

Analýza praxe základních škol v naplňování práva dětí-cizinců z třetích zemí na bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání s důrazem na výuku českého jazyka

Zadavatel:
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Karmelitská 7, 118 12 Praha 1

Připravila společnost
ppm factum research s.r.o.
Office Park Nové Butovice / A
Bucharova 1281/2, 158 00 Praha 13

Praha, 12. prosince 2014

Obsah

Metodika	3
Detailní analýza	8
Teoretický úvod.....	8
Reálná připravenost ZŠ poskytnout žákům-cizincům bezplatnou přípravu (zejména výuky českého jazyka) na jejich začlenění do běžné výuky	10
Používání diagnostiky při vstupu žáků-cizinců k určení jejich začlenění do výuky na základě znalostí češtiny	19
Úroveň sociokulturních kompetencí pracovníků ZŠ v přístupu k žákům-cizincům	22
Úroveň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro činnost s žáky-cizinci	24
Vybavenost škol učebnicemi, učebními pomůckami a dalšími metodickými materiály pro výuku žáků-cizinců	27
Míra spolupráce ZŠ s rodiči žáků-cizinců a s dalšími aktéry působícími v oblasti začleňování žáků-cizinců do vzdělávání	30
Vyjádření k předem formulovaným hypotézám	32
Shrnutí hlavních zjištění	34
Doporučení.....	36
Příloha – Scénáře skupinových diskusí a polostrukturovaný dotazník pro vedení školy.....	38

Metodika

V souladu se zadáním průzkumu jsme využili kvalitativních metod sběru dat a analýzy. Vzhledem k cílovým skupinám projektu a k předmětu zakázky jsme použili následující metody realizace sběru dat:

1. Hlubkový polostandardizovaný rozhovor s ředitelem/-kou školy nebo odpovědným/-ou zástupcem/-kyní.

Smyslem a cílem tohoto rozhovoru bylo získání základních a podstatných informací o praxi školy v dané oblasti od osoby, která nese hlavní nebo významnou odpovědnost za uplatňování práva žáků-cizinců na bezplatnou přípravu pro začlenění do výuky. Respondent vyložil základní obrysy přístupu vedení školy k danému tématu a poskytl konkrétní poznatky o minulé a dosavadní praxi i o záměrech školy do budoucna, pokud jde o vzdělávání žáků-cizinců i pracovníků školy.

2. Focus Group s vybranými pracovníky školy. Většinu účastníků Focus Group (8-10 osob) tvořili pedagogičtí pracovníci (přičemž se nezúčastnili pracovníci, s nimiž byl proveden hlubkový rozhovor). Ve skupinách byli zastoupeni i příslušníci vedlejší cílové skupiny projektu – ostatní pracovníci (speciální psycholog, výchovný poradce, vychovatel z družiny apod.).

Uvedené skupinové diskuse sloužily zejména k posouzení přístupu učitelů a pracovníků ke zkoumané problematice a ke zjištění jejich sociokulturních kompetencí. Vedle otázek na každodenní praxi se dotazování soustředilo i na zjištění názorů a postojů, týkajících se uplatňování práva žáků-cizinců na bezplatnou přípravu pro začlenění do výuky, vnímání motivů a bariér atd.

3. Focus Group s žáky-cizinci. K účasti v těchto skupinových diskusích byli vybráni a vyzváni žáci-cizinci, a to s ohledem na pokud možno reprezentativní zastoupení, pokud jde o věk (ročník) a délku pobytu v ČR.

Tyto diskuse sloužily především k zajištění zpětné vazby k poznatkům z předchozích dvou metod výzkumu. Jejich těžiště bylo ve zjištění vnímání žáků-cizinců, pokud jde o uplatnění svého práva na bezplatnou přípravu pro začlenění do výuky – jejich očekávání, spokojenosti, námětů ke zlepšení.

V každé z deseti vybraných škol proběhl vždy jeden hlubkový rozhovor, jedna Focus Group s pracovníky a jedna Focus Group s žáky-cizinci.

V případě, že bylo příliš obtížné uspořádat diskusi s učiteli, kteří jsou v kontaktu s žáky-cizinci, provedli jsme s nimi individuální nebo párové hlubkové či polostandardizované rozhovory.

Postup šetření na školách:

1) Oslovení školy centrálou ppm factum research

Nejprve člen výzkumného týmu zaslal e-mailem vedení vybrané školy pozvánku do šetření. Součástí této pozvánky byl také doporučující dopis MŠMT s vysvětlením účelu šetření a žádostí o spolupráci.

2) Oslovení školy odpovědným výzkumníkem-moderátorem

Výzkumník-moderátor, kterému byla přidělena konkrétní škola, na které prováděl analýzu, se spojil s vedením a domluvil všechny organizační záležitosti – především časové dispozice vedení, možnost využití prostor, zajištění svolení se šetřením (rodiče, učitelé...).

3) Rekrutace respondentů

Na základě rozhovoru s vedením školy výzkumník-moderátor připravil veškeré podklady, tedy zvláště zajistil souhlas potřebných osob (rodičů, učitelů) a ve spolupráci s odpovědnými osobami z vedení školy zajistil požadovaný počet osob na FG nebo IDI. Zástupci vedení dostali motivační finanční odměnu za pomoc při organizaci průzkumu.

4) Provedení šetření na škole

Provedení všech výše specifikovaných akcí sběru dat na škole, které probíhalo od 18. září do 14. listopadu 2014. Dotazování provedli tři výzkumníci-moderátoři.

5) Tvorba výstupů

Po vyšetření každé školy výzkumník-moderátor zpracoval krátkou sumární interní zprávu, ve které zohlednil místní specifika a stručně shrnul výsledky pozorování. Tyto sumární zprávy byly použity jako podklad k celkové analýze a sepsání závěrečné zprávy.

Míra spolupráce škol na analýze

Tři z oslovených 10 škol odmítly spolupráci na průzkumu. Toto rozhodnutí jejich ředitelé odůvodňovali nedostatkem času, zahlceností jinými podobnými projekty (spolupráce s vysokými školami). Jednou byla jako důvod uvedena nedávná účast v průzkumu na podobné téma, spolupráce však vedení školy připadala zbytečná – nikde neviděli žádný výsledek. Jednou byla zmíněna i nechuť věnovat se konkrétně cizincům na škole – uspořádání projektu by pouze zvýrazňovalo rozdíly mezi dětmi-cizinci a místními dětmi, zatímco cílem školy je veškeré rozlišování spíše potlačovat.

Jedna ze škol byla vybrána k účasti na souběžně probíhajícímu projektu „Analýza výuky na vybraných mateřských, základních a středních školách se zaměřením na projevy intolerance a diskriminace k cizincům...“ i na tomto projektu, z kapacitních důvodů se však zúčastnili pouze druhého projektu. Celkem tedy bylo třeba čtyři z původně vybraných škol nahradit jinými.

Školy, které souhlasily s účastí na projektu, povětšinou velmi dobře kooperovaly, vedení škol se spolehlivě podílelo na organizaci skupinových diskusí, uvolňování dětí z výuky a sběru souhlasů rodičů s výzkumem.

Ve většině škol s významným zastoupením dětí-cizinců chápou, že projekt se týkal tématu, které je důležité nejen z hlediska školství, ale i celé společnosti, a rádi přispívali k vytvoření určitých podkladů pro globální pojmání této problematiky.

Ve školách s menším podílem dětí-cizinců je tato problematika vnímána jako spíše nedůležitá ve srovnání s jinými tématy, jako je třeba nárůst podílu autistických dětí a dětí s poruchami učení ve třídách. Učitelům i zástupcům vedení proto připadaly některé otázky zbytečné.

Zástupci škol ve většině případů projevili zájem o výsledky analýzy, chtěli by být informováni o hlavních zjištěních, postavení jejich škol mezi ostatními školami a především o dobrých i špatných zkušenostech z ostatních škol.

Seznam škol vybraných k realizaci, zdůvodnění výběru

Výběr škol pro realizaci byl v zásadě dvoustupňový:

- V prvním stupni byly určeny skupiny krajů resp. regionů (podle požadavku v zadávací dokumentaci jich mělo být nejméně pět), a to s ohledem jednak na vyšší zastoupení cizinců mezi žáky, jednak na pokrytí území ČR.
- Druhý stupeň znamenal výběr konkrétních ZŠ.

Projekt se uskutečnil v pěti následujících skupinách regionů (podle NUTS2):

1. Hl. m. Praha
2. Střední Čechy a Severovýchod – Středočeský kraj, Liberecký kraj, Královéhradecký kraj, Pardubický kraj
3. Severozápad a Jihozápad – Karlovarský kraj, Ústecký kraj, Plzeňský kraj, Jihočeský kraj
4. Jihovýchod – Jihomoravský kraj, Kraj Vysočina
5. Moravskoslezsko a Střední Morava – Moravskoslezský kraj, Olomoucký kraj, Zlínský kraj

V každém z regionů byla vybrána jedna ZŠ pro provedení 1. fáze projektu a jedna ZŠ pro provedení 2. fáze projektu. Jednalo se o školy s vyšším podílem žáků-cizinců podle statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Hlavním podkladem pro výběr škol zařazených do šetření byla aktuální databáze Analyticko-statistického odboru MŠMT. Měli jsme k dispozici aktuální rozložení všech typů škol podle jejich typu, geografického rozložení a hlavně databázi obsahující počty žáků na těchto školách z hlediska jejich státní příslušnosti. Mohli jsme tak velmi dobře určit, na kterých školách existuje významná skupina dětí cizinců a kde je tak vysoký potenciál pro analýzu.

Při výběru zařízení byla dále zohledněna kritéria:

- **Velikost obce**
- **Zřizovatel školy**
- **Procentuální zastoupení žáků cizinců**
- **Hlavní země původu cizinců na zařízení**

Pro účely předmětné analýzy jsme při výběru škol nebrali v úvahu ty, kde jsou mezi žáky-cizinci zastoupeni převážně žáci ze Slovenska.

Na následující straně je uvedena tabulka škol, které se zúčastnily průzkumu.

Přehledová tabulka základních škol

NÁZEV	ULICE	MÍSTO	KRAJ	ZŘIZOVATEL	Počet dětí celkem	Počet cizinců celkem	% zastoupení cizinců	Převažující skupina
Základní škola Marjánka	Bělohorská 52	Praha 6 - Břevnov	PHA	Obec	464	63	13,6	Ukrajina, Rusko
4. základní škola	Kralovická 12	Plzeň	PLK	Obec	586	28	4,8	není
Základní škola a Mateřská škola	Staňkova 14	Brno	JMK	Obec	234	93	39,7	Ukrajina
Základní škola	Kneslova 28	Brno	JMK	Obec	287	43	15,0	Vietnam
Základní škola	Okružní 4685	Zlín	ZLK	Obec	648	10	1,5	Mongolsko
GALILEO SCHOOL - MŠ a ZŠ, s.r.o.	Jana Čapka 2555	Frýdek-Místek	MSK	Privátní sektor	50	7	14,0	Korea
ZŠ s RVJ *	Bronzová 2027	Praha 13 - Lužiny	PHA	Obec	506	95	18,8	Rusko
Základní škola *	Na Smetance 1	Praha 2	PHA	Obec	464	63	13,6	není
Základní škola *	Velvarská 310	Horoměřice	SČK	Obec	143	10	7,0	není
Základní škola *	ul. 5. května 64	Liberec 1	LBK	Obec	384	27	7,0	Ukrajina/Vietnam

* náhrada za školy z původně navrženého seznamu, které odmítly účast na průzkumu

Vstupní hypotézy

V souladu se zadáním se výzkum zaměřil na následující problémové okruhy:

- Reálná připravenost ZŠ poskytnout žákům-cizincům bezplatnou přípravu v oblasti výuky českého jazyka na jejich začlenění do běžné výuky a aktuální praxe i záměry a plány v tomto směru.
- Používání diagnostiky při vstupu žáků-cizinců.
- Úroveň sociokulturních kompetencí pracovníků ZŠ v přístupu k žákům-cizincům (akceptování kulturních zvyklostí, výchova proti diskriminaci a intoleranci apod.),
- Úroveň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro činnost s žáky-cizinci (doplňkové vzdělávání v oboru čeština jako cizí jazyk, odborné kurzy v rámci DVPP pro práci s žáky-cizinci apod.).
- Vybavenost škol učebnicemi, učebními pomůckami a dalšími metodickými materiály pro výuku žáků-cizinců.
- Míra spolupráce ZŠ s rodiči žáků-cizinců a s dalšími aktéry působícími v oblasti začleňování žáků-cizinců do vzdělávání.

Základní vstupní hypotézy byly následující:

1. Připravenost ZŠ poskytnout žákům-cizincům bezplatnou přípravu v oblasti výuky českého jazyka na jejich začlenění do běžné výuky se v poslední době zvyšuje, školy připravují pro žáky cizince kurzy českého jazyka.
2. Používání diagnostiky při vstupu žáků-cizinců je diferencované.
3. Velikost školy (počet žáků) a její umístění (velké město X menší obec) determinuje vztah pracovníků k integraci žáků-cizinců a jejich úroveň sociokulturních kompetencí.
4. Úroveň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro činnost s žáky-cizinci je závislá na velikosti a umístění školy, problém je spatřován v nedostatku financí na vzdělávání.
5. Školy jsou dostatečně vybaveny učebnicemi a dalšími materiály, převážně zakoupenými.
6. Spolupráce s rodiči žáků-cizinců a s dalšími aktéry je dosud spíše slabá.

Detailní analýza

Teoretický úvod

Přehled žáků-cizinců na základních školách v ČR

(10 hlavních státních příslušností – počty a % z celkového počtu cizinců)

	n	%
Ukrajina	3588	23,8
Slovensko	3436	22,8
Vietnam	2906	19,2
Rusko	1263	8,4
Mongolsko	350	2,3
Bulharsko	335	2,2
Moldavsko	305	2,0
Čína	276	1,8
Polsko	274	1,8
Rumunsko	217	1,4

„Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva, vyplývající z Úmluvy o právech dítěte, z Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a z dalších závazných dokumentů. Toto právo je nutno uplatňovat vůči všem dětem včetně cizinců.“

(<http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/pravo-na-vzdelani-cizinci-mezinarodni-smlouvy>)

Definice „dítěte-cizince“ je značně problematická – v současné době MŠMT sleduje pouze státní příslušnost jednotlivých žáků. Nelze tedy nijak definovat jejich národnost nebo etnicitu. Pro účely šetření jsme se orientovali především na děti, jejichž rodiče (nebo ony samy) nemají české státní občanství.

Zákon a vyhlášky také odlišují osoby z EU a mimo EU, oba druhy cizinců mají odlišné možnosti ohledně podpory výuky českého jazyka

Podporu při výuce českého jazyka, jehož zvládnutí je hlavní podmínkou integrace cizinců má poskytovat krajský úřad spolu se zřizovatelem školy, tzn., že mají poskytovat:

a) bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.

Důležitým bodem z hlediska možností podpory cizinců na školách je, zda žák cizinec může být zařazen do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je kupříkladu možné zřídit funkci asistenta pedagoga a/nebo na žádost umožnit vzdělávání podle vyrovnávacího plánu. Podle § 16 školského zákona tam automaticky patří azylanti, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany v ČR.

Podle pozdější vyhlášky č. 71 je jasněji stanoveno, že žáci-cizinci obecně jsou považováni za žáky se sociálním znevýhodněním, protože § 1 odstavec 6 dané vyhlášky říká, že „za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák **znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka**“.

Povědomí o možnosti tohoto zařazení však na mnoha školách chybí.

Práci s dětmi cizinci na školách ovlivňují ještě další aspekty:

Klasifikace cizinců

„Při klasifikaci cizinců se postupuje podle školského zákona a podle metodického pokynu MŠMT.

*Při hodnocení těchto žáků se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného RVP ZV (nebo obsahem předmětu „Český jazyk a literatura“ podle dosavadních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání) se na konci **tří po sobě jdoucích pololetí** po zahájení docházky do školy v České republice vždy **považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka.***

*I v případě cizinců pak platí, že na konci 1. pololetí nemusí být žák hodnocen na vysvědčení, a to ani v náhradním termínu. Pokud by ale žák **nebyl hodnocen na vysvědčení na konci 2. pololetí, znamenalo by to, že musí opakovat ročník.**“*

<http://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/klasifikace-cizincu>

Zařazení do ročníku

„Podle Pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol v České republice se při zařazení cizince do ročníku přihlédne k jeho znalosti českého jazyka a úrovni dosaženého vzdělání.

V případě některých cizinců je však nutné si uvědomit, že zákonní zástupci dítěte často nejsou schopni předložit doklad o dosaženém vzdělání ze země původu (např. žadatelé o mezinárodní ochranu a její příjemci takový doklad mohou obstarat jen stěží, a to z důvodu nemožnosti kontaktovat orgány země původu) a zároveň, že jazyková bariéra brání v odhalování úrovně znalostí, jichž dítě dosáhlo v zemi původu.

Snahou by mělo být zařadit dítě tak, aby před 17. rokem věku dokončilo povinnou školní docházku.“

<http://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/zarazovani-zaka-cizince-do-rocniku>

Reálná připravenost ZŠ poskytnout žákům-cizincům bezplatnou přípravu (zejména výuky českého jazyka) na jejich začlenění do běžné výuky

Pojem „příprava na začlenění do běžné výuky“ je poněkud zavádějící. Děti cizinců v drtivé většině případů nejsou školou předem připravovány na výuku, většinou jednoduše vstoupí na začátku nebo v průběhu roku do vybrané třídy bez přípravy. Objektem našeho zkoumání je tedy spíše to, jakým způsobem se ve školách staví k faktu přijetí dítěte-cizince ke školní docházce, především k jeho nároku a povinnosti učit se českému jazyku a podstupovat výuku ostatních předmětů také v tomto jazyce.

Na školách jsme zaznamenali velmi odlišné **přístupy k tomu, zda a do jaké míry má škola ve své kompetenci výuku češtiny pro žáky-cizince.**

Přístup škol k výuce záleží do velké míry:

- na počtu cizinců ve škole,
- na postoji vedení k problematice cizinců ve škole,
- na převažující národnosti žáků-cizinců,
- na době, kdy se většina z nich dostává ke školní docházce.

Míra angažovanosti školy v tom, zda se dítě-cizinec naučí dobře česky, je kromě jiného ovlivněna obecně sdíleným postojem, že úspěšnost při výuce nejen českého jazyka je dána osobní snahou a vnitřní motivací žáka-cizince. Vyučující i žáci-cizinci se domnívají, že školní úspěch dítěte s odlišným mateřským jazykem závisí především na osobních vlastnostech, na tom, jak se bude snažit a jak se naučí česky – potom jdou všechny ostatní předměty snadno.

Příkladem je srovnání dvou příbuzných z jedné ze škol: mongolská dívka byla učiteli popisována i v diskusi se projevovala jako šikovná a komunikativní, dostala ocenění místní knihovny za největší počet půjčených knížek, mongolský chlapec je vnímán spíše jako problematický – není motivován, vypadá smutně a našťvaně, má obtíže s matematikou, fyzikou i ČJ, učitelé se již cítí bezradně ohledně jeho dalšího vzdělávání.

Některé školy se tedy podle této zásady staví k dané problematice tak, že dětem s odlišným mateřským jazykem stačí k výuce českého jazyka stejné podmínky jako dětem, jejichž mateřským jazykem je čeština. Nepotřebují žádné speciální přístupy či pomůcky, snad jen trochu trpělivosti navíc. Týká se to zejména škol s menším počtem cizinců, výjimečně však i takové, kde zastoupení cizinců dosahuje 20 %.

Především v souvislosti s počtem cizinců ve škole se školy liší i ve způsobu, jakým výuku českého jazyka pro cizince reálně provádějí.

Školy s podílem cizinců do cca 10 %

V případě škol s malým počtem dětí-cizinců, maximálně 1-2 ve třídě, je přístup k nim podobný jako k ostatním dětem nebo jsou přirovnávány např. k žákům s poruchami učení, kterým je věnována individuální péče v rámci třídy.

Pokud vedení považuje za důležité, aby se cizinci naučili česky, můžeme v těchto školách zaznamenat princip **doučování** od učitelů (dobrovolně, v rámci úvazku i zcela zadarmo) v **odpoledních hodinách**, případně mohou děti-cizinci docházet do **dyslektického kroužku/doučování**. Většinou se jedná o 1 hodinu skupinové výuky týdně. Na těchto školách

se však objevují i učitelé, kteří vnímají potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem a kteří se snaží poskytnout další pomoc ve formě individuálního doučování ve svém volném čase nebo o přestávkách.

Podmínkou je zájem dětí a jejich rodičů o toto dovzdělávání a pravidelná docházka dětí. Na různých školách jsme zaznamenali různý zájem rodičů a dětí o vzdělávání v českém jazyce, který závisí na míře chuti integrovat se do české společnosti.

Pokud děti-cizinci a jejich rodiče vnímají znalost českého jazyka jako důležitou, chtějí se integrovat do české společnosti a octnou se v těchto školách, je pravděpodobné že budou mít soukromé doučování češtiny v jazykových školách či u soukromých osob. Menší počet žáků spíše ze sociálně slabších rodin navštěvuje kurzy pořádané neziskovými organizacemi.

Školy s velkým podílem dětí-cizinců

Opačným přístupem je představa, že **výuka českého jazyka pro cizince je zcela odlišný předmět než český jazyk pro děti, pro něž je to mateřský jazyk, a jeho zvládnutí musí alespoň částečně předcházet získávání nových poznatků v ostatních předmětech.**

S touto představou je spojen **odlišný způsob organizace výuky** českého jazyka a přístupu k ní. Týká se především škol, které přijímají velké množství cizinců s různými mateřskými jazyky náhodně v průběhu celé školní docházky podle toho, kdy sem jejich rodina dorazí (především školy ve velkých městech).

Při větším množství dětí bez dobré znalosti českého jazyka ve třídě (cca od 3-4) se koncept práce s nimi jako s běžnými dětmi nebo jako s dítětem se SVP v běžné třídě stává neudržitelným. Děti nejsou schopny pojmout výklad, zvládnout výuku, vyučující má dojem, že zdržují pokrok ostatních dětí ve třídě, je výukou vyčerpan.

V této fázi zřejmě školy přistupují k tomu, že samy začnou bezplatnou výuku ČJ pro cizince bez znalosti jazyka poskytovat, a to intenzivněji než formou odpoledního kroužku s hodinovou dotací ve skupině žáků různých úrovní znalosti jazyka a s různým mateřským jazykem. Snaží se nějakým způsobem zavádět i **dopolední výuku** a zejména **individuální práci s žákem-cizincem**. Nastává ovšem problém, jak tuto výuku zakomponovat do stávajícího systému, a to z hlediska:

- financí, tzn. jak zaplatit nadstandardní práci vyučujících,
- naplněnosti úvazků vyučujících (například je tato výuka započtena do hodin pohotovosti).

Požadavek individuální výuky žáka se řeší **zkrácením výuky, např. na 25 minut**, za jednu vyučovací hodinu tedy učitel „obslouží“ 2 žáky.

Individuální výuka probíhá před vyučováním nebo o „výchovách“, případně místo hodiny ČJ.

Jedním příkladem postupu při počtu cca 70 cizinců na škole (přičemž ne všichni již potřebují speciální výuku ČJ) je formát, kdy se individuální výuce ČJ pro cizince věnuje 14 učitelů (češtinář nebo třídní na 1. stupni, případně např. Rusy učí učitelka se znalostí ruštiny). Každý má 1-4 vyučovací hodiny týdně (často dělené na poloviny), organizaci i metodiku má na starosti češtinářka s nejméně zkušenostmi s kurzem češtiny pro cizince.

Důležitým prvkem na této škole jsou i třídy s menším počtem žáků ve třídě (cca 15), tedy třídy, kde je hodně dětí se SVP a individuálními plány (mohou tedy využít doporučený menší počet žáků ve třídě). Sem bývají přednostně zařazováni cizinci bez základních znalostí jazyka.

V jiné škole s nejvyšším zaznamenaným počtem cizinců je postup poněkud organizovanější, výuka je více postavena na skupinové formě. Těžiště spočívá v odpolední výuce, která zabírá 3 hodiny týdně, k tomu přispívá každá učitelka 1 hodinou doučování týdně. Dopolední výuka je řešena tak, že na 2 hodiny týdně jsou děti „vyptány“ z hodin „výchov“, kde doplňují především terminologii z vyučovaných předmětů.

Tato škola navíc pořádá odpolední **kurzy českého jazyka i pro děti-cizince z okolních škol**.

Pořádání kurzů i pro žáky-cizince z jiných škol s sebou přináší organizační problémy, je třeba, aby byli informováni všichni učitelé i v ostatních školách, stejně tak třídní učitelé žáků se snaží předat vyučujícímu jazyka, co právě děti probírají, na co se soustředit.

V jedné ze zkoumaných škol jsme se setkali i s odpoledními bezplatnými doprovodnými kurzy, především pro asijské děti a jejich rodiče, které se týkají češtiny a českých reálií. Jeden ze dvou kurzů je určen **rodičům dětí**, jeden dětem samotným. Probíhá 1x týdně 1,5 hodiny. Škola na jeho provoz čerpala finance z grantu MŠMT, za 7 000,- Kč nakoupili učebnice, zbytek je určen na mzdy.

„Rodiče k tomu přistupují s obavou, ale přeci jen tam chodí pět rodičů.“

Školy v místech, kde se koncentrují určité národnosti dlouhodobě, tzn., že děti tam s velkou pravděpodobností chodily už do mateřské školy nebo alespoň do školy přicházejí již v první třídě, přistupují k výuce ČJ pro děti s odlišným mateřským jazykem poněkud jinak.

Kontakt s dětmi se stejným mateřským jazykem může pomoci připravit si specializované pomůcky a postupy (slovníky, logopedické pomůcky), děti, které prošly českými mateřskými školami, mají ohledně výuky českého jazyka výrazně menší potřeby.

V našem vzorku se objevila i škola s více než 10 % žáků-cizinců, která se speciální výuce českého jazyka pro cizince nevěnuje vůbec, tedy kromě snahy o individuální přístup v hodinách. Je tomu tak z velké části zřejmě proto, že většinu cizinců tvoří v ČR dlouhodobě usazení Ukrajinci a Vietnamci se znalostí češtiny již při nástupu do školy a procento cizinců s nulovou znalostí češtiny je minimální (1-2 žáci ročně). Tito nově příchozí žáci jsou však ohledně výuky ČJ ponecháni sami sobě a možnostem rodiny. Postoj školy je jasný:

„Nikdo nemůže očekávat, že ho to naučí škola, je nutné se věnovat tomu dítěti mimo výuku ... škola to nemůže zajišťovat“

Rodičům nově přijíždějícím z Asie je tedy doporučováno, aby si sami pro dítě našli placené doučování. V minimálním množství případů žádají rodiče vyučující svých dětí, aby jim toto placené doučování poskytli.

[Kurzy ČJ před nástupem do školy](#)

Zejména v případě dětí, které nemají vůbec žádnou znalost českého jazyka, by učitelé z některých škol uvítali kurz základů jazyka ještě před započítím školní docházky. Podle zkušeností vyučujících jedné ze ZŠ by byl potřeba **minimálně roční přípravný kurz**, podle jiných by stačila délka 6 měsíců. Kurz by byl zaměřen pouze na češtinu a úvod do české

kultury. Děti by bez ohledu na věk rok navštěvovaly tuto přípravnou třídu a pak by šly do odpovídajícího ročníku v závislosti na věku.

Pouze v jedné škole z našeho vzorku přímo zaměřené na výuku cizinců pořádají **čtrnáctidenní přípravný kurz** českého jazyka, který probíhá **o prázdninách** před započítáním docházky do školy. Tento kurz je hrazen pomocí projektů z MŠMT a ESF. Zájem o účast v něm je velký, v jeho pořádání bude škola nadále pokračovat, ale jeho rozšíření je pro ni již organizačně nemožné. Jde o praxi, kterou sdílejí některé velké pražské školy s vyšším podílem cizinců.

Vyučující a vedení ve většině škol, které se nějakým způsobem věnují výuce českého jazyka pro děti-cizince, se shodují v tom, že **pořádání přípravných kurzů je organizačně velmi náročné a z jejich pohledu neefektivní**. Cizinci přijíždějí do ČR velmi často v průběhu školního roku, velká většina nově příchozích žáků-cizinců by se tedy do daného termínu „netrefila“. V případě, že děti započnou školní docházku na začátku školního roku, je běžné, že „*jeden den přijedou do ČR a druhý už jde dítě školy*“. Přípravné kurzy by tedy mohlo navštěvovat pouze malé procento dětí, většinou těch, které jsou v ČR již delší dobu, tzn. těch, které již pravděpodobně nějakou znalost ČJ mají.

Skupinová či individuální výuka

Praxe škol s větším i menším počtem dětí-cizinců z různých zemí bez úvodní znalosti jazyka ukazuje, že **vhodnější je individuální výuka přizpůsobená národnosti žáka, míře jeho znalostí ČJ i právě probírané výuce v ostatních předmětech**.

„Oni jsou rádi, když máme to doučování, tu individuální péči, například je přidáváme po jednom k těm dětem se SVP. Je to lepší v rámci toho ročníku, než velká skupina, to by šlo snad jen, kdyby těch dětí bylo víc, jako v té čtvrté třídě.“

I ve školách s poměrně velkým počtem dětí-cizinců raději zkrátí délku vyučování/doučování, např. na 25 minut, ovšem vždy je podle nich lepší jednotlivě než ve skupině. Už v případě dvojice žáků mluví jeden z nich více a aktivněji, je dominantnější.

Dělené hodiny

Ve školách, kde vnímají výuku českého jazyka jako svoji povinnost a zvládnutí českého jazyka jako základní podmínku úspěšné integrace do základní školy, se snaží v počátečním období (první 1-2 roky školní docházky) vyučovat češtinu co nejintenzivněji. Jak již bylo řečeno, je k tomu potřeba nejen kurz/doučování v odpoledních hodinách, ale i průběžná výuka ČJ během vyučování.

Jako jeden z nejfunkčnějších systémů působí rozvrh, kdy je žákům-cizincům na základě úvodní diagnostiky stanovena úroveň znalosti českého jazyka a podle ní je jim navýšena dotace výuky hodin českého jazyka až na 14 hodin týdně. Tato výuka probíhá individuálně nebo v malých skupinkách mimo kmenovou třídu žáka-cizince, zbytek hodin, zpočátku pouze „výchovy“ a matematiku, prožije žák ve své kmenové třídě. Postupně, jak se jeho schopnosti a znalosti v češtině zvyšují, přibývá hodin v kmenové třídě, až do konce 3. pololetí, od kterého žák zůstává s kmenovou třídou po celé vyučování. Vše je organizováno na základě individuálního plánu, děti v průběhu skládají zkoušky v úrovních A0 – B2, mají stanovené cíle na každé pololetí v ČJ i ostatních předmětech.

Zkušenost s „pravými“ dělenými hodinami podle úrovně žáků v daném předmětu i v jiných předmětech, než jsou cizí jazyky, mají pouze v jediné soukromé základní škole celého našeho vzorku. Tato škola je charakteristická nízkým počtem žáků ve třídách a vysokým počtem žáků-cizinců (cizinci tvoří převahu). Třída není dělena pouze na hodiny českého jazyka, ale i na předměty, jako je třeba prvouka, kde cizinci bez znalosti jazyka potřebují zcela odlišný přístup než děti s dobrou znalostí jazyka (učení jednotlivých pojmů, ne komplexních znalostí, názorné předvedení kulturních zvyklostí na videu apod.). Výuka dělená do skupin je zde možná z toho důvodu, že děti zde většinou mají shodný mateřský jazyk a jsou na obdobné úrovni ve znalosti ČJ.

Motivace žáků-cizinců

*„Vzdělání je o motivaci, a to je hlavní problém našeho školství.
My je pořád nějak hodnotíme, známkujeme, ale o to přece jen nejde.“*

Děti cizinců působí na vyučující z velké části jako **motivovanější k výuce, k poznávání i k úspěchu ve škole**, především pokud je řeč o Rusech, Ukrajincích či Vietnamcích. Důvody tohoto jevu jsou podle vyučujících:

- Tlak rodičů na dobré školní výsledky, na úspěch dítěte
- Snaha o uspění z důvodu přání studovat v ČR na střední škole
- Povahové vlastnosti lidí, kteří se odhodlají k opuštění vlasti

„Ty naše děti tak pořád jako čekají, ale oni (cizinci) mají ty ambice. Vidím kontrast mezi starousedlíky, tam je takový ten spokojený základ, ty babičky a tety, hlavně dobré svačiny, plus ti dravci, kteří se sem přistěhovali, kteří vědí, že nic není zadarmo. Takže ty naše holčičky ráno v 9 hodin ještě koukají, co po nich vlastně chci, a ty děti z Ukrajiny od rána jedou, přijdou třeba z doučování angličtiny, to je úplně jiný přístup.“

*„Většina dětí z té lepší, rychlejší půlky angličtiny jsou Ukrajinci. Oni jsou takoví cílevědomí.
Snaží se vyrovnat, ale často i překonají.“*

Předpoklad primární motivovanosti, na němž je z velké části stavěn systém výuky českého jazyka pro cizince na českých školách, však není zcela platný. Vymykají se z něj především ti, kteří **nemají jasno o trvání svého pobytu v ČR**, tzn., jejichž rodiny nejsou rozhodnuty zde zůstat.

Jako specifickou skupinu, u které učitelé poměrně často postrádají motivaci k výuce ČJ, můžeme vidět i **děti z Mongolska**, především chlapce, pokud se dostanou do české školy později než na začátku prvního stupně. Jejich rodiče často nepovažují vzdělání pro své děti za věc primární důležitosti, o pokrok svých dětí v českém jazyce se tolik nezajímají, což vše může být způsobeno i velmi výraznou jazykovou bariérou, kterou nelze za běžných podmínek překročit.

*„Grant cca 20 000,- z rozvojového programu ministerstva školství v roce 2010 jsme využili na nákup materiálů a pořádání kurzu ČJ, další rok jsme jej opakovali již bez grantu, poté o něj již nebyl zájem (nebyli noví cizinci). Kurz v odpoledních hodinách pro několik dětí se osvědčil.
Těžké je přesvědčit rodiče, že je to užitečné.“*

Stejně tak postoj „legendárních“ žáků z **Vietnamu** se podle vyučujících v průběhu času mění – nové generace, které se zde již narodily, se postojem ke vzdělání blíží spíše Čechům, z Vietnamu se sem nyní údajně dostává jiný typ lidí než dříve, méně zaměřený na vzdělání.

Ovšem i učitelé ze škol, kde se učí velké procento **Rusů**, hovoří o nižší motivaci žáků – jejich rodiny v mnoha případech vnímají Českou republiku jako „přestupní stanici“ do Německa, USA či jinam dále na západ, tudíž se o výuku českého jazyka a úspěšnost na české škole také příliš nezajímají. Rezistence vůči českému vzdělávacímu systému je podpořena také tím, že rodiny žijí spíše uzavřeně v ruské komunitě, hovoří mezi sebou rusky a vrací se na dlouhé prázdniny zpátky do vlasti, kde děti velkou část naučeného opět zapomenou.

Ze zkušeností některých škol s velkým počtem žáků-cizinců vyplývá, že jsou určité prvky, které mohou motivaci žáků k výuce nejen českého jazyka zvýšit. Jedná se především o:

- **individuální vzdělávací plán,**
- **způsob hodnocení.**

Individuální vzdělávací plán

Důležitým prvkem, který zefektivňuje výuku nejen českého jazyka, je individuální vzdělávací plán dítěte-cizince. **Pomáhá z hlediska motivace žáka a usnadňuje jeho hodnocení**, které by ve srovnání s žáky, pro něž je český jazyk mateřštinou, bylo téměř nemožné.

Především usnadňuje nastavení jednotlivých kroků k úspěšnému zvládnutí jazyka. Díky individuálnímu plánu je možné stanovit **reálné cíle**, jejichž naplňování je předmětem hodnocení žáka. Individuální vzdělávací plán je potřeba postavit na **výukových potřebách** žáka, je třeba stanovit, na jaké úrovni je žák v jednotlivých předmětech, co umí, co neumí a jaké cíle jsou v jeho silách.

Hodnocení žáka

Motivaci žáka může významně ovlivnit způsob jeho klasifikace nejen v předmětu český jazyk, ale i v ostatních. Příliš přísné hodnocení bez ohledu na to, že dítě vyučujícím nerozumí, nepíše česky dost rychle nebo dobře nemluví, samozřejmě sráží jeho chuť se dále učit a dozvídat se něco nového. Tyto zkušenosti jsme sdíleli na diskusích s některými žáky-cizinci, kteří například dostávali velmi špatné známky z matematiky hned v prvním pololetí z důvodu neporozumění vyučujícímu.

Na druhou stranu velmi volný přístup ke klasifikaci žáka, kdy je například jasné, že z důvodu neznalosti jazyka nebude klasifikován vůbec a je tudíž jedno, zda se něco naučí nebo ne, je také demotivující.

„Ono když se hned na začátku docházky rodičům řekne, že dítě nebude klasifikované, tak rodiče i děti nemají tu motivaci, nemají zájem o kurzy, doučování a tak dál.“

Jako nejvhodnější z hlediska motivace žáka a dobrých výsledků výuky se jeví **individuální slovní hodnocení žáka s ohledem na jeho vstupní předpoklady a podmínky** (diagnostika při nástupu do ZŠ) a **vzhledem k naplňování předem vytyčených cílů** (zvládnání konkrétních dovedností a jevů). Přitom návaznost na vytyčené dosažitelné cíle a jejich plnění je klíčová.

(Slovní hodnocení je někdy vnímáno jen jako úleva, přechod do běžného klasifikačního režimu pak bývá pro žáka obtížný.)

„V rámci toho prvního až třetího ročníku dítě gramatika zatěžuje, ale do té třetí třídy je to takové chráněné období, dostávají motivační slovní hodnocení jako třeba děti se sociálním znevýhodněním, že to dítě to zvládá trochu hůře než jeho vrstevníci ... V rámci prvních tří tříd dítě je takové spontánní, snaží se zvládnout ten jazyk jako komunikační spojenci se spolužáky. Ve 4., 5. ročníku ustupuje to motivační hodnocení, způsob poněkud přísnější, pak nastává trochu problém, chtějí to doučování, procvičování, co my můžeme nabídnout, tou organizovanou formou, tak maximálně jednou týdně.“

Využití slovního hodnocení alespoň v počáteční fázi jsme zaznamenali ve velké části škol, návaznost na individualizované plány osobního vývoje je však spíše výjimečná.

Výuka ČJ u dětí s různými mateřskými jazyky

Zkušenosti ukazují, že náročnost výuky je zcela odlišná u žáků, jejichž mateřský jazyk patří do skupiny **slovanských jazyků** (především ukrajinština), zatímco **děti pocházející z Asie** mají s přijetím a naučením jazyka výrazně větší problémy – mnohem více hlásek se v jejich jazycích vyslovuje jinak nebo se nevyslovují, chybí intuitivní rozpoznávání rodů, písmo je naprosto odlišné.

S Ukrajinci a Rusy proto vyučující nejčastěji postupují ohledně výuky ČJ podobně jako s Čechy, výuka bývá úspěšná i bez speciálních postupů.

Naopak zkušenosti s korejskými, čínskými, mongolskými a vietnamskými dětmi, které se neučily česky od raného věku, ukazují, že v současné době **nejsou učitelům známy vyzkoušené postupy, jak zjednodušit a v některých případech vůbec úspěšně provést velmi obtížnou výuku některých jazykových jevů.**

„Cizinci se na slova koukají jinak. Skládají je odzadu. Začnou koncovkami, tak třeba poznají rod. Velký problém je se skloňováním a rody, nevíme do teď, jak to ty děti naučit.“

Pohled dětí

Nedílnou součástí našeho průzkumu byly skupinové diskuse s dětmi, které umožňovaly vidět problematiku i z jejich pohledu. Z jejich výpovědí vyplývá, že z hlediska výuky českého jazyka je pro ně nejužitečnější:

- Individuální výuka a doučování zejména s třídním učitelem, který nejen vysvětluje gramatické jevy, ukazuje výslovnost, tzn., vyučuje jazyk samotný, ale i dovysvětluje látku z ostatních předmětů, kterou dítě díky neznalosti jazyka nepochytilo.
- Kamarádké vztahy se spolužáky, styk s českými dětmi v zájmových kroužcích
- Každodenní kontakt s českými „hlídacemi babičkami“ (především Vietnamci)
- Soukromé doučování, někdy i několikrát týdně
- Sledování české televize, poslech českých rádií
- Čtení českých knih

Pokud se žáci-cizinci na skupinových diskusích odvážili hovořit i o negativních zkušenostech a pocitech, objevují se často především ve výpovědích Ukrajinců a Rusů poznámky o nuditě ve škole. Mají dojem, že v matematice, ostatních přírodních vědách a často i angličtině jsou napřed a zbylé předměty, především český jazyk, jsou pro ně zcela zbytečné.

*„Čeština je nuda, spousta věcí mi bude k ničemu, rozbor větný, hlavní a vedlejší věty jsou děsné. Těžké je i/y ve shodě, i/y, vedlejší věty, čárky, rozbor vět, druhy slov mne štve.“
„To mě taky.“ „Nejvíc se těším na konec školy každý den. Nepříjemné je psaní, zkoušení.“*

Problémy, bariéry ve vzdělávání dětí-cizinců v českém jazyce

Vedení škol, které se kloní k tomu, že výuka ČJ pro cizince není jejich povinností, vnímají jako základní problém, že některé **děti přicházejí na ZŠ zcela nevybavené z hlediska znalosti českého jazyka**. Za řešení považují hromadně organizované dlouhodobé přípravné kurzy pro tyto děti. Potřebnou délku odhadují na 6 měsíců až rok. Organizaci těchto přípravných tříd by měl mít na starosti nějaký nadřazený orgán – MŠMT nebo kraj.

Školy, které považují výuku českého jazyka pro cizince na svých školách za svoji povinnost, se potýkají především se složitostí a nejistotou financování jazykové přípravy dětí-cizinců.

Jedním z problémů je, že se k dětem jinak přistupuje, pokud jsou z EU a pokud pocházejí ze zemí mimo EU. Zákon pamatuje na děti z EU tím, že kraj pro ně zřizuje třídy/školy, u těch ostatních je to na školách a na jejich finančních možnostech, případně na dotacích a grantech.

Dalším, principiálním problémem je to, že **o všechny finance určené na výuku českého jazyka pro děti-cizince ze třetích zemí je třeba žádat – vždy s nejistým výsledkem, u různých organizací a s výraznými nároky na čas a administrativní práci.**

„Dostali jsme nějaké finance z programů a podpůrných programů, ale mělo by to být určeno v rámci naší platné legislativy, že bude financována čeština pro cizince třeba zrovna z Ukrajiny, tak na to teď peníze nedostáváme“.

„Já si každý rok napíši žádost pro zřizovatele, naštěstí tam v radě města mám tu paní zástupkyni, která každý rok žebrá, abychom ty peníze dostali, a to jsou děti zdravotně postižené, které to potřebují fyzicky. Takže když přijdu s tím, že tu mám cizince, děti sociálně znevýhodněné, tak to pro mne znamená napsat žádost ke zřizovateli nebo se účastnit programů, které pro mne znamenají hodně administrativy. Právě jsem ukončila jeden projekt a ještě mi chybí finanční uzávěrka, tak se mi do toho ani moc nechce.“

Vedení ani vyučující v současné době **nevnímají metodickou ani jinou pomoc z nadřazených orgánů**, mají dojem, že vše spočívá pouze na jejich snaze a aktivitě.

„I když požádám metodickou pomoc z ministerstva, tak jedna z takových oblíbených metodických rad je, abychom na všech formulářích a dokumentech měli logo EU, to je skoro nejdůležitější věc, která je v současnosti sledována. Takže to je to na tom to nejsmutnější, oni to nechávají na těch školách, ať si s tím poradí, kraj od toho dává ruce pryč, ten se stará o ty z EU.“

Částky, které školy získávají v rámci projektů, **jsou každý rok různé, nelze plánovat dopředu, nelze počítat s ničím**. Ideální by bylo dostávat stále stejnou částku, a to přímo úměrnou počtu cizinců na škole. Obtíže působí také nerespektování školního roku v případě dotací – pokud škola finance dostane, má je jisté pouze do konce prosince, zbytek školního roku je již řešen další žádostí, na kterou škola může či nemusí dostat další peníze.

„Je otrava, že je to tak nárazové, nejdřív 100 000 na rok, další rok 400 000, ale přišly až v červnu, na letošní rok jsme dostali 200 000 Kč... Nejlepší by bylo, kdybychom dostávali stále stejně na hlavu např. 5000 Kč.“

„Podle mne by dítě cizinec, ať je v jakémkoli režimu, i když to není azylant, měl mít nárok na nějakou základní výuku českého jazyka. Víím, že jsou spádové školy, kam by ty děti mohly dojíždět, jenže samozřejmě ten rodič dá dítě spíš tam, kde budou bydlet nebo kde chodí do práce, rodiče nemají čas je tam někam dovážet, takže na každé škole by automaticky měl být člověk, který se bude věnovat té výuce češtiny a bude jenom na té jedné škole.“

Používání diagnostiky při vstupu žáků-cizinců k určení jejich začlenění do výuky na základě znalostí češtiny

Základním principem diagnostiky žáka při jeho nástupu do školy je **rozhovor**, který v nějaké formě probíhá ve všech školách. Liší se však přístup jednotlivých škol:

- z hlediska systematickosti, standardizace diagnostiky,
 - z hlediska jejího dalšího využití, práce s jejími výsledky.
- 1) V případě **menšího počtu dětí-cizinců** ve škole není běžně používána žádná speciální diagnostika, zástupci školy si povídají s dětmi a jejich rodiči u zápisu, případně se ředitel pouze nechá zpravit o jazykových znalostech budoucího žáka od jeho rodičů (především v případě nástupu mimo začátek školního roku a v případě cizinců, kteří čerstvě přicházejí do ČR, tedy z hlediska výuky ČJ potenciálně nejproblematictějších).

„Diagnostiku provedu v podobě pohovoru s rodiči a dětmi při zápise, taky zkontroluju, že mají povolený pobyt.“

Diagnostika v této podobě slouží především k rozhodnutí, zda bude cizinec přijat a do jaké třídy bude zařazen. Praxe zařazování do ročníků je různá, obecným principem však je dítě-cizince v případě absolutní neznalosti češtiny zařadit o ročník níže, než kam by podle věku spadalo. V některých školách je prvotní zařazení do ročníku spíše pokusem – postupně dítě může být přeřazeno do různých ročníků. Zařazení do nižšího ročníku proběhne téměř s jistotou u dětí, které se blíží věku 15 let – nestihly by se do konce základní školy naučit česky, češtinu přitom potřebují ke studiu na středních školách.

„Na druhém stupni přeřazujeme o ročník níž, je to pomoc v tom, aby se dostali na střední školu, např. když přijdou v 8. třídě, tak by se už nestačili připravit.“

Dalším účelem je zjištění sociálního a kulturního prostředí dítěte, možností rodičů ohledně podpory žáka ve výuce a příprava na to, „kolik práce s dítětem bude“, tzn., nejen do jakého ročníku jej umístit, ale i do jaké konkrétní třídy (např. pokud jsou k dispozici třídy se SVP s menším počtem žáků).

„Pokud to jde, udělá test, pokud ne, tak se zařadí podle věku někam a uvidí se, buď se chytí, nebo se přeřadí.“

„Když přijdou až ve třetí třídě, uděláme pohovor s rodiči i s dítětem, je rozdíl jestli je jeden z rodičů Čech nebo když jsou oba cizinci, tam začínáme úplně od začátku. Musíme na začátku zmapovat, zda rodiče mohou pomáhat dětem s úkoly.“

Důležité je i zjištění mateřského jazyka dítěte, nově příchozí cizince bez základní znalosti českého jazyka se ředitelé snaží zařazovat do tříd, kde je již někdo, kdo hovoří jeho mateřským jazykem.

„Aby tam nováček měl někoho blízkého, aby si mohli pomáhat. Když to dítě neumí vůbec, je vždycky trochu odstrčené, vypadá zakřiknutě.“

Detailnější zjišťování ohledně znalostí českého jazyka provádí v průběhu výuky třídní učitel, spíše nesystematicky a intuitivně, často bez provázanosti s hodnocením dítěte a bez navazujícího individuálního plánu.

- 2) Druhým způsobem je **plošná standardizovaná diagnostika zaměřená na stanovení individuálního vzdělávacího plánu** dítěte-cizince, kterou jsme zaznamenali na 2 pražských školách, do určité míry (diagnostika není plošná a každý třídní učitel si ji provádí svým vlastním způsobem) i na jedné další.

Principem je určení úrovně znalosti jazyka a doposud získaných znalostí a dovedností hned na počátku školní docházky. V jedné ze škol se řídí především výsledkem v testu především čtenářské gramotnosti, která je udávána v procentech ve srovnání s běžným dítětem stejného věku. Procento gramotnosti se v průběhu školní docházky vždy aktuálně mění a vždy jsou nastavovány nové cíle.

„Několikrát během školního roku porovnáváme vůči dětem v daném roce – to, co je v jednom roce 85 %, by bylo v dalším roce třeba 70 %. Relativně pořád je na 80 %, ale je to úplně jiných 80%.“

Dále je na těchto školách k určení úrovně znalosti jazyka používána klasifikace A0 – B2.

Účelem tohoto způsobu diagnostiky je především nastavení individuálních cílů a plánu jejich splnění. Výsledky diagnostiky slouží k rozhodnutí, jak intenzivně se bude žák-cizinec učit češtinu a na jaké oblasti je třeba se zaměřit (čtení, porozumění, gramatické jevy apod.)

Způsob diagnostiky žáků si jmenované školy vytvořily samy nebo si upravily nějakou stávající. Příkladem je škola, kde pro děti z druhého stupně používají vstupní testy organizace Meta. Během let, kdy vyučující, ředitelka a speciální psycholog nasbírali zkušenosti, jsou schopni diagnostiku provádět i bez standardizovaných testů (především na prvním stupni). Testy podle Mety slouží spíše k rozřazování dětí do skupin podle úrovně znalostí. Skupinovému vyučování se zde vzhledem k jeho neefektivnosti brání, proto se spíše snaží objevit konkrétní jazykové znalosti a nedostatky dítěte.

- 3) V jedné ze škol s vysokým počtem cizinců a zároveň velmi nízkým počtem žáků ve třídě jsme zaznamenali nestandardizovaný způsob diagnostiky, který byl však stejně jako standardizované způsoby zaměřen na stanovení vzdělávacích cílů. V této škole neprobíhají žádné vstupní diagnostické testy či pohovory, vyučující však dítě podrobí **detailnímu pozorování po dobu úvodních 4-6 týdnů**.

Vstupní diagnostika se liší i podle toho, **kdo je rozhovoru přítomen**. V případě, že pouze ředitel či jiný člen vedení, vytváří si třídní učitel vztah k žákovi až v průběhu výuky; tato praxe je nejběžnější. Málokdy bývá přítomen nejen třídní učitel, ale i asistent pedagoga. Výjimečně

jsme zaznamenali přítomnost speciálního pedagoga či psychologa. V případě, že rodič není schopen se domluvit česky, bývá u pohovoru i tlumočník, případně se zástupci školy snaží domluvit nějakým světovým jazykem (anglicky, rusky).

„My všechno zjistíme u zápisu, je u toho speciální pedagog, takže my hned zjistíme, jak na tom to dítě je.“

Ve školách, kde nemají vlastního psychologa nebo speciálního pedagoga, zmiňují **problém s diagnostikou poruch učení či psychických poruch u žáků s jiným mateřským jazykem**. V těchto případech je totiž obtížné rozeznat, zda reakce dítěte je ovlivněna případnou poruchou nebo tím, že nerozumí. Mají i ne zcela dobré zkušenosti se způsobem, jakým se k tomuto tématu staví místní PPP, která se vždy spíše kloní ke stanovení poruchy a podle třídních učitelů nebere v potaz právě jazykovou nevybavenost dítěte. Přítomnost školního speciálního pedagoga či psychologa u počáteční diagnostiky i následných setkání tedy může v tomto ohledu pomoci (dítě si na přítomnost osoby zvykne, nepovažuje ji za cizí, chová se přirozeněji).

Úroveň sociokulturních kompetencí pracovníků ZŠ v přístupu k žákům-cizincům

Žáci-cizinci v rámci skupinových diskusí hodnotily vyučující ve většině případů jako **vstřícné**, především **třídní** a **vyučující českého jazyka**. Zejména ve školách s větším počtem cizinců je zřejmé, že vyučující jsou na jejich přítomnost zvyklí, chovají se k nim tolerantně a přenášejí tento postoj i na spolužáky dětí-cizinců.

„Do téhle školy se mi chce chodit, do té minulé to bylo hrozné kvůli šikaně“.

Z jejich výpovědí i z rozhovorů s vyučujícími vyplývá, že se tito vyučující dětem-cizincům, které neumějí dobře česky, často věnují **výrazně nad rámec svých povinností**, při vyučování, ale i v odpoledních hodinách v rámci doučování, které jen někdy spadá do počtu hodin jejich úvazku. Práci s žáky-cizinci jsou nejvíce zaměstnání třídní učitelé. Pokud má být tato práce provedena dobře, to znamená, pokud mají být žáci-cizinci úspěšně integrováni do třídy a mají se naučit česky, je to pro ně za stávajícího systému značně vyčerpávající.

„V naší škole máme maximální snahu a chceme to dělat co nejlíp, začali jsme na koleně, projekty, zapojení do projektů. Už by na to měla reagovat i vyšší moc, jsme bez podpory a se silami na hraně.“

Pouze na jedné škole, kde na skupinové diskusi převažovaly děti s ruštinou jako mateřským jazykem, vyjadřovali respondenti nechuť k chození do školy, která je pro ně spíše nepříjemným místem k přebývání. K učitelům necítí přílišnou důvěru, nechodí za nimi s problémy (výukovými i interpersonálními), snaží se vyučování spíše přežít a rychle jít domů.

Plošněji se pak objevily **stížnosti na příliš rychlé mluvení, příliš rychlý výklad**, který žáci s jiným mateřským jazykem nestíhají. Především učitelé přírodních oborů mají někdy sklon k tomu **ignorovat neznalost českého jazyka** u dětí-cizinců v počátečních fázích, a to i v těch školách, kde je jinak systém práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem dobře propracovaný. Učitel matematiky pak razí heslo, že matematika funguje napříč zeměmi a jazyky, nepřizpůsobí však rychlost projevu a názornost výuky tomu, že cizinci ještě například nestíhají výklad v rozvitých větách, neznají potřebné termíny v češtině apod.

Cizincům podle jejich výpovědí dále vadí, že učitelé nejsou schopni se i po letech naučit správnou výslovnost jmen, i když jim ji stále opakují.

Vyučující ve velké většině razí heslo, že **k dítěti-cizinci je nejlepší přistupovat stejně jako k dítěti z majority**. Tento pohled však opomíjí situaci, ve které cizinci v prvních letech na české škole jsou. Ne vždy jsou zde dobrovolně a rádi, poměrně často jsou zde bez nejbližších příbuzných, někteří se právě vzdálili z místa válečného konfliktu či velmi špatných sociálních podmínek, a je pravděpodobné, že u nich v počátcích nastane kulturní šok. Je vhodné s těmito tématy pracovat, věnovat jim pozornost ve škole? Zájem vyučujících o životní příběhy, kulturní a sociální zázemí či zvyklosti dětí z minorit je různý. Někteří vyprávějí do detailů o „svých“ dětech-cizincích a jejich osudech, uvádějí řadu jejich problematických či tragických osudů. Jiní si pravděpodobně udržují v tomto ohledu odstup. Způsob, jak se získanými fakty zacházet, však není vyučujícím úplně jasný, většinou jednájí intuitivně, snaží se podat pomocnou ruku ohledně doučování apod., na zásadní pomoc však nemají dost času, sil ani zázemí.

Jako dobrá varianta pomoci v těchto případech se jeví funkce školního psychologa, kterou ovšem ne všude mají obsazenou.

Důležitý je i způsob, jakým je ve škole řešena prevence sociálně patologických jevů, mezi něž patří i intolerance a diskriminace cizinců stejně jako výchovné problémy s cizinci samotnými.

Funkční jsou jasně nastavená pravidla, jak postupovat v případech konfliktů, např. hierarchický postup: učitel – třídní učitel – ředitel + psycholog + rodiče. Okamžité řešení konfliktů, okamžité uvědomění ředitele kvůli okamžitému kontaktu rodičů.

Vyučující a ředitelé ze škol, kde problematiku vzdělávání cizinců považují za důležitou, považují za nezbytné **poznat více kulturu a mentalitu dětí**, které do jejich školy přicházejí. Sami si vyhledávají informace o vzdálenějších kulturách na internetu, navštěvují školení na tato témata.

Na těchto školách se také snaží **podporovat dobré vztahy mezi majoritou a cizinci** pořádáním různých akcí, jako například:

- Česko-korejské odpoledne pro děti a rodiče. Ukazovalo se písmo, ochutnávalo jídlo, atd. Rodiče obou národů se zapojili. Navzájem se seznamovali se svou kulturou. Korejští rodiče byli mile překvapeni, že Čechy jejich země zajímá.
- Pásmo cizinců v rámci akademie školy, kde například dívky přišly v ukrajinském kroji.
- Povídaní o slavení Vánoc v zahraničí.
- Společné výlety pro Čechy i cizince, např. do Koněpruských jeskyní nebo severočeských skláren.

Vyučující někdy **narazí na odlišnosti u jiných národů, kterým nerozumí**, příkladem je konání oslavy svátku Halloween spojené s přespáním ve škole, na kterou rodiče nepustili žádné korejské dítě. Podobně učitelé nerozumí odmítání účasti vietnamských dětí na pobytových akcích mimo domov. Jiným příkladem nepochopení kulturním odlišnostem, který ovšem byl díky snaze vyučujících vyřešen, byl problém se zdravením korejských rodičů, kteří se pouze mírně ukláněli, ovšem nepoužívali žádný pozdrav. Učitelé si nebyli jisti, zda se jedná o výraz nespokojenosti s jejich prací nebo ne. Následně na této škole začali vyučovat nepovinný předmět Social Studies, kde se děti učí, jak se k sobě v Česku chováme. Děti o tom, co se učí ve škole, doma vyprávějí rodičům. Od té doby, co „brali zdravení“, rodiče učitele zdraví, nejprve začali anglicky, poté se naučili i české pozdravy.

Úroveň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro činnost s žáky-cizinci

Zaznamenali jsme dvojí přístup k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků ve vztahu k výuce žáků-cizinců. Jedna část vyučujících a pracovníků vedení má dojem, že **žádné odborné kurzy nejsou potřeba**, že s žáky-cizinci je možné pracovat stejně jako s místními dětmi. Podle nich není třeba se učit žádné speciální postupy pro výuku českého jazyka u cizinců, vyučující mohou bez obtíží používat běžné způsoby výuky češtiny pro cizince jako pro děti s češtinou jako mateřským jazykem.

Obvyklý postup při volbě kurzů či seminářů je, že **škola poskytne vyučujícím nabídku, a vyučující si z ní sami mohou vybrat požadovaný program**. Podmínkou jejich účasti na něm ovšem je, že stihnou svoji běžnou výuku nebo že je má kdo zastoupit. Účast na dalším vzdělávání v oblasti práce s cizinci není, až na výjimky škol s nejvyšším počtem cizinců, vysoká.

Neúčast na dalším vzdělávání ohledně žáků-cizinců je vysvětlována také tím, že vyučující mají pocit, že se cizincům samotným věnují dostatečně, připravují pro ně speciální podklady, materiály pro výuku, testy atd., to znamená, že časová zátěž je už tak vysoká. Obecně však o tyto kurzy ve velké části škol není zájem.

„Ano, vybírají si sami. V rámci některých oblastí je ale musím trochu usměrňovat, například potřebuju, aby chodily na školení metodika prevence, vzdělávacího metodika. Když je pak kurz angličtiny, tak to chtějí všechny 😊“

Nabídky kurzů, které pořádají neziskové organizace, se ve školách objevují, ředitelé je rozesílají vyučujícím e-mailem nebo dávají na intranet, ale nikdo se na ně většinou nehlásí. Podle jednoho z ředitelů by pomohlo, kdyby k nabídce kurzu/školení byly přidány reference o jeho možném praktickém využití, to by možná zvýšilo zajímavost pro učitele.

Další, početně spíše menší skupinou, jsou „uvědomělé“ školy, jejichž vedení a vyučující se domnívají, že:

- **žáci-cizinci bez předchozí znalosti českého jazyka mají výrazně jiné potřeby ohledně výuky ČJ než žáci, pro něž je tento jazyk jazykem mateřským,**
- **jejich dosavadní vzdělání a praxe není klíčem k řešení všech situací.**

Obecně vyučující **nestojí příliš o kurzy a školení, které mají nastavovat hodnoty a „ideově vychovávat“ pedagogické pracovníky**. Například pojem **multikulturalismus** je často poněkud irituje, mají k němu nedůvěru. Na druhou stranu řada z nich chce, aby jejich školy a třídy dobře fungovaly, přičemž uspokojivá účast cizinců na vzdělávání je jedním z prvků tohoto fungování. Vyučující i ředitelé potřebují rady či nápady, co dělat v konkrétních situacích, jak jednat s příslušníky konkrétních národů a kultur, chtějí porozumět lépe jejich jednání a motivaci k němu.

Zejména vyučující se zkušenostmi s žáky ze zcela odlišných kultur a jazykového prostředí (např. Korea, asijské národy obecně) **postrádají vzdělání a rady přímo v oblasti výuky jazyka pro cizince**. Ocenili by didaktické nápady, zkušenosti i z výuky jiných předmětů, nejenom češtiny. V některých školách, kde vyučují žáky z asijských zemí a kde vykazují problémy s tím, jak tyto žáky naučit různé české jazykové jevy, však teprve velmi postupně docházejí

k názoru, že je třeba tyto děti učit odlišně než české žáky a že předmět čeština jako cizí jazyk je odlišný od běžné výuky ČJ. Je zřejmé, že v této oblasti chybí osvěta pedagogických pracovníků.

*„Ti Mongolové mají velké problémy s češtinou, já se snažím nějak přijít na to, jak jim ty věci vysvětlit, ukázat. Už jsem si nevěděla rady, tak jsem začala studovat nějaké ty učebnice pro cizince. Tam byla podle mého úplně nesmyslná následnost vysvětlování jevů, já bych to dělala úplně jinak, ale zkusila jsem to a ono to kupodivu fungovalo.
Takže možná na tom něco bude.“*

Především školy s vysokým počtem žáků s výrazně odlišným mateřským jazykem vyslovují nespokojenost s **absencí metodického vedení v oblasti výuky českého jazyka jako cizího jazyka**, stejně tak **negativně hodnotí nabídku kurzů a školení na toto téma** – je jich málo, bývají obsazená, konají se zejména ve vzdálené Praze a jejich přínosnost nebývá vysoká.

*„K metodice neexistují žádná doporučení. Je jen velká spousta akreditovaných kurzů. Sami si nacházíme školení. Zjištěné věci pak zkusíme ve třídě na dětech.
Tak jsme třeba našli a oblíbili si metodu čtení Sfumato. Česká republika moc velkou zkušenost s výukou cizinců nemá.“*

„MŠMT dává na internetu doporučené kurzy a možnosti, ale nikde neřeknou, co je dobré a co je osvědčené. Svoboda ve volbě přístupu je sice dobrá, ale raději bychom věděli, že MŠMT doporučuje nějakou metodu, která je současně i funkční.“

Za jakousi náhradu berou tedy vyučující kurzy, které ukazují různé tvořivé přístupy k výuce angličtiny jako cizího jazyka.

Kromě škol s opravdu vysokým počtem žáků-cizinců, ale do určité míry i tam, je stav takový, že školy se stále ještě vyrovnávají s přicházejícími cizinci, jejich masivní příchod začal např. před 4-7 lety, zatím tedy jsou stále ve fázi uvažování, co a jak zorganizovat. Mají přitom dojem, že na vhodný způsob si musejí přijít sami, což rozjezd potřebných opatření často zpomaluje.

*„Taky budeme muset určit osobu, teď máme zkušenou kantorku, metodik pro první ročník, která to zvládá, ale budeme muset uvažovat i o metodice vzdělávání cizinců.“
„Kurzy a speciální výuku jsme zatím neměli. Před 4 lety to začalo, děti přibývá, plánujeme kroužek češtiny, asi bychom měli s tím něco dělat.“*

Na školách jsme zaznamenali účast na kurzech a seminářích na téma multikulturality, problematiky cizinců na školách, především jako součást v minulosti proběhlého vzdělávání v prevenci sociopatologických jevů.

Hodnocení tohoto vzdělávání je obvykle neutrální nebo spíše kritické. Podle účastníků kurzů jde spíše o teoretické výklady, které se konkrétní situaci ve školách nepodobají. Obsah bývá banální, přednášející působí v některých případech příliš mladě či ne zcela přesvědčivě (bez zkušeností v této oblasti).

„Jednou zde byla mladičká lektorka multikulturní výchovy. Nebylo to extra důležité, ale spíš zajímavé se nad tím zamyslet.“

Za poměrně **užitečná** jsou považována školení, která jsou věnována konkrétnějším tématům, například školení na **téma jednotlivých národů a kultur**

Za nejcennější je považována výměna zkušeností. „*Někde jsme dál než ostatní, někde se poučíme.*“ Často však k diskusi napříč školami chybí odvaha či chuť a energie.

Samostudium v oblasti získávání informací o práci s cizinci je oblíbené, webové stránky Inkluzivní škola.cz jsou všeobecně známy.

Poměrně často byl uveden zájem o kurzy základů jazyků, s kterými se ve školách učitelé setkávají (vietnamština, korejština, mongolština), o jejich nabídce však nikdo zatím neslyšel.

Z konkrétních kurzů byly často jmenovány ty od organizace META, které obzvlášť dobře slouží pochopení mentality cizinců, rady k přijímání nových žáků s odlišným mateřským jazykem, způsoby, jak komunikovat s rodinou, výchova k toleranci.

Jako kvalitní popisují ředitelé pražských a středočeských škol kurzy a školení Národního institutu pro další vzdělání, ovšem bývají obsazené, je o ně velký zájem a je tudíž těžké se tam dostat.

Dále jsme zaznamenali účast na školeních Vzdělávacího institutu Středočeského kraje a organizace Descartes v.o.s.

Vybavenost škol učebnicemi, učebními pomůckami a dalšími metodickými materiály pro výuku žáků-cizinců

Ve většině škol jsou ve fázi hledání vhodných forem a materiálů pro podporu výuky dětí-cizinců.

Nabídka učebnic a postupů je pro vedení škol nepřehledná, nevědí, z čeho je možno vybírat, často nakoupí vybavení narázově v momentě obdržení grantu. V některých školách tvrdí, že v podstatě **žádné vhodné a prakticky využitelné učebnice pro výuku českého jazyka pro cizince neexistují**.

Naopak v jiných školách s vyšším počtem cizinců vlastní různé sady učebnic a pomůcek a každý vyučující používá to, co jemu osobně vyhovuje, například i různé kombinace učebnic najednou.

Běžný a základní postup je, že si učitelé **sami připravují materiály**. Je jich potřeba velké množství, jejich příprava zabírá mnoho času. V každém předmětu jsou potřeba pomůcky pro jednotlivé individuální programy dětí, někteří pedagogové tvrdí, že si připravují speciální materiály pro každého žáka zvlášť a stejně tak pro každou hodinu.

Především v případě menšího počtu dětí-cizinců ve škole nevnímají učitelé a především vedení potřebu speciálních pomůcek či učebnic, používají ty pro běžné děti, případně si něco „vyrábějí na koleně“.

*„Kdyby věcná nabídka přišla, tak bych se nad tím zamyslel,
ale aktivně to tu nikdo na škole nevyhledává“*

Mezi **samostatně vytvářené pomůcky patří**:

- pracovní listy pro přírodopis a zeměpis
- obrázkové, výkladové slovníky
- obrázky obecně
- překladové slovníky

Kupované učebnice:

Učebnice **Domino, Český jazyk pro malé cizince** vlastní ve většině škol. Často jsou považovány za nejužitečnější, jejich nedostatkem je ovšem nemožnost použití pro děti, které ještě neumějí číst. Oceňována je však komplexnost jejich použití, obsahují kromě učebnice i pracovní sešit pro děti, metodickou příručku pro učitele a CD se zvukovými nahrávkami básniček, dialogů a herních aktivit obsažených v učebnici. Hodí se především pro děti na prvním stupni, v případě těch žáků, kteří jsou ochotní číst si ji i doma, i pro druhý stupeň základní školy.

Pro starší děti na druhém stupni jsou podle některých vhodné učebnice:

- **Holá, L.: Čeština Express**, nakladatelství Akropolis
- **Kamiš, K.: Učíme se česky**, nakladatelství Pansofia
- **Hronová, K., Turzíková, M.: Čeština pro cizince**, nakladatelství Fraus
- **Český jazyk pro Číňany**, dodává čínské velvyslanectví

Školy však vlastní řadu učebnic a doplňkových knih k četbě pro pokročilejší žáky, často nejsou z různých důvodů příliš využívány:

- Kořánová, Ilona: Česká čítanka – CD
- Hronová, Karla: Čeština jako cizí jazyk, Didakta Praha
- Adaptovaná česká próza: Pohádky
- Kasl, Ladislav: 333x Česky, Zábavná čítanka pro cizince
- Vontová, Milena: Česky s obrázky

Pomůcky:

Didaktické pomůcky **Nová DIDA**, které jsou založeny především na vizuální stránce, obsahují mnoho obrázků. Jsou vhodné pro děti s češtinou jako mateřským jazykem, ale i pro malé cizince bez základní znalosti psané i mluvené formy jazyka.

V jedné pražské škole s vysokým počtem žáků-cizinců si pro práci s menšími i většími dětmi oblíbili systém **Logico Piccolo pro ZŠ**. Je vhodný pro děti, které nejsou ještě verbálně zdatné a osvědčil se i u těch, kteří mají dojem, že již umí vše. S jeho pomocí je možné jim ukázat, že, co se týče čtenářské gramotnosti, ještě stále mají co zlepšovat.

Kromě obrázkových pomůcek jsou využívány i pomůcky určené primárně pro **logopedickou výuku nebo pro podporu dětí se specifickými poruchami učení:**

- především byl jmenován „bzučák“, který pomáhá s odlišováním krátkých a dlouhých samohlásek
- dále uvolňovací cviky, které pomáhají při učení latinky
- nácviky čtení, pravopisu

Nepostradatelnými pomůckami především pro druhý stupeň jsou **překladové slovníky** k jednotlivým školním předmětům ve vietnamštině, ruštině, angličtině, ukrajinštině (vydala organizace Meta).

„Ukážu to prstem a aspoň se zorientuje. Aspoň nesedí v tý škole 6 hodin bez toho, že by věděli, o čem je řeč.“

Pro skupinové doučování a kroužky jsou výhodné různé **obrázkové hry**, například pexeso, které zlepšuje slovní zásobu.

Oblíbené jsou (v současnosti ve školách obecně zaváděné a moderní) **interaktivní tabule**, především pro výuku mladších dětí, i bez základních znalostí jazyka. Děti práce s těmito tabulemi baví, rády se zapojují.

Pro žáky jsou motivující **počítačové výukové programy**, které je možno využívat i doma a pokračovat tak v přípravě i tam. Tento typ pomůcky je užitečný v případě dětí velmi zaměstnaných rodičů, které často tráví veškerý svůj volný čas bez dozoru u počítače.

Školy s větším počtem „exotických“ cizinců velice oceňují použití **videí pro výuku prvouky**.

„Děti potřebují věci vidět. Těžko se dětem z ciziny vypráví o českých Vánocích, když je nikdy nezažily. Pro děti je abstraktní věc těžká, důležitá je zkušenost.“

Jedna z těchto škol se rozhodla používat metodu čtení **Sfumato** (splývavé, postupné načítání písmenek, ne slabik, děti výuku prožívají všemi smysly, každé písmenko zpívají, kreslí, atd.). Dětem, pro které jsou zvuky v české abecedě zcela cizí, tato výuka čtení velice prospívá.

Učitelé na různých školách by uvítali:

- **Učebnice, metodiky, jak postupovat při výuce dětí z Asie (Vietnam, Korea, Čína, Mongolsko) bez základní znalosti českého jazyka.**
- **Učebnice českého jazyka pro cizince, které by tuto výuku zpracovaly podobně jako například u nás běžně dostupné učebnice anglického jazyka.**
- **Překladače, například ve formě tabletu (jednoduché použití) pro zvukový i písemný převod slov do vlastního jazyka (pro ty, kteří ještě neumějí psát, i pro starší děti)**
- **Programy pro interaktivní tabule určené přímo pro žáky-cizince**
- **Počítačové výukové programy**

Míra spolupráce ZŠ s rodiči žáků-cizinců a s dalšími aktéry působícími v oblasti začleňování žáků-cizinců do vzdělávání

Rodiče

Přístup škol ke spolupráci s rodiči je různý. Někde se snaží rodiče vtahovat do dění ve škole (školní akademie, dny otevřených dveří, vaření etnických jídel, návštěvy školy, multikulturní večery), jinde si po zkušenostech i s nespolupracujícími rodiči snažili nastavit systém, v němž rodiče příliš nejsou potřeba, žák vše potřebné dostane ve škole.

„Rodiče řešíme tak, že na setkáních míváme tlumočníka. Ale snažíme se je potřebovat minimálně, o dítě je postaráno se vším všudy, nevtahujeme je do dění ve škole.“

Hlavní překážkou spolupráce s rodiči na všech úrovních škol je jejich **neznalost češtiny**. Běžným řešením této situace je volba **tlumočníka z komunity cizinců či překládání vlastními dětmi**, v případech cizinců, kde místní komunita není rozšířená, používají rodiče tlumočníky, jejichž služby nabízejí neziskové organizace. Někteří učitelé se snaží domluvit anglicky nebo pomocí posunků apod. Některé školy překládají různé základní pokyny do angličtiny případně do dalších jazyků, kterými hovoří rodiče jejich žáků-cizinců. Tyto snahy však nejsou plošně rozšířené, obecně nejrozšířenější přístup je, že **škola spoléhá na to, že je v zájmu rodičů nějak porozumět, co jim sděluje, a že si to tedy mají zařídit sami**. Výjimkou jsou školy s vysokým počtem cizinců, kde je potřeba domluvit se s rodiči-cizinci zásadní. Tam například pořádají třídní schůzky pro rodiče-cizince odděleně, automaticky jsou na nich přítomni tlumočníci apod.

Velká část rodičů, především byli jmenováni ti vietnamští, ruští a ukrajinští, značně lpí na výborných školních výsledcích svých dětí. Především vietnamští rodiče jsou popisováni jako velmi uctiví až „poslušní“. Problémem je, že mnoho rodičů je časově velmi vytížených, případně se jim do školy nechce kvůli jazykové nevybavenosti. Velká část z těchto rodičů není v dobré sociální a finanční situaci. V této situaci může nastat problém se záškoláctvím dítěte, učitelé hovoří o nedostatečné hygieně některých dětí, obtížném udržování školních potřeb v čistotě a neschopnosti pravidelné domácí přípravy do školy.

„Jediný problém je, že někteří jsou ze sociálně slabých rodin, třeba matky samoživitelky, jak jsem mluvila o tom chlapci, který se nám zranil, maminka má dost problémů s tím, aby uživila rodinu.“

Především v lokalitách s velkou vietnamskou komunitou je zvykem, že se školou vše vyřizuje česká „náhradní teta/babička“, která všechny informace předá rodičům a naopak např. nosí peníze na kulturní akce, které od nich převezme. Vietnamští rodiče se tedy ve školách příliš neobjevují, ovšem vzhledem k tomu, že vyučující s vietnamskými dětmi nemívají žádné větší obtíže, příliš si na to nestěžují.

Učitelé i vedení škol hovoří o převažujícím velmi motivovaném přístupu rodičů ke škole. Rodiče si většinou váží možnosti vzdělávání svých dětí v českých školách, snaží se, chodí na schůzky, konzultace. Chtějí, aby jejich děti měly vzdělání, maturitu, chtějí žít v Čechách s vidinou lepšího života zde než v původní vlasti. Vyučujícím často vykazují úctu a vycházejí jim vstříc.

*„Je to zpestření. Nosí spoustu čokolády ☺. Dorty na narozeniny nosí jenom děti cizinců.
Jsou milí.“*

Občas jsou popisovány problémy při domluvě s rodiči – škola má určité představy, jak dítěti-cizinci pomoci, např. u něj objeví logopedickou vadu a chtějí ji řešit nebo doporučí zařazení dítěte do třídy s menším počtem dětí a asistentem, rodič však tyto představy nesdílí, má strach, aby jeho dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu, aby nebylo označeno jako „jiné“.

Další aktéři

Školy, které vzdělávání cizinců v českých školách považují za důležité téma, kterému je třeba se věnovat, uvádějí řadu organizací, s kterými při integraci dětí-cizinců spolupracují.

Mezi základní jmenované aktéry patří MŠMT (rozvojové programy), zřizovatel, případně obec/městská část, pokud není zřizovatelem. Zde se jedná zejména o spolupráci při získávání financí na vzdělávání dětí-cizinců, MŠMT poskytuje i určité metodologické podklady pro práci s dětmi-cizinci.

V oblasti metodiky začleňování žáků-cizinců je pravděpodobně nejznámější společnost Meta, téměř ve všech školách ji znají a mají od ní alespoň nějaké materiály, v několika prodělali i nějaké její školení.

Školy s největším počtem cizinců hovoří o spolupráci s největším množstvím organizací (10 a více), běžná je alespoň občasná nebo jednorázová spolupráce s jednou nebo dvěma organizacemi, které se zabývají cizinci v ČR.

- Centrum podpory inkluzivního vzdělávání
- Centrum na podporu integrace cizinců – poskytování tlumočnických služeb pro rodiče žáků-cizinců, ve spolupráci s nimi pořádán na škole kurz českého jazyka pro rodiče-cizince v odpoledních hodinách
- Evropský fond pro integraci státních příslušníků třetích zemí
- SOZE
- OPU
- Sdružení Nesehnutí (projekt Čeština z obou stran)

Školy s menším počtem cizinců spolupracují často pouze s organizacemi, které nabízejí jejich žákům výuku ČJ:

- ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, v Praze ZŠ Horáčkova, která pořádá přípravné kurzy ČJ
- Člověk v tísni – pořádání jazykových kurzů pro děti ze třetích zemí

Dalšími jmenovanými spolupracovníky při práci s dětmi-cizinci jsou logopedická pracoviště a pedagogicko-psychologické poradny.

Vyjádření k předem formulovaným hypotézám

Vzhledem k tomu, že průzkum byl řešen pomocí kvalitativních metod, nebylo možné, podle zásad sociologické metodologie, hypotézy validně ověřit nebo vyvrátit. Přesto však je možné se k nim na základě získaných dat poměrně jasně vyjádřit.

1. Přípravenost ZŠ poskytnout žákům-cizincům bezplatnou přípravu v oblasti výuky českého jazyka na jejich začlenění do běžné výuky se v poslední době zvyšuje, školy připravují pro žáky cizince kurzy českého jazyka.

Školy se s nárůstem počtu cizinců vyrovnávají každá po svém. Někde se již rozhodli k zásadnímu pokroku v zajištění výuky českého jazyka pro žáky-cizince po svém (diagnostika znalostí žáků-cizinců, funkční individuální vzdělávací plány, intenzivní výuka ČJ v prvním roce až prvních třech pololetích), někde čekají na finance a metodickou podporu zvenčí. Kromě skupinových kurzů se však na školách rozvíjí především více méně individuální výuka češtiny pro žáky-cizince.

2. Používání diagnostiky při vstupu žáků-cizinců je diferencované.

Školy se v přístupu k diagnostice znalostí a schopností žáků-cizinců výrazně liší. Většinou v případě menšího počtu dětí-cizinců ve škole není běžně používána žádná speciální diagnostika, zástupci školy si povídají s dětmi a jejich rodiči u zápisu, případně se ředitel pouze nechá zpravit o jazykových znalostech budoucího žáka od jeho rodičů. Menší počet škol využívá plošnou více či méně standardizovanou diagnostiku zaměřenou na stanovení individuálního vzdělávacího plánu dítěte-cizince.

3. Velikost školy (počet žáků) a její umístění (velké město X menší obec) determinuje vztah pracovníků k integraci žáků-cizinců a jejich úroveň sociokulturních kompetencí.

Školy ve velkých městech s velkým počtem cizinců patřily spíše k těm, které problematiku výuku těchto žáků považovaly za důležitou, věnovaly se vytváření funkčních systémů výuky především ČJ. Našly se mezi nimi však i takové, které se komplexnímu řešení situace vyhýbají.

4. Úroveň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro činnost s žáky-cizinci je závislá na velikosti a umístění školy, problém je spatřován v nedostatku financí na vzdělávání.

Úroveň využívání dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro činnost s žáky-cizinci souvisí podle našeho pozorování spíše s tím, jakou důležitost tématu vzdělávání cizinců přikládá vedení školy a potažmo na zastoupení žáků-cizinců ve škole. Ve školách s velkým

počtem žáků-cizinců původem z Asie (Korea, Vietnam, Mongolsko) jsme zaznamenali zájem o školení/kurzy výuky češtiny jako cizího jazyka. Poptávka po těchto kurzech/školeních není naplněna.

5. Školy jsou dostatečně vybaveny učebnicemi a dalšími materiály, převážně zakoupenými.

Základ vybavení škol pro práci se žáky-cizinci tvoří materiály vlastní výroby připravené vzhledem k potřebám jednotlivých žáků. Nabídka učebnic je široká, ale školy se v ní obtížně orientují a jen těžko hledají optimální variantu. Nejrozšířenější je sada učebnic Domino.

6. Spolupráce s rodiči žáků-cizinců a s dalšími aktéry je dosud spíše slabá.

Úroveň spolupráce s rodiči žáků-cizinců je různě rozvinutá na různých školách, zástupci škol ji však převážně hodnotí jako poměrně dobrou.

Shrnutí hlavních zjištění

- K zajištění výuky českého jazyka pro žáky-cizince přistupují školy různě.
 - Výjimečně **neposkytují žádnou speciální výuku pro tyto žáky**, kromě snahy o individuální přístup v hodinách.
 - Běžným formátem pro školy s menším počtem cizinců (do cca 10 % z celkového počtu žáků) je **poskytování skupinového nebo individuálního doučování**, které kombinuje výuku češtiny s doučováním ostatních předmětů.
 - Jen několik škol s vyšším zastoupením cizinců mezi žáky přistupuje k výuce českého jazyka pro tyto děti jako **k výuce cizího jazyka a organizuje intenzivnější, především individualizovanou výuku češtiny pro cizince, která probíhá v odpoledních hodinách i v rámci dopoledního vyučování**.
- **Kurzy českého jazyka před nástupem dětí do školní docházky** jsme zaznamenali pouze na jedné ze zkoumaných škol, a to v dvou týdenní podobě; jde o praxi sdílenou velkými školami s větším zastoupením cizinců v Praze. Většina ostatních škol považuje tuto formu vyučování ČJ pro žáky-cizince za organizačně problematickou či spíše neuskutečnitelnou, především z důvodu příjezdu cizinců průběžně během roku a v různém věku dítěte.
- Praxe škol s delšími zkušenostmi s větším počtem cizinců ukazují, že **efektivní systém práce s žáky-cizinci obsahuje**:
 - **Vstupní diagnostiku** žákových znalostí a schopností nejen v českém jazyce.
 - Nastavení **individuálního vzdělávacího plánu** u žáků s nedostatečnou znalostí češtiny, včetně určení jasných a splnitelných **cílů** na jednotlivá období (jedno pololetí nebo kratší).
 - **Průběžné slovní hodnocení** naplňování stanovených cílů a vytváření cílů pro další období.
 - **Intenzivní výuku českého jazyka** u těchto žáků, která probíhá spíše individuální formou nebo v malých skupinkách nejen odpoledne, ale i v rámci dopolední výuky. Ideální formou, která je ovšem poněkud náročná na organizaci, jsou **dělené hodiny**, kdy žáci-cizinci na hodiny českého jazyka, „výchov“ a případně i dalších předmětů, jako je prvouka, odcházejí ze svých kmenových tříd k individuální nebo skupinové intenzivní výuce českého jazyka podle svých stanovených potřeb a cílů. S přibývajícimi kompetencemi v jazyce se jejich pobyt v kmenové třídě navyšuje.
- Jedním ze zásadních problémů výuky českého jazyka u dětí-cizinců ze třetích zemí na českých základních školách je **způsob financování této výuky**. V současnosti je vše, co je spojeno s touto výukou, hrazeno z dotací a grantů. Tyto finance jsou charakteristické tím, že:
 - **jejich přidělení je nejisté,**
 - **výše příspěvků je kolísavá,**
 - **jsou vázány na kalendářní a nikoli školní rok,**
 - **administrativa a časová zátěž spojená s žádostmi a vykazováním je vysoká.**

Nestálost příjmů přitom zamezuje přijímání nových kvalifikovaných zaměstnanců, kteří by pro zajištění výuky byli především potřeba.

- Platná legislativa přitom stanovuje povinnost vzdělávat všechny děti-cizince na základních školách. Rozpor tkví v tom, že přijetí žáka s jiným mateřským jazykem má být ze strany školy automatické, se zvýšenými nároky na jeho výuku si ovšem má poradit škola sama, jejich řešení není automatické.
- Především ve školách s velkým počtem žáků-cizinců původem z Asie (Korea, Vietnam, Mongolsko) jsme zaznamenali zájem o školení/kurzy výuky češtiny jako cizího jazyka se zaměřením právě na cizince se zcela odlišnou mateřskou řečí. Poptávka po těchto kurzech/školeních není naplněna, kvalita doposud navštívených kurzů není vždy hodnocena pozitivně. **Výuka češtiny pro děti s asijským mateřským jazykem se v současnosti zdá být nejproblematictější**, pedagogům chybí řešení mnoha otázek v této oblasti.

Doporučení

Vzhledem k výsledkům šetření lze doporučit, aby MŠMT podporovalo bezplatnou výuku českého jazyka pro cizince ze třetích zemí přímo na jejich kmenových školách. Konkrétně by se mělo jednat o následující typy podpory:

- **Stálé a jisté finanční zajištění škol** vyučujících žáky-cizince bez ohledu na příslušnost k EU, např. pomocí plošného zvýšení normativu na žáka-cizince tak, aby ve všech školách, kde mají větší procento cizinců, mohli dělit hodiny českého jazyka i jiných předmětů a poskytovat v té době cizincům pokud možno individuální výuku češtiny jako cizího jazyka, zajištěnou k tomu kvalifikovanými pedagogy. Školy potřebují peníze především na platy kvalifikovaných vyučujících, v menší míře i na zajištění učebnic a výukových pomůcek.
- Měla by být jasně sdělena a zjednodušena možnost **zařazení žáků-cizinců bez znalosti českého jazyka mezi žáky se SVP**, což je podmínkou pro vytváření tříd o menším počtu dětí a s podporou asistenta učitele.
- Školy potřebují **metodickou pomoc při organizaci systému výuky ČJ** pro cizince v rámci vyučování a především **metodickou pomoc konkrétně v rámci způsobu výuky češtiny jako cizího jazyka**.
 - Doporučení vhodných učebnic a výukových materiálů pro různé skupiny žáků podle věku, úrovně znalosti českého jazyka, mateřského jazyka.
 - Doporučení metod výuky pro různé skupiny žáků podle věku, úrovně znalosti českého jazyka, mateřského jazyka.
 - Zejména postrádaná je metodika výuky češtiny pro žáky se zcela odlišným mateřským jazykem, konkrétně pro děti z Asie (především Korea, Vietnam, Mongolsko).
- Důležitá je i **osvěta pedagogických pracovníků** v oblasti vyučování českého jazyka u žáků-cizinců. Spíše jen někdy a postupně si uvědomují možnosti a význam jednotlivých faktů a podpůrných prvků v rámci této oblasti, tzn.:
 - Jaký význam má výuka českého jazyka z hlediska úspěšné integrace cizinců obecně (výstražné příklady z nezvládnuté integrace v některých evropských zemích).
 - Povinnost českých škol vyučovat cizince na našem území, včetně spolupráce při zajištění podmínek pro výuku českého jazyka.
 - Jaký význam má přístup k výuce češtiny jako cizího jazyka.

- Jaký je význam individuálních vzdělávacích plánů.
- Jaký může být účel slovního hodnocení ve spojení s dobře stanovenými výukovými cíli.
- Pedagogové s největšími zkušenostmi s výukou českého jazyka pro žáky-cizince volají po vytvoření učebnice českého jazyka pro cizince po vzoru stávajících funkčních učebnic například anglického jazyka.

Je třeba počítat i s odporem k podobnému postupu u některých škol, které necítí povinnost vzdělávat speciálně cizince v českém jazyce. Z tohoto důvodu lze zvážit, že by mohly v jednotlivých městech či regionech existovat expertní školy v oblasti vzdělávání cizinců, které by byly podporovány v poskytování výuky českého jazyka i pro žáky ostatních škol.

Podle zkušeností některých pedagogů je důležité věnovat se zkušenostem ze zahraničí, které mohou být pozitivní i negativní. Česká společnost by si tedy mohla brát příklad z těch zemí, kde se integrace cizinců spíše daří, a to i na základě zvládnuté inkluze dětí-cizinců do místních škol.

Příloha – Scénáře skupinových diskusí a polostrukturovaný dotazník pro vedení školy

Scénář skupinové diskuse

Učitelé základní školy

I. Úvod (5 min)

- Dobrý den, vítám vás na skupinové diskusi na téma praxe výuky českého jazyka pro cizince ve školách, který je součástí průzkumu, který naše agentura ppm factum research provádí v různých ZŠ po celé ČR pro MŠMT.
- Plánovaná délka cca 90 minut.
- Vše bude anonymní (výsledky jsou zpracovávány společně za všechny ZŠ, nikde není uvedeno Vaše jméno, nic nebudeme sdělovat Vaším nadřízeným).
- Je velmi důležité, abyste odpovídal/a pokud možno upřímně.

Představení respondentů:

- pozice, aprobace, délka praxe
- Jak byste popsali tuto ZŠ několika slovy, čím je charakteristická?

II. Reálná připravenost ZŠ poskytnout žákům-cizincům bezplatnou přípravu v oblasti výuky českého jazyka na jejich začlenění do běžné výuky a aktuální praxe i záměry a plány v tomto směru (15 min)

- Víte, kolik žáků-cizinců na Vaší škole celkem máte a ze kterých států pocházejí?
- Kolik jich máte Vy osobně ve Vaší třídě?
- Jaká bývá jejich znalost češtiny v době, kdy nastupují do Vaší školy? Co umí, co neumí česky?
- Jak se to dozvíte? Až když s nimi hovoříte první školní den nebo máte již předem nějaké podklady? Popište mi prosím zdejší praxi (MOD: *pokud nezmíní, navést na požívání diagnostiky, rozhovory s předchozími vyučujícími či vyučujícími u zápisu, rodiči...*)
- Je zde nějakým způsobem řešena potřeba žáků-cizinců naučit se pořádně česky nebo si češtinu zlepšit? Jak případně (*kurzy češtiny*)? Pokud ne, proč ne?
- Pokud pořádáte kurzy češtiny:
 - v jakém rozsahu – počet kurzů, žáků; v jakém termínu j
 - jaký je zájem žáků?
 - jaká je zkušenost s efektivitou kurzů?
- Pokud kurzy nenabízíte, myslíte, že by to bylo potřeba? Proč ano, proč ne?
- Jak pak pracujete s výukou ČJ u cizinců ve Vaší třídě? Popište prosím na konkrétních příkladech.

- Co vám v této oblasti chybí? (*MOD: v případě potřeby nabídnout možnosti – výukové materiály, zkušenosti, finance?*)
- Napadá vás, co a kdo by vám mohlo v poskytování výuky českého jazyka pomoci? Máte nějaký konkrétní návrh na zlepšení?

III. Sociokulturní a odborné kompetence pedagogických pracovníků (15 min)

Nyní bychom se měli bavit nejen o výuce českého jazyka, ale o přístupu k dětem-cizincům obecně.

- Jak byste popsali atmosféru u vás ve škole ohledně přístupu k cizincům a naopak cizinců ke škole? Napadne vás nějaká charakteristická, ukázková situace, příhoda?
- Mění se to nějak – zlepšuje, zhoršuje, ...? Jak to bylo před 10 lety, jak je to dnes?
- Máte ve vaší ZŠ nějaká pravidla nebo scénáře, jak přistupovat k případným odlišným kulturním a sociálním zvyklostem dětí a jejich rodičů?
- Pokud ano, jaká pravidla, jaké scénáře?
- Pokud ne, proč ne? Upřednostňujete spíše intuitivní přístup?
- Využíváte nějak kulturních a náboženských odlišností ve výuce? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč ne?
- Zajímá toto téma žáky? Co je zajímavé, co ne?

IV. Úroveň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro činnost s žáky-cizinci (doplňkové vzdělávání v oboru čeština jako cizí jazyk, odborné kurzy v rámci DVPP pro práci s žáky-cizinci apod.) (10 min)

- Máte možnost se nějak vzdělávat konkrétně v oblasti vztahů k jiným etnikům?
- Pokud ano, jak se vzděláváte? V čem konkrétně?
- Pokud ne, proč ne?
- Měli jste nějakou možnost vzdělávání konkrétně v oblasti:
 - výchovy k toleranci a proti diskriminaci
 - dalšího vzdělávání pro činnost s žáky-cizinci (obor čeština jako cizí jazyk, odborné kurzy v rámci DVPP pro práci s žáky-cizinci a další kurzy)
- Pokud jste u vás v ZŠ zažili nějaké kurzy, přednášky na tato témata, o jaké konkrétně se jednalo, řekněte mi o nich prosím něco více. Jak je hodnotíte? V čem vám pomohly, byly užitečné? Jaké případné nedostatky vnímáte? Jaké informace Vám ještě chybějí? Co byste na kurzech změnili, zlepšili?
- Zajímá Vás toto téma? O co konkrétně se případně zajímáte? Co konkrétně byste v tomto ohledu chtěli, potřebovali, co Vám chybí? Zkuste se prosím zamyslet, jedná se o klíčový bod této diskuse.

V. Vybavenost škol učebnicemi, učebními pomůckami a dalšími metodickými materiály pro výuku žáků-cizinců (10 min)

- Které učebnice, učební pomůcky, metodické materiály pro výuku žáků cizinců máte k dispozici? Které používáte, které případně méně? Jaké s nimi máte zkušenosti?
- Vnímáte nějaké problémy ohledně vybavenosti školy podobnými materiály – co chybí a proč? Co by mělo být jinak?

VI. Míra spolupráce ZŠ s rodiči žáků-cizinců a s dalšími aktéry působícími v oblasti začleňování žáků-cizinců do vzdělávání (5 min)

- Snažíte se nějak speciálně spolupracovat s rodiči dětí z ciziny? Jakým způsobem případně? Jsou tito rodiče ke spolupráci motivováni? Proč ano, proč ne? Co je motivuje?
- Daří se tato spolupráce? Co se daří? Čím to podle Vás je?
- Je něco, co se ve spolupráci s rodiči nedaří? Co to případně je? Čím je to způsobeno?
- Napadá vás, co by pomohlo lepší spolupráci s rodiči dětí z ciziny? Proč právě toto? Jak by to bylo možné zařídit?

VII. Ukončení rozhovoru (5 min)

- Můžete na závěr shrnout, jaký je váš osobní postoj k problematice dětí cizinců v základních školách? Co považujete za největší problém? Nebo naopak tuto oblast vnímáte jako zcela neproblematickou?
- Poděkování a rozloučení.

**SCÉNÁŘ SKUPINOVÉ DISKUSE
ŽÁCI ZŠ****I. Úvod (5 minut)**

- Představení moderátora,
- Představení průzkumu (průzkum pro MŠMT na téma potřeb žáků ve školách,
- plánovaná délka diskuse (max. 45 - 50 minut),
- ujištění o anonymitě (nesdělování žádných informací učitelům ani vedení školy apod.) a pravidla nahrávání rozhovoru
- důležitost pokud možno upřímných odpovědí
- představení dětí – křestní jméno, věk, co Tě v životě baví, co si v životě plánuješ?

II. Zkušenosti v dané škole (10 minut)

- Jak se Vám líbí ve vaší škole?
- Co se vám tady nejvíc líbí?
- Co se vám naopak nelíbí?
- Jak dlouho sem chodíte? Máte zkušenosti z jiných škol? Jak vychází tato škola z případného srovnání s jinými školami?
- Jaké předměty vás ve škole baví? V jakých předmětech vám to jde?
- Jaké vás naopak nebaví, co vám moc nejde? Proč?

III. Bariéry vzdělávání dětí cizinců (10 minut)

- Myslíte si, že máte stejnou šanci mít dobré vzdělání a dobré známky jako vaši spolužáci, kteří se tu narodili a od narození mluví česky? Proč ano, proč ne?
- Co tomu překáží nejvíc? Proč právě toto? Ještě něco?
- V kterých konkrétních předmětech vnímáte jako děti cizinců největší obtíže? Proč právě zde?
- A co český jazyk – mluvení a psaní, vnímáte tam nějaké obtíže? V čem, kdy, konkrétní příklady.
- Zažili jste někdy kvůli jazyku nějaké problémy s učiteli? Např. že by vám nerozuměli apod.?
- Napadne vás, co by vám, jako žákům původem z cizích zemí, mohlo pomoci, abyste zažívali méně obtíží nebo žádné obtíže při učení v české škole, při kontaktu se spolužáky, učiteli a pod.? Ještě něco? Zkuste se nad tím prosím zamyslet...

IV. Výuka ČJ (15 minut)

- Vzpomeňte si prosím na svoje začátky s češtinou, jestli to jde. Co pro vás bylo nejtěžší? Co vám naopak šlo snadno? Proč právě toto?

- Jak se učíte český jazyk? Ve škole, doma, na kurzech, jinak? Zkuste prosím říci všechno, co vás napadne.
- Co vám ve výuce češtiny pomáhá/pomáhalo nejvíc? Kde jste se naučili nejvíce, co vám nejvíce dalo?
- Pokud jste se účastnili nějakého kurzu, např. ještě před začátkem první třídy, jak dlouho jste tam chodili? Co si z něj pamatujete? Co se vám tam líbilo, co ne? Co by se tam podle vás mělo dělat jinak?

V. Sociokulturní a odborné kompetence pedagogických pracovníků (5 min)

- Jak byste popsali atmosféru u vás ve škole ohledně přístupu k dětem, které jsou odjinud? Napadne vás nějaká charakteristická, ukázková situace, příhoda?
- Co myslíte, jak to vašim učitelům jde s dětmi, které mají jiný rodný jazyk než češtinu a učí se zde žít mezi ostatními? Co jim jde? Co jim nejde?
- Učíte se někdy o tom, že lidé jsou různí, hovoří různými jazyky, různě se chovají, podle toho, odkud jsou, mají různá náboženství? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč ne?
- Zajímá toto téma vaše spolužáky? Co je zajímavé, co ne?

VI. Ukončení rozhovoru

Poděkování a rozloučení.

**DOTAZNÍK
VEDENÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY****I. Úvod**

- Dobrý den, ráda bych Vás požádal/a o rozhovor na téma Výuka českého jazyka u cizinců ve školách, který je součástí průzkumu, který naše agentura ppm factum research provádí v různých ZŠ po celé ČR pro MŠMT. Průzkum je podkladem pro návrh opatření ke zlepšení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Plánovaná délka cca 20 minut.
- Vše bude anonymní (výsledky jsou zpracovávány společně za všechny ZŠ, nikde není uvedeno Vaše jméno).
- Je velmi důležité, abyste odpovídal/a pokud možno upřímně.

Představení respondenta:

- pozice:
- délka praxe:
- Jak byste popsal/a tuto ZŠ několika slovy, čím je charakteristická?

II. Reálná připravenost ZŠ poskytnout žákům-cizincům bezplatnou přípravu v oblasti výuky českého jazyka na jejich začlenění do běžné výuky a aktuální praxe i záměry a plány v tomto směru + používání diagnostiky

- 1) Kolik žáků-cizinců na Vaší škole celkem máte?
- 2) Ze kterých států pocházejí?
- 3) Jaká bývá jejich znalost češtiny v době, kdy nastupují do Vaší školy? Kolik z nich v té době neumí dostatečně česky? (podle států/mateřského jazyka?) (podle věku, ve kterém na školu přicházejí?)
- 4) Používáte pro posouzení jazykové úrovně žáků-cizinců v českém jazyce nějakou diagnostiku? ano/ne
 - a) Pokud ano, jakou?
 - b) Používáte ji vždy, systematicky? ano/ne
 - c) Jaká je Vaše zkušenost s touto diagnostikou?

- 5) Kdo diagnostiku provádí? Jak byl k jejímu užívání proškolen?
- 6) Jak škola potřebu žáků-cizinců naučit se česky / zlepšit si češtinu řeší?
- 7) Nabízí škola žákům-cizincům bezplatné kurzy češtiny? ano/ne
- 8) Pokud ano,
 - a) v jakém rozsahu – počet kurzů, žáků; v jakém termínu (prázdniny?)
 - b) jak dlouho kurzy nabízíte?
 - c) jaký je zájem žáků?
 - d) jaká je vaše zkušenost s efektivitou kurzů?
- 9) Plánujete do budoucna pokračovat, event. nabídku rozšířit, nebo naopak?
- 10) Pokud kurzy nenabízíte, plánujete je třeba pořádat v budoucnu?
- 11) Na čem vaše plány a záměry především závisí?
- 12) Od koho a jakou pomoc nebo podporu, pokud jde o pořádání kurzů češtiny pro žáky-cizince, byste potřebovali, očekávali?
- 13) Žádáte a dostáváte příspěvek od MŠMT na kurzy ČJ?
- 14) Napadá vás, co a kdo by vám mohlo v poskytování výuky českého jazyka pomoci? Máte nějaký konkrétní návrh na zlepšení?

III. Sociokulturní a odborné kompetence pedagogických pracovníků, úroveň dalšího vzdělávání, vybavenost škol

- 1) Co myslíte, jak se v téhle škole vnímá, když je někdo odlišný? Jaká je běžná reakce dětí a učitelů?

- 2) Myslíte si, že prostředí v této škole je celkově tolerantní k tomu, že jsou některé děti či rodiče jiné než ostatní?
Na škále od 1 do 10, kde 1 je zcela netolerantní přístup a 10 zcela tolerantní přístup k odlišnostem, umístěte prosím tuto školu celkově:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 3) V poslední době se ve výuce jazyků připomínají tzv. sociokulturní kompetence pedagogů, tedy znalosti prostředí, odkud žáci-cizinci pocházejí, jejich kulturních tradic atd., vč. znalostí např. odlišností ve stavbě jejich mateřského jazyka atd.
Jak byste popsali/a a hodnotil/a tyto sociokulturní kompetence učitelů na Vaší škole?

V jaké oblasti/v jakých oblastech by se podle Vás měly sociokulturní kompetence učitelů posílit?

- 4) Mají učitelé vaší ZŠ možnost se nějak vzdělávat konkrétně v oblasti vztahů k jiným etnikům?
Ano/ne
Pokud ano,
- o jaké kurzy se jednalo, na jaké téma? Jakou formou (e-learning, prezenčně...)?

- jak je hodnotíte? Jak byly užitečné? Jaké měly případně nedostatky?

Pokud ne, proč ne?

- 5) Jste spokojen/a s tím, jak jsou učitelé na vaší škole připraveni pro činnost s žáky-cizinci?

6) Které učebnice, učební pomůcky, metodické materiály pro výuku žáků cizinců máte k dispozici? Které používáte? Jaké s nimi máte zkušenosti?

IV. Spolupráce školy s rodiči dětí cizinců

- 1) Snažíte se nějak speciálně spolupracovat s rodiči dětí z ciziny? Jakým způsobem případně?

2) Jsou tito rodiče ke spolupráci motivováni? Proč ano, proč ne? Co je případně motivuje?

3) Daří se Vám osobně spolupráce s rodiči cizinci? Co se daří? Čím to podle Vás je?

- 4) Je něco, co se ve spolupráci s rodiči nedaří? Co to případně je? Čím je to způsobeno?
- 5) Napadá vás, co by Vám osobně pomohlo k lepší spolupráci s rodiči dětí z ciziny? Proč právě toto?
- 6) Spolupracujete s nějakými dalšími aktéry, kteří působí v této oblasti – představiteli nějakých sdružení reprezentujících cizince, neziskovými organizacemi...? Pokud ano, jak spolupráce vypadá?
- 8) Co vám pomáhá? Co naopak ne? Sdělte mi prosím Vaše zkušenosti a názory.

V. Závěr

Můžete na závěr shrnout, jaký je váš osobní postoj k problematice dětí cizinců ve školách? Co považujete za největší problém? Nebo naopak tuto oblast vnímáte jako zcela neproblematickou?

Velmi Vám děkuji za účast v tomto průzkumu.