trình  
**dějství (jednání)** hồi kịch  
**dekadence** sự suy đồi  
**dialog** đối thoại  
**diskuse** cuộc tranh luận  
**divadlo** nhà hát, đoàn kịch  
**divadlo loutkové** nhà hát múa rối  
**divadlo malých forem** nhà hát nhỏ  
**divadlo maňáskové** nhà hát múa rối  
**divák** khán giả  
**dopis** thư  
**dopis osobní** thư riêng  
**dopis úřední** thư công, thư công vụ  
**doplňék** bổ túc ngữ  
**drama** kịch  
**drama absurdní** vở kịch phi lý  
**dramatik** nhà soạn kịch  
**dramatizace** tính kịch  
**dramaturg** nhà soạn kịch  
**důraz** sự nhấn mạnh  
 **dvojhlásky** âm đôi  
 **dvojtečka** dấu hai chấm
- E** **elegie** khúc bi thương, bi ca  
**elipsa** đường e-líp  
**epigram** thơ trào phúng  
**epika** loại sử thi  
**epilog** phần kết  
**epitaf** văn bia  
**epiteton (básnický přívlastek)** tính ngữ  
**epizoda** tình tiết, mẩu chuyện  
**epos** thơ sử thi  
**epos hrdinský** sử thi anh hùng  
**esej** 1. sự thử làm 2. bài tiểu luận  
**eufemismus** lối nói trại, uyển ngữ  
**eufonie** 1. tiếng êm tai 2. luật hài âm

Obrázek 23. Ukázka vietnamské části slovníku



Obrázek 24. Učebnice vietnamštiny



Obrázek 25. Ukázka obsahu vietnamských skript

kroky-u Mn na každém kroku	bước, bước đi từng bước
líbit se, -ím se impf.	lâm vươ̄ long, hai long
minulý, -á, -é	lên trước, trước đây
muzeum, muzea N Národní muzeum	viện bảo tãng viện bảo tãng dân tộc
na /+A/	lên /biểu thị lên bề mặt/
nejprve	trước hết, trước tiên
Německo, -a N	nước Đức
o /+L/	về, đến
obdivovat, -uji impf.	khâm phục, hãm mộ
okupovat, -uji impf./pf.	xâm chiếm, xâm lược
orloj, -e Mn	đồng hồ tháp chuông lớn
otevřít rádio	mở ra-di-o /đài/
po /+L/	sau
pod /+I/	dưới
podrobný, -á, -é	tỉ mỉ, chi tiết
postavit na /+A/	đựng, xây, đặt, dựng lên
požádat, -ám pf.	yêu cầu, đòi hỏi
prohlídka, -y F	sự khám, soát
projížďka, -y F	chuyến dạo chơi /bãng xe tãu/
průvodce M	người dẫn đường
předseda, -y M	chủ tịch, chủ tọa
přestavovat, -uji impf.	chuyển vị trí
radnice F	tòa thị chính
revoluce F socialistická revoluce	cách mạng cách mạng xã hội chủ nghĩa
řešení N	sự giải quyết, nghiệm/trong toán học/

Obrázek 26. Ukázka slovníku z Česko – vietnamských skript



## OBRAZOVÁ KARTA PÍSMENE

# A a A a

### ČTI:

To je **autobus**. Ten autobus.

To je **Afrika**. Ta Afrika.

To je **abeceda**. Ta abeceda.

To je **auto**. To auto.

To jsou dvě **aktovky**. Ty aktovky.



AUTOBUS



AFRIKA



2 AKTOVKY

### PIŠ:

To je autobus. Ten autobus.

To je Afrika. Ta Afrika.

To je abeceda. Ta abeceda.

To je auto. To auto.

To jsou dvě aktovky. Ty aktovky.



AKVÁRIUM



ABECEDA

### ODPOVÍDEJ:

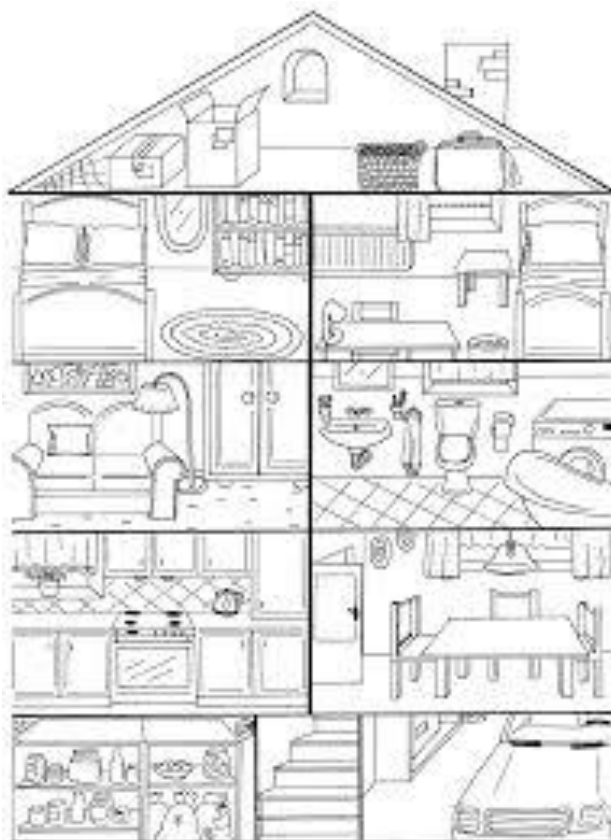
- 1) Znáš jména ostatních světadílů? Ve kterém leží tvoje země?  
Ve kterém leží Česká republika?
- 2) **Kdo** je v akváriu? Co dělá?
- 3) **Co** je v aktovce?
- 4) Pojmenuj předměty ve třídě, ukážeš na ně **ten, ta, to** nebo **ty**?

### PAMATUJ:

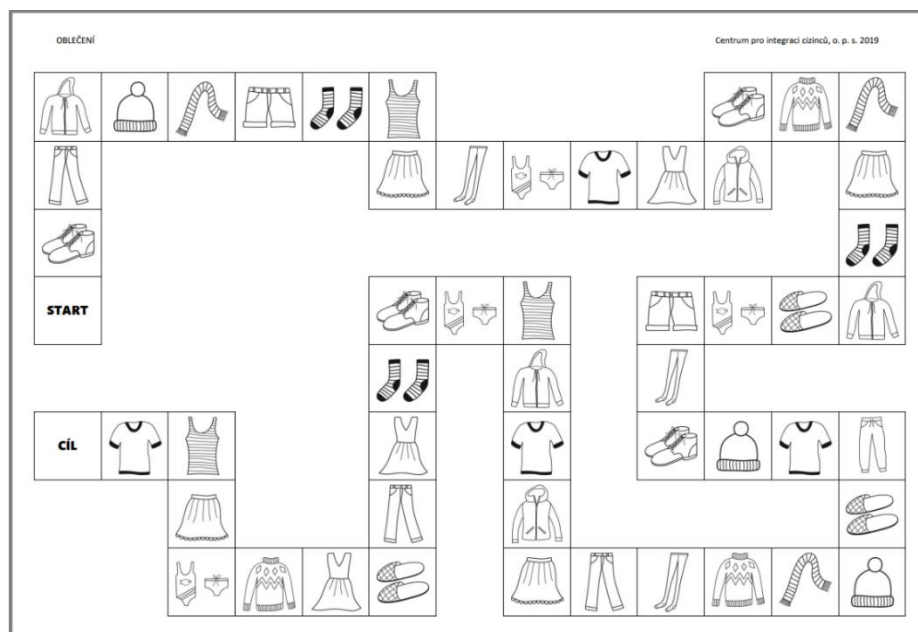
**A** je samohláska. Může být krátká nebo dlouhá.

Například: **Nova** - nová, **Ruda** - rudá, **rada** - ráda, **drahá** - dráha, **paní** - páni, **laská** - láska, **milá** - Míla, **litá** - litá ...

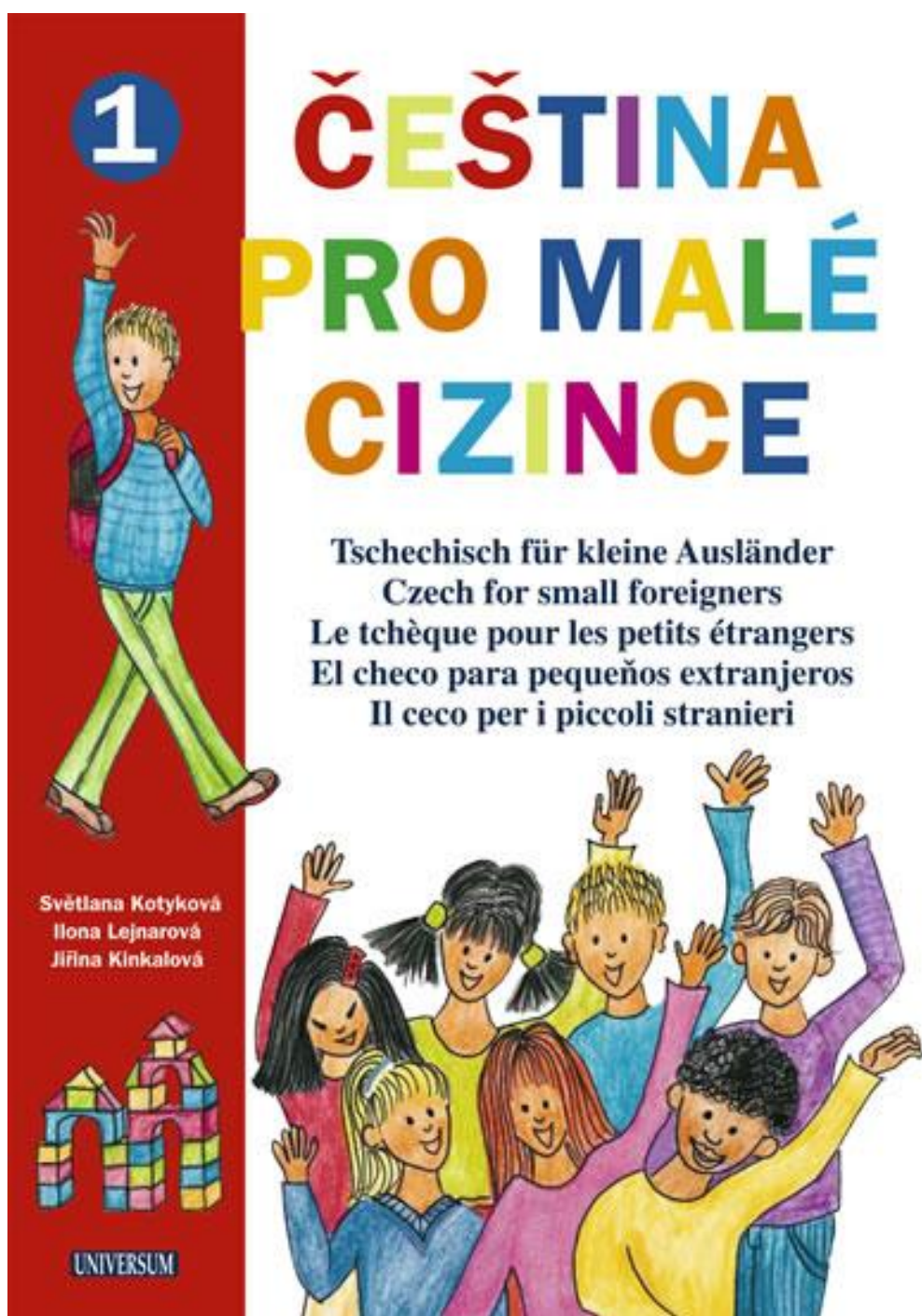
Obrázek 27. Ukázková obrazová karta písmene při výuce abecedy



Obrázek 28. Obrazová pomůcka při výuce tématu Bydlení



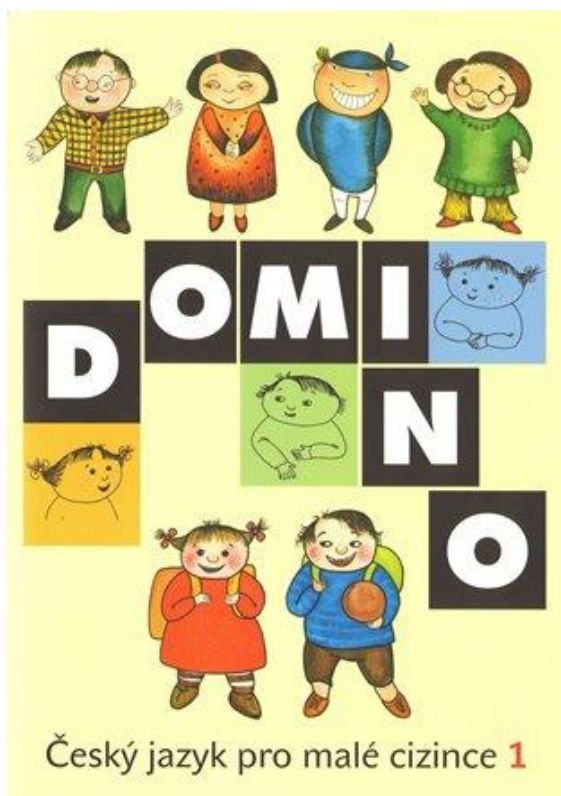
Obrázek 29. Obrazková hra doplňující výuku tématu Oblečení



Obrázek 30. Ukázka vhodné učebnice pro „malé žáčky – cizince“



Obrázek 31. Doporučená učebnice pro výuku češtiny



Obrázek 32. Doporučená učebnice pro výuku češtiny

M. Boccou Kestřánková, D. Štěpánková, K. Vodičková

# Čeština pro cizince

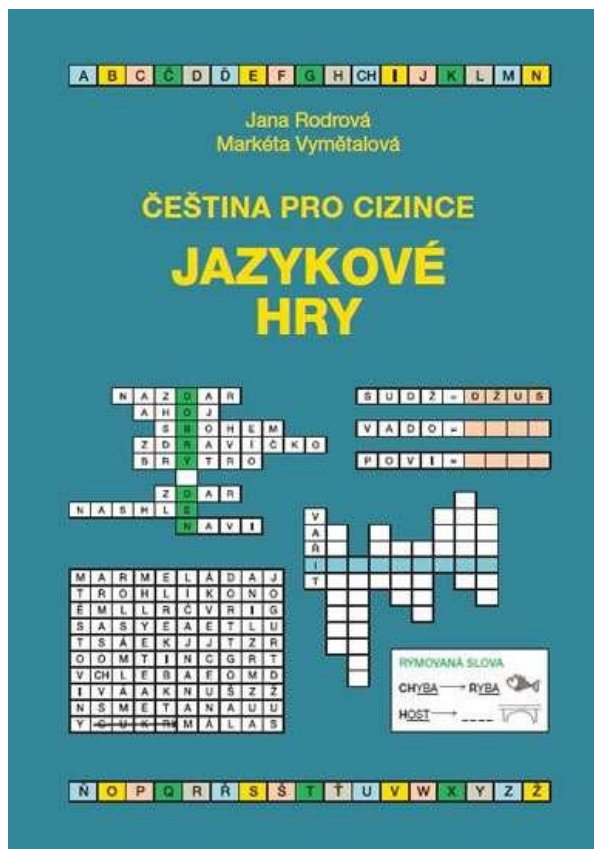
učebnice

## úroveň A1 a A2

vhodná pro všechny národnosti



Obrázek 33. Učebnice pro výuku starších žáků – cizinců



Obrázek 34. Jazykové hry pro žáky – cizince



Obrázek 35. Doplnkové pomůcky do hodin matematiky



Obrázek 36. Doplnkové pomůcky do hodin českého jazyka



Obrázek 37. Doplnkové pomůcky



Obrázek 38. Kostky pro snadnější výuku české abecedy



Obrázek 39. Multifunkční pomůcka pro výuku čísel, barev, hodin