



## Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: [editorsoced@fhs.utb.cz](mailto:editorsoced@fhs.utb.cz)

W: <http://www.soced.cz>



### Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů

Markéta Zachová

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

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>



Published online: 15 November 2017



Download at [www.soced.cz](http://www.soced.cz) in multiple formats (PDF, [MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via [email](#), [FB](#), [Twitter](#), [Google+](#), [LinkedIn](#)



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).  
Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín.

## Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů

Markéta Zachová 

**Abstrakt:** Předkládaný text prezentuje výsledky výzkumu realizovaného v rámci disertační práce. Ústředním tématem je fenomén sociokulturního handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). Vycházeli jsme z odborného přesvědčení, že začleňování žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) do českých škol a profesní příprava pedagogů v tomto směru je tématem stále poněkud okrajovým, a to i přesto, že se v poslední době stále častěji diskutuje o rostoucí kulturní diverzitě, zvyšující se heterogenitě škol a zavádění proinkluzivních opatření. Cílem realizovaného výzkumu bylo analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem).

### Kontakt na autora

Západočeská univerzita v Plzni  
Fakulta pedagogická  
Chodské nám. 1  
301 00 Plzeň  
zachova@kpg.zcu.cz

Cíl byl zpřesněn formulací výzkumných otázek: Jaké případné problémy (obtíže) reflektují učitelé ve výuce žáků-cizinců? Jaké postupy, strategie využívají učitelé, aby pomohli těmto žákům úspěšně se integrovat? Jak hodnotí učitelé svoji profesní připravenost na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia dostatečně připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)? Jak hodnotí studenti svoji dosavadní pregraduální přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého dosavadního pregraduálního vzdělávání připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

V rámci výzkumu bylo využito techniky dotazníkového šetření pro učitele a studenty, polostrukturovaných rozhovorů pro učitele. Dílčí technikou byla analýza studijních disciplín zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (dále jen ZČU). Výzkumný soubor tvořili učitelé 1. stupně základních škol Plzeňského a Karlovarského kraje a studenti 4. ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty pedagogické ZČU v Plzni.

Na základě zkušeností a výpovědí respondentů byly prezentovány klíčové oblasti pregraduální přípravy v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Zároveň se otevřel prostor pro diskusi k následujícím otázkám: Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců? Které složky by měly být event. posíleny? Případně jaké změny v pregraduální přípravě by vedly k zlepšení práce s žáky-cizinci?

**Klíčová slova:** sociokulturní handicap, žáci-cizinci (žáci s odlišným mateřským jazykem), diverzita, profesní příprava učitele, interkulturní kompetence

✉ Korespondence:  
zachova@kpg.zcu.cz

## Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers

**Abstract:** The presented text shows the results of research carried out within the dissertation thesis. The main topic is the phenomenon of sociocultural handicap of foreign pupils (pupils with a different mother tongue). The research is based on the expert belief that integration of foreign pupils (pupils with a different mother tongue) into Czech schools and the training of teachers in this field is still somewhat marginal, even though there is a growing debate about increasing cultural diversity, increasing heterogeneity of schools and introduction of inclusive measures. The aim of the research was to analyze professional training of teachers in relation to the sociocultural handicap of foreign pupils (pupils with a different mother tongue). The goal was refined by the formulation of research questions: What possible problems (difficulties) reflect teachers in the teaching process of foreign pupils? What procedures and strategies do teachers use to help these pupils to be integrated successfully? How do teachers assess their professional readiness for education of foreign pupils (whether they were sufficiently prepared to work with foreign pupils in the course of their undergraduate studies, where they find benefits, deficiencies in this training)? How do students assess their undergraduate education for foreign-pupil teaching (whether they were ready to work with foreign pupils in their previous undergraduate education, where they find benefits, deficiencies in this training)?

The research used questionnaire survey techniques for teachers and students and semi-structured interviews for teachers. The partial technique was the analysis of study subjects focused on the education of foreign pupils at the Faculty of Education at West Bohemian University in Pilsen (hereinafter WBU). The research group was made up of teachers of the 1st grade of primary schools of the Pilsen and Karlovy Vary regions and students of the 4th grade of the field of Teaching for the First Level of Primary School of the Faculty of Education of the University of West Bohemia in Pilsen.

Based on the experiences and testimonies of the respondents, key areas of pre-school education in the field of foreign-pupil education were presented. There was also space for discussion on the following questions: What should be the content of the undergraduate training of teachers in the field of foreign-pupil education? Which parts should eventually be strengthened? Or what changes in graduate training would improve working with foreign pupils?

**Keywords:** socio-cultural handicap, pupils-foreigners (pupils with a different mother language), diversity, professional readiness, intercultural competence

## 1 Úvod

V posledním desetiletí 20. století a na začátku 21. století získala Česká republika díky narůstajícímu počtu přistěhovalců, cizinců dlouhodobě zde pobývajících, charakter pluralitní, multikulturní společnosti. Jako společnost jsme tak konfrontováni s fenoménem diverzity („různorodosti“, „jinakosti“, „cizosti“). Začínáme si uvědomovat odlišnosti v oblasti kulturní, sociální, jazykové, náboženské atd. Multikulturní podoba společnosti před nás staví naléhavé otázky: jaké jsou postoje majority k minoritním skupinám, jak se kulturní variabilita projevuje v oblasti chování, prožívání, v komunikaci, v hodnotové orientaci apod. Tyto a další aspekty, vyplývající z odlišnosti, se mohou promítat i do oblasti výchovy a vzdělávání. V současné době se čeští učitelé setkávají během své praxe s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk, vyrůstaly v jiném sociokulturním prostředí, v českých školách plní povinnou školní docházku a nejen v prostředí školy mohou zažívat obtíže, problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti. Už samotný integrační proces žáků-cizinců může představovat náročnou situaci pro všechny aktéry výchovně vzdělávacího procesu. Škola se může stát prostorem, kde mohou být sociokulturní specifika konfrontována. Pedagogové se musí naučit reflektovat tuto sociokulturní diverzitu a především prosazovat rovné příležitosti ve výchovném a vzdělávacím procesu. Hlavním předmětem našeho výzkumu a zájmu bylo sledovat, jak učitelé nazírají na sociokulturní handicap žáků-cizinců, jaké případné problémy (obtíže) reflektují při začleňování žáků-cizinců, jaké strategie, postupy atd. mohou využívat pro jejich efektivní integraci. Klíčovou otázkou bylo, zda učitelé byli v rámci svého pregraduálního studia připraveni na práci s touto cílovou skupinou žáků, případně v čem shledávají přínosy, event. nedostatky v rámci této přípravy. Soudíme, že se jedná o téma aktuální, přesto si dovoluujeme konstatovat, že v českém odborném prostředí chybí ucelená teorie, která by se otázkou vzdělávání žáků-cizinců zabývala komplexně, jedná se spíše o dílčí přístupy několika vědních disciplín (interkulturní psychologie, inkluzivní pedagogiky aj.). Specifikum práce s žáky-cizinci nejen z pozice pedagogů je tématem stále poněkud okrajovým a ve svých praktických důsledcích nepropracovaným. Učitelé se často s touto pro ně novou zkušeností vyrovnávají bez jednotné systematické podpory státu.

Z hlediska terminologického používáme v textu označení jak dítě/žák-cizinec, tak dítě/žák s odlišným mateřským jazykem. Oba uvedené termíny vycházejí z aktuálních českých i zahraničních odborných zdrojů. Z pedagogického hlediska je pro nás významnější fakt, že dítě nemluví a nerozumí česky, tj. má odlišný mateřský jazyk, proto se používá termínu dítě/žák s odlišným mateřským jazykem. Dle Plischke (2008) za žáky-cizince (žáky s odlišným mateřským jazykem) označujeme žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české (rodiče jsou jiného státu než České republiky). Jedná se jak o děti, které do našeho státu přicestovaly nebo zde již delší dobu pobývají, tak o děti cizinců, které se v České republice narodily. Součástí této skupiny mohou být i děti vyrůstající v bilingvním prostředí.

## 2 Sociokulturní handicap

Zabýváme-li se v tomto příspěvku žáky-cizinci v prostředí českých škol a analyzujeme-li jejich znevýhodnění, je nezbytné vymezit termín, který se k této skupině žáků váže, tj. sociokulturní handicap. Problematika sociokulturního handicapu je v tomto směru spojována především s celosvětovými migračními procesy, souvisí s otázkou zvýšeného počtu přistěhovalců, uprchlíků, azylantů apod. Sociokulturní znevýhodnění bývá nejčastěji spojováno s problémy jako jazyková bariéra, národnostní nebo rasová odlišnost (daná např. způsobem oblékání, kulturními zvyklostmi atd.). V předloženém výzkumu jsme se přiklonili k přístupům a teoretickým východiskům [Vágnerové \(2004\)](#), [Štecha \(2000\)](#), ze zahraničních zdrojů se otázkou sociokulturního handicapu ve vztahu k žákům-cizincům zabývají např. [Abdallah-Pretceille \(2012\)](#), [Baison \(2010\)](#), [Berthelier \(2006\)](#), [Dupont \(2014\)](#), [Igoa \(1995\)](#). Při studiu zahraničních výzkumů jsme se zaměřili především na frankofonní oblast, kde je tato problematika vzhledem k multikulturnímu charakteru společnosti velmi aktuálním a cenným zdrojem informací. [Dupont \(2014\)](#) ve své studii, věnované otázkám integrace žáků přistěhovalců zejména arabského původu do francouzských škol, hovoří o sociokulturním handicapu jako o zcela běžném typu

znevýhodnění, tento problém se byt' jen hypoteticky může dotýkat každého jedince – znevýhodněn může být pro svůj etnický původ, pro svůj mateřský jazyk, pro své kulturní zvyklosti atd. Výstižnou charakteristiku termínu předkládá v českém prostředí [Vágnerová \(2004\)](#), sociokulturní handicap ze své podstaty vyplývá z odlišnosti kulturní příslušnosti, hlavní roli zde tedy sehrává příslušnost k určitému typu kultury, společenství. [Štech \(2000\)](#) hovoří o tom, že teorie sociokulturního handicapu jsou založeny na předpokladu, že neúspěšnost žáků-cizinců vyplývá z handicapu, který souvisí s jejich příslušností ke kulturně odlišné minoritě. Je pro nás určitým dilematem, jak je sociokulturní handicap nahlížen, chápán, zda a priori vykazuje deficit, překážku, která ve vyučovacím procesu a v procesu začleňování může způsobovat obtíže, nebo naopak představuje v kladném smyslu slova kulturní kapitál, přínos pro dané společenství. Zde opět narážíme na ambivalenci pojmu a můžeme konstatovat, že rozdílnost, odlišnost, jinakost atd. lze jednak vnímat jako samozřejmost, přínos, pozitivum, na druhé straně se může proměnit v problém, obtíž atd.

Mezi hlavní problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti můžeme zařadit především odlišný mateřský jazyk, odlišné hodnoty a hodnotové systémy, odlišné zvyklosti, rituály, tradice, v rámci výchovných stylů se jedná o odlišné rodičovské postoje, odlišné pojetí mužské a ženské role aj. Klíčovou roli v rámci začleňování do prostředí majority sehrává u jedince jazyková vybavenost. Výzkumy psychologů (např. [Šulová & Morgensternová, 2007](#)) dokládají, že psychická integrita, životní zkušenost a životní historie jsou z většiny ukotveny v jazyce. Přejedem z mateřského jazyka do vyjadřování se v jazyce jiném se do jisté míry mění naše sebeprožívání a sebevyjádření, což může cizincům způsobovat značné problémy. Pro školní úspěšnost a optimální socializaci dítěte jsou jazykové kompetence jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšného integračního procesu. Dle lingvistky [Vaňkové \(2005\)](#) plní jazyk několik klíčových rolí. Pro cizince nemá pouze instrumentální význam, spočívající v potřebě domluvit se v běžných situacích, ale plní i svoji sociální a integrační roli, pomáhá v rozvoji sociálních sítí, kulturní a sociální integraci, upevňuje sebevědomí a sebevěru jedince v novém prostředí. Důležitou roli sehrávají i neverbální složky komunikace. [Průcha \(2010\)](#) poukazuje na značné rozdíly a specifika mezi jednotlivými kulturami, která mohou být zdrojem nedorozumění např. v oblasti proxemiky, haptiky, mimiky. Dezorientace člověka může vyplývat i z neporozumění kontextu, což se ukazuje jako mnohem náročnější než proces osvojení si gramatiky a slovní zásoby nového cizího jazyka. Sociokulturní znevýhodnění může být způsobeno i odlišnostmi v oblasti komunikační etikety. [Janebová \(2010\)](#) upozorňuje v této souvislosti na pravidla, komunikační tabu apod., která mohou způsobovat mnohá interkulturní nedorozumění. Zdrojem dalších obtíží v rámci procesu integrace mohou být rozdílné hodnoty, neznalost obvyklých způsobů chování, odlišný hodnotový systém, který si dítě s sebou přináší z původního prostředí. V průběhu adaptačního procesu mohou některé hodnoty ztrácet svůj původní význam, přestávají platit, mohou se dokonce stát nežádoucími. Problémem může být také rozporuplnost hodnotových systémů původního (mateřského) sociokulturního prostředí a prostředí majority. Tato rozdílnost může vyvolávat nejistotu, napětí, dokonce ohrožovat identitu člověka ([Vágnerová, 2004](#)). Další proměnné, které mohou zapříčinit znevýhodnění, jsou např. odlišnosti životního stylu (řadíme sem zvyklosti, tradice, rituály a jiné atributy typické pro dané společenství), odlišnosti sociálních rolí (např. hierarchizace rodinného systému). Sociokulturně jsou podmíněny i postoje rodičů ke školnímu vzdělávání (tj. otázky, jakou hodnotu pro ně škola, školní vzdělávání představují a jaký význam mu přisuzují, jak dítě na školu připravují apod.). Jiné či další priority ve výchově a vzdělávání mohou být v rozporu s konceptem majority. [Bittnerová \(2009\)](#) zmiňuje v této souvislosti např. odlišnou periodizaci dětství a její kognitivně socializační mezníky, které brání dětem z některých etnických komunit projít běžnou školní trajektorií. Často se také vzdělávací potřeby dětí-cizinců míjejí s cíli jejich vlastní kultury.

### 3 Profesní příprava učitelů na práci s diverzitou

Vzhledem k současnému heterogennímu složení žákovské populace je nezbytnou součástí profesních kompetencí pedagogů příprava na práci s diverzitou. Učitelé by měli být připraveni na pluralitní složení tříd. Soudíme proto, že je žádoucí věnovat této složce učitelské přípravy zvýšenou pozornost. Do složky

profesní přípravy zahrnujeme jednak připravenost učitelů na vzdělávání žáků-cizinců (tj. oblast kompetencí, kterými by měl pedagog v praxi disponovat při práci s žáky-cizinci) a zároveň i obsah přípravy pregraduálního charakteru (tj. obsah studijních programů na fakultách, připravujících budoucí učitele) Diverzita (ať už národností, etnická, kulturní atd.) nebo také heterogenita se stává realitou současné školy. V rámci třídního kolektivu můžeme identifikovat rozdíly mezi žáky, dané např. migračními procesy, variabilitou sociokulturního prostředí, do něhož se žáci narodili, v němž vyrůstají. „Diverzitou rozumíme rozdílnost, vyplývající ze sociálních podmínek jedince, v nichž žije, např. kultura, socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí atd.“ ([Hloušková, Trnková, Lazarová, & Pol, 2015, s. 106](#)).

Na klíčové aspekty připravenosti učitelů, co se týká diverzity žakovské populace, upozorňují odborné studie [Průchy \(2009\)](#), [Šulové a Morgensternové \(2007\)](#), [Hájkové a Strnadové \(2010\)](#). Význam této složky vyplývá i z výzkumných studií např. [Plischke \(2008\)](#), [Kostelecké \(2013\)](#), [Jarkovské, Liškové, Obrovské a Souralové \(2015\)](#) aj. Autorky [Kostelecká \(2013\)](#), [Jarkovská a kol. \(2015\)](#) v rámci výzkumů v prostředí českých škol poukazují na řadu problémů, které učitelé pojmenovávají při práci s žáky-cizinci. Nejčastěji se jedná o jazykové potíže způsobené odlišným matařským jazykem, některá kulturní specifika (rozdílné hodnoty, zvyklosti, genderové role aj.), která mohou znesnadňovat integraci žáků-cizinců do kolektivu třídy, neefektivní spolupráci s rodinou. Sami učitelé často nevědí, jak mají při práci s žáky-cizinci postupovat, jaké možnosti v tomto ohledu vymezuje aktuální školská legislativa, kde hledat odbornou pomoc atd. Otázka, kterou si klademe, je, co by mělo primárně tvořit obsahový rámec přípravy učitele na práci s diverzitou žakovské populace. Domníváme se, že jednotná a ucelená koncepce profesní přípravy na práci s diverzitou zatím nebyla vytvořena. Jednotliví odborníci zabývající se sledovanou problematikou se spíše zaměřují na její dílčí komponenty a nepředkládají ucelený pohled. Do obsahu profesní připravenosti s ohledem na žakovskou diverzitu zahrnujeme následující oblasti. [Průcha \(2009\)](#) vzhledem k multikulturnímu charakteru společnosti považuje za významné zařazení etnopedagogiky do studijních programů fakult připravujících učitele. Z předmětového pole etnopedagogiky jsou klíčové interkulturní rozdíly v rodinné výchově, vznik a vývoj etnických, rasových, náboženských postojů, předsudků a stereotypů u dětí a jejich ovlivňování školní edukací aj. Poznatky z oblasti etnopedagogiky pomáhají učitelům diagnostikovat a zohlednit případnou odlišnost, jinakost žáků ve vyučovacím procesu (přizpůsobit žákům výukové metody, organizační formy, způsob hodnocení atd.). [Šindelářová a Škodová \(2012\)](#) hovoří v souvislosti s tím o nutnosti vybavit pedagoga sociokulturním minimem. Je zapotřebí, aby učitelé byli vybaveni znalostmi o kultuře země, ze které žáci přicházejí, o jejich tradicích a zvyklostech. Sociokulturní minimum klade na pedagoga vzdělávajícího žáka-cizince několik zásadních požadavků. Dle [Šindelářové a Škodové \(2012\)](#) představuje sociokulturní minimum „schopnost stanovit výchovně vzdělávací cíl výuky a konkrétní vyučovací hodiny tak, aby odpovídaly předpokladům žáků-cizinců, aby reflektovaly jejich předchozí sociokulturní zkušenosti a znalosti, schopnost zvolit vhodnou metodu, jež se bude jevit jako nejúčinnější s ohledem na dosavadní znalosti žáků-cizinců, a znalost školského systému země, odkud žák-cizinec přichází, tj. schopnost zvládnout roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy“ ([Šindelářová & Škodová, 2012, s. 43–45](#)).

[Jarkovská a kol. \(2015\)](#) hovoří v této souvislosti o tom, že při výuce žáků-cizinců nejde jen o pedagogické schopnosti, ale také o to, jak chápou spravedlnost a rovnost, jaký obsah pro ně mají pojmy jako migrace, cizinec, integrace, a jaká očekávání vztahují na děti migrantů.

V současnosti často diskutovaným pojmem ve vztahu k přítomnosti žáků-cizinců ve školách je oblast interkulturních kompetencí. Chápeme je jako klíčovou složku v přípravě pedagogů na vzdělávání žáků-cizinců. Interkulturní kompetence můžeme označit jako prostředek k úspěšnému a efektivnímu fungování v kulturně-diverzitní společnosti. Interkulturní kompetence představují poměrně složitý komplex znalostí, dovedností a postojů a jejich vymezení není v odborné terminologii jednotné a jednoznačné. [Mistrík \(2000\)](#) vymezuje základní složky interkulturních kompetencí učitele a uvádí jako nejdůležitější následující aspekty: zavádět prvky multikulturní výchovy i do výuky v monokulturní třídě, volit témata tak, aby reprezentovala skutečnou společnost, uvědomovat si, že materiálně-

didaktické pomůcky jsou uzpůsobeny pro žáky majoritní populace, což znamená, že nemusí být automaticky srozumitelné všem, pracovat a přistupovat k žákům s taktem a citem k jejich zvláštnostem, které vyplývají z rodinné výchovy, kulturních, náboženských a jiných norem. Šulová a Morgensternová (2007) dále upozorňuje na to, že co se týče interkulturních kompetencí, nejedná se pouze o souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat či naučit, ale především o prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v určité interkulturní situaci osvědčí (např. empatie, interkulturní senzitivita, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra, snížená míra úzkostlivosti aj.). Součástí pregraduální přípravy učitele by tedy měl být rozvoj interkulturních kompetencí.

Shrneme-li výše uvedené pohledy a požadavky, lze obsah pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání žáků-cizinců rozdělit do následujících úzce provázaných oblastí. Klíčovou roli sehrává osobnostně sociální příprava, reflektující a zohledňující případnou odlišnost žáků. Cílem je rozvoj a posílení tzv. interkulturní senzitivity, práce s předsudky a stereotypy, jejich eliminace atd. Další nezbytnou složkou je odborná příprava předmětová a didaktická. Učitel je na základě znalostí např. z oblasti interkulturní psychologie, etnopedagogiky, interkulturní komunikace atd. schopen diferencovat výuku pro cílovou skupinu žáků-cizinců (např. modifikací výukových cílů, výukových metod, organizačních forem, způsobem hodnocení atd.). Nedílnou součástí je příprava na výuku českého jazyka jako cizího jazyka (osvojení si aspoň základních principů a metod výuky češtiny jako cizího jazyka). S tím úzce souvisí i schopnost diagnostikovat jazykové kompetence takového žáka.

## 4 Empirické šetření

### 4.1 Výkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu bylo na vybraném vzorku a za pomoci zvolených metodologických nástrojů analyzovat profesní připravenost učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). Na základě zjištěných dat jsme se pokusili zhodnotit tuto připravenost a pojmenovat klíčové složky pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Cíl výzkumu byl zpřesněn formulací výkumných otázek:

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

Předpokládali jsme, že analýzou získaných dat otevřeme prostor pro diskusi o následujících otázkách:

- Jak nahlízejí učitelé na případný sociokulturní handicap žáků-cizinců? Jaké nejčastější problémy (obtíže) u této cílové skupiny žáků reflektují?
- Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců? Které její složky by v tomto ohledu měly být event. posíleny?
- Jaké event. změny v pregraduální přípravě učitelů by zefektivnily jejich práci s žáky-cizinci?

### 4.2 Metodologický postup šetření

Vzhledem k charakteru sledovaného problému a cíli práce byl využit kvantitativní přístup (se záměrem získat co největší počet dat od respondentů, s použitím škál, výčtů aj.), částečně pak i kvalitativní

přístup (snaha o získání jedinečných zkušeností od informantů zasazených do konkrétního prostředí). Využitím více technik a širšího spektra respondentů jsme usilovali o vyšší míru spolehlivosti a relevantnosti zjištěných dat. Cílem šetření však nemohlo být vzhledem k povaze tématu zevšeobecnění zjištěných výsledků, ale spíše snaha o deskripci sledovaného jevu zasazeného do konkrétního prostředí. Na základě metody otevřeného kódování jsme se pokusili poměrně široký a variabilní repertoár výpovědí roztřídit do obecnějších kategorií a vysledovat jejich vzájemné vazby. Naší snahou bylo vyvodit z konkrétních získaných údajů (především dle četností) obecnější tendence a naznačit základní přístupy v uvažování respondentů ve vztahu k sledovanému problému. Zvoleny byly techniky dotazníkového šetření pro učitele (celkový počet respondentů: 105) a studenty (celkový počet respondentů: 64) a polostrukturované rozhovory pro učitele (celkový počet respondentů: 15). Doplnující technikou byla analýza studijních disciplín (syLabů předmětů) zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni. Hlavním záměrem dotazníkového šetření pro učitele bylo nashromáždit co nejvíce relevantních dat a informací vztahujících se k sledovanému tématu, dle zkušeností a výpovědí učitelů identifikovat nejčastější obtíže při práci s žáky-cizinci, a analyzovat jejich dosavadní profesní připravenost (v čem shledávají nedostatky, co by přípravu mohlo zefektivnit). Na tomto základě jsme se pokusili definovat klíčové oblasti této připravenosti. Dotazníkové šetření pro studenty (celkový počet respondentů: 64) mělo za cíl zjistit, jak studenti hodnotí svoji dosavadní pregraduální přípravu, co se týče vzdělávání žáků-cizinců. Tato evaluace nám poskytla zjištění, která jsou cenná pro plánování a organizaci studijních plánů učitelských programů na vybraném univerzitním pracovišti. Realizované rozhovory (celkový počet respondentů: 15) doplnily, jaké konkrétní obtíže oslovení učitelé reflektují při práci s žáky-cizinci, jakým konkrétním způsobem integrují žáky-cizince, jaké zkušenosti mají, jaké strategie, postupy atd. využívají, a na tomto základě pak bylo možno stanovit významné složky přípravy v oblasti vzdělávání žáků-cizinců.

V rámci zvolených metodologických nástrojů jsme si plně vědomi jejich omezení, na která v práci upozorňujeme. Vybrané výzkumné nástroje mají své přednosti, ale i určité rezervy a mohou poskytnout pouze určitý úhel pohledu na danou problematiku.

### 4.3 Charakteristika výzkumných souborů

Výběr oslovených respondentů byl částečně regulován, usilovali jsme o to, aby byli do vzorku zahrnuti jedinci, kteří jsou typickými představiteli pro sledované téma. První skupinou byli učitelé 1. stupně ZŠ Plzeňského a Karlovarského kraje (celkový počet respondentů: 105 učitelů). Od začátku realizace výzkumu bylo zvažováno, jaký stupeň školy zařadit do výzkumného souboru. Po delší úvaze byli vybráni učitelé 1. stupně ZŠ. Přestože se vzdělávání žáků-cizinců dotýká všech učitelů napříč školními stupni, soudíme, že primární stupeň klade na učitele obzvlášť vysoké nároky, navíc děti se nacházejí ve velmi citlivém věkovém období, pro řadu dětí s odlišným mateřským jazykem představuje často škola první instituci v novém kulturním prostředí a adaptace na ni může být zvlášť pro ně náročným procesem. Výběr regionů, tj. Plzeňského a Karlovarského kraje, byl logický. Fakulta pedagogická ZČU v Plzni připravuje budoucí učitele zejména pro tyto dva kraje, svoji roli sehrála dostupnost terénu a v neposlední řadě také spolupráce a kontakty fakulty s řadou škol. Klíčem pro výběr škol bylo také zastoupení žáků-cizinců. V Plzeňském kraji představují dle aktuálních statistických údajů žáci-cizinci cca 2,2% všech žáků na ZŠ, v kraji Karlovarském se jedná o cca 4,1% všech žáků na ZŠ. Do výzkumu byli zahrnuti jak učitelé, kteří mají zkušenost s žáky-cizinci během své pedagogické praxe, tak učitelé, kteří tuto zkušenost zatím nemají (dosud žáky-cizince nevyučovali). Přesto jsou schopni se vyjádřit k otázkám své profesní připravenosti, zvážít, byť jen hypoteticky, jak by postupovali, pokud by měli mít ve svých třídách žáky-cizince, a v tomto ohledu zhodnotit svoji pregraduální přípravu. Druhou skupinu respondentů tvořili studenti Fakulty pedagogické ZČU v Plzni – studenti 4. ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (celkový počet respondentů: 64 studentů). Studenti byli v době realizace výzkumu ve 2. etapě studia, měli za sebou značnou část pregraduální přípravy včetně výstupových praxí a předpokládali jsme tudíž, že jsou kompetentní zhodnotit svoji dosavadní přípravu. Třetí skupinou respondentů byli učitelé 1. stupně ZŠ Plzeňského a Karlovarského kraje (celkový počet: 15 učitelů). Žádný z těchto 15 respondentů nebyl současně zahrnut do dotazníkového šetření. Záměrně



byli vybráni respondenti kteří vyučují žáky-cizinci a přikládají této otázce mimořádný význam, a zároveň byli ochotni se o své zkušenosti podělit, pojmenovat zásadní obtíže, které při práci s žáky-cizinci pociťují, a v souvislosti s tím zhodnotit i svoje profesní kompetence. Cílem rozhovorů bylo doplnit konkrétní informace o tom, jaké nejčastější obtíže oslovení učitelé reflektují u žáků-cizinců, jakým způsobem je integrují, jaké postupy, strategie využívají, v jakých oblastech shledávají nedostatky, rezervy své profesní připravenosti apod.

Uvědomujeme si, že vybrané soubory respondentů byly omezené. Diskutabilním a irelevantním se mohlo jevit zařazení respondentů, kteří zatím ve své praxi žáky-cizince nevyučovali, přesto pro nás jejich výpovědi a názory byly cenným zdrojem pro další úvahy v otázkách profesní připravenosti, neboť vzhledem k rostoucí heterogenitě českých škol je žádoucí, aby všichni pedagogové byli na tyto situace připravováni. Dalším limitujícím faktorem mohlo být menší zastoupení žáků-cizinců na školách (veškeré závěry jsou proto vztahovány pouze na zvolený soubor a lokalitu). Pokud bychom podobný výzkum realizovali např. v rámci jiného regionu, získali bychom pravděpodobně i jiná data, zkušenosti učitelů apod.

#### 4.4 Evaluace empirického šetření

Data z jednotlivých šetření (tj. z dotazníkového šetření pro učitele, z dotazníkového šetření pro studenty, z polostrukturovaných rozhovorů pro učitele, z analýzy studijních disciplín na vybraném univerzitním pracovišti) byla vyhodnocena zvlášť. Na základě výsledků ze všech šetření jsme se pokusili vyvodit závěry orientované na oblast profesní připravenosti včetně pregraduální přípravy učitelů v otázkách vzdělávání žáků-cizinců. V rámci dotazníkového šetření pro učitele se neprokázaly výrazné rozdíly ve výpovědích učitelů, kteří již mají zkušenosti s žáky-cizinci (78 učitelů z celkového počtu respondentů) a těmi, kteří se s žáky-cizinci během své pedagogické praxe dosud nesetkali (27 učitelů z celkového počtu respondentů). Proto jsme jejich výpovědi neanalyzovali zvlášť, byť jsme na začátku výzkumu předpokládali, že se budou výrazně lišit. Očekávali jsme ale zároveň, že i učitelé, kteří dosud nemají zkušenosti s žáky-cizinci, si uvědomují případná specifika této cílové skupiny. Pokud učitelé uváděli případné obtíže, problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti, jednalo se nejčastěji o následující položky (uvádíme výroky dle četnosti): jazykové obtíže (empirické šetření potvrdilo, že nedostatečné jazykové kompetence jsou nejčastější příčinou obtíží a zvládnutí jazyka majority sehrává klíčovou roli v úspěšné integraci), nespolupráci s rodinou (často spojenou s neznalostí jazyka u rodičů), zhoršený prospěch (dle výpovědí respondentů lze přičítat neznalosti jazyka, neefektivní spolupráci s rodinou). Ve většině případů uváděli učitelé současně více faktorů, které znesnadňují (mohou znesnadňovat) integraci žáků-cizinců. Zhruba 30% ze všech dotazovaných učitelů (tj. včetně těch, kteří dosud nemají zkušenosti s žáky-cizinci) neuvádělo žádné obtíže (ti, kteří již žáky-cizince učí, neuváděli žádné zásadní obtíže, ti, kteří zatím zkušenost nemají, obtíže nepředpokládají). Naopak někteří učitelé (18 učitelů z celkového počtu respondentů) ocenili zvýšenou péči, úsilí, motivaci u žáků-cizinců, která pozitivně ovlivňuje jejich úspěšné začlenění. I učitelé, kteří zkušenosti s žáky-cizinci dosud nemají, očekávají, že případná sociokulturní odlišnost může přinášet spíše pozitiva např. větší angažovanost rodičů ve vztahu ke škole, zvýšenou snahu atd. V tomto ohledu se ukázalo, že sociokulturní odlišnost může být přijímána pozitivně. V otázce strategií a postupů učitelů při práci s žáky-cizinci se dle četnosti výroků profilovaly dvě klíčové oblasti: jazyková podpora (v podobě doučování českého jazyka, kurzů češtiny pro cizince) a specifické didaktické postupy učitele (schopnost učitele modifikovat učivo, vyučovací metody, způsob hodnocení atd. s přihlédnutím k žákovým odlišnostem). Dle četností výpovědí jsme provedli celkovou evaluaci a na základě toho jsme vymezili skupiny učitelů a definovali následující klíčové složky v oblasti profesní připravenosti.

Skupina učitelů, kteří hlavní problémy u žáků-cizinců spatřují v jazykových schopnostech (v oblasti přípravy učitelů je dle nich žádoucí posílit jazykovou složku a osvojit si aspoň minimální principy ve výuce češtiny jako cizího jazyka). Neznalost vyučovacího jazyka a problémy, které se k tomu vážou, uvedlo celkem 72 respondentů včetně těch, kteří dosud zkušenosti nemají - často ve spojitosti s dalšími

obtížemi). Potvrdil se tím fakt, že jazykové schopnosti sehrávají klíčovou roli pro úspěšnou integraci žáka.

Skupina učitelů didaktiků, kteří ve vzdělávání žáků-cizinců akcentují především didaktickou složku. S ohledem na případnou sociokulturní odlišnost žáků-cizinců je dle jejich vyjádření žádoucí modifikovat vyučovací proces (přizpůsobit minimálně v počáteční fázi adaptace vyučovací metody, dále např. žáka nehodnotit, zajistit mu doučování apod.).

Skupina učitelů (78 učitelů z celkového počtu dotazovaných včetně těch, kteří zatím nemají s žáky-cizinci zkušenost, tj. vyjadřovali se hypoteticky), kteří v oblasti přípravy zdůrazňují osobnostně sociální složku. Akceptace odlišnosti je závislá především na osobnostním nastavení učitele (zda např. do komunikace vstupují předsudky, jaká je míra interkulturní senzitivity, otevřenosti vůči diverzitě apod.).

Skupina učitelů (25 učitelů z celkového počtu dotazovaných včetně těch, kteří zatím nemají s žáky-cizinci zkušenost, tj. vyjadřovali se hypoteticky), kteří nepocítují přítomnost žáků-cizinců jako náročnou situaci, do jisté míry ji relativizují. Případná sociokulturní odlišnost tak s sebou automaticky nepřináší (nemusí přinášet) problémy, obtíže pro vyučovací proces, proto v tomto ohledu není třeba specifická příprava. Tyto výpovědi byly často doprovázeny tvrzením, že každý žák, tedy i žák-cizinec, je jedinečný a dle toho je třeba k němu přistupovat. Celkově dle jejich vyjádření nelze skupinu žáků-cizinců kategorizovat, předkládat učitelům univerzální doporučení, metodiku atd.

Z výsledků dotazníkového šetření pro studenty vyplynula následující zjištění: Více než polovina dotazovaných studentů (65% z celkového počtu) se nepovažovala za dostatečně připravené na práci s žáky-cizinci. V menší míře (cca 15% z celkového počtu) studenti zmiňovali přínosy některých absolvovaných předmětů ve studijní nabídce, které se věnují otázkám vzdělávání žáků-cizinců (multikulturní výchova, speciální pedagogika, srovnávací pedagogika). Zároveň s tím ale studenti upozorňovali na převládající teoretický charakter předmětů, uvítali by provázanost teoretické přípravy s praxí, rozvoj praktických dovedností potřebných pro práci s žáky-cizinci. Na základě četnosti výpovědí jsme pojmenovali skupiny studentů a definovali následující klíčové složky profesní přípravy.

Skupina studentů (dle četnosti výpovědí: 50 respondentů), kteří by uvítali zařazení více hodin praxe do studijních plánů (možnost přímé práce s heterogenní skupinou žáků s následným rozбором a reflexí, ukázky „dobré praxe“, systematické a průběžné práce s mentorem – učitelem z praxe, který má zkušenosti s žáky-cizinci a umí je vhodně předat).

Skupina studentů (dle četnosti výpovědí: 40 respondentů) považuje za klíčovou oblast osobnostně sociální složky v učitelské profesi, a to nejen v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců. Studenti by uvítali posílení disciplín, které pracují s osobností učitele (v rámci Fakulty pedagogické ZČU se jedná především o předměty osobnostně sociálního rozvoje, dramatické výchovy, sociálně psychologického výcviku). Skupina studentů (dle četnosti výpovědí: 30%), pro kterou žáci-cizinci nepředstavují zvýšené nároky na přípravu v porovnání s ostatními žáky. Sociokulturní odlišnost daná jinou kulturou, etnicitou atd. nemusí a priori představovat problém. Sociokulturní handicap není chápán jako překážka, do jisté míry je ignorován, nebo naopak může odlišnost, jinakost sehrávat v kolektivu třídy pozitivní roli.

Dílčí technikou v rámci realizovaného šetření byla analýza studijních disciplín Fakulty pedagogické ZČU v Plzni (vycházeli jsme z aktuální elektronické databáze ZČU). Cílem bylo zmapovat, jakým způsobem zohledňuje pregraduální příprava otázky spojené se vzděláváním žáků-cizinců. Analýza byla provedena napříč všemi studijními programy fakulty: tj. bakalářské studijní programy se zaměřením na vzdělávání, studijní programy navazujícího magisterského studia učitelství pro ZŠ a SŠ, magisterský obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Sledovanými kategoriemi byly u vybraných předmětů následující položky: cíle předmětu, obsah – z obsahu byla určující témata, úzce související se vzděláváním cizinců, rozsah předmětu (přednáška, seminář, cvičení), statut předmětu (povinný, povinně volitelný, volitelný), požadavky na studenta a získané způsobilosti. Z analýzy vyplynulo, že v nabídce není zastoupen samostatný předmět primárně zaměřený na vzdělávání žáků-cizinců. Téma vzdělávání žáků-cizinců se v řadě případů objevuje pouze okrajově, jako dílčí součást např. předmětu multikulturní výchova, speciální pedagogika, srovnávací pedagogika. Velký potenciál pro práci s diverzitou nabízejí předměty

osobnostní a sociální rozvoj, dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik. Z jazykových předmětů se jedná o výuku češtiny jako cizího jazyka. Z dotazníkového šetření pro studenty vyplynulo, že právě osobnostní složce v rámci učitelské přípravy přikládají studenti velký význam. Zároveň se však ukázalo, že rozsah výše uvedených předmětů je nedostačující, navíc se tyto předměty vyučují v prvním roce studia, studenti pociťují potřebu pracovat s osobnostní složkou i v dalších etapách studia, zejména v návaznosti na praxi. Většina analyzovaných předmětů má statut povinně volitelných a volitelných, nedostává se tak všem studentům. Na základě celkové analýzy se domníváme, že témata související se vzděláváním žáků-cizinců by měla prolínat všemi disciplínami (zvláště v oblasti pedagogiky a psychologie), a to v průběhu celého studia. Potěšujícím faktem pro nás je, že na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni přibývá studentů, kteří o danou problematiku projevují zájem, lze doložit např. počtem kvalifikačních prací zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na všech stupních škol. Z univerzitní databáze kvalifikačních prací se jedná např. o následující témata: problematika adaptace žáků/děti cizinců, specifika práce s žáky/děti cizinci, interkulturní kompetence pedagoga, dále řada prací komparativního charakteru, co se týká začleňování žáků-cizinců do hlavního vzdělávacího proudu (srovnávací studie českého a vybraných zahraničních systémů).

Z polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami vyplynula následující zjištění. Vzhledem k charakteru použité techniky a k poměrně široké variabilitě odpovědí nebylo jednoduché uvedená data roztřídit, přesto jsme se pokusili o jejich kategorizaci a vyvození obecnějších tendencí. U některých položek uvádíme doslovné citace, které nejlépe ilustrují konkrétní situace. Dle četnosti výpovědí reflektovaly respondentky při práci s žáky-cizinci následující potíže: jazykové problémy, dále postrádaly dostatečné informace o žákovi, jeho školní historii, rodinné situaci apod. Jako další bariéru uváděly učitelky špatnou spolupráci s rodiči, což je dle nich dáno mimo jiné právě neznalostí češtiny. Všechny respondentky se ale shodly na tom, že v rámci sociokulturního handicapu se většinou jedná o více nepříznivých faktorů současně. Respondentky se kriticky vyjadřovaly k nastavení legislativy, která vymezuje postavení žáka-cizince a nenabízí dostatek metodické podpory pro učitele, jako problematické a neefektivní hodnotily respondentky způsob financování jazykových kurzů češtiny pro cizince. *„Za hlavní nedostatek považuji nedostatečnou oporu v legislativě, neexistuje moc podpůrných opatření, metodik hlavně pro začínající učitele, kteří nemají zkušenosti a ve třídě mají další žáky, kteří potřebují individuální péči. Obecně se ve školách tento druh handicapu nezohledňuje, je to stále okrajové téma, české školy zatím nejsou na takové žáky připraveny.“* Co se týče efektivních strategií a postupů, uváděly respondentky následující. Pro úspěšnou integraci se jim osvědčila podpora ze strany vedení školy, možnost absolvovat praktické semináře, zajištění dostatečných finančních prostředků pro asistenta, tlumočnicka, realizaci jazykových kurzů na škole. Důležitá je dále ochota rodičů spolupracovat a hledat s učitelem společná řešení. Všechny respondentky se shodly na tom, že pro samotného žáka je důležitá akceptace jeho kultury a případných specifík ze strany školy, zcela zásadní je začlenit žáka do kolektivu, podporovat žákovskou soudržnost např. volbou kooperativních technik apod. Hlavní roli však sehrává osobnost učitele. *„Tady hodně záleží na tom, jak se k celé situaci staví učitel, často nechce dělat nic navíc, žáky-cizince bere jako další přítěž. Je to hodně o osobním nastavení, nadšení, empatii, taktu, citu, pak nic není problém.“* V otázce k obsahu pregraduální přípravy se dotazované učitelky shodly v tom, že by měl být studentům poskytnut větší prostor pro praxi, zároveň se objevily požadavky na rozvoj osobnostní stránky učitele (např. empatie, toleranci, otevřenost k cizím kulturám apod.) V souvislosti s tím upozorňovaly respondentky např. na problematiku předsudků, xenofobie apod. Většina respondentek (13 z celkového počtu 15) potvrdila svoji nedostatečnou kompetenci v otázkách vzdělávání žáků-cizinců během pregraduální přípravy včetně vzdělávání postgraduálního. Pouze tři z dotazovaných učitelek absolvovaly za posledních pět let nějakou formu vzdělávání zaměřenou na práci s žáky-cizinci. Současně s tím ale uváděly, že řada kurzů je příliš teoretická, s malou časovou dotací, není také v možnostech učitele zabývat se všemi aktuálními tématy spojenými se zvyšující se heterogenitou tříd, nedostává se jim času a chybí také podpora ze strany vedení. Na základě výpovědí jsme u této skupiny respondentů definovali následující klíčové oblasti v pregraduální přípravě.

Složka odborně předmětová, do které řadíme předměty interkulturní povahy (poznatky o jiných kulturách a jejich specificích), výuku češtiny jako cizího jazyka.

Složka didaktická, do které se promítá modifikace výuky s ohledem na žakovu odlišnost.

Složka osobnostně sociální, která zdůrazňuje potřebu intenzivně pracovat s osobností učitele. Do této oblasti vstupuje např. problematika předsudků, stereotypů, xenofobie apod.

V rozhovorech s učitelkami se nejvíce projeví ambivalence v postojích k sociokulturnímu handicapu. Tento jistý rozpor komentovalo 12 respondentek (z celkového počtu 15). Na jedné straně je toto znevýhodnění respektováno, učitelé považují za důležité reflektovat případné obtíže, problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti. Tomu by měla odpovídat i pregraduální příprava a další vzdělávání postgraduálního charakteru. Na druhé straně je sociokulturní handicap do jisté míry ignorován, v praxi se ukazuje jako neopodstatněný. Reflektovat odlišnost žáků, přehnaně na ni upozorňovat, může být kontraproduktivní a žáka-cizince spíše znevýhodňovat.

Z analýzy všech realizovaných šetření vyplynulo, že většina dotazovaných (u všech výzkumných souborů se jedná o více jak polovinu respondentů – cca 60%) se nepovažuje za dostatečně připravené na vzdělávání žáků-cizinců. Na základě výpovědí ze všech realizovaných šetření jsme stanovili následující složky v oblasti pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání žáků-cizinců, které považujeme za klíčové.

Oblast jazykové přípravy, kde spatřujeme zásadní problémy spojené s jazykovými obtížemi žáků-cizinců. V rámci pregraduální přípravy učitelů by měla být posílena výuka češtiny jako cizího jazyka. Z analýzy studijních disciplín Fakulty pedagogické ZČU v Plzni vyplynulo, že předměty zaměřené na výuku češtiny jako cizího jazyka jsou ve studijní nabídce zařazeny pouze jako povinně volitelné či volitelné, tudíž se nedostávají všem studentům.

Oblast didaktické přípravy v sobě zahrnuje posílení schopnosti učitele diagnostikovat případnou sociokulturní odlišnost a na základě toho modifikovat vyučovací proces (např. volbou vyučovací metody, způsobem hodnocení atd.).

Osobnostně sociální složka se prokázala jako nejvýznamnější, neboť přijetí akceptace odlišnosti, různosti je závislé na osobnostních předpokladech učitele. Celkově by tedy měly být posíleny studijní disciplíny, které záměrně pracují s osobnostní stránkou budoucího učitele.

Veškeré předložené závěry se vztahují pouze na cíle stanovené v úvodu práce a na vybrané a výše charakterizované výzkumné soubory.

## 5 Závěr

Cílem empirického šetření byla analýza profesní připravenosti učitelů ve vztahu k žákům-cizincům (žákům s odlišným mateřským jazykem). V rámci výzkumu nás zajímalo, jak učitelé nahlízejí na případný sociokulturní handicap těchto žáků, jaké zkušenosti s žáky-cizinci mají, jaké případné problémy při práci s žáky-cizinci reflektují, jak postupují při práci s nimi, napomáhají jejich úspěšné integraci. Na základě výpovědí oslovených učitelů z dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů a výpovědí oslovených studentů Fakulty pedagogické ZČU v Plzni jsme se pokusili pojmenovat klíčové složky, které by měly být součástí pregraduální přípravy učitelů v této oblasti. Dílčí analýza studijních disciplín na vybraném univerzitním pracovišti (Fakultě pedagogické) poukázala na jisté rezervy v oblasti pregraduální přípravy, co se týče vzdělávání žáků-cizinců. Vyplynula zde jednoznačná potřeba doplnit, sjednotit a posílit vysokoškolskou přípravu o potřebná témata a složky, především ve spojení teorie s pedagogickou praxí. V kurikulu učitelské přípravy je také třeba posílit i ty složky, které jsou již ve studijních programech zastoupeny (téma diverzity, sociokulturního handicapu, osobnostně sociálního rozvoje atd.), a které učitelé označují jako žádoucí. Důležité je i doplnění a rozšíření nabídky krátkodobých i dlouhodobých kurzů, seminářů, workshopů pro učitele, kteří již vysokoškolskou přípravu absolvovali. Potvrzuje se tím fakt, že pregraduální příprava je pouze dílčí

součástí v celoživotním procesu stávání se učitelem. Realizované šetření dále potvrdilo jistou ambivalenci v postojích učitelů k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců. Odlišnost, jinakost žáků nepředstavuje pro některé učitele zásadní obtíže ve výukovém procesu, do jisté míry je relativizována. Tato skupina žáků je příliš rozmanitá na to, abychom mohli činit obecné závěry, předkládat učitelům jednoznačná doporučení, metodiku, jak při práci s žáky-cizinci pracovat, postupovat. Řada učitelů považuje odlišnost, jinakost za přínos, u žáků ji spojuje např. s větší motivací, pilí, snahou atd. Přínos výzkumu dále shledáváme v dílčí evaluaci pregraduální přípravy ze strany studentů na vybraném univerzitním pracovišti, která je pro nás cenným zdrojem informací pro tvorbu koncepce studijních programů připravujících budoucí učitele.

Realizovaný výzkum otevřel řadu otázek, které si klademe v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců a hodláme se jimi zabývat i nadále. Je vzdělávání žáků-cizinců věnována dostatečná pozornost v rámci pregraduální přípravy a v jakých oblastech lze spatřovat jisté rezervy? Na druhou stranu není naopak sociokulturní handicap u této cílové skupiny žáků přeceňován? Není v souvislosti s ním a priori poukazováno na obtíže a deficit, což může samotný proces integrace těchto žáků ztížit?

Předložený výzkum reflektoval na vybraném vzorku a prostřednictvím zvolených metodologických nástrojů současný stav profesní přípravy pedagogů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců. Pokusili jsme se ověřit stávající přístupy, získat a doplnit informace z prostředí pedagogické praxe a z prostředí fakulty, připravující budoucí učitelé. Zjištěné výsledky mohou být jedním z impulsů k inovaci studijních plánů učitelských programů.

## Literatura

- Abdallah-Pretceille, M. (2012). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- Baison, P. (2010). *Les échecs des enfants des migrants*. Lyon: Covention.
- Berthelie, R. (2006). *Enfants des migrants à l'école française*. Paris: L'Harmattan.
- Bittnerová, D. (2009). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Případ SIM – Středisek integrace menšin*. Praha: Ermat.
- Dupont, S. (2014). *Intégration des minorités à l'École française*. Paris: L'Anexe.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126. <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-6>
- Igoa, C. (1995). *The inner word of the immigrant child*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Janebová, E. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Karolinum.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Realizovaný výzkum otevřel řadu otázek, které si klademe v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců a hodláme se jimi zabývat i nadále. Je vzdělávání žáků-cizinců věnována dostatečná pozornost v rámci pregraduální přípravy a v jakých oblastech lze spatřovat jisté rezervy? Na druhou stranu není naopak sociokulturní handicap u této cílové skupiny žáků přeceňován? Není v souvislosti s ním a priori poukazováno na obtíže a deficit, což může samotný proces integrace těchto žáků ztížit?

- Kostecká, Y. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Mistrík, E. (2000). *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov: Rámec kurikula pre univerzity*. Bratislav: Iris.
- Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole. *Vzdělávací služby*. Dostupné z [http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/Metodika\\_Sindelarova\\_Skodova\\_13%2011%202012\\_final\\_1.docx.pdf](http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/Metodika_Sindelarova_Skodova_13%2011%202012_final_1.docx.pdf)
- Štech, S. (2000). *Sociálně-kulturní pojetí handicapu*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L., & Morgensternová, M. (2007). *Interkulturní psychologie, rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vaňková, I. (2005). *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.

## **Přílohy**

- Příloha 1 Vzor dotazníku pro učitele
- Příloha 2 Vzor dotazníku pro studenty Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni
- Příloha 3 Vzor polostrukturovaného rozhovoru pro učitele

**Příloha 1** Vzor dotazníku pro učitele

Proměnná	Kód / kategorie
Pohlaví	1. muž; 2. žena
Věk	1. do 30 let; 2. 31-35 let; 3. 36–40 let; 4. 41– 5 let; 5. 46–50 let; 6. nad 50 let
Délka pedagogické praxe	1. 1–3 roky; 2. 4–15 let; 3. 16 let a více
Vyučovaný ročník na 1. stupni ZŠ	1. 1. ročník; 2. 2. ročník; 3. 3. ročník; 4. 4. ročník; 5. 5. ročník
Počet cizinců v pedagogické praxi	1. 0; 2. 1–3 cizinci; 3. 4–5 cizinců; 4. 6–10 cizinců; 5. 10 a více cizinců
Počet cizinců ve škole	1. 0; 2. 1–4 cizinci; 3. 5–10 cizinců; 4. 11–20 cizinců; 5. více než 20 cizinců
Počet žáků ve škole	1. do 100; 2. 101–300; 3. 301–500; 4. více než 500
Počet obyvatel v místě školy (velikost sídla)	1. do 2000; 2. 2000–3999; 3. 5000–9999; 4. 10000– 19999; 5. 20000–49999; 6. 50000–99999; 7. 100000 a více

- Vyučujete nebo jste vyučovali během své praxe žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE
- Jaké národnosti jsou, byli tito žáci? Prosím uveďte:
- Jaké konkrétní problémy mají žáci-cizinci (žáci odlišným mateřským jazykem)? Jaké obtíže doprovází jejich učební proces? Je práce s nimi specifická? Pokud ano, v jakých ohledech? Pokud dosud nemáte zkušenost s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem), jaké konkrétní problémy mohou tito žáci mít? Jaké obtíže mohou doprovázet jejich učební proces? Může být práce s nimi specifická? Pokud ano, v jakých ohledech.
- Jak by měl učitel připravit učivo pro žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu zapište na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky zapište 5.
  - Optimálně nastavuje cíle výuky z hlediska žáka
  - Odlišně motivuje žáka
  - Strukturuje učivo
  - Promyšleně začleňuje nové pojmy
  - Vytváří zvláštní pomůcky či texty pro žáka
  - Promýšlí způsob domácí přípravy žáka, zdroje poznání
  - Využívá zájmů žáka, možnosti jeho zájmové činnosti, volnočasových aktivit
  - Využívá žákovu znalost odlišného prostředí, kultury jeho motivačního faktoru pro něj
  - Volí činnosti, které formují žáka, podporují jeho samostatnost, aktivitu, tvořivost
- Jak by měl učitel vyučovat vzhledem k žákovi-cizinci (žákovi odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu zapište na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky zapište 5.

- Zvýšit názornost výkladu
  - Upravit tempo řeči
  - Podporovat dostupnými prostředky komunikaci žáka s učitelem i se žáky
  - Používat aktivizační metody ve výuce
  - Přizpůsobit žákovi vyučovací metody a organizační formy
  - Zadávat žákovi jiné úkoly
  - Určit žákovi jiného žáka jako pomocníka
  - Přizpůsobit zasedací pořádek žákovi
  - Zohlednit dosavadní znalosti žáka (např. při používání odborné slovní zásoby ve výuce)
  - Provádět pečlivou diagnostiku žáka
6. Jaké strategie, postupy atd. využíváte (byste využívali) při práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem) pro jeho efektivní začlenění?
7. Co by potřeboval zvládat, umět, mít učitel, aby byl úspěšný při výuce žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu zapište na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky zapište 5.
- Dobré znalosti o osobnosti žáka
  - Absolvování kurzu či školení o výuce žáka s odlišným mateřským jazykem
  - Začlenit žáka do žakovského kolektivu
  - Věnovat se žákovi mimo vyučování
  - Praktické dovednosti při řešení problémů žáka ve výuce
  - Individuální přístup k žákovi
  - Uplatnění multikulturní výchovy
  - Absolvování kurzu češtiny jako cizího jazyka
  - Individuální přístup k náročnosti hodnocení žáka
8. Byli jste v rámci svého VŠ studia připraveni na práci s žáky-cizinci? ANO/NE
9. Byla tato příprava dostatečná? Pokud ANO, v čem spatřujete její přínosy. Pokud NE, uveďte, v čem shledáváte nedostatky:
10. Jaká témata, jaké složky by měly být zařazeny do vzdělávání učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?
11. Absolvoval/la jste za posledních 5 let nějakou formu vzdělávání zaměřenou na výuku ve třídě s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE Pokud jste opověděl/la ANO, o jakou formu vzdělávání se jednalo:
- Speciální kurzy
  - Workshopy
  - Odborný seminář
  - Jiné – uveďte prosím jaké



**Příloha 2** Vzor dotazníku pro studenty Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni**Proměnná****Kód / kategorie**

Pohlaví

1. muž; 2. žena

1. Byli jste v rámci dosavadního studia na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni připraveni na práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/SPIŠE ANO, NE/SPIŠE NE
2. Byla tato příprava dostatečná? Pokud ANO? Uveďte prosím, v čem spatřujete přínosy pro svoji pedagogickou práci. Pokud NE, uveďte prosím, v čem spatřujete nedostatky.
3. V jakých předmětech probíhá (probíhala) tato příprava, jaká témata se probírají (probírala)?
4. Jaké problémy mohou mít žáci-cizinci (žáci odlišným mateřským jazykem)? Jaké obtíže může doprovázet jejich učební proces? Může být práce s nimi specifická? V jakých ohledech?
5. Setkali jste se v rámci pedagogické praxe (náslechové i výstupové) během studia s cílovou skupinou žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE  
Pokud ANO, popište prosím tuto situaci (např. měl žák problémy, potíže při vyučování, jak postupoval učitel, jaké metody využíval apod.)
6. Co by potřeboval zvládat, umět, mít učitel, aby byl úspěšný při práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)?
7. Jaká témata by měla být zařazena do vzdělávání budoucích učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)

**Příloha 3** Vzor polostrukturovaného rozhovoru pro učitele

1. Jaké národnosti jsou žáci-cizinci, které v současné době vyučujete nebo jste je vyučovala/la v rámci své pedagogické praxe? Prosím uveďte
2. Projevuje se (projevil se) u těchto žáků sociokulturní handicap? Setkáváte se (setkal/la jste se) s nějakými problémy, obtížemi při integraci těchto žáků?
3. Jaké postupy, strategie atd. využíváte (využil/la jste) při začleňování žáků-cizinců?
4. Co by se z Vašeho pohledu mělo na školách zlepšit, aby integrace žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) byla úspěšná? Shledáváte v této oblasti nějaké zásadní nedostatky, prosím uveďte.
5. Byl/la jste v rámci Vašeho VŠ studia dostatečně připraven/na na práci s žáky-cizinci? ANO/SPIŠE ANO, NE/SPIŠE NE.  
Pokud ANO, uveďte, v čem byla tato příprava přínosná. Pokud NE, uveďte, kde shledáváte nedostatky.
6. V jakých předmětech probíhala tato příprava, jaká témata se probírala?
7. Absolvoval/la jste za posledních 5 let nějakou formu zaměřenou na výuky ve třídě s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE  
Pokud ANO, o jakou formu šlo?
8. Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů, co se týče vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?

Další okruhy témat se vztahují k následujícím aspektům a Vaším konkrétním zkušenostem s integrací žáků-cizinců (zařazování žáků do tříd, hodnocení žáků, další aktivity, které napomáhají integraci aj.).