

Spolupráce rodičů žáků cizinců se základní školou

Klára Novosádová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Klára Novosádová
Osobní číslo: H19849
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Spolupráce rodičů žáků cizinců se základní školou

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice vzdělávání žáků cizinců na 1. stupni ZŠ.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na spolupráci rodičů žáků cizinců se základní školou.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s rodiči cizinci a učiteli 1. stupně ZŠ.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bejček, J. M. (2016). *Úvod do práce s rodinami migrantů s udělenou mezinárodní ochranou: právní aspekty uprchlictví, specifika sociální práce s rodinami uprchlíků, integrace a vzdělávání dětí a žáků z uprchlických rodin*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Dombinskaya, N. (2023). Ukrainian Parents' Engagement with Czech Public Schools: Challenges and Roles for Parents. *Studia paedagogica*, 28(2), 97–118. <https://doi.org/10.5817/SP2023-2-5>
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Portál.
- Kostecká, Y., Braun, R., Hasman, J., Machovcová, K., Pivarč, J., Hadj-Mousová, Z., & Hána, D. (2019). *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Univerzita Karlova.
- Morgan, N. S. (2017). *Engaging Families in Schools: Practical strategies to improve parental involvement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí – cizinců*. Masarykova univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15.4.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce rodičů cizinců se základní školou. Cílem práce je popsat, jakým způsobem probíhá spolupráce během školního roku i při nástupu žáků cizinců do základní školy, dále má odhalit, jaké aspekty vstupují do této spolupráce a jaké mají představy o spolupráci rodiče i učitelé 1. stupně. Teoretická část vychází z inkluzivního vzdělávání, které se týká žáků cizinců, jelikož jsou řazeni do žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vymezuje se zde pojem žák cizinec a to, jak probíhá školní adaptace žáků cizinců, která může být ovlivněna psychickou i sociální stránkou žáka. Důležitou částí je zde spolupráce rodičů cizinců se školou, která může být v určitých aspektech specifická. Jelikož spolupráce stojí hlavně na komunikaci mezi rodiči a školou, je zde tento pojem také definován a prolíná se také s interkulturní komunikací ve vzdělávání. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím 11 polostrukturovaných rozhovorů s rodiči cizinci i učiteli 1. stupně základní školy. Výsledky ukázaly, že nejvýznamněji probíhá komunikace jako dostatečná forma spolupráce mezi rodiči a učiteli. Spolupráce je nejvíce ovlivněna jazykovou bariérou a zájmem rodičů o vzdělávání.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, žák cizinec, školní adaptace, specifika spolupráce s rodiči cizinci, interkulturní komunikace

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of cooperation between parents of foreigners and elementary schools. The aim of the thesis is to describe how cooperation takes place during the school year and when foreign students enter elementary school, and to reveal what aspects enter into this cooperation and what ideas parents and first-grade teachers have about cooperation. The theoretical part is based on inclusive education, which concerns foreign students, as they are classified as students with special educational needs. The concept of a foreign student is defined here and how the school adaptation of foreign students takes place, which can be influenced by the psychological and social side of the student. An important part here is the cooperation of parents of foreigners with the school, which can be specific in certain aspects. Since cooperation is mainly based on communication between parents and school, this term is also defined here and is also intertwined with intercultural communication in education. The research was carried out through 11 semi-structured interviews with foreign parents and primary school teachers. The results showed that

communication takes place most significantly as a sufficient form of cooperation between parents and teachers. Cooperation is most influenced by the language barrier and parents' interest in education.

Keywords: inclusive education, foreign pupil, school adaptation, specifics of cooperation with foreign parents, intercultural communication

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí práce, paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za její odborné vedení při zpracování diplomové práce. Děkuji hlavně za častou komunikaci, odborné rady a její trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	14
1.1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.2 INKLUZIVNÍ KOMPETENCE UČITELŮ	17
2 ŽÁK CIZINEC V ZÁKLADNÍ ŠKOLE	20
2.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ.....	21
2.1.1 Podpůrná opatření vztahující se na žáky cizince.....	24
2.2 ŠKOLNÍ ADAPTACE ŽÁKŮ CIZINCŮ	25
2.2.1 Začleňování žáků do školní třídy	27
2.3 KOMPETENCE UČITELŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ	29
3 SPOLUPRÁCE RODIČŮ ŽÁKŮ CIZINCŮ SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU	33
3.1 SPECIFIKA SPOLUPRÁCE RODIČŮ CIZINCŮ SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU.....	36
3.2 KOMUNIKACE JAKO KLÍČOVÝ ASPEKT SPOLUPRÁCE UČITELE S RODIČI CIZINCI	39
3.2.1 Interkulturní komunikace ve vzdělávání	39
3.2.2 Důležitost komunikace učitele s rodiči cizinci.....	41
3.2.3 Komunikační bariéry	42
3.3 ORGANIZACE POMÁHAJÍCÍ ZAČLENIT CIZINCE DO VZDĚLÁVÁNÍ	43
3.3.1 Meta, o.p.s.	44
3.3.2 Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s.	45
II VÝZKUMNÁ ČÁST	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	48
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	49
4.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉ METODY	49
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	50
4.5 SBĚR DAT	53
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	54
5.1 BYL JSEM NA TO READY	55
5.2 KOMUNIKACE JE CESTA	58
5.3 STAČÍ MI TO TAK, JAK TO JE.....	62
5.4 VŠICHNI JSME SI ROVNI	67

5.5	NEMÁM MU, JAK POMOCT.....	71
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	75
6.1	LIMITY VÝZKUMU	79
7	DISKUZE	80
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	84
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	91
	SEZNAM TABULEK.....	92
	SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem spolupráce rodičů žáků cizinců se základní školou. Spolupráce rodičů se školou není pro všechny základní školy úplně typická, a proto je také důležité zjistit, jak spolupráce funguje s rodiči žáků cizinců, kterých na základních školách v posledních dvou letech mnoho přibylo. Myslím si, že jde o zajímavé téma, které v České republice není moc probádáno. Výzkumy se orientují spíše na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich integraci. Proto jsem se rozhodla se věnovat více tématu spolupráce školy a rodiny, jelikož tato spolupráce může být v jistých věcech specifická.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá nejdříve inkluzivním vzděláváním, které se týká právě žáků cizinců, jelikož je řadíme mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání také umožňuje to, že se do výchovně vzdělávacího procesu snaží zapojit rodiče žáků. Další kapitola teoretické části se zaměřuje na žáka cizince, tedy vymezení tohoto pojmu a jak je ukotveno vzdělávání žáků cizinců legislativně. Je zde také zmíněno, jak bývají žáci cizinci začleněni do povinné školní docházky nebo školní třídy, jelikož je důležité myslet u začleňování těchto žáků na to, že pochází z jiného sociokulturního prostředí, a to jejich začleňování může ovlivnit. Vhodné bylo také uvést podpůrná opatření, která se mohou vztahovat na žáky cizince. Poslední kapitola, která je pro tuto práci stěžejní se orientuje na spolupráci rodičů žáků cizinců se školou. Nejdříve je obecně vymezena spolupráce rodiny a školy, na kterou jsou navázána specifika spolupráce s rodiči cizinci. Spolupráce většinou v českém prostředí probíhá ve formě komunikace mezi rodiči a učiteli, proto je zde uvedeno, jak komunikace s rodiči cizinci probíhá. Jelikož učitel i rodič pochází z jiného kulturního prostředí, což komunikaci může ovlivňovat, je také vysvětlen pojem interkulturní komunikace. Při komunikaci s rodičem cizincem může často dojít k nepochopení, protože jde o odlišné jazyky. Jako poslední jsou v teoretické části uvedeny některé organizace, které rodičům cizincům mohou pomoci se začleněním svých dětí do školy.

V praktické části této práce bylo hlavním cílem popsat, jak probíhá spolupráce rodičů žáků cizinců se základní školou. Výzkum se orientoval hlavně na rodiče, jejichž děti dochází na 1. stupeň základní školy a také na učitele, kteří vyučují na 1. stupni základní školy. S těmito účastníky byly realizovány polostrukturované rozhovory. Analýza dat probíhala pomocí otevřeného kódování a následné kategorizace, kdy vzniklo celkem pět kategorií a devět subkategorií.

Výsledky této práce ukazují, že spolupráce nejvíce probíhá ve formě komunikace, a to hlavně psanou formou přes školní systém nebo tak, že si domluví rodič s učitelem schůzku ve škole. Rodiče s učiteli komunikují hlavně kvůli prospěchu, chování a organizaci školního roku. Specifická spolupráce ovšem probíhá při nástupu žáků cizinců v průběhu školního roku, kdy vysvětlování fungování školy musí být intenzivnější než pro české rodiče. Mezi aspekty, které nejvíce ovlivňují spolupráci rodičů cizinců se školou patří odlišný jazyk a zájem rodičů o vzdělávání svých dětí. V závěru práce je uvedeno porovnání s jinými výzkumy z prostředí České republiky i jiných států, jelikož některé země EU jsou ve spolupráci s rodinou o krok napřed.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Ve školním vzdělávání je již mnoho let zjevné, že se zde setkávají různé typy žáků. Celkově se dá pozorovat, jak se společnost proměňuje a snaží se o to, aby z ní nebyl nikdo vyčleněn. Ve školním prostředí je to v posledních letech nejvíce zjevné, jelikož do škol dochází dnes žáci, kteří dřív byli nějakým způsobem segregováni například ve speciálních školách. Trendem dnešní doby je takzvané inkluzivní vzdělávání, které by mělo napomoci k začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného výchovně vzdělávacího procesu. Inkluzivním vzděláváním se zabývá inkluzivní pedagogika, která vychází se speciální pedagogiky. Hlavní složkou speciální pedagogiky je intervence založená na výchově a vzdělávání a snaží se předcházet, odstraňovat a překonávat překážky a bariéry, které mohou zabraňovat žákovi s nějakým znevýhodněním v učení, vzdělávání a participaci ve škole a ve společnosti (Zilcher & Svoboda, 2019). Inkluzivní pedagogika a vzdělávání se na tento problém zaměřuje více do hloubky a chce všem poskytnout rovné příležitosti ke vzdělávání. Na začátek je také důležité říct, že má inkluzivní pedagogika široký kontext, tato práce se bude ovšem věnovat inkluzivnímu vzdělávání na základní škole a zaměří se konkrétně na žáky se sociálně kulturním znevýhodněním.

Inkluzivní vzdělávání je velice široký pojem a jeho definice jsou celkem nejednotné, jelikož se jedná o široké spektrum jednotlivců a skupin, které mohou být různým způsobem znevýhodněné. Záleží tedy na každém učiteli, jak hluboko toto vzdělávání bude chápat a jak se naučí pracovat s diverzitou svých žáků. U inkluzivního vzdělávání lze hovořit o žácích, kteří mohou trpět například nějakým tělesným handicapem, poruchami učení, sociálně kulturním znevýhodněním, ale také zde lze hovořit o pohlaví žáků a mnoho dalšího. Podle Slowíka (2022) inkluzivní vzdělávání představuje model sociálního soužití, které má jádro v tom, aby každý jedinec, komunita, či skupina v dané společnosti byla vítána, přijímána a ceněna stejně jako všichni ostatní. Pokud se tak nestane, dochází k narušení socializace daného jedince či skupiny jak ve škole, tak i ve společnosti. U inkluzivního vzdělávání nejde pouze o to, že znevýhodněné žáky zařadíme do „normálního prostředí“, ale jde o snahu změnit toto prostředí i podle jejich potřeb a učitelé jsou také vyškoleni k tomu, aby uspokojovali potřeby těchto dětí (Alemu et al., 2014). Zilcher a Svoboda (2019, s. 34) tvrdí, že „inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školy kulturní je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve

veškerých možných situacích.” Toto vzdělávání se také řídí několika principy, které vychází z hodnot inkluze. Kratochvílová (2013, s. 52) udává několik principů inkluzivního vzdělávání, které vymezuje International School in Brussels. Mezi tyto principy řadí: pracovat se žáky jako s individualitami, respektovat důvěrnost informací, pracovat jako multidisciplinární tým, rodiče vnímat jako naše partnery, v rozmanitosti spatřovat sílu, slabé stránky překonávat prostřednictvím silných stránek žáků, využívání diferenciací ve výuce, nenálepkovat.

Kromě vymezení inkluzivního vzdělávání je také ovšem potřebné vysvětlit i jiné pojmy, které s inkluzí souvisí. Dost často se inkluze zaměňuje s pojmem integrace. Tento pojem lze chápat, jako začleňování žáků se znevýhodněním nebo handicapem mezi žáky intaktní, musí ovšem plnit stejné podmínky jako ostatní žáci. Při integraci je ovšem důležitá podpora těchto žáků a využívání různých speciálně vzdělávacích potřeb (Zilcher & Svoboda, 2019). V České republice se více využívá právě integrativní přístup. V tomto přístupu existují dva proudy, a to jsou soustava škol hlavního vzdělávacího proudu a soustava speciálních škol. Tyto dva proudy jsou vzájemně prostupné. Dochází k tomu, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu, kde se využívají podpůrná a vyrovnávací opatření. Jedinci se zdravotním postižením jsou vzděláváni ve speciálních školách, ve formě individuální či skupinové integrace (Fischer et al., 2014). Podle Slowíka (2022) jsou pojmy integrace a inkluze lidmi často zaměňovány, nebo integraci berou jako nižší stupeň inkluze. Rozdíl je ovšem v tom, že integrace nevyžaduje žádnou výraznou změnu postojů nebo hodnotové orientace, jde spíše tedy o přizpůsobení se podmínkám dané společnosti. Podobným způsobem na tento rozdíl také nahlíží Šmelová et al. (2017), která tvrdí, že u integrace jde o přizpůsobení se znevýhodněného žáka daným podmínkám, ale u inkluze dochází k vytváření takového edukačního prostředí, které odpovídá potřebám jednotlivých žáků. Lechta (2016) uvádí, že rozdíl mezi integrací a inkluzí je také v tom, že se do inkluze zařazuje mnohem širší populace. Integrace se podle něj většinou zaměřuje na žáky s postižením a narušením, ale inkluze zde pojímá žáky nadané, děti z ulice, kulturní minority a mnoho dalších. Dalším rozdílem je také to, že u inkluzivního vzdělávání by měla být každá škola připravena na přijímání všech žáků. Metaforicky také lze říct, že je inkluze cílem a integrace cestou k tomuto cíli.

Další důležitý pojem, který souvisí s inkluzí je také segregace, která se využívala hojně v minulých stoletích. Segregací ovšem nebylo zamýšleno nic špatného nebo že by někdo chtěl některé jedince ze společnosti vyloučit. Byla to snaha o vytvoření homogenních tříd, ve

kterých znevýhodnění žáci měli upravené prostředí podle jejich individuálních potřeb. Žáci se zde vzdělávali pomocí speciálních pomůcek, které byly adekvátní k jejich aktuálnímu stavu (Zilcher & Svoboda, 2019). V dnešní době se segregované vzdělávání využívá pro žáky, kteří trpí vážným stupněm svého postižení a nebylo by možné je vzdělávat v normálním prostředí. Dá se ovšem říci, že s integrací, a ještě lépe s inkluzí, se lze setkat v základních školách stále častěji, jelikož zde dochází již mnoho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří budou podrobněji popsáni v další podkapitole.

1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v základním vzdělávání

Jelikož byl zde mnohokrát zmíněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je vhodné tento pojem více vysvětlit. Zákon 561/2004 Sb. (zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) § 16 definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností, k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.” Podle Šafránkové (2019) má dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nedostatečnost ve svých dovednostech a schopnostech, osobnostních rysech, které se mohou projevit zejména v učení, chování, jednání, prožívání a sociokulturních rozdílech. Jedná se tedy o žáky, kteří mají například nějaké zrakové, sluchové, tělesné a mentální postižení. Znevýhodnění se také může projevat v jeho chování a jeho kulturní i sociální odlišnosti. Lechta (2016) ovšem tvrdí, že ne každé dítě, které je nějakým způsobem znevýhodněno potřebuje speciální vzdělávací potřeby. Proto nepoužívá termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami, ale žák s postižením, narušením, ohrožením. Postižení chápe jako relativně trvalý stav jedince v kognitivní, motorické nebo emocionální oblasti, který se projevuje obtížemi při učení a sociálním chováním. U narušení dochází k tomu, že patologní faktory mohou mít jen dočasné působení, mohou být tedy v budoucnu napraveny. Ohrožení zde vymezuje jako dlouhodobé nepříznivé působení různých fyzikálních, biologických, chemických a jiných faktorů, které mohou narušit integritu organismu a způsobit narušení.

Inkluzivní vzdělávání je vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož se snaží o respektování rozdílů a odlišností, které mohou být pro práci některých učitelů

obtížné. Zejména jsou problematické pro učitele tělesná postižení a sociokulturní odlišnosti žáků. Dále uplatňuje prvky rovnoprávnosti a spravedlnosti a snaží se vytvářet rovné vzdělávací příležitosti pro všechny. Snaží se o odbourávání diskriminace a sociálního vyloučení, tím se také více podporuje sociální soužití těchto žáků (Slowík, 2022). K inkluzivnímu vzdělávání mohou pomoci také podpůrná opatření, která vychází ze školského zákona. Podle § 16 odstavce 2 podpůrná opatření zahrnují poradenskou pomoc těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, u výchovně vzdělávacího procesu může dojít k úpravě jeho organizaci, hodnocení, obsahu, forem a metod. Žáci mohou také využívat různé speciální pomůcky a speciální učebnice. Dále se jim mohou upravovat očekávané výstupy a vytvářet individuální vzdělávací plány. Škola také často pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zařizuje asistenta pedagoga, který má těmto žákům během výchovně vzdělávacího procesu pomáhat. Podpůrná opatření se dále stanovují podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných.

Šafránková (2019) tvrdí, že je také potřebné myslet na to, jestli je inkluzivní vzdělávání vhodné pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola by měla podle žákova handicapu zvážit, jestli má adekvátní podmínky a personální zastoupení pro každého žáka. Kvůli tomuto by měla být dána škole vyšší pravomoc v rozhodování se o přijetí žáků se SVP a nenechávat to pouze na rozhodnutí rodiny daného žáka. I když se dnešní škola snaží přizpůsobit speciálním vzdělávacím potřebám žáka, tak Franiok (2014) uvádí, že nemusí být zcela vhodná pro žáky s vyšším stupněm postižení. Pro rozvoj těchto žáků je adekvátnější se vzdělávat ve speciální škole, kde dochází ke spolupráci mezi více odborníky. Pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné, aby učitel chápal tyto žáky, zajímal se o jejich začlenění a vytvářel tak pro ně adekvátní edukační prostředí. K tomuto jsou důležité různé způsobilosti učitele, které můžeme nazývat jako učitelské kompetence. Učitelské kompetence v inkluzivním vzdělávání budou vymezeny v další podkapitole.

1.2 Inkluzivní kompetence učitelů

Pro inkluzivní vzdělávání je velice důležitý samotný přístup učitelů k tomuto trendu. Inkluzivní učitel by měl přijmout, porozumět a akceptovat hodnoty inkluzivního vzdělávání a také být vybaven kompetencemi, které jsou významné pro inkluzivní vzdělávání. Obecně jsou kompetence definovány jako vlastnosti, chování a schopnosti, které zahrnují aspekty, jako jsou vědomosti, dovednosti, hodnoty, postoje a názory (Lomnický, 2017; Potměšil,

2018). V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2023, s. 10) jsou kompetence popsány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedinci přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ Učitelské kompetence poté můžeme definovat podle Průchy et al. (2013, s. 130) jako „soubor profesních vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.“

Pokud chce být učitel nazýván jako „inkluzivní“, měl by vytvářet univerzální design pro učení a adekvátně reagovat na různorodost svých žáků a jejich potřeb (Zilcher & Svoboda, 2019). Jaký by měl být ideální profil inkluzivního učitele a jeho kompetence popisuje Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Díky projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi byly vymezeny čtyři hlavní hodnotové pilíře učitele, ke kterým se vážou učitelovy kompetence. Prvním pilířem je respektování hodnoty diverzity žáků, kdy by měl tuto diverzitu učitel chápat jako přínos a zdroj pro vzdělávání. Měl by chápat teoretická vymezení inkluzivního vzdělávání a respektovat žakovu odlišnost. Dalším pilířem je zde podpora všech žáků, kam můžeme zařadit posílení akademického, sociálního, emocionálního a praktického učení všech žáků. Učitelé by měli využívat efektivní metody a postupy v jejich heterogenních třídách, které napomůžou k dosažení předem stanoveného cíle. Důležitým pilířem je také spolupráce, učitel by se měl snažit komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také s řadou dalších pedagogických odborníků, kteří se zabývají inkluzivní či speciální pedagogikou. Posledním pilířem, který byl díky projektu vymezen je osobnostní profesní rozvoj učitele. V této oblasti by měl být učitel schopný reflektovat svou pedagogickou činnost v inkluzivním vzdělávání. Pokud učitel svou činnost bude reflektovat mělo by dojít ke zlepšení spolupráce s rodinami těchto žáků i spolupráci s dalšími pracovníky. Reflexe by mu měla napomáhat k budoucímu řešení problémů a měl by tím také hodnotit výsledky své práce. Kromě reflektivní činnosti učitele je u profesního osobnostního rozvoje důležité také zmínit pregraduální vzdělávání budoucích učitelů, které je důležitým krokem k tomu, aby si učitelé k inkluzi našli cestu a začali tento trend více využívat (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012). K pregraduální přípravě budoucích učitelů se také vyjadřuje Havel et al. (2016), podle kterého se Česká republika čím dál více inspiruje v zahraničí a snaží se vylepšit přípravu učitelů na inkluzivní vzdělávání. Obavy ovšem nastávají v tom, jestli učitelé pro takové

vzdělávání budou opravdu připraveni, nebo se nechají strhnout proudem dané školy, na kterou nastoupí a přizpůsobí se jejím způsobům vzdělávání. Celkově nestačí, že budou tito nastávající učitelé znát definice inkluzivního vzdělávání a jeho legislativní ukotvení, nutné je to, aby pochopili propojení inkluze s vyučovacími předměty a využívali ve své praxi různorodé speciální metody, které budou vyhovovat všem žákům v heterogenní třídě. Aby učitel vytvářel vhodné inkluzivní prostředí pro všechny žáky, je pro něho důležitá také diagnostická kompetence, díky které je schopný rozpoznat, jaké jsou potřeby všech žáků, jejich znalosti a dovednosti, jaké je klima třídy a vztahy ve třídě. Diagnostika žáků je velice důležitá pro plánování výuky učitele (Lechta, 2016).

Pro rozvíjení inkluzivní kompetence učitele, je dobré využít také pomoc, která se mu v rámci školy nebo i mimo školu nabízí. Slowík (2022) uvádí, že by učitel v rámci tohoto vzdělávání měl spolupracovat právě s poradenskými pracovišti a zařízeními, v rámci školy to může být výchovný poradce, metodik prevence nebo školní psycholog, anebo kontaktovat pedagogicko-psychologickou poradnu. Při práci s heterogenní třídou je vhodné využít například i pomoc svého kolegy, který tu pro daného učitele může vystupovat jako mentor a bude ho podporovat a doprovázet jako zkušenější kolega. Také se zde dá využít supervize, která je vykonávána nějakým odborníkem. Díky supervizi může získat učitel nový pohled na svou pedagogickou činnost, vede ho to k sebereflexi a psychohygieně, což může omezovat například riziko syndromu vyhoření. Potměšil (2018) doporučuje pedagogům využívat také různé kurzy a instruktážní školení, aby se zlepšovali více v inkluzivním vzdělávání. Tyto kurzy mohou totiž u pedagogických pracovníků prolomit bariéry a zvýšit motivaci pro takovou práci. Jelikož se inkluzivní vzdělávání týká žáků z jiného kulturního prostředí, další kapitola vysvětlí, kdo je žák cizinec, jak probíhá jejich školní adaptace a jak s takovým žákem pracovat ve škole.

2 ŽÁK CIZINEC V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V první kapitole bylo celkově popsáno inkluzivní vzdělávání, se kterým se pojí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tyto žáky lze zařadit také žáky cizince, kteří se na území České republiky nacházejí a mají právo se vzdělávat. V České republice jde zaznamenat rostoucí počet migrantů z různých zemí a je tedy jasné, že se bude také zvyšovat počet jejich dětí na tomto území. Důvody, proč počty migrantů a jejich rodin rostou jsou různé. Mezi nejčastější důvody migrace patří většinou politická a ekonomická situace daného státu. Dříve byla Česká republika spíše přechodovou cestou pro různé migranty, dnes již ovšem pozorujeme to, že se stává spíše cílovou zemí k jejich pobytu. Díky tomuto se dnes ve škole setkáváme častěji se žáky z jiného kulturního prostředí, které je potřebné také vychovávat a vzdělávat. Kapitola se bude zabývat teoretickým vymezením žáků cizinců a legislativním ukotvením. Propojeno bude také inkluzivní vzdělávání u žáků cizinců, které vede ke vzájemné spolupráci s jejich rodiči.

Pojem žák cizinec lze chápat jako každé nezletilé dítě, které migrovalo společně s jeho rodiči z jakékoliv evropské či mimoevropské země. Žáka cizince charakterizuje Šindelářová (2011) jako žáka, jehož rodiče mají jiné občanství než české. Může se jednat o děti, které se sem s rodiči přistěhovaly nebo děti, které se zde už narodily. Bejček (2016) tvrdí, že cizinec je osoba, která se nachází mimo své „domácí“ území. Jelikož dochází k migraci do České republiky z evropských i mimoevropských států, mohou se učitelé ve své praxi setkat se širokou škálou různých národností. Na území ČR žije podle Českého statistického úřadu (2023) nejvíce ukrajinská, slovenská, vietnamská, rumunská a ruská menšina.

Žáci cizinci jsou členěni do dvou základních skupin. Může jít o občany Evropské unie, kteří mají možnost se volně pohybovat ve státech EU. Pro tyto občany platí podobná pravidla, jako pro normální občany České republiky a také mají právo na bezplatné vzdělávání. Žáci ze států Evropské unie bývají začleněni do běžných tříd a je jim poskytnuta jazyková příprava. Škola také může spolupracovat se zemí původu daného žáka a poskytnout mu tak výuku mateřského jazyka a kultury rodné země v koordinaci s běžnou výukou. Druhou skupinu tvoří občané třetích zemí, kteří nejsou občany EU, ani výše uvedených dalších států. Tato skupina má také právo na bezplatné vzdělávání, ovšem jen na základní. Žákům ze třetích zemí není poskytnuta jazyková příprava, mohou ovšem využít poradenských služeb a zažádat si o asistenta pedagoga. Rozdíl zde nastává až u středního a vyššího vzdělávání, ke kterému mají přístup pouze tehdy, pokud splňují podmínky pobytu ČR. Kromě těchto dvou základních skupin se učitelé ve své praxi mohou setkat s cizinci, kteří žádají o azyl z

mnoha různých důvodů. Azylantů jsou definováni jako žadatelé o udělení mezinárodní ochrany nebo osoby používající dočasnou ochranu. Tyto děti mají zabezpečenou jazykovou přípravu a různé speciální potřeby, které vychází z jejich aktuální situace (Průcha, 2011; Šindelářová, 2011; Tesař, 2024).

Jelikož státy Evropské unie mají společnou tendenci k zabezpečení vzdělávání pro děti cizince, tak i Česká republika se touto tendencí musí řídit (Záleská, 2018). Vzdělávání žáků cizinců zabezpečuje Školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb. Podle §14, odst. 1. Podle tohoto zákona musí obec, kraj, popřípadě ministerstvo zajišťovat pro příslušníky národnostních menšin vzdělávání v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních a středních školách, a to v obcích, v nichž byl v souladu se zvláštním právním předpisem zřízen výbor pro národnostní menšiny, pokud jsou splněny podmínky stanovené tímto zákonem. Dále se k žákům cizincům vztahuje také §20 Školského zákona, podle kterého mají občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek. Pro vzdělávání žáků cizinců na základních školách jsou školám přidělovány finanční prostředky od státu stejně jako pro ostatní žáky (Průcha, 2011). Lze tedy říci, že zabezpečení vzdělávání žáků cizinců je právně opatřeno velmi dobře, jinak to ovšem může vypadat v praxi.

2.1 Inkluzivní vzdělávání žáků cizinců

První kapitola se zabývala problematikou inkluzivního vzdělávání. Bylo v ní uvedeno, že se často toto vzdělávání zaměřuje s pojmem integrativní vzdělávání. U žáků cizinců je vhodná jak inkluze, tak integrace a záleží na tom, na jaké úrovni žák cizinec právě je. Inkluzivní vzdělávání je pro žáky cizince vhodné v tom, že můžeme respektovat jak jeho kulturu a zvyklosti, které má a zároveň mu škola může ukazovat to, jaké zvyky a kultura je typická pro ČR. Tím může tedy dojít k úspěšnému začlenění žáka cizince, kdy se bude učit novým věcem ze státu, kde právě přebývá a mimo jiné se také bude zdokonalovat ve své rodné kultuře. U vzdělávání žáků cizinců je důležité se snažit o úplné začlenění do českého vzdělávacího systému i celé společnosti. Nejde pouze o vzdělávací systém, ale o to, aby nedocházelo k sociálnímu vyloučení a šlo o nějakou spolupráci mezi majoritou a minoritou, která v dané společnosti působí (Kostecká et al., 2019). Proto je zde důležité, aby docházelo k inkluzi, nebo alespoň integraci a separaci těchto žáků se zde vyskytovala minimálně. Separace se může využít například k výuce českého jazyka, kdy se tyto žáci budou učit základy českého jazyka odděleně od ostatních žáků ve třídě.

Žáci cizinci docházejí do třídy s českými žáky, jelikož na většině škol neexistují žádné speciální třídy pro vzdělávání cizinců. Proto je důležité, aby jak učitel, který vede výuku, tak ostatní žáci respektovali cizincův odlišný jazyk, kulturu i například psychický stav dítěte, který se může změnit s přistěhováním do cizího území. Při adaptování dítěte na jiné území se může podílet mnoho různých faktorů. Mezi tyto faktory můžeme zařadit například jeho rodinné a materiální zázemí, zdravotní stav a vyrovnávání se se stresem (Bejček, 2016). Tento stres, který může u dětí cizinců nebo jejich rodičů nastat, se nazývá akulturační stres neboli kulturní šok. Morgensternová et al. (2010, s. 40) definuje kulturní šok jako „psychologickou dezorientaci způsobenou špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury, vzniká nedostatek znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.“ Důležité je ovšem podotknout, že u některých jedinců se kulturní šok vůbec neobjeví a berou tuto situaci spíše jako nějakou příležitost a výzvu (Morgensternová & Šulová, 2011). Mezi další faktory se dají zařadit také věk dítěte, socioekonomický stav rodiny, kultura a také délka pobytu v jiném než domácím prostředí (Janta & Harte, 2016).

Žáci cizinci mohou mít hned několik nevýhod, které je potřebné ve škole řešit. Jelikož dochází k migraci různých národů, může jít o rané přistěhovalce, pro které bude největším znevýhodněním právě jazyk. Je tedy potřebné, aby si žáci osvojili kromě svého rodného jazyka i český jazyk (Slowík, 2022). Český jazyk je pro žáky cizince důležitý v tom, aby měli chuť se nadále učit. Pokud češtinu nebudou zvládat, je dost možné, že ke vzdělávání nebudou tolik motivováni a může nastat pocit neúspěchu (Slavíková-Boucher, 2016). Dále se musí pracovat s národností, rasovou, kulturní či náboženskou odlišností, kterou by měl každý učitel vysvětlit i svým žákům. Některé rodiny mohou mít také nízký socioekonomický status (Slowík, 2022). Tyto faktory se mohou vzájemně podmiňovat a mělo by se s nimi pracovat, aby nepůsobily negativně na celkový rozvoj žáka. Ve škole se multikulturní rozdíly řeší hlavně v předmětu multikulturní výchovy, která by měla napomoci k pochopení a respektování každého jedince. Aby inkluze byla účinná, je důležité, aby si učitel zjistil charakteristiky o daném národu a základní informace předal také svým žákům, kteří si tímto osvojují kulturní a interkulturní kompetence (Lechta, 2016). Celkově lze hovořit o různých speciálně-pedagogických přístupech, které by měly zohledňovat žáky z jiného kulturního prostředí.

Na tyto speciálně-pedagogické přístupy stále většina pedagogů na základních školách není řádně připravena, jelikož neovládají interkulturní kompetence, mají různé předsudky a stereotypy, které vychází z majority společnosti (Bejček, 2016). Podle Morgensternové

(2011) by měl pedagog projevit svou interkulturní senzitivitu a kulturní empatii, ke kterým bude vézt i své žáky. Pokud tak učitel učiní, bude vytvářet dál pozitivní třídní klima, které nebude narušeno různorodostí některých žáků.

Inkluzivní vzdělávání žáka cizince bude záležet na několika faktorech, jako jsou očekávání jejich rodičů od českého vzdělávacího systému, jaký počet žáků cizinců navštěvuje danou školu, jak dobře bude umět učitel pracovat se žákem cizincem a jak bude škola podporovat tyto žáky. Nejdůležitějším faktorem je ovšem zvládnutí jazyka hostitelské země (Kostecká et al., 2019). Jazyk žáci potřebují proto, aby mohli komunikovat s učiteli a svými spolužáky a také, aby se orientovali ve vzdělávacím obsahu a motivovalo je to právě k dalšímu učení. Kromě těchto faktorů jsou také podstatné žákovy pocity ze změny, která nastala. Legislativa, která pro žáky platí nezaručuje to, že žák se bude cítit v českém školství dobře (Průcha, 2011). Pro žáka, který pochází z odlišného prostředí, je nesmírně důležité, aby byl třídním kolektivem přijat a cítil se zde v bezpečí (Slavíková – Boucher, 2016). Škola by měla tolerovat kulturu a zvyky daných žáků, aby se díky špatnému přístupu školy k žákovi nezačal v jeho jednání projevovat pocit cizosti. Učitelé by měli být vedeni k tomu, aby k takové situaci přistupovali profesionálně ze svého vlastního zájmu a tolerance (Hájková & Strnadová, 2010).

Pro učitele může být toto začlenění žáka cizince do vzdělávacího procesu obtížné. Často se učitelé také může stát, že bude mít více cizinců ve své třídě, kteří mohou mít odlišné národnosti. Každé dítě, které se bude adaptovat, může mít jiné potřeby než ostatní děti, proto je velmi důležité, aby si učitel či škola o daném dítěti zjistili informace a pochopili, jak s ním mají pracovat. Jelikož se žáci cizinci podle školského zákona § 16 řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, existuje zde několik podpůrných opatření, která by měla zajistit snazší adaptaci těchto žáků do české školy. O tom, do jakého stupně podpůrných opatření bude žák cizinec patřit, rozhoduje vyhláška č. 27/2016 Sb. Podle této vyhlášky se učitel a daná škola řídí a rozhodují o tom, jaká podpůrná opatření jsou potřebná pro vzdělávání cizinců. Typické pro žáky cizince je to, že jim škola sestaví individuální vzdělávací plán nebo plán pedagogické podpory, záleží ovšem na stupni podpůrného opatření. Tyto plány umožní žákovi upravit například obsah učiva a očekávané výstupy tak, aby byly úměrné jeho možnostem a schopnostem (RVP ZV, 2023). Práce se žákem cizincem nezahrnuje ovšem jen starost učitele, jde tady o spolupráci více pedagogických pracovníků – asistenti, psychologové a vedení školy. Je tedy potřebná vzájemná interakce mezi těmito pracovníky, aby začlenění žáka cizince do vzdělávacího systému bylo co nejefektivnější

(Slavíková – Boucher, 2016). Tato spolupráce následně může vést k podpurným opatřením, které mohou žákovi cizinci ulehčit jeho výchovně vzdělávací proces. Pro žáky cizince platí stejná podpurná opatření, jako pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1.1 Podpurná opatření vztahující se na žáky cizince

Podpurná opatření jsou úpravy ve školských službách a vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka (Eurydice, 2023). Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání je zavedeno pět stupňů podpurných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro žáky cizince platí tři stupně podpurných opatření.

O první stupni podpurných opatření rozhoduje samotná škola bez jakéhokoliv vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Toto opatření se týká žáků, kteří mají pokročilou znalost češtiny a podpora je zde důležitá v některých školních předmětech. Obtíže, které žáci mohou mít, se upravují v režimu školní výuky a domácí přípravě. Sestavuje se plán pedagogické podpory, který obsahuje obtíže a speciální vzdělávací potřeby žáka, podpurná opatření 1. stupně, stanovení cílů podpory a následné vyhodnocení tohoto plánu. Na plánu pedagogické podpory se podílejí všichni učitelé, kteří daného žáka učí ve spolupráci s výchovným poradcem. Učitelé a rodiče se po dobu třech měsíců řídí tímto plánem a následně dojde k jeho vyhodnocení. Pokud tento plán funguje a žák se zlepšuje, pokračuje se dále podle něj. Pokud naopak nedochází ke zlepšení výsledků žáka, může škola zažádat o vyšetření žáka v pedagogicko-psychologické poradně. Do druhého stupně podpurných opatření patří žáci, kteří mají nedostatečnou znalost českého jazyka. Žáci mají nárok na 3 hodiny českého jazyka týdně a celkem 120 hodin českého jazyka ročně. Podpurná opatření se zde týkají organizace výuky, výukových metod a také hodnocení. Někteří žáci mají také sestaven individuální vzdělávací plán, který vychází ze školního vzdělávacího programu. Obsahuje cíle vzdělávání konkrétního žáka a úpravy v organizaci a obsahu výuky, časové rozvržení učiva, hodnocení žáka, zkoušení žáka a pedagogické postupy. Žák má také nárok na 2 hodiny pedagogické intervence a 2 hodiny speciálně pedagogické péče týdně. Třetí stupeň podpurných opatření se poté orientuje na žáky, kteří nemají znalost českého jazyka. Mají také nárok na 3 hodiny českého jazyka týdně, ovšem za rok mohou využít až 200 hodin této výuky. Žáci mají většinou úpravy v metodách práce, organizaci výuky a hodnocení. Také může dojít k úpravě školního vzdělávacího programu. Často dochází k úpravě obsahu vzdělávání, využívají speciální učebnice a může jim být přidělen asistent pedagoga (Eurydice 2023; NÚV, 2022).

Záleská (2020) hovoří o třech kategoriích podpory žáků cizinců. První kategorie je opatření kompenzující jazykové potřeby dětí cizinců. Toto opatření se může realizovat individuálně nebo skupinově. Většinou jde o 2 až 14 hodin vyučovacího jazyka týdně v odpoledních hodinách. Do druhé kategorie patří opatření zaměřená na učební potřeby žáků cizinců. Zde můžeme zařadit například modifikaci vzdělávacích obsahů, podporu mateřského jazyka, pomoc s domácími úkoly a jiné. Poslední kategorií jsou opatření logistická, do kterých řadíme například snížený počet žáků ve třídě, aby zde učitel mohl uplatnit individuální přístup k žákům cizincům. V České republice se nejvíce využívá právě jazyková podpora žáků cizinců. Bylo by tedy dobré, aby stát nereagoval pouze na jazykové omezení žáků, ale naopak se více zabýval i sociokulturními rozdíly, které jsou pro adaptaci žáků cizinců velice podstatné.

2.2 Školní adaptace žáků cizinců

V této kapitole se objasní, jak probíhá školní adaptace žáků cizinců, která může mít u těchto žáků určitá specifika. Školní adaptace souvisí s inkluzivním vzděláváním a podporou žáků cizinců v novém prostředí. Adaptace jde obecně chápat jako přizpůsobení se podmínkám daného prostředí. Podle Paulíka (2017, s. 13) adaptace představuje „chování systémů, které jim umožňuje přizpůsobení se podmínkám, v nichž existují, a tak je nezbytnou podmínkou jejich fungování a u živých organismů také přežití a vývoje“. Pokud se hovoří o školní adaptaci, ta je definována jako přizpůsobení se podmínkám školy. Žáci se zde přizpůsobují například školním pravidlům, která jsou popsána ve školním řádu, a také své sociální roli ve třídě (Jedlička et al., 2018). U cizinců adaptace představuje jisté přizpůsobení se majoritní společnosti, kdy během tohoto procesu získávají jazykové dovednosti, kulturní znalosti a normy dané země.

Školní adaptaci žáků cizinců může poté ovlivňovat několik faktorů, jako jsou například faktory sociální, politické, kulturní, afektivní a kognitivní (Záleská, 2020). Tito žáci mají jistý sociokulturní handicap neboli znevýhodnění. Pod sociokulturním handicapem si lze představit právě jazykovou bariéru nebo rasovou odlišnost. Rasová odlišnost se může vyznačovat tím, že se žáci cizinci mohou oblékat jinak než ostatní žáci nebo mají jiné kulturní zvyklosti (Zachová, 2017). Důležité si je uvědomit, že žáci, kteří pocházejí ze vzdálenějších zemí, mají větší sociokulturní rozdíly než například žáci ze sousedních států. Může docházet k úplně odlišnému verbálnímu i neverbálnímu vyjadřování a k následnému nepochopení tohoto dítěte ostatními dětmi. To u žáka cizince poté může vyvolat kulturní

šok. Kulturní šok následně může způsobit uzavírání se do sebe, odmítání komunikace, agrese nebo také utíkání do svého snového světa. Často u kulturního šoku dochází k vytváření subkultur, ve kterých cizinci komunikují pouze mezi sebou (Tesař, 2024).

Děti, které vyrůstají v sociokulturně znevýhodněném prostředí, se mohou potýkat s typickými problémy, jako je frustrace základních potřeb, deviace v hodnotovém systému a etice, absence životních jistot a cílů sociálního zakotvení, přijímání neadekvátních rolí a další (Slowík, 2016). Podle Záleské (2020) je důležité, aby adaptační proces žáka cizince zahrnoval tři hlavní aktéry: žáka, učitele a rodiče. Rodiče mohou značně ovlivnit tento adaptační proces, bohužel víme, že v České republice není spolupráce mezi rodinou a školou na všech školách úplně běžná, a díky tomu může být adaptace žáka cizince potlačena.

Školní adaptaci také ovlivňuje psychická a sociální stránka dítěte cizince. Pod psychickou oblast patří například to, že dítě opustilo svůj domov a ztratilo své přátele, a také mohlo dojít ke změně rodinné struktury. U dítěte může dojít ke stresu například díky tomu, že dochází k rozdílu mezi školním a rodinným prostředím. V rodinném prostředí mohou zažívat svět původní kultury a ve škole naopak svět majoritní kultury, ve které se právě nachází. Zde může dojít právě k tomu, že děti musí volit mezi tím, co po nich chtějí rodiče a co po nich vyžaduje škola. U žáků to následně může vyvolat hledání identity (Záleská, 2020). Proto je důležité, aby docházelo k nějaké spolupráci s jejich rodiči, jelikož rodiče mohou škole poskytnout o dítěti konkrétnější informace a jak s dítětem lépe pracovat, tak aby nedocházelo ke zbytečnému nátlaku na dítě a nevyvolávalo to u něho stres.

Žákovo sebepojetí a jeho identita hrají podstatnou roli u socializace dítěte. Žák cizinec se jako první socializuje na území nové školy (Záleská, 2020). Socializaci je v nejširším smyslu slova definována jako „formování a růst osobnosti pod vlivem nejrozmanitějších vnějších podnětů včetně těch lidských činností, které souborně nazýváme výchovou“ (Jedlička et al., 2018, s. 69). Dítě, které se ve škole socializuje, se stává žákem dané školy a také spolužákem, jinak řečeno se mezi žáky realizuje významný vliv vrstevníků a ovlivňují tohoto žáka také nezáměrné situace, které jsou vytvářeny učiteli nebo spolužáky (Procházka, 2012). Podle Záleské (2020) je na socializaci žáka cizince podstatné to, že se musí naučit nové kulturní kódy, naučit se jazyk, zapojit se do společenského života a získat znalosti a dovednosti nové kultury. U školní socializace žáka cizince může také dojít k tomu, že mu ostatní žáci nebo učitelé budou přisuzovat charakteristiky dané sociální menšiny. Učitel si ovšem musí uvědomit to, že žák za tyto charakteristiky nemůže a měl by se vyhnout předsudkům a vést k tomu také své žáky. Pokud učitel a ostatní spolužáci budou dávat tyto předsudky najevo,

může dojít u žáka cizince k izolaci. To může vyvolat pocit beznaděje, pasivitu a nedostatek motivace k tomu, aby ve svém životě něco změnil (Janta & Harte, 2016). Adaptaci žáka cizince na školní prostředí může ovlivňovat několik faktorů, nejdůležitější je zde psychická oblast žáka a následná sociální oblast. Přizpůsobení se žáka cizince na školní prostředí je velice významné pro jeho budoucí život, jelikož si zde přebírá dané postoje, hodnoty, znalosti, dovednosti a mnoho dalšího dané kultury. Školní adaptace je důležitým mezníkem v jeho celkové socializaci dané kultury. V další kapitole bude uvedeno, jak probíhá začleňování žáků do školní třídy.

2.2.1 Začleňování žáků do školní třídy

Tato kapitola vysvětlí, jak jsou žáci cizinci začleňováni do povinné školní docházky a poté, jak probíhá začleňování žáků do školní třídy, kdy se setkávají s ostatními žáky. V České republice platí, že povinná školní docházka trvá devět let. Tato doba je také umožněna žákům cizincům, ve věku 6–17 let. Cizinci, kteří zde žijí dlouhodobě a mají zde děti, jsou povinni své děti přihlásit do školy. Žáci cizinci mají právo na povinnou školní docházku z toho důvodu, že škola žáky vzdělává, vychovává a také umožňuje cestu k sociální mobilitě. Žáky seznamuje s hodnotami, normami a vzorci jednání, které v ní dominují (Mareš, 2015, s. 163). Žáky cizince se do povinné školní docházky začleňují podle toho, o jaký původ cizinců se jedná. Záleží tedy na tom, jestli to jsou děti rodičů, kteří jsou občany jiného státu Evropské unie, obyvatelé třetích zemí nebo cizinci žádající o azyl.

Pro žáky, kteří nejsou plně připraveni zahájit povinnou školní docházku, také existují přípravné třídy. Tyto přípravné třídy jsou zřizovány na základě platného znění školského zákona §47 obcí, krajem, registrovanou církví či náboženskou společností. Přípravná třída je zřízena maximálně do 15 osob, kterým byl doporučen odklad povinné školní docházky pedagogicko-psychologickou poradnou. Dále o zařazení do této třídy rozhoduje ředitel dané školy (Bejček, 2016). Vzdělávací program přípravné třídy je součástí vzdělávacího programu příslušné školy a vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Učitel, který v dané přípravné třídě působí, na konci druhého pololetí vypracuje zprávu o průběhu vzdělávání v daném školním roce (Eurydice, 2023). Pro žáky cizince přípravná třída může být správným rozhodnutím, jelikož se zde mohou lépe adaptovat na výchovně-vzdělávací proces, a mohou tím také vyřešit problém jazykové bariéry. Pokud jsou žáci plně připraveni nastoupit do povinné školní docházky, ocitnou se v sociální skupině, kterou ve výchovně vzdělávacím procesu chápeme jako školní třídu. Jelikož je ve

školní třídě mnoho typů žáků a vytváří se tím heterogenní skupina je důležité si vysvětlit, jak se žáky cizinci ve školní třídě pracovat a připravit na příchod žáků cizinců ostatní žáky.

Ve školní třídě by se měli učitelé starat o třídní klima a začlenění všech žáků do kolektivu. U žáků cizinců může být specifické například to, že mohou mít odlišné názory, postoje, hodnoty a vzorce chování než majoritní společnost, ve které se právě nacházejí. Pro třídního učitele je důležité, aby si u žáka cizince zjistil jeho dosavadní úroveň znalostí, dovedností, schopností a další složky, které mohou ovlivnit jeho komunikaci, sociální rozměr a schopnost zvládat stres (Musil & Říčan, 2019). Učitel může značně ovlivnit zařazení žáka cizince do školní třídy tím, že si od jeho rodičů zjistí informace o žákovi. Mezi tyto informace může patřit to, na jakém stupni ovládnutí češtiny je tento žák. Zde patří to, jestli ovládá latinku a jak je schopen číst a psát pomocí latinky. Učitel by si měl dále zjistit, jakým vzdělávacím procesem žák prošel a jaké jiné jazyky, než český jazyk zná. Důležité je také získat informace o původu dítěte, v jaké zemi žil, zdravotní omezení, jeho náboženství a jiné sociálně kulturní aspekty, které mohou žáka ovlivňovat (Slavíková-Boucher, 2016). Podle Mareše (2015) se žáci cizinci dostávají do různých situací, které pro ně mohou probíhat v neznámém prostředí. V těchto situacích se musí naučit interpretovat a řešit je. Žák cizinec situace interpretuje a řeší tak, jak by byl zvyklý podle jeho kultury. Ve školní třídě je tedy důležité ukázat žákům chování, které je přijatelné pro majoritní společnost. Cílem není tyto jedince v žádném případě převychovat tak, aby zapomněli na svou kulturu. Jde tedy o to, aby ve školní třídě docházelo k vzájemnému respektu jak žáků cizinců k českým dětem, tak aby také české děti měly respekt k dětem z jiné kultury. Pro fungování skupiny jsou také důležité skupinové normy, které vyjadřují očekávané skupinové jednání. Pokud někdo ze členů skupiny sociální normy nedodržuje, může dojít k sankci, která plní funkci skupinové kontroly a vrací jedince do normy (Novotná, 2010). Ve škole mají učitelé velkou výhodu v tom, že s kolektivem můžou neustále pracovat na třídním klimatu a vytvářet zde pozitivní vztahy. Při příchodu žáka cizince do školní třídy a vytváření pozitivního vztahu je vhodné, aby dal učitel prostor žákům k tomu, aby se vzájemně představili. Žák cizinec u tohoto může (pokud to zvládne) popsat svůj původ, jeho kulturu a jeho záliby (Slavíková-Boucher, 2016).

Díky pozitivním vztahům ve školní třídě dochází často k přátelství mezi žáky. To se stává i mezi českými žáky a žáky cizinci. Toto přátelství se nazývá interkulturní přátelství. Dochází při něm ke vzájemnému naslouchání, sdílí své zkušenosti a perspektivy. Žáci se u takového přátelství vzájemně respektují a rozvíjí své komunikační styly. Toto přátelství vzniká i přes

jazykovou bariéru, jelikož se žáci navzájem chtějí něco naučit a poznat například druhou kulturu (Janebová, 2011). Mělo by vést ke snížení rozdílů v chování, názorech a měly by se tímto odbourávat hranice mezi odlišnými kulturami (Stark & Flache, 2012).

Podle Záleské (2020) je důležité ve škole aplikovat také model multikulturalismu, který jedná o tom, aby si lidé udrželi svou kulturu a zároveň spolupracovali s majoritní společností. Žákům cizincům by mělo být nabídnuto vzdělávání majoritní společnosti i svého mateřského jazyka a jejich kultury. Kulturu minority lze chápat jako obohacující složku, se kterou se ve škole může pracovat například v předmětu multikulturní výchovy. Multikulturní výchova patří v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání do průřezových témat. Průřezová témata rozvíjí osobnostní složku žáků, jejich schopnosti v sociální rovině a umožňují individuální prožitek v rámci celku třídního i výukového. Přímo multikulturní výchova umožňuje žákům seznámení s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti. Dotýká se také vztahů ve škole, aby zde všichni měli pocit jistoty a bezpečí (RVP, 2023). Proto je důležité, aby se multikulturní výchova promítla ve školní třídě, kde dochází žák cizinec. Nyní bude podrobněji uvedeno, jak může učitel pracovat se žákem cizincem.

2.3 Kompetence učitelů ke vzdělávání žáků cizinců

Učitelé se v dnešní době více a více potýkají s heterogenními třídami, je tedy důležité, aby se naučili pracovat také s diverzitou. Diverzita je definována jako rozdílnost, vyplývající ze sociálních podmínek jedince, v nichž žije, např. kultura, socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí a mnoho dalších (Pol et. al., 2015, s. 106). Není ovšem jasně napsáno, jak s diverzitou pracovat. Učitelé musí tedy sami zjistit, s jakými rozdíly se ve třídě potýkají a co je zde potřebné zavést, aby byl výchovně vzdělávací proces kvalitní.

Pro učitele, který má ve své třídě žáka cizince je důležité, aby se snažil rozvíjet své profesní kompetence, a to hlavně komunikační, interpersonální, k řešení problémů a osobnostní kompetence. Profesními kompetencemi rozumíme soubor specializovaných odborných dovedností a osobnostních dispozic, kterými má být člověk vybaven tak, aby mohl vykonávat určitou profesi (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018).

Podle Musila a Říčana (2019) učitel může zlepšit svou komunikační kompetenci vzhledem k žákovi cizinci tak, že bude v komunikaci vystupovat jasně, zřetelně, otevřeně a přímo. Během práce s cizincem by neměl totiž nastat komunikační šum. Při komunikaci se žákem

cizincem by měl učitel také zmínit nonverbální komunikaci, která může odpoutat žákovu pozornost. Dále také záleží na vybavenosti učitele jiným než mateřským jazykem. Komunikaci mezi učitelem a žákem cizincem nebo jeho rodiči můžeme označovat jako interkulturní komunikaci. Interkulturní komunikace je komunikace mezi lidmi, jejichž kulturní zázemí se natolik liší, že tato odlišnost má vliv na komunikaci (Janebová, 2010, s. 6). Další důležitou učitelovou kompetencí je interpersonální. Tato kompetence představuje učitelovu empatii, porozumění a toleranci, které by měly vést k žákovu úspěchu nebo naopak k neúspěchu. Učitel se díky této kompetenci snaží nahlížet do klimatu své třídy a sebe zde bere jako součást třídy, nikoliv jako jejího imperátora. Kompetence k řešení problémů navazuje na výše zmíněnou kompetenci interpersonální. Tuto kompetenci učitel potřebuje k tomu, aby se rozhodoval vždy objektivně a nestranně. Ve vztahu k žákovi cizinci může mít učitel různé předsudky, minulou zkušenost nebo může dojít k nálepkování. Tyto formy jsou při rozhodování učitele nevhodné a ve své praxi by je využívat neměl. Osobnostní kompetence představuje všechny fyzické i psychické charakteristiky, které by měl učitel mít a využívat je ve své praxi. Mezi tyto charakteristiky patří například to, že je motivující, vzdělávající se, sebevědomý, otevřený, dodržuje mravní normy a plno dalších charakteristik (Musil & Říčan, 2019). Kromě již uvedených profesních kompetencí učitele by se nemělo zapomenout na interkulturní kompetenci, která je při práci s žákem cizincem pro učitele také důležitá. „Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifčnosti národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifností partnerů“ (Průcha, 2009, s. 46). Pro učitele nejsou důležité jen výše zmiňované kompetence, je jich daleko více, ovšem tyto můžeme považovat ve vztahu k žákovi cizinci za jednu z nejdůležitějších.

Nyní budou uvedeny konkrétnější postupy práce učitele s žákem cizincem ve své třídě. Je zde určitě vhodné, aby učitel vybízel žáka cizince a své žáky ke vzájemné spolupráci při školní i mimoškolní činnosti, které mohou podpořit vzájemný vztah žáků ve třídě. Učitelova práce spočívá také v tom, že připraví třídu na příchod žáka cizince (Šindelářová & Škodová, 2012). K tomu mohou sloužit například třídnické hodiny před nástupem žáka i během jeho působení ve třídě. Třídnická hodina znamená plánované setkání třídního učitele s jeho třídou, během kterého dochází k reflektování událostí a situací, které ve třídě nastaly (Musil & Říčan, 2019). Skácelová (2012) začleňuje třídnické hodiny do primární prevence, jelikož zde učitel řeší se žáky například vztahy uvnitř třídy, řeší aktuální problémy třídy, pracují zde

s pravidly třídy, rozvíjí osobnostní a sociální dovednosti apod. Třídnické hodiny by měly být také pravidelné a systematické, aby měly nějaký efekt. Tím, že učitel žáky připraví na příchod žáka cizince a bude praktikovat třídnické hodiny, tak se může předejít mnoho problémům. Pokud budeme reflektovat se žáky zážitky a zkušenosti, které se žákem cizincem mají, dochází ke vzájemné toleranci a respektu vůči jeho specifickým rysům (Šindelářová & Škodová, 2012).

Zásadní při práci se žákem cizincem je také to, že by učitel měl žákovi a jeho rodičům vysvětlit český vzdělávací systém. Vysvětlit se jim může například to, jaké předměty se žák bude učit a jaký bude mít rozvrh hodin. Žák může být totiž zvyklý na jiný školní, roční či týdenní rytmus. K tomuto se také váže hodnocení žáků v daných předmětech, některé národnosti mohou mít jiný hodnotící systém. Zde lze zařadit například to, že mohl být žák zvyklý pouze na slovní hodnocení nebo naopak na klasifikaci. Důležité je také vysvětlit žákovi školní řád a pravidla, kterými by se měl ve škole řídit (Slavíková-Boucher, 2016). Některé národnosti mohou mít podobný vzdělávací systém, ale i v takovém případě by měl učitel nebo jiná zodpovědná osoba vše rodičům a žákům vysvětlit, aby nedocházelo ke zbytečným komplikacím.

Podle Musila a Říčana (2019) jsou také důležité pomůcky, které učitel bude využívat při vzdělávání žáků cizinců. Mezi tyto pomůcky řadíme hlavně mnemotechnické a názorné pomůcky. Využít se mohou například slovníky a překladače, které ovšem musí mít učitelé ověřené skrze hovorovou formu jazyka. Dále mohou učitelé využívat různá schémata, obrázky a další vizuální pomůcky. Šindelářová a Škodová (2012) zde zařazují i například takové pomůcky, které jsou typické pro specifické poruchy učení, jako je dyslexie, dysgrafie a další poruchy učení. Je mnoho postupů práce, které učitel může využít při práci se žákem cizincem, je ovšem důležité, aby si to samotný učitel uvědomil a snažil se o co největší zapojení žáka do společnosti. Kromě pomůcek je také potřebné, aby učitel obměnil v průběhu hodiny i své metody. Vhodné je například zařazovat skupinovou práci, do které bude žák cizinec začleněn, a tím se mohou podporovat pozitivnější vztahy ve třídě. Ve vyučovací hodině by si měl učitel také najít nějaký prostor pro individuální práci se žákem cizincem. To může naplnit tak, že dá ostatním žákům na chvíli samostatnou práci. Pokud takovému žákovi učitel něco vysvětluje, je potřebné, aby se ujistil, že jeho pokyny a vysvětlení žák cizinec chápe. Pokyny učitele by měly být tedy srozumitelné a stručné, aby nedošlo k nepochopení ze strany žáka (Slavíková-Boucher, 2016).

Záleská (2020) vidí mnoho potíží při práci učitele se žákem cizincem. Tvrdí, že studenti na vysokých školách nejsou dostatečně připravováni pro výuku žáků cizinců a naopak učitelé, kteří mají dlouholetou praxi nevědí, co by měli ve své výuce udělat jinak, než jak jsou zvyklí. Potíže mohou také nastat v tom, že by učitelé měli rozumět pojmu multikulturní přístup, který by měli při vyučování žáka cizince uplatňovat. Tento pojem není jasně definovaný, dá se říct, že staví na předpokladu, že na rozmanitost ve školní třídě by se mělo dívat jako na obohacení, a ne jako přítěž. Pro učitele je tedy nutné, aby měl chuť se dále vzdělávat, jelikož žák cizinec v jeho třídě přinese určité změny. Jeho hodiny bude muset také trochu přizpůsobovat tomuto žákovi, alespoň ze začátku, než si navykne na podmínky nové školy. Vzdělávání učitelů v oblasti žáků cizinců můžou učitelé využít v rámci DVPP – vzdělávací nabídka pro pedagogy, jež nabízejí různé instituce jako je například Národní institut dalšího vzdělávání. Tyto kurzy hradí učitelům většinou jejich zaměstnavatel (Musil & Říčan, 2019). Podle výzkumu Zachové (2017) ovšem vyplývá, že učitelé nejsou dostatečně připraveni na práci se žáky cizinci. Mezi hlavní problémy zde řadí například jazykovou přípravu učitelů. Učitelé nejsou připraveni vyučovat češtinu jako cizí jazyk. Dále zde řadí také didaktickou připravenost učitelů, kde mají nedostatky v diagnostikování sociokulturních odlišností. Pro práci se žákem cizincem by se také měla posílit osobnostně sociální složka učitelů, která je zde velice významná.

Tato problematika se ovšem netýká pouze České republiky. Zahraniční výzkumy také ukazují nepřipravenost učitelů pro vzdělávání žáků cizinců. V Polsku učitelé přiznávají, že je podpora učitelů při práci se žáky cizinci nedostatečná, naopak si chválí to, že nachází podporu v zákoně, který umožňuje využívat kulturního asistenta, žákům jsou umožněny hodiny polského jazyka navíc, a také mohou využít doučování (Struzik et al., 2021). Autor Blažević et. al. (2023) tvrdí, že je pro učitele důležitá jejich interkulturní citlivost a multikulturní kompetence, které se sebou souvisí. Výzkum ukázal, že učitelé zde mají spíše pozitivní postoj k interkulturnímu vzdělávání a využívají různé programy pro zlepšování se v této problematice. Můžeme tedy říct, že vzdělávání žáků cizinců je rozsáhlejším problémem a potýká si s ním mnoho dalších zemí.

3 SPOLUPRÁCE RODIČŮ ŽÁKŮ CIZINCŮ SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU

Jak bylo již několikrát zmíněno, je velmi důležité, aby se rodiče žáků cizinců co nejvíce zapojili do chodu dané školy a snažili se s učitelem či nejlépe celkově se školou spolupracovat, jelikož je třeba, aby daný učitel měl o žákovi z jiného kulturního prostředí co možná nejvíce informací. Pokud rodiče budou učitele a školu informovat o stavu jejich dítěte, pomůže to začlenění daného žáka do výchovně vzdělávacího procesu. Celkově se ví, že spolupráce s rodiči není v České republice úplně běžná a stále se mnoho škol i rodičů tomuto partnerskému vztahu vyhýbá. Je ovšem zjevné, že některé školy se snaží s rodiči spolupracovat čím dál více, není to ovšem pravidlo všech škol. Pokud se mluví o inkluzivním vzdělávání, je důležité do výchovně vzdělávacího procesu zapojit také rodiče daných žáků. Pokud se rodiče budou do chodu školy zapojovat, můžeme o nich mluvit jako o partnerech dané školy. Tato kapitola představí tedy to, jak zapojení rodičů může fungovat a následně se zaměří na zapojení a spolupráci rodičů cizinců.

Na začátek je potřebné definovat pojem rodina. Pohnětalová (2015, s. 12) popisuje tento pojem jako „malou skupinu lidí, která je důležitým článkem sociální struktury a základní společenskou jednotkou, v níž probíhá primární socializace a přenos kulturních vzorců“. Podle Průchy (et al., 2013, s. 248) by měla plnit socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Rodiče škola může následně chápat jako zákonné zástupce dítěte mající rodičovské povinnosti, které uvádí zákon č. 210/1998 Sb. Zákon o rodině popisuje, že jsou rodiče zodpovědní za péči o nezletilé dítě a jeho zastupování. Rodičovská odpovědnost má náležet oběma rodičům a měli by o všem rozhodovat společně. Rodiče ve vztahu ke škole splňují určité role. Z různé literatury se můžeme dočíst, že jde o čtyři hlavní role rodičů:

- Rodiče jako klienti – zákazníci
- Rodiče jako partneři
- Rodiče jako občané
- Rodiče jako problém

(Šed'ová, et al., 2004)

Role rodičů ve škole lze chápat jako role, které na sebe berou rodiče ve vztahu ke škole, kde dochází jejich dítě. Tyto role mohou být také vymezovány konkrétní školou a rodiče se musí

přizpůsobit. Jedná se zde o způsoby uspořádání vztahů rodiny a školy a o jejich sociální interakce. Rodičovská role jako klient vnáší do pohledu na rodiče dvě podmínky: učitelé ve škole jsou odborníky a rodiče jsou odborníky. Učitelé tedy vědí, jak nejlépe dělat svou práci a jak o své zákazníky pečovat. Rodiče zde představují odborníky na výchovu svých dětí a proto vědí, co mohou po škole nebo učitelích vyžadovat. Učitelé se někdy musí přizpůsobit požadavkům rodičům. Další rolí jsou rodiče jako partneři, kdy jde o rovnoprávný vztah těchto stran. Učitelé se snaží o potlačení role jako odborníka a naslouchají rodičům, protože rodiče znají své děti nejlépe. O tomto vztahu se ovšem tvrdí, že je spíše ideálem než skutečností. Rodiče jako občané představují vztah mezi občany a státními institucemi. Rodiče v této roli uplatňují svá práva a odpovědnosti vůči škole. Většinou jde o rodiče, kteří se zajímají o školu i po skončení docházky jejich dítěte a přejí si, aby škola splňovala i jinou funkci než vzdělávací. Poslední role rodiče jako problém, kdy jde o tři skupiny rodičů – nezávislé, špatné a snaživé. Nezávislí rodiče neudržují častý kontakt se školou, protože například nesdílí stejné hodnoty jako škola. Těmto rodičům jde většinou o blaho svého dítěte. Špatné rodiče lze charakterizovat jako ty, kteří neprojevují o výchovu a vzdělávání zájem. Někteří školu úplně ignorují a nepodporují ji. Může jít například o rodiče, kteří mají nějaký osobní problém nebo pocházejí z jiného kulturního prostředí. Poslední skupinou jsou snaživí rodiče, kteří se do školy chtějí zapojovat až moc a učitelé se tímto mohou cítit ohroženi (Šed'ová, et al. 2004).

Spolupráce s rodiči ve škole představuje obousměrný vztah mezi učitelem a rodičem, kteří jsou zodpovědní za vývoj dětí. Díky tomuto vztahu mohou zlepšit učení a rozvoj žáků a odbourávat tak různé překážky, které se v učení a rozvoji žáka mohou objevovat. Žáci se kvůli tomuto partnerskému vztahu mohou zdokonalovat ve svých sociálních dovednostech, lépe se adaptovat na dané prostředí, zdokonalovat se ve svých znalostech i schopnostech, a navíc tento vztah snižuje obavy dětí ze školních problémů a usměrňuje chování žáků v dané škole (Napoli, et al., 2021). Rodiče ve výchovně vzdělávacím procesu hrají velkou roli, jelikož své děti vychovávají a vzdělávají už před nástupem do mateřské nebo základní školy. To, jak rodiče své děti vychovávají a vzdělávají, souvisí i se studijními výsledky daných žáků. Aby se žák ve škole lépe rozvíjel, je důležité, aby rodiče propojovali se svou výchovou to, čemu se žáci věnují ve škole. Tím, že se rodiče zajímají a zapojují do chodu školy umožňují svým dětem, aby se učili efektivněji (Emerson, et al., 2012). Rodiče žákovo chování a jednání ovlivňují a tento vliv se také objevuje v přístupu žáka ke škole. Mimo jiné vztah rodičů ke škole také předurčuje školní úspěšnost dítěte (Kostelecká et al., 2019). Do

jaké míry probíhá spolupráce mezi školou a rodiči záleží na tom, jak je škola k zapojení rodičů otevřená a jaký zájem mají rodiče o toto zapojení. Důležité je zde ovšem to, aby nedocházelo k „boji“ mezi učiteli a rodiči. Podle Čapka (2013, s. 16-17) je spolupráce mezi rodiči a školou založená na důvěře, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci i hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí se aktivně zapojovat do výuky a jejich radost z učení a pomáhá překonávat různé problémy objevující se ve škole, do kterých můžeme zařadit i různé sociálně patologické jevy. Spolupráce a zapojení rodičů ovšem nejde realizovat ze dne na den, musí se na tomto partnerském vztahu postupně pracovat. Epsteinová (2011) proto vysvětluje 6 typů rodičovského zapojení do školního prostředí.

Jako první zde uvádí to, že by rodiče měli plnit své základní rodičovské povinnosti, snažit se pochopit rozvoj svých dětí a vytvářet takové domácí prostředí, které bude děti dál podporovat v jejich rozvoji. Dále tento vztah záleží na komunikaci mezi učitelem a rodičem, která může být zaměřená právě na výsledky a pokroky žáků ve školním i mimoškolním prostředí. Následně by se škola měla snažit o zapojení rodičů jako dobrovolníků do různých školních činností a aktivit, jelikož jejich zkušenosti a dovednosti zde mohou být využity. Důležité je zde také zapojení rodičů do domácí přípravy žáků, měli by se snažit svým dětem vytvářet adekvátní edukační prostředí a orientovat se v učebních plánech. Škola rodičům může mimo jiné poskytovat informace o tom, jak pomáhat žákům s domácími úkoly a činnostmi. Vyšším stupněm už je zapojení rodičů do rozhodování řízení školy. Pod tuto spolupráci lze zařadit různé rodičovské školní rady, díky kterým se mohou podílet na řízení školy. Posledním stupněm je zapojení rodičů do školní komunity, zakládat si tedy na nějakém partnerském vztahu se školou i dalšími organizacemi, které se výchovou a vzděláváním zabývají (Epstein, 2011).

Zapojení rodičů do prostředí školy znamená také mnoho výhod, jak pro školu, rodiče, tak i samotné žáky. Obecně lze říct, že spolupráce mezi rodinou a školou může vést k tomu, že rodiče mají co nabídnout učitelům, a naopak učitelé mají co nabídnout rodičům. Rodiče zde mohou učiteli pomoci v tom, jak se k danému dítěti chovat, a jak s ním ve škole zacházet, aby se zde cítilo co nejlépe. Naopak učitelé mohou poradit rodičům, jak se mohou dětem a vzdělávání věnovat v domácím prostředí (Powers, 2016). Mezi výhody školy můžeme zařadit například to, že rodiče poskytnou škole své dovednosti a nápady, které mohou být přínosem pro chod školy, chtějí se více zapojovat do různých školních akcí, kde budou nápomocní například s organizací těchto akcí a výletů, které budou se žáky pořádat. Pokud máme s rodiči partnerský vztah, dochází ke snazšímu řešení problémů, a také se snižuje

záškoláctví žáků a zlepšují se studijní výsledky. Často se také rodiče více zapojují do domácích úkolů a snaží se své děti při zpracování úkolů podpořit. Mezi výhody žáků se řadí to, že je rodiče mohou doma více motivovat ke školní práci a je pozitivnější jejich vztah. Žáci mohou mít možnost se zapojit do více školních i mimoškolních aktivit a utváří se u nich tak pozitivnější vztah ke škole. Díky této spolupráci může dojít i k větší motivaci pro další učení žáků. Do výhod rodičů patří to, že mají rodiče lepší informace o výchově a vzdělávání svých potomků, mohou se díky této spolupráci více sblížit s ostatními rodiči, zlepšují vztah se svým dítětem, a hlavně chápou více školní proces a mohou tak více dětem pomáhat se školou při domácí přípravě (Morgan, 2017). Lze tedy říct, že zapojení rodičů je velice důležité a výhodné pro všechny aktéry výchovně vzdělávacího procesu. Tato práce se zaměřuje na rodiče cizince, u kterých může být spolupráce s rodiči velice specifická a je nutné ji více objasnit.

3.1 Specifika spolupráce rodičů cizinců se základní školou

Pro kvalitní začlenění žáků cizinců je vhodné, aby se o jejich výchovu a vzdělávání v novém neznámém prostředí zajímali jejich rodiče. Tito rodiče pocházející z jiného kulturního prostředí a mohou mít různé představy o výchově a vzdělávání, které vychází z jejich rodného kulturního a sociálního prostředí. Většina přistěhovalců si zažilo jiný nebo ne úplně stejný výchovně vzdělávací systém a je tedy vhodné, aby pochopili, jak tento systém funguje v České republice. Proto se tato kapitola zaměří na různá specifika spolupráce s rodiči cizinci, které by vedly k lepšímu zapojení rodičů do chodu školy a přispělo to tak k efektivnějšímu vzdělávání žáků cizinců.

Jelikož rodiče cizinci pocházejí z jiného kulturního prostředí, mohou mít jiná očekávání od vzdělávacího systému než učitelé a rodilí rodiče. Někteří mohou považovat své zapojení do edukačního systému jako zasahování do práce učitelů a raději se od tohoto zapojení a spolupráce distancují. Další rodiče naopak mohou mít snahu se více zapojovat do spolupráce se školou a učitelé na to naopak nemusejí být úplně zvyklí a připravení. Nejčastěji se ovšem stále praktikuje zapojení rodičů do domácí přípravy dětí (Antony-Newman, 2019). Rodičovské zapojení tedy souvisí s tím, jaké postoje rodiče zaujímají ke školnímu vzdělávání a jaké priority má vzdělávání v jejich hodnotovém systému. Dále toto zapojení také může ovlivňovat postoj školy k rodičům a žákům cizincům (Průcha, 2011). Podle Felcmanové et al. (2013) mají ovšem rodiny z jiného kulturního prostředí zájem se zapojovat do spolupráce se školou, ale nejsou k tomu dostatečně vyzývány, a tak se nezapojí do chodu

školy sami od sebe. Nelze tedy od nich očekávat, že se budou do celkové spolupráce hned zapojovat, když například nerozumí danému vzdělávacímu systému. Je tedy nutné, aby první kroky, které vedou ke spolupráci s rodiči cizinci podnikla nejprve škola. Záleská (2020) uvádí, že vztah mezi rodiči cizinci a školou je většinou problematický z toho důvodu, že nemají tolik znalostí o majoritní společnosti a škole. U rodičů také často vznikají obavy z toho, že díky nástupu na jinou školu se u jejich dětí vytratí povědomí o jejich kultuře, náboženství a také přestanou ovládat svůj rodný jazyk. Do spolupráce rodičů cizinců a školy patří hned několik specifík. Mezi hlavní specifika zde lze řadit například pochopení rodičů daného vzdělávacího systému, komunikaci s rodiči cizinci nebo také sociokulturní rozdíly.

Školní vzdělávací systémy mohou být ve světě různé a mohou se lišit v mnoha aspektech. Pokud se zaměříme na základní vzdělávání, tedy ISCED 1 a 2 můžeme se pozorovat zde značné rozdíly ve struktuře tohoto vzdělávání. Většinou žáci nastupují do primárního vzdělávání v rozmezí 5-7 let. Struktura a délka základního vzdělávání se může členit do různých ročníků a stupňů vzdělávání (Člověk v tísni, 2012). Například Slovenská republika má základní vzdělávání členěno do dvou stupňů. První stupeň se člení do čtyř ročníků (tedy 1. - 4. ročník) a druhý stupeň do dalších pěti ročníků (Eurydice, 2023). Odlišnosti jsou také v obsahu daných předmětů, hodinových dotacích, počtu žáků na učitele, velikosti škol a tříd a dalších mnoha aspektů (Člověk v tísni, 2012). Důležité rozdíly mohou nastat například i v hodnocení daných žáků, například Ukrajina má opačný hodnotící systém. Nejlepší známka je v ČR ta nejhorší a naopak (NPI, 2023). Podle Slavíkové-Boucher (2016) je tedy důležité s rodiči spolupracovat právě při nástupu žáka cizince do školy a vysvětlit tak rodičům a žákům školní vzdělávací systém. Nejdůležitější je vysvětlit organizaci školního roku, vzdělávací obsah, rozvrh hodin a objasnit také hodnotící systém. Tímto se škola i učitel může vyhnout zbytečným problémům, které by mohly nastat, jelikož rodiče cizinci skrze svůj zažitý vzdělávací systém v jejich rodné zemi mohou mít jiné zkušenosti a očekávání.

Dalším důležitým specifíkem jsou sociální a kulturní rozdíly přistěhovalců. Každý národ si přenáší z generaci na generaci určitá základní přesvědčení, hodnoty, normy a ustálené vzorce chování, které determinují myšlení, cítění a chování jejich příslušníků (Lukášová, 2010, s. 41). Tyto aspekty utváří kulturu daného jedince, kterou si každý osvojuje pomocí procesu socializace do společnosti, v níž vyrůstá. Ovlivňují ji životní podmínky, ve kterých člověk žije. Zásadní pro pochopení kultury je také vědět to, že může být dynamická a má tendenci se měnit, jelikož dokáže reagovat na vnější podmínky (Moree, 2015). Aspekty, které ovlivňují kulturu, se mohou přenášet také do vzdělávání žáků cizinců a můžou zásadně

ovlivňovat spolupráci s rodiči cizinci. Každý cizinec má svou identitu, která je utvářena právě těmito sociokulturními aspekty. Identita může být snadno v novém kulturním prostředí narušená a může dojít ke kulturnímu šoku, který byl zmíněn už v dřívější kapitole. Lukášová (2010) tvrdí, že kulturní šok nastává, když musí spolu komunikovat a spolupracovat lidé, kteří mají o jistých věcech jiné představy než ostatní a myslí si, že je správné to, jak danou věc dělají nebo řeší oni. Tím může dojít ke vzniku nedůvěry a poklesu produktivity. Bejček (2016) ve své publikaci zmiňuje sociální znevýhodnění těchto rodin, jelikož mají nízké sociálně kulturní zázemí. To souvisí se širokou škálou příčin sociálního, psychologického, kulturního a ekonomického charakteru. Rodiče jsou v nové zemi vystavováni mnoha zkouškám, jako jsou nové podmínky, kultura hostitelské země, její zákony a společenská pravidla. Pro rodiče tedy příchod do nové země představuje jakousi zkoušku. Mezi hlavní specifika při spolupráci s rodiči cizinci řadí Zachová (2018) odlišný mateřský jazyk, hodnotové systémy, tradice a rituály, které se mohou také dotknout výchovného stylu. Učitelé by měli také počítat s tím, že spolupráce s rodiči cizinci může být značně ovlivněna jejich postojem ke školnímu vzdělávání, který také vyplývá z jejich kultury. Cizinci se mohou lišit v tom, jakou hodnotu a význam má pro ně škola a jak se podílejí na přípravě dítěte do školy, zde můžeme zahrnout i podílení se na domácí přípravě dětí. Aby se učitelé naučili spolupracovat s rodiči cizinci, je zásadní si uvědomit sociokulturní rozdíly a myslet na to, čím více jsou kulturní kontexty vzdálenější, tím spolupráce mezi učitelem a rodičem cizincem bude obtížnější. Kulturními kontexty se nemyslí jen vzdálenost daných států, ale také například vzdálenost sociální a náboženskou (Moree, 2015).

Migrace do cizí země může být pro rodiče velmi stresující a mnohdy se promítne také v tom, jak přistupují ke vzdělávání svých dětí. Někteří rodiče totiž kvůli jejich aktuální situaci nemusí mít dostatek času, aby spolupracovali hlouběji se školou, jelikož čelí jiným životním situacím a tím může být vzdělávání jejich dětí pro ně v danou chvíli méně důležité. Škola a učitelé by se ovšem neměli řídit žádnými předsudky o dané menšině a měli by si uvědomit, že každý rodič je jiný a bude se o vzdělávání svého dítěte zajímat více či méně. Nejvýznamnějším specifickým je ovšem komunikace s žáky cizinci a jejich rodiči. Této problematice následně věnujeme další kapitolu, jelikož jde o jeden z nejdůležitějších aspektů kvalitní spolupráce rodičů cizinců se školou.

3.2 Komunikace jako klíčový aspekt spolupráce učitele s rodiči cizinci

Jeden z hlavních aspektů kvalitní spolupráce s rodiči cizinci je komunikace. Komunikace učitele s rodiči může být někdy problémová a nemusí dojít k souladu mezi těmito aktéry komunikace. Poté mohou vznikat negativní vlivy na samotného žáka. Na začátek je důležité objasnit samotný pojem komunikace. Komunikaci můžeme definovat podle Jedličky et al. (2018) jako sdělování, předávání a přijímání významů mezi lidmi. Může probíhat buď v přímém kontaktu, nebo zprostředkovaně. Obvykle je pojímána jako sdělování, ale někdy je veškeré chování lidí považované za komunikování. Vymětal (2008) tento pojem popisuje jako „proces přenosu a výměny informací v jakékoliv formě, realizovaný mezi lidmi a projevující se nějakým účinkem.

Jelikož se v této práci zabýváme komunikací v prostředí vzdělávání, je zde také důležité definovat pojem pedagogická komunikace, kterou chápe například Sklenářová (2013, s. 7) jako „zvláštní formu mezilidské komunikace, pomocí níž vychováváme a vzděláváme s určitými pedagogickými cíli.“ Tento pojem se vztahuje k učitelům a jeho komunikaci ke spolupracovníkům, žákům i samotným rodičům. Má různá pravidla a specifika, kterých se musí učitel v rámci etiky řídit. Pokud učitel interaguje s rodiči podle těchto pravidel a specifik, tak se zvyšuje vzájemná důvěra mezi ním a rodiči i samotnou školou a většinou to má pozitivní vliv na výkon a chování žáka ve škole. Podle Čapka (2013) by měl učitel pro rozhovor s rodiči zvolit vhodné místo, určitě není vhodné komunikovat s rodičem na chodbě, je lepší si popovídat v soukromí. Důležitým faktorem je i čas, který by si měl učitel stanovit pro takové schůzky. Měl by se snažit vyhovět rodičům a najít si dostatek času pro dokončení rozhovoru. Co se týká verbální komunikace učitele, tak by si měl dávat pozor na správnou výslovnost a tempo své řeči. Snažíme se o přátelský tón, který vyvolá v rodiči pochopení. Verbální komunikaci je taky dobré provázet neverbální komunikací. Učitel volí nezastrašující gesta a nešklebí se, snaží se o přátelskou mimiku. Je mnoho faktorů, které komunikaci učitele s rodičem mohou ovlivnit, tyto jsou ovšem zásadní i pro rodiče cizince. Aby učitel byl schopný komunikovat adekvátně s rodičem cizincem, je důležité vysvětlit pojem interkulturní komunikace, ve které by se měl učitel rozvíjet, pokud vzdělává žáky cizince.

3.2.1 Interkulturní komunikace ve vzdělávání

Interkulturní komunikace je poměrně nový fenomén, který vznikl v moderní době. Je to tím, že se lidé z různých kultur a zemí začali vzájemně dorozumívat, poznávat a také

spolupracovat v daleko větší míře, než bylo v minulosti. Tento pojem se začal využívat nejdříve prakticky a poté se začaly vytvářet různé teorie a realizovat výzkum (Šindelářová & Škodová, 2013). Pro interkulturní komunikaci jde najít mnoho různých definic, ovšem pro toto téma je nejvhodnější podle Průchy (2009, s. 16), který ji chápe jako „procesy, interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery jazykově nebo kulturně odlišných etnik, národů či rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčkami jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.” Podle Moree (2015) jde u interkulturní komunikace o mnohem víc než o pouhé předávání informací. Když s někým začínáme komunikovat, začínáme tím vytvářet vztah. U interkulturní komunikace může dojít k tomu, že u stejné výchozí situace s odlišnými lidmi může vzniknout úplně jiný průběh komunikace. U tohoto typu komunikace se ví, že u kohokoliv z komunikujících mohou nastat jakékoliv potíže a může dojít ke vzájemnému nedorozumění. Jelikož interkulturní komunikaci ovlivňuje hodně faktorů, dá se zkoumat z různých vědních disciplín. Tato práce se zaměří ovšem na interkulturní komunikaci ve vzdělávání, kterou by měli učitelé společně s interkulturní kompetencí rozvíjet, kvůli rostoucímu počtu žáků cizinců na základních školách.

Jelikož komunikace mezi třídním učitelem a rodičem by měla být nějakým způsobem důvěrná a měla by směřovat k tomu, aby se žák ve škole cítil co nejlépe, tak by zde mělo vzniknout určité pouto mezi těmito dvěma komunikujícími. Aby se mohla interakce mezi rodiči cizinci a učiteli zkoumat, je důležité, aby nejdřív každý analyzoval vlastní komunikaci a kulturu, komunikaci a kulturu cizince a obě tyto komunikace komparoval. Pokud u těchto komunikujících dojde k intenzivní komunikaci, může vzniknout nová nadstavba založená na bázi proběhlé komunikace a vznikajících vztahů (Vodáčková & Obrátilová, 2018). Lze tedy říct, že rodiče, co nemají znalost jazyka země, do které emigrují mají často jiné hodnoty i postoje ke vzdělávání, učitelům i výchově dětí, a proto mohou mít problém v komunikaci s učitelem. Celkově tedy v interkulturní komunikaci učitele a rodiči hrají velkou roli následující dva faktory. První faktor je tedy, do jaké míry jsou schopni rodiče cizinci se dorozumívat s učitelem česky nebo jiným cizím jazykem, který by ovládali oba. Druhým faktorem jsou pak právě postoje a hodnoty, které tito rodiče sdílejí na základě své vlastní kultury k české škole a českému stylu vzdělávání (Průcha, 2009). Učitelé většinou předpokládají, že tito rodiče s nimi chtějí komunikovat, ale neví jak, kvůli jazykové bariéře. Mohou se ovšem setkat se dvěma typy rodičů cizinců. Mohou to být rodiče, kteří jsou

uprchlíci a jejich hlavní starost je si sehnat práci, zajistit tedy peníze a uživit rodinu, tím pádem budou rádi za každé vstřícné gesto, které pro ně a dítě učitel udělá. Poté máme druhý typ, který tyto životní důležitosti má zajištěné a jeho největší starost bude vzdělávání a rozvoj jeho dítěte (Mareš & Švarcová, 2006).

U interkulturní komunikace s rodičem cizincem by se měl učitel držet několika zásad. Mezi hlavní zásady zde můžeme zařadit například to, že k lidem z odlišné kultury by měl učitel přistupovat nezaujatě a odpustit si své předsudky a stereotypy vůči jedinci. Učitelé by měli věnovat čas úvodnímu setkání s rodiči a žákem a zjistit si informace o rodině, tím projeví svou empatii a vzájemný respekt. Tímto mohou učitelé také seznámit rodiče se životem školy, ukázat jim školu a seznámit je s různými akcemi a činnostmi, kterých se zde mohou účastnit. Pokud by se učitel s rodiči nedorozuměl, tak může využít služeb tlumočnicka. Na začátku komunikace s rodičem cizincem je lepší, když učitel předává více informací než méně, aby nedocházelo ke zbytečným problémům v průběhu roku. Učitelé také musí upravit tempo své řeči, vyvarovat se dlouhým monologům a využívat základní slovní zásobu, které rodiče v rámci jejich možností porozumí. Na začátku tohoto vztahu je adekvátní předávat rodičům spíše pozitivní sdělení, která je mohou v jejich situaci povzbudit a snažit se rodičům také naslouchat (Kourzki & Kourzki, 2016). Interkulturní komunikace je široký pojem, který jsme zde zaměřili na oblast vzdělávání. Učitel si u tohoto typu komunikace musí dávat pozor na různé sociokulturní rozdíly daných rodin a promyslet to, jak s rodiči bude vůbec komunikovat. Pro tento typ komunikace je lepší, když se učitelé řídí několika zásadami, které mohou prohloubit vzájemnou spolupráci a zapojení rodičů do života školy.

3.2.2 Důležitost komunikace učitele s rodiči cizinci

Nyní je také nutné zmínit, proč je komunikace, která vede ke spolupráci mezi rodiči cizinci a učiteli důležitá. Rodič má stále zodpovědnost za své dítě, které je nezletilé. Mají zodpovědnost za vzdělávání svých dětí a měli by vědět, co se ve škole děje a jak změnu jejich dítěte prožívá. Rodiče cizinci se mohou často vyhýbat komunikaci se školou. To může být způsobeno tím, že spíše zaujmají postoj pozorování, aby zjistili, jak tento systém funguje a poté se až vyjadřují a komunikují více s učitelem. Vhodné je také zmínit, že každý cizinec se může chovat jinak a učitel by měl myslet na to, že všichni cizinci nejsou stejní. Nemělo by tedy kvůli špatné zkušenosti s rodičem cizincem docházet ke generalizaci cizinců (Záleská, 2020). Důležité je komunikovat s rodiči cizinci také kvůli integraci samotných žáků, kteří mohou mít problém se začleněním se do kolektivu a mohou zde nastat různé problémy s ostatními spolužáky. To se také pojí i s výkony daných žáků. Pokud žák cizinec

bude mít ve škole jakékoliv problémy, může se učitel s rodičem obrátit na výchovné poradenství a jiné instituce, které by mělo být nápomocné. Pokud rodiče cizinci a učitelé budou spolu komunikovat, tak dojde ke společné důvěře a integrace žáka bude daleko snazší, než kdyby spolu nekomunikovali a měli vzájemné problémy (Akuzum et al., 2016). Morgan (2017) popisuje, že kvůli komunikaci a vzájemné spolupráci může dojít k většímu porozumění rodin a jejich komunit učitelů, naopak rodiče také díky správné komunikaci mohou lépe pochopit, jak samotná škola funguje. Máme tedy hodně důvodů k tomu, aby učitel s rodiči cizinci komunikoval a rodič cizinec se také zajímal o to, jak zvládá jeho dítě vzdělávání.

Vhodné je také zmínit, jak může učitel těmto rodičům pomoci a jaké mohou být motivy ke komunikaci. Mezi motivy se dají zařadit například třídní schůzky, kde se většinou probírá prospěch a chování dítěte. Také se zde řadí například seznámení rodičů s cíli, průběhem a výsledky žáka, prokonzultovat s rodiči domácí přípravu žáků. Pro rodiče cizince by mohlo být také důležité obeznámení s ostatními pomocnými institucemi a školním výchovným poradenstvím, které mohou využít. Důležité je s rodiči prokonzultovat individuální vzdělávací plán dítěte a začlenění dítěte (Provázková Stolinská, 2021, str. 52-53). Škola také může pomoci rodičům tím, že bude pořádat různé semináře a podpůrné skupiny pro rodiče cizince a podporovat je na účasti školních akcí a projektech (Akuzum et al., 2016). Některé tyto programy pro lepší adaptaci žáků cizinců budou uvedeny v pozdější kapitole.

3.2.3 Komunikační bariéry

Při komunikaci s rodičem cizincem mohou nastat různé komunikační bariéry. V zájmu začleňování žáků by se tyto bariéry měly identifikovat a snažit se nějakým způsobem napravit. Tyto komunikační bariéry se zkoumají i v zahraničí, například Akuzum et al. (2016) zjistili, že mezi nejčastější komunikační bariéry patří právě nedostatek času, špatně navázaná spolupráce mezi rodiči a školou, jazyková bariéra a odlišná kultura, nedůvěra rodičů v učitele, ekonomická situace rodiny a také technologie, které se mohou ve školství využívat. Podle Feřteka (2011) se komunikace nemusí dařit také kvůli rozdílným názorům rodičů a učitele. Rodiče mohou mít právě jiný postoj ke vzdělávání, a poté přestanou být ochotní se školou komunikovat a budou si dělat věci po svém. U učitelů se také může například objevit obranářský syndrom a nechťejí, aby rodiče něco o škole zjistili. Jako komunikační bariéru lze považovat i kritiku z obou stran. Pokud budou rodiče s učitelem k sobě až moc kritičtí, tak komunikace nikdy nebude probíhat v pořádku a bude tím tedy narušena. Záleská (2020) zahrnuje mezi komunikační bariéry s rodiči cizinci například to,

že celkově komunikace s rodiči v českém školství neprobíhá dostatečně, tak logicky nebude probíhat ani s rodiči cizinci. Dalším problémem může být také to, že rodiče minority nechtějí docházet a komunikovat s učitelem, protože mají strach z rodičů majority. Za překážku se dá považovat i neznalost rodičů školního systému, do kterého jejich dítě dochází, takže raději s učitelem neudrží kontakt. Důležité je také zmínit to, že vzdělávací systém a osnovy se mění a rodiče nejen cizinci nemusí chápat různé vyučovací předměty, protože oni sami na ně nikdy nenarazili. Dále podle Mareše a Švarcové (2006) lze vyčlenit pět důležitých bariér v komunikaci s rodiči cizinci. Neznalost a neinformovanost učitelů, kteří vědí málo o dané kultuře a vzdělávání v zahraničí. Tato bariéra platí ovšem i obráceně, kdy rodiče jsou také neznalí v českém vzdělávacím systému a mohou mít mylné představy. Někteří učitelé mohou být také zaujatí proti dané minoritě, skrz minulost a budoucí ohrožení. Obava a strach může být také překážkou v komunikaci, jelikož čeští občané mají strach z cizinců. Dále zde může dojít k necitlivosti a mnoho zbytečného napětí mezi komunikujícími. Učitel by měl hlídat svůj verbální i písemný projev, tak aby někomu neublížil. A jako poslední bariéra zde může být i to, že dojde ke zjednodušování, tedy učitel může chápat minoritu jako celek, ale nevidí už menší minority, se kterými ve škole může pracovat. Poté tito rodiče reagují tak, že mohou ukončit kontakt se školou, protože budou uraženi, že došlo k zaměnění různých kultur.

Lze říci, že existuje mnoho komunikačních bariér, které mohou narušit kvalitní spolupráci rodičů cizinců se školou. Vždy bude záležet na tom, jaký zájem bude mít škola o navázání kontaktu s rodiči, a naopak rodiče se školou. Pokud zájem nebude alespoň z jedné strany, nemůže se očekávat kvalitní spolupráce, která by vedla k lepšímu začlenění žáků cizinců do výchovně vzdělávacího procesu. Celkově pro budoucnost bude důležitá připravenost budoucích učitelů, aby si zvykli na multikulturní přístup a věděli, jak se k daným menšinám mají chovat a vyhýbat se komunikačním bariérám.

3.3 Organizace pomáhající začlenit cizince do vzdělávání

V České republice existuje již několik různých organizací, které se zabývají problematikou začleňování a podpory cizinců do společnosti. V této kapitole budou uvedeny pouze organizace, které se zabývají vzděláváním žáků cizinců. Tyto organizace mají pomoci jak žákům, aby jejich začlenění do výchovně vzdělávacího procesu bylo bezproblémové, tak i učitelům a rodičům. Učitelům tyto organizace mohou pomoci například v tom, že zveřejňují různé materiály, jak pracovat s žáky cizinci ve svých hodinách. Pro rodiče mohou být nápomocní zase v tom, že jim lépe přiblíží český vzdělávací systém a pomohou jim s různým

vyřizováním při nástupu do školy. Je tedy dobré, když se na tyto organizace obrátí jak samotný učitel, tak i rodič, jelikož to může napomoci ke kvalitní spolupráci mezi nimi. Následně budou uvedeny organizace, které jsou v České republice a zabývají se touto problematikou ve vzdělávání.

Nejdříve se lze obecně zaměřit na to, kdo se zabývá vzděláváním žáků cizinců na území ČR. Tímto problémem začalo více zabývat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. MŠMT školy směřuje k metodické podpoře žáků cizinců, upravuje kurikulum pro vzdělávání češtiny jako cizího jazyka a stanovuje různá opatření pro změnu rámcových vzdělávacích programů (MŠMT, 2024). Další organizací je například Národní pedagogický institut podporující pedagogické a jiné pracovníky, kteří přichází do kontaktu s žáky a rodiči cizinci. Nabízí různé webináře a semináře, díky kterým se mohou pedagogičtí pracovníci zdokonalovat ve své praxi. Lze tady využít také různé metodické materiály a učebnice pro vzdělávání žáků cizinců. Národní pedagogický institut se také zabývá poradenstvím a různými službami, které jsou bezplatné (NPI, 2016). Existuje ovšem mnoho organizací, které se zabývají konkrétními národnostními menšinami, a také jednotlivá centra pro migraci v jednotlivých krajích, které mohou cizinci v České republice využít. Ostatní organizace, které zde budou uvedeny se zabývají už více do hloubky vzděláváním a integrací žáků cizinců do společnosti, které mohou využít samotní rodiče.

3.3.1 Meta, o.p.s.

Jako první organizací, která se tímto problémem zabývá, je nevládní nezisková organizace META, o.p.s., která vznikla v roce 2004. Tato organizace podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělávání a pracovní integraci. Meta pomáhá rodinám ve formě sociální služby zorientovat se ve vzdělávacím systému. Pro rodiče cizince a jejich děti realizují různé jazykové kurzy, které se mohou lišit jejich délkou, formou i úrovní (META, 2022). Zde záleží na tom, jakého původu cizinci jsou. Výše bylo uvedeno, že záleží na tom, jaká je vzdálenost kulturního kontextu. Například děti slovanského původu nebudou mít tak velkou obtíž se začleněním a naučení se českého jazyka, jako děti například z Asie. Pro pedagogické pracovníky je organizace přínosná v tom, že poskytuje metodickou podporu a poradenství v oblasti začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do vzdělávacího systému. Pedagogové mohou využít různé semináře a materiály do výuky. Hlavním cílem této organizace je plynulá integrace žáků cizinců, během které se žákům dostává odpovídající podpory, ukotvené v českém vzdělávacím systému, jelikož META vychází z přesvědčení, že jsou lidé pro společnost přínosem, ať už pocházejí odkudkoliv (META, 2022).

Organizace také založila portál, který se nazývá Inkluzivní škola. Tento portál slouží primárně pedagogům, asistentům, ředitelům škol, psychologům, sociálním pracovníkům a mnoha dalším lidem, kteří se zabývají vzděláváním a výchovou žáků cizinců. Na stránkách mohou tito pracovníci najít užitečné rady, týkající se vzdělávání, začleňování, spolupráce, hodnocení a jak například vyučovat žáky s odlišným mateřským jazykem český jazyk. Dále se mohou zapojit do různých workshopů a seminářů týkající se vzdělávání žáků cizinců.

3.3.2 Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s.

Jelikož se tato práce orientuje na žáky cizince a jejich rodiče, je jasné, že budou potřebovat pomoc i s výukou českého jazyka. Proto je uvedena odborná zájmová organizace učitelů češtiny jako cizího jazyka na všech stupních a typech škol, která byla založena v roce 2003. Organizace působí ve všech regionech České republiky a má více než 300 členů, kteří se výuce českého jazyka jako cizího věnují. Cílem této organizace je sdílení zkušeností ohledně výuky češtiny jako cizího jazyka, členové se snaží navzájem zdokonalovat ve svých didaktických a metodických postupech. Organizaci jde také o to, aby se učitelé v oboru češtiny jako cizího jazyka dále vzdělávali a zdokonalovali. Pedagogickým pracovníkům by tato organizace měla pomoci v přístupu k učebním materiálům a podporovat dobrou praxi se zaváděním osvědčené propracované metodické podpory výuky. Rodiče a žáci cizinci díky této organizaci mohou sehnat učitele pro doučování českého jazyka. (Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s., 2020). Lze tedy říct, že tato organizace se zaměřuje hlavně na pedagogické pracovníky, kteří přicházejí do kontaktu se žáky cizinci a snaží se je zdokonalovat při vyučování češtiny jako cizího jazyka, která je potřebná pro lepší integraci žáků cizinců.

V teoretické části bylo nejdříve obecně vymezeno inkluzivní vzdělávání, které by mělo poskytovat rovné příležitosti pro všechny žáky. Jelikož žáky cizince řadíme do žáků se SVP, tak je zde vymezena charakteristika těchto žáků. Byly zde také zařazeny inkluzivní kompetence učitele, do kterých řadí Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012) čtyři hlavní pilíře: respektování diverzity žáků, posílení akademického, sociálního, emocionálního a praktického učení žáků, spolupráci a profesní rozvoj učitele. Tyto inkluzivní kompetence by se měly projevit taktéž u vzdělávání žáků cizinců, kteří jsou zde vymezeni jako žáci, kteří jsou nezletilí a migrovali spolu s jejich rodiči z jiného evropského, či mimoevropského území. U žáků cizinců bylo potřebné vysvětlit, jak probíhá školní adaptace, která může být náročná v tom, že se dítě nachází v novém prostředí. Stěžejní kapitola o spolupráci rodičů žáků cizinců se základní školou vymezuje, v čem je tato

spolupráce specifická. Vymezena je zde hlavně komunikace, která může být v tomto případě problematická a mohou zde nastat různé bariéry ve spolupráci, hlavně v podobě jazykové bariéry. V empirické části se bude vycházet hlavně ze vzdělávání žáků cizinců a ze specifík spolupráce s rodiči cizinci, jelikož budou realizovány rozhovory s rodiči a učiteli základní školy.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak probíhá spolupráce mezi rodiči cizinci a základní školou. Pro práci byl zvolen kvalitativní design výzkumu, který zkoumá kvalitu určitých edukačních činností, vztahů, a situací a o jejich holistický obraz (Švec, 2009). Za výzkumnou metodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáků cizinců a s učiteli prvního stupně základní školy, aby byly získány oba pohledy těchto aktérů. Ve výzkumné části bude uveden výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky, výzkumná metoda, soubor participantů a následná analýza a interpretace dat a výsledky výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

V současnosti se učitelé mohou na základních školách setkat s vyšším počtem žáků cizinců, než to bylo v minulých letech. Učitelé se dnes setkávají s vyučováním těchto žáků a mnohdy neví, jak takovou výuku mají realizovat, jelikož nemají s vyučováním žáků cizinců zkušenosti. Aby učitelé věděli, jak k takovým žákům mají ve svých hodinách přistupovat je dobré, aby nějakým způsobem spolupracovali na začlenění těchto žáků s jejich rodiči. Obecně se ví, že spolupráce rodiny a školy na území České republiky se ještě stále moc neprojektuje oproti jiným zemím. Je potřebné si uvědomit, že spolupráce s rodiči cizinci může být ještě obtížnější než s ostatními rodiči, jelikož se mohou od české kultury velice lišit. Rodiče mohou mít jiná očekávání od vzdělávacího systému, velkou roli ve spolupráci hraje jazyk, kterým se dokážou učitelé s rodiči domluvit a také mohou mít jiné hodnoty, zvyklosti, tradice a mnoho dalšího, vycházející z jejich rodného sociálně kulturního prostředí. Z teoretické části také vyplývá, že by učitel nebo škola měli být ti, kteří by měli první iniciovat spolupráci s rodiči cizinci, jelikož nemusí jevit zájem o spolupráci kvůli neznalosti jazyku a vzdělávacího systému. Tato práce by měla zjistit, jak taková spolupráce s rodiči cizinci probíhá a co je pro ni specifické.

4.2 Výzkumné cíle a otázky

Pro realizaci výzkumu je nutné si stanovit také výzkumné cíle. Pro tento výzkum byl zvolen jeden hlavní cíl a tři dílčí cíle, které se k němu váží.

Hlavní výzkumný cíl

- Popsat, jak probíhá spolupráce rodičů žáků cizinců s učiteli základní školy.

Dílčí výzkumné cíle

- Popsat, jak probíhá spolupráce mezi rodiči cizinci a učiteli při nástupu dítěte na základní školu.
- Porovnat, jak si představují spolupráci rodiče cizinci a učitelé základní školy.
- Odhalit, jaké aspekty vstupují do spolupráce rodičů cizinců se školou.

Dále zde uvádím **výzkumné otázky**, které vychází ze stanovených výzkumných cílů této práce.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak probíhá spolupráce rodičů žáků cizinců se základní školou?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak probíhá spolupráce rodičů cizinců s učiteli při nástupu dítěte na základní školu?
- Jak si představují spolupráci se školou rodiče cizinci a učitelé základní školy?
- Jaké aspekty vstupují do spolupráce rodičů cizinců se školou?

Všechny tyto otázky jsou předmětem výzkumného šetření.

4.3 Výběr výzkumné metody

Pro tento výzkum byla zvolena jedna hlavní metoda, kterou je polostrukturovaný rozhovor. Celkově lze říci, že rozhovor bývá využíván ke zjištění postojů, názorů, záměrů a přání dotazovaných (Ferjenčík, 2015). Výběr výzkumné metody se odvíjí od zvolení designu této práce. Typ polostrukturovaného rozhovoru vychází z předem stanovených témat a rámcových otázek (Švaříček & Šedřová, 2010). Kromě připravených otázek ovšem tazatel může reagovat na podněty, které přicházejí ze strany participanta (Skutil et al, 2011). Lze tedy říci, že participantovi se vybízí k otázkám hned několik alternativ výpovědí a vyžaduje se od nich také vysvětlení nebo zdůvodnění (Chrásková, 2016, s. 177). Tazatel se tedy v

průběhu rozhovoru může dozvědět i něco jiného než jen odpovědi na předem připravené otázky. Právě proto byl pro toto výzkumné šetření zvolen polostrukturovaný rozhovor, jelikož si myslím, že odpovědi budou různorodé a bude také záležet, o jaké rodiče cizince a školu se jedná.

Pro realizování rozhovorů bylo stanoveno pět základních oblastí, na které budou účastníci odpovídat. Otázky byly formulovány pro obě skupiny účastníků podobně. Mezi tyto oblasti řadím: nástupu žáka do základní školy, spolupráci rodičů cizinců se školou během školního roku, komunikaci rodičů cizinců s učitelem, kulturní kontexty spolupráce a zapojení rodičů do domácí přípravy žáků cizinců. Ke každé oblasti jsem si vyčlenila otázky pro rodiče cizince a pro učitele. Rozhovory se budou realizovat individuálně v prostředí základní školy, v domácím prostředí rodičů nebo prostřednictvím videohovoru.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl rozdělen na dvě důležité skupiny – rodiče cizince a učitele základní školy. Účastníci byli vybráni pomocí kontaktování škol ve Zlínském kraji. U rodičů cizinců se také využila metoda sněhové koule, kdy dávali doporučení na ostatní rodiče, kteří by byli ochotni se výzkumu zúčastnit. Jedná se tedy o dostupný výběr účastníků. Polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo celkem 11 účastníků (5 rodičů a 6 učitelů). Rozhovory byly realizovány převážně osobně, pouze jeden se realizoval online kvůli nemoci účastníka. Každý účastník byl předem upozorněn s cíli výzkumu a na nahrávání na diktafon v podobě informovaného souhlasu. U jednoho účastníka bylo nutné využít také dalšího člověka, který sdělení rodičů překládal. Následně budou uvedeny dvě tabulky se skupinami respondentů a základními informacemi. V tabulce 1 uvádím základní charakteristiku zapojených učitelů a v tabulce 2 charakteristiku rodičů.

Tabulka 1 - Participanti učitelé

Participanti – učitelé	Pohlaví	Ročník	Národnost žáků ve třídě
U1	Žena	1. ročník	Ukrajinská
U2	Žena	Ředitelka	Ukrajinská
U3	Žena	5. ročník	Vietnamská, Ukrajinská
U4	Žena	2. ročník	Ukrajinská
U5	Žena	5. ročník	Ukrajinská
U6	Muž	5. ročník	Ukrajinská, Mongolská

U1: Učitelka, která tuto profesi vykonává teprve 3. rokem. Zkušenost s cizinci ve třídě měla hned v prvním roce praxe. Ve třídě měla jednoho bilingvního žáka (ukrajinsko-česká národnost) a další 3 ukrajinské žáky, kteří ji zde nastoupili, jak začala válka na Ukrajině – rok 2022. Učitelka vyučuje na větší městské škole, kde není moc častá spolupráce s rodiči.

U2: Jedná se o ředitelku malotřídní školy, kde společně s mateřskou školou vytváří jeden právní subjekt. Ředitelka má tedy možnost se setkat s cizinci jak v mateřské i základní škole. Ředitelka také spolupracuje s NPI a vytvořila logopedické pomůcky pro žáky cizince. Jelikož jde o malou vesnickou školu je zde brán větší ohled na individuální přístup. Cizinci na školu nastoupili v průběhu války na Ukrajině – rok 2022. Jejich otcové již v obci žili a matky s dětmi dojely v průběhu války.

U3: Učitelka, která má zkušenost jak s ukrajinskými žáky, tak i vietnamskými žáky. Ukrajínští žáci zde přijeli opět v období války a vietnamská rodina zde žije už několik let. Jedná se ale o rodinu, která se často stěhuje. Nyní vyučuje vietnamské sourozence a jednoho ukrajinského žáka. Jedná se ovšem i o žáky na 2. stupni základní školy. Učitelka vyučuje na vesnické škole, která je spádová i pro ostatní vesnice.

U4: Tato učitelka vykonává teprve první rok své učitelské profese a má ve své třídě žákyni ukrajinského původu. Působí opět na vesnické škole. Nutné je zde podotknout, že učitelka nebyla u nástupu žákyně do školy, důvod migrace byla opět válka na Ukrajině v roce 2022.

U5: Učitelka, která vyučuje na vesnické škole. Tato učitelka vykonávala na škole dlouhou dobu asistentku pedagoga a poté se rozhodla vystudovat obor učitelství pro 1. stupeň. Ve své třídě má jednu ukrajinskou žákyni. Cizinci zde opět migrovali kvůli válce na Ukrajině v roce 2022.

U6: Učitel, který vyučuje v městské škole, kde dochází vysoký počet různých minorit. Ve své třídě nemá skoro žádného Čecha, za to zde vyučuje 8 ukrajinských žáků, 3 romské žáky a 3 mongolské žáky.

Tabulka 2 - Participanti rodiče

Participanti – rodiče	Pohlaví	Délka pobytu	Národnost	Ročník dítěte
R1	Žena	2 roky	Ukrajinská	3. ročník
R2	Žena	2 roky	Ukrajinská	1. ročník
R3	Žena	5 let	Ukrajinská	1. ročník
R4	Žena	2,5 roku	Ukrajinská	2. ročník
R5	Žena	15 let	Vietnamská	5. ročník

R1: Matka, která migrovala do České republiky z Ukrajiny opět kvůli válce v roce 2022. Její dcera dochází na vesnickou školu. Do České republiky migrovala pouze s dcerou, její muž zůstal na Ukrajině. Rodina má tedy častý stesk po své rodině z Ukrajiny. Matka má vystudovanou právníčtinu a dělá ji problém v České republice najít práci.

R2: Matka, která se svou rodinou migrovala také kvůli válce na Ukrajině. V České republice žije i manžel a 2 synové. Jeden syn chodí do 1. ročníku a druhý do mateřské školy. Matka vykonává na základní škole asistentku pro ukrajinské žáky, jelikož na Ukrajině pracovala jako učitelka anglického jazyka. Syn dochází do městské školy.

R3: Matka, která neumí ještě dobře mluvit česky. Do Česka se přestěhovali dříve, než začala válka na Ukrajině a bylo to hlavně kvůli práci manžela, který se tu přestěhoval dříve než matka se synem. Matka se synem se do České republiky stěhovali již v roce 2019. Momentálně matka nepracuje, jelikož je na mateřské dovolené. Syn dochází do městské školy.

R4: Tato matka se stěhovala do České republiky se svou dcerou za svým manželem, který zde už pracoval. Stěhování proběhlo těsně před začátkem války na Ukrajině. Nebyl to tedy hlavní důvod. Důvod stěhování byla manželova práce. Matka neumí plynule česky. Dcera dochází do městské školy.

R5: Jde o matku, která má původ ve Vietnamu. Jejich děti (syn a dcera) se v České republice již narodily. Rodiče ovšem stále neumí dobře česky, bylo potřebné si tedy zajistit někoho,

kdo bude rozhovor překládat. Rodina zde žije 15 let a je pro ně důležitý jejich obchod, který je živí.

4.5 Sběr dat

Průběh sběru dat probíhal od prosince 2023, kdy jsem začala kontaktovat základní školy v okolí Zlínského kraje. Školy jsem kontaktovala s prosbou, jestli vyučují nějaké žáky cizince a někdo z řad učitelů by měl zájem se rozhovorů zúčastnit. Poprosila jsem je také, jestli nemohou kontaktovat nějaké rodiče, kteří by byli také ochotni se rozhovorů zúčastnit. Ozvalo se mi pár škol, jedna škola mi doporučila dokonce i rodiče. S rodiči byla ovšem situace horší a matky, které se zúčastnili rozhovoru mi poté dávaly kontakt na jejich známé. Data se sbírala do konce března 2024. Většina rozhovorů probíhala osobně, pouze jeden se realizoval online kvůli nemoci učitelky, na kvalitu rozhovoru to nehrálo žádnou roli. Učitelka i tak podala široké výpovědi. S ostatními participanty jsme se vždy sešli na domluveném místě (škola, domov, kavárna) a poté jsem jim na začátku setkání vysvětlila, proč se výzkum vůbec realizuje a jaké jsou jeho cíle. Pro ochranu jsem dala rodičům i učitelům podepsat informovaný souhlas, který jsem si pro ně vytvořila. Nikdo z rodičů ani učitelů neměl problém s tím, že se má rozhovor nahrávat. Některé rozhovory byly velmi náročné, jelikož šlo o rodiče cizince a téměř nikdo z nich neuměl anglicky, takže se některé otázky musely často opakovat nebo položit jiným způsobem, abychom se s rodiči pochopili. Rozhovory od rodičů cizinců jsem si přepsala tak, abych jim rozuměla, někdy totiž špatně skloňovali a vyjadřovali se zbytečně zmateně. Jazykovou bariéru jsme ovšem nějakým způsobem překonali. Jakmile byla data vysbírána pokračovalo se přepisem daných rozhovorů do programu Word. Rozhovory byly přepisovány z nahrávek. Následně došlo k analýze dat, kterou popisují v další kapitole.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Po ukončení sběru dat, jsem data přepsala se do programu Microsoft Word. V tomto programu se pokračovalo technikou otevřeného kódování. Pomocí otevřeného kódování jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem (Švaříček & Šed'ová, 2010). V rozhovorech se hledaly různé informace, kterým se následně přidělil kód v podobě komentářů. Následně byly kódy kvůli přehlednosti přepsány do tabulky, která obsahovala přehled všech kódů. Shodující kódy byly následně shrnuty podle významu a obsahu do jednotlivých kategorií. Celkově vzniklo 5 kategorií a 9 subkategorií. Přehled všech kategorií a příklad kódů uvádím v tabulce 3. V dalších podkapitolách bude uvedena interpretace dat.

Tabulka 3 - Kategorie

Název kategorie/subkategorie	Příklad kódů
Byl jsem na to ready	Příprava učitelů a žáků na příchod cizinců, ochota učitelky pomoci, zjišťování informací o kultuře, nabídka přípravného kurzu, využití projektů ve výuce...
Pocity při nástupu cizinců do školy	Strach učitelky z komunikace, strach učitelů z příchodu cizinců, empatie učitelky, obavy ze začleňování dětí, očekávání pochopení rodičů...
Bylo potřebné vysvětlit	Potřeba vysvětlit hodnocení žákům, vysvětlení fungování školy na začátku, vysvětlení prostor školy na začátku, intenzivnější vysvětlení školy u nástupu žáků v průběhu roku, problémy rodičů se školním online systémem...
Komunikace je cesta	Komunikace kvůli přípravě do školy, komunikace kvůli domácím úkolům, komunikace kvůli prospěchu, komunikace kvůli organizaci, doporučení učitelky...
Komunikace rukama, nohama	Neverbální komunikace, častá komunikace s rodiči, stejná komunikace jako s rodiči domácími, využití školního online systému, elektronická komunikace...
Děti jako tlumočníci	Zprostředkování informací přes děti, účast dětí na schůzkách, vzkazy po dětech, opora v dětech při nástupu, zařízení mimoškolních aktivit dětmi...
Stačí mi to tak, jak to je	Účast na třídních schůzkách, účast rodičů na školních akcích, pomoc rodičů s výrobky na školní akce, osobní schůzky, školní klub pro cizince...
Rodiče zajímá...	Zájem rodičů o výsledky dětí, zájem rodičů o komunikaci, zájem matky o zapojení se do školy, nezájem rodičů o komunikaci, nezájem matky o zapojení se do školy...
Přístup rodičů ke škole	Snaha rodičů o komunikaci, rozdíl v přístupu rodičů ke škole, spokojenost rodičů se školou, přizpůsobení se rodičů ke škole, lhostejnost rodičů...
Všichni jsme si rovni	Obavy ze začleňování matky, problémy s kulturou v osobním životě, přizpůsobení se rodičů kultuře, snaha školy ukázat ukrajinskou kulturu, rozhodování rodin, kde zůstat...
Jazyková bariéra	Ulehčení komunikace rodiči, ulehčení komunikace učitelkou, problém ve spolupráci kvůli jazyk, využití jiného jazyka, problém rodičů s odpovědí v češtině...
Na spolupráci oceňujeme	Spokojenost matky s přístupem učitelky, spokojenost učitele s rodiči, ocenění přístupu učitelky k žákům, ocenění informovanosti, rovný přístup učitelů...
Nemám mu jak pomoci	Nechápání domácích úkolů, vzkazy rodičů u nesplnění DÚ, osvojení si jazyka díky DÚ, zařízení domácího doučování, chápavost učitelky při nesplnění DÚ...
Podpora při vzdělávání žáků cizinců	Spolupráce s asistentkou, spolupráce s překladatelkou, spolupráce se školní psychologkou, podpora učitelů ve vzdělávání cizinců, matka jako asistentka...

5.1 Byl jsem na to ready

Učitelé i rodiče hojně popisovali to, jak se připravovali na nástup žáků cizinců na školu. Tento problém popisovali hlavně učitelé, pro které to byla prvotní zkušenost se vzděláváním těchto žáků. Důležité je zde také podotknout to, že šlo většinou o ukrajinské žáky, kteří zde migrovali společně s rodiči skrz válku. Žáků v okolí Zlínského kraje je hojný počet a můžeme se s nimi setkat téměř v každé škole. Téměř všichni učitelé zde uvedli to, že se nějakým způsobem snažili o to, aby si o dané kultuře zjistili základní informace. Většinou si zjišťovali informace o tom, jak škola funguje v rodné zemi dětí a také různé tradice a zvyky, které se mohou lišit: „*Já si třeba zjišťovala, jaké tam jsou svátky, abych jim to kdyžtak vysvětlila, kdy máme volno u nás, taky jsem se dívala, jak slaví Vánoce, když byl takový ten předvánoční čas*” (U3). Hodně učitelů ovšem do zjišťování informací o dané kultuře zapojilo i samotné žáky a brali to jako přípravu na příchod cizinců celé školy: „*Řešili jsme na začátku s dětmi tu národnost, připravila jsem je na ten příchod, řekli jsme si třeba v rámci různého učiva to, jak je to na Ukrajině*” (U1). Na jiné škole pořádali například projekt zaměřený na danou kulturu, jelikož o příchodcích cizincích na školu už věděli: „*A jelikož jsme to věděli, tak jsme právě s dětmi udělali projekt Ukrajina, vlastně připravili jsme na to takto sebe i děti*” (U2). Učitelka zde popisovala, že studovali hlavně jídlo, tradice a zvyky.

Rodička (R1) přípravu učitelky a žáků zaznamenala například v této podobě: „*Oni měli pro ni dárky, různé omalovánky, sladkosti, pera, a tak a prostě, byli milí a určitě učitelka své žáky na to připravovala.*“ Další rodička (R2) o přípravě učitelů tvrdí: „*Udělal takový úvodní kurz pro ty děti, že tam mají děti z jiné kultury a že se musí navzájem respektovat a tak dále.*“ Některé školy také pořádají přípravný kurz pro prvňáčky, zde měly matky, jejichž děti nastupovaly do 1. ročníku výhodu, jelikož mohly tento kurz před nástupem využít a lépe se tak na českou školu připravit: „*Já ho dala před zahájením školy do přípravného kurzu. Každé pondělí už od školky chodili do té školy.*” (R3).

Nikdo z učitelů neuvedl, že by se na příchod žáků cizinců a jejich rodičů do školy nějakým způsobem nepřipravoval. Důležité bylo pro učitele připravit také žáky, aby se nenarušilo klima jejich třídy. Některé učitelky o sobě tvrdí, že byly ochotné žákům i jejich rodičům hned při nástupu pomoci, jelikož to pro ně byla složitá situace: „*Ocitli se v těžké životní situaci a já prostě ráda pomůžu druhým lidem, když to potřebují.*“ S tímto se shodují i odpovědi rodičů: „*Paní učitelka byla ochotná a pomáhala od začátku*” (R1).

Pocity při nástupu cizinců do školy

Příprava na nástup do školy není ovšem jen o zjišťování informací o dané kultuře. Je zde důležité i to, jak tuto situaci učitelé a rodiče cítili a vnímali. Touto kategorií by se mělo osvětlit to, jaké měli učitelé i rodiče pocity z nástupu žáků cizinců do školy. Učitelé měli různá očekávání, ale také obavy a strach z této situace. Učitelé měli obavu vůbec z toho příchodu cizinců do jejich třídy: „*My jsme vůbec nevěděli, jak k tomu přistoupit, jako přišel nějaký metodický pokyn, ale prostě měli jsme všichni tady strach*” (U2). Největší obavy a strach měli z komunikace se žáky i jejich rodiči: „*U těch Vietnamců jsem měla jako taky strach z toho, jak s nimi budu komunikovat*” (U3). Další učitelka (U4) zde uvádí konkrétně strach z komunikace se žákyní: „*Asi největší strach jsem měla z toho, že ta holčička nebude umět česky a teď já jako myšlenky, jak se s ní prostě domluví.*“ Rodiče měli například obavy z toho, jak se jejich děti začlení mezi ostatní žáky: „*Prej měli strach z toho častého střídání škol, jestli děti zapadnou do kolektivu, jaké budou mít učitele*” (R5). Učitelé se ovšem shodují v tom, že jejich obavy a strach bylo náročné překonat na začátku a v průběhu školního roku se na všem zapracovalo a obavy vymizely.

Na druhou stránku lze tady popsat i očekávání učitelů a rodičů. Učitelka (U1) uvedla, že očekávala to, že ji rodiče pochopí: „*Já jediné, co jsem očekávala tak bylo to, že budou mít ti rodiče nějaké pochopení, že prostě nerozumím jejich jazyku.*“ Učitelčino očekávání se naplnilo a dále to zde popisuje tak, že rodiče měli na začátku nachystané překladáče a byli ochotni komunikaci nějakým způsobem ulehčit. Další učitel (U6) měl spíše očekávání od samotných žáků než od jejich rodičů. Zde uvádí očekávání toho, že budou cizinci spokojení: „*Jsem čekal, že budou rádi, že jsou u nás, že budou hodně snaživí a hodní a docela mě zklamali. Očekávání od nich bylo to, že budou vděční, že budou rádi, že jsou v Česku.*” V této výpovědi jde ovšem vidět to, že jeho očekávání nebylo úplně naplněno a popisuje dále to, že žáci někdy nejeví takový zájem o školu.

Některé učitelky tvrdí, že se do situace cizinců museli umět vcítit, protože věděly, že je jejich situace velmi složitá a je potřebné jim pomoci: „*Třeba do Ukrajinců jsem se dokázala tak vcítit a věděla jsem, že bude potřebné pomoci, že mohou být emočně rozhození z té války*” (U3). Dále popisuje to, že člověk musí být i opatrný v tom, co před cizinci řekne, protože by se jich to mohlo dotknout. Učitelka (U2) k tomuto uvádí, že „*člověk nemůže být arogantní a musí umět naslouchat.*“ Je tedy jasné, že empatie učitelek je u spolupráce s rodiči také důležitá a nikdo by složitou situaci rodičů neměl přehlížet.

Bylo potřebné vysvětlit...

Jelikož v každé zemi se může vzdělávání žáků lišit, bylo tedy potřebné vysvětlit rodičům to, jak to funguje ve škole i u nás. Rodiče mohli být zvyklí například na jiné předměty, školní prázdniny, hodnocení a mnoho dalšího. Během rozhovorů bylo snad všemi respondenty podáno to, jak jim tyto informace o škole byly předány. Nejprve je důležité říct, že většinou první kontakt na škole vždy probíhal se samotným ředitelem, hlavně kvůli přihlášení. Pokud šlo o žáky, kteří nastoupili v průběhu roku, tak se v ředitelně sešla například učitelka, ředitel, děti a rodiče: „*Moje úloha byla taková, že v ten den jsem musela asi o čtvrt na 8 být v ředitelně, protože ti rodiče měli dojít do ředitelny o půl 8. Tam vlastně byli všichni rodiče dětí*” (U1), dále učitelka popisuje, že s nimi podepisovali různé papíry a bylo potřebné vysvětlit, jak bude probíhat první den a v kolik si pro děti mají přijít. Učitelka (U3), která měla zkušenost se žáky z Vietnamu i Ukrajiny tvrdila, že žákům z Vietnamu školu nějak podrobně ukazovat ani vysvětlovat nemuseli, jelikož už chodili do jiné základní školy, porovnává to ovšem s ukrajinskými žáky, kteří přišli v průběhu roku: „*To s porovnáním s Ukrajinci, kteří tu přijeli skrz válku to bylo jiné, tady už bylo potřeba vysvětlit tu školu více, ukázat jim to, vysvětlit, jak to funguje a tak.*“ K tomuto se přiklání i matky, jejichž děti nenastupovaly v průběhu roku, ale normálně v září: „*Od známých vím, že když přišli v průběhu toho roku, tak se jim takto individuálněji věnovali, protože to nebylo v rámci toho společného seznámení*” (R2). Matka, jejíž dcera nastoupila do školy v průběhu školního roku kvůli válce na Ukrajině svůj příchod popisuje následovně: „*Hned nám ukázali třídu, kde bude dcera sedět, to bylo hned v první lavici, aby ji měla učitelka pod kontrolou. Ukázali jídelnu, záchod a všechny takové prostory*” (R1). Lze tedy vidět, že pokud žák cizinec nenastoupí od září společně s ostatními žáky, tak škola k tomuto přistupuje jinak. Učitelé popisují to, že se většinou cizincům předali hned při nástupu nějaké základní informace, aby je pochopili, jinak vlastně školu poznávali tak nějak postupně. Učitelka (U1) mezi základní informace, které jsou předávány během prvního dne řadí: „*Takové ty hlavní informace, jak to funguje s obědy, s družinou, že máme tolik a tolik hodin denně, jaké máme předměty a dostali nějaký seznam, co si musí opatřit sami.*“ Podobně se vyjadřuje i učitelka (U2), která zde zmiňuje i to, že jim s představováním a vysvětlováním školy cizincům pomáhala sociální pracovnice a překladatelka.

Jak již bylo zmíněno, tak vše rodičům těchto žáků nebylo řečeno hned první den, protože by z takového kvanta informací mohli být zmateni. V průběhu školního roku se postupně seznamovali s fungováním školy a dnes už prakticky nemají problémy v tom, že by něco

necháпали nebo z něčeho byli překvapeni. Počáteční překvapení bylo například v tom, že bylo potřebné rodičům vysvětlit hodnocení žáků: „*No oni mají jiné hodnocení, oni mají vlastně známky od jedničky až do dvanáctky. Ještě opačně no, museli pochopit, že jednička není jako super, teda jednička u nich je pětka a u nás je to super*“ (U6). Učitelka (U5) zde zmínila například to, že cizinci pochopili obrácené hodnocení hned, že to spíš nechápali jejich žáci, že to někde jinde mohou mít obráceně. Z hodnocení své dcery byla také mírně zmatená například matka (R1), jelikož její dcera místo známek dostávala razítka: „*Jak máte třeba razítka, tak jsem nechápala, proč má místo známek razítka, tak to mi bylo hned vysvětleno i ten systém známkování.*“ Zde se ovšem jednalo o žákyni, která nastoupila do 1. třídy a razítka dostávali všichni žáci, nebylo to kvůli tomu, že by se učitelka konkrétně této žákyni rozhodla dávat razítka místo známek.

Pokud se zde nebudu držet pouze hodnocení, které v odpovědích participantů bylo nejvíce zmíněno, tak se zde například objevilo i to, že bylo potřebné rodičům vysvětlit přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia. Jedná se spíše o rodiče žáků, kteří český jazyk umí velice dobře a mají dobrý prospěch i v jiných předmětech. Proto se rodiče rozhodují o tom, jestli je nedají na gymnázium. Od učitelek tedy potřebovali vysvětlit, jak takovou přihlášku na gymnázium vůbec podat. Učitelka (U5) zde popisovala i to, že maminka od ní chtěla vědět její názor na to, že by šla její dcera na osmileté gymnázium. Rodičům je potřebné vysvětlovat mnoho věcí, a to i jak na začátku, tak i v průběhu školního roku.

5.2 Komunikace je cesta

Na spolupráci rodičů cizinců s učiteli základní školy je důležitým aspektem komunikace. Ve všech realizovaných rozhovorech participantů uvedli, že je důležité spolu komunikovat. Pro hodně učitelů i rodičů byla komunikace náročná hlavně na začátku, kdy například rodiče neuměli dobře česky. V rozhovorech bylo možné se dozvědět, proč rodiče s učiteli vůbec komunikují, a jestli se komunikace nějakým způsobem liší od domácích rodičů.

Jelikož rodiče cizinci mohli být ze své kultury zvyklí na něco jiného, je častým předmětem komunikace příprava do školy. Z některých rozhovorů se zjistilo, že někteří žáci opakovaně nenosí úkoly a pomůcky, které ve škole potřebují: „*No ona často nenosí úkoly, takže jsem kvůli tomu mamince psala a ona mi na to napsala jen „Dobře, děkuji*“ (U4). Další učitelka s rodiči také komunikovala s rodiči kvůli přípravě do školy, protože některé věci mohou v jiné zemi fungovat jinak: „*Tam je ta spolupráce důležitá v tom, že některé věci jsou prostě jinak než na Ukrajině, takže jsme si prostě často psaly, co si mají třeba s sebou i vzít do*

školy, aby ty děti na tu výuku byly připravené” (U1). Téměř všichni učitelé, kteří se ke komunikaci o přípravě do školy vyjádřili se shodli v tom, že když rodiče kontaktují o zapomínání věcí a špatné přípravě do školy, tak se situace u žáků zlepší a začnou pomůcky do školy nosit.

Pokud budu přípravu do školy orientovat více na plnění domácích úkolů tak komunikace mezi rodiči cizinci probíhá následovně: *„Tak komunikujeme skrze domácí úkoly, jakože paní učitelka zadá, já to pak třeba musím podepsat”* (R3). Zde lze vidět, že jde pouze o povrchovou komunikaci stejně jako u rodičky (R4): *„Asi nejvíce komunikujeme kvůli domácím úkolům, když zadává úkoly.“* Komunikaci o domácích úkolech uvedla také učitelka (U4), která kontaktovala matku skrz zapomínání domácích úkolů: *„Když nemá ty úkoly a už se to opakuje fakt čím dál častěji, tak ji píšu mamince.“* Celkově lze říct, že komunikace skrze domácí úkoly není nějakým způsobem hluboká, spíše jde o informovanost rodičů, jaký domácí úkol mají jejich děti naplnit.

Z obou pohledů je také nutné komunikovat o prospěchu žáků cizinců, a to hlavně u žáků, kteří mají ve škole nějaké nedostatky: *„Ted’ měla špatné známky, tak jsem ji psala, že by se měli na to doma podívat a procvičit to, že dostala úkol navíc”* (U4). Učitelky uvádějí, že komunikace stála i na jejich doporučení, tedy psali rodičům kvůli tomu, aby na něčem doma zapracovali. Uváděli to hlavně u žáků, kteří nastoupili v průběhu školního roku: *„Tak jim se muselo hodně vysvětlovat ten vzdělávací systém a potom třeba na čem musí zapracovat“* (U3). Doporučení učitele zde zmínila i rodička (R1), která s učitelem řešila úlevy pro žákyni, například více času na zpracování úkolů. Učitel ji doporučoval, aby se nechali nejdříve vyšetřit v pedagogicko psychologické poradně, aby měla žákyně na úlevy nárok.

Důležitým předmětem komunikace je i například organizace školního roku a absence žáků. Rodiče často uváděli, že komunikují s učitelem právě kvůli tomu, že dítě ve škole chybí. Většinou šlo o nemoc dítěte, ale objevilo se zde také to, že dítě nechce jít do školy kvůli svým spolužákům: *„No to máte plno věcí, jednou dítě zaspí, tak to musíš řešit, pak nechce jít třeba do školy, protože ji někdo ve škole urazil”* (R1). Zde lze vidět, že ve škole může být i problém žáků v kolektivu a kvůli tomu dítě nemá chuť jít do školy. Co se týká školní organizace, zde uvádí například učitelka (U3) to, že je důležité s rodiči komunikovat kvůli třídnickým věcem, hlavně když jsou naplánované nějaké exkurze a výlety a potřebují vybrat nějaké peníze. Rodička (R5) zde uvádí, že organizaci řeší také na třídních schůzkách, kde jim učitelka říká podrobnější informace o tom, co bude během školního roku v plánu a jaké akce školy například budou.

Komunikace rukama, nohama

Od rodičů a učitelů se chtělo také zjistit to, jakým způsobem komunikace probíhá. Téměř všichni respondenti se shodli na tom, že nejčastěji spolu komunikují přes školní online systémy, kde na většině škol se využívá systém Bakalářů nebo Edupage. Někteří rodiče tuto komunikaci přes školní online systémy preferují, jelikož si to mohou v klidu přeložit a odepsat: „*Spolupráce probíhá ve formě komunikace, a to hlavně přes ty jejich stránky, které mají. Je to pro ně lepší, protože si to přeloží a kdyžtak odepíšou*” (R5). To se potvrdilo i učitelky (U1): „*No vždy jsem jim první napsala přes bakaláře, protože mi říkali, ať třeba nevolám hned, že oni si to takto dají do překladače*”. Kromě využití školních online systémů probíhala ovšem často i komunikace přes různé aplikace a telefon v podobě SMS i telefonátů. Učitelka (U1) například uvedla, že WhatsApp používali s matkou kvůli tomu, že si tam mohly posílat různé obrázky pomůcek a díky tomu matka pochopila, co je například deska na písmenka. Rodička (R3) uvádí, že v případě problému může učitelce klidně zavolat. Často také elektronickou komunikaci využívají učitelé a rodiče pro domluvu osobních schůzek: „*No určitě vždy radši zajdu do školy a řeším to s nimi na přímo, ale třeba předtím si napíšeme přes systém nebo SMS*” (R1). Důvodem komunikace přes telefon mohlo být i to, že rodiče cizinci nechápali školní online systém a bylo pro ně pohodlnější komunikovat přes telefon: „*No musím říct, že taková ta komunikace, jak teď fungují ty online systémy školní, tak oni to jako vůbec nechápu*“ (U2), uvádí tedy, že si často raději s rodiči zavolali.

U komunikace je také důležité často využívat i neverbální komunikaci, kterou popisuje například (U6): „*U Mongolů musíš zapojit ruce, hlavu, nohy a jednoduchá slovíčka.*“ Učitelka (U3) neverbální komunikaci vztahuje k rodičům z Ukrajiny: „*Hodně bylo třeba u těch Ukrajinců důležité jim ukazovat a doprovázet to i nějakou neverbální komunikací, různá gesta a tak dále.*“

Učitelé i rodiče uvádí, že komunikace je poměrně častá. Dost často zde zmiňují to, že dnes už komunikace s rodiči probíhá celkem tak jako s českými rodiči a nepotřebují komunikovat tak často jako na začátku. Na začátku komunikace byla ovšem velice potřebná: „*Tak oni tu byli noví a ta komunikace probíhala i vlastně mimo školu, když jsem se s nimi domlouvala na tom doučování, když chodili ke mně domů.*“ (U3), kontakt byl podle učitelky častější, protože to bylo potřebné. U výroku této učitelky jde vidět také její ochota se cizincům, kteří zde přišli v průběhu roku více věnovat, protože potřebovali nějakým způsobem s touto situací pomoci. Častější komunikaci rodičů s učitelem nebo školou také potvrzuje rodička (R1), jejíž dcera nastoupila také v průběhu školního roku. Tato matka tvrdí, že učitelka byla

ochotná od začátku roku a byly neustále spolu v kontaktu, protože učitelka chtěla řešit různé věci. Další učitelka (U2) uvádí, že komunikace s rodiči byla ze začátku dennodenně, protože bylo stále, co vysvětlovat. Je tedy určitě hezké, že zúčastnění učitelé se snažili cizincům pomoci a komunikovali s nimi na začátku často, aby vše pochopili.

Někteří uvádí, že spolupráce s rodiči cizinci je téměř stejná jako s českými rodiči: „*Jako není to nějak jiné než s jinými rodiči, je to prostě podobné*” (U5). K tomuto se vyjadřuje i další učitelka (U1), která tvrdí to, že komunikace byla častá hlavně na začátku a v průběhu roku to už probíhalo stejně jako s ostatními rodiči, teda pokud měli rodiče o komunikaci vůbec zájem.

Děti jako tlumočníci

Důležitou informací, která vyplývá z většiny rozhovorů je to, že děti zde figurují jako nějakí tlumočníci, zprostředkovatelé a překladatelé. Je to hlavně kvůli tomu, že si dříve díky škole osvojí český jazyk a jsou schopni kvalitněji komunikovat s učiteli a rodiči, a proto se některé děti účastní osobních schůzek s jejich rodiči. V rozhovorech se dost často objevovalo i to, že děti například něco vzkážou rodičům nebo učitelům. Tuto informaci zmiňovali jak učitelé, tak samotní rodiče. Například u vietnamské rodiny je jazyk daleko větší problém než u rodin ukrajinských, protože čeština a ukrajinština si jsou vzájemně mnohem podobnější než čeština s vietnamštinou. Proto tato rodina své děti zapojovala do spolupráce se školou hned od začátku, kdy probíhalo přihlášení do školy: „*Vždy tam šli prý zároveň s dětmi, jelikož děti umí lépe česky a děti jim zároveň překládaly, jelikož oni se moc nedorozumí a umí nějaké základní fráze*” (R5). Zde se rodiče zmiňují právě o nástupu žáků do školy, kde v informativní schůzce s ředitelem ohledně přihlášení do školy figurovala hlavně jejich starší dcera. Tento postup jsme se dozvěděli i od učitelky (U3), která zde popisuje nástup cizinců tak, že děti vše vysvětlovaly rodičům, překládaly jim a pomáhaly s vyplňováním papírů pro přihlášení do školy. Dále popisuje to, že jejich děti nebyly přítomné pouze u schůzky při nástupu do školy, ale účastní se také třídních schůzek, kde také překládají informace rodičům nebo učitelce. Matka (R5) uvedla také to, že když něco ze školy nepochopili, řekli svým dětem, ať se na to ve škole zeptají a děti jim tyto informace ve škole zjistily a následně od učitelky vyřídily. Děti rodičům také vysvětlují například školní systém, jelikož ze školy toho zjistí více a začnou se zde lépe orientovat než jejich rodiče: „*Dcera nosila ty jedničky a já si říkám, co je špatně, že má špatné známky, ale pak mi dcera vysvětlila, že je to nejlepší známka*” (R4). Podle těchto výpovědí jde vidět, že žáci, kteří si osvojí český jazyk dokáží celkem ulehčit komunikaci rodičů cizinců s učitelem.

Kromě třídních schůzek, které tu již byly zmíněny se děti často účastní i nějaké individuální schůzky s učitelkou: „*Když byla potřeba, tak ta žákyně byla u všech rozhovorů a překládá to, aby ta komunikace byla efektivnější*” (U5). U této učitelky můžeme zjistit i to, že kvůli tomu, že maminka neumí někdy v češtině odpovědět, tak například telefonickou komunikaci s ní nikdy nevyužila a spíš komunikují právě přes školní systém nebo si dají osobní schůzku, kde pomůže s komunikací tato žákyně.

Někteří rodiče v rozhovorech uváděli také rozdílnost tradic a že se vlastně kvůli dětem musí přizpůsobovat těmto tradicím. Z rozhovorů vyplynulo to, že když si jejich děti ve škole povídají o českých svátcích a tradicích, tak to chtějí doma také dodržovat a informace, které se o kultuře dozví ve škole poté vysvětlují doma. Rodička (R3) se tu zmiňuje o tom například takto: „*Vždy mě baví, jak přijde syn ze školy a vykládá nám o těch českých tradicích, třeba ten svatý Martin a prostě chtěl po mě, ať mu udělám to jídlo a já ho nikdy nedělala.*“ Rodiče se tedy svým dětem musí někdy podřít a dělat to, co v životě nedělali. Podle výpovědí jim to ovšem problém nedělá a někteří to berou spíše jako takové vzájemné obohacení kultur.

Na závěr této subkategorie je také podstatné říct to, že děti jsou takovou oporou jak pro rodiče, tak i učitele. Učitelka (U3) zde popisuje to, jak děti byly velikou oporou rodičů právě při nástupu do školy, kdy se potřebovaly vyřešit základní informace a rodiče se na ně mohli spolehnout. Myslím, že se zde nemůžeme bavit o každém dítěti, že by bylo schopné řešit takové situace samo, protože záleží určitě na věku dítěte a na jeho komunikační úrovni češtiny. Jiná učitelka (U1) měla ovšem oporu ve svém žákovi v tom, že už tu žil delší dobu a uměl mluvit ukrajinsky i česky: „*ten mi byl ve třídě taky takovou oporou a pomáhal mi i s vysvětlováním ukrajinským dětem.*“ Tento žák učitelce například ulehčil komunikaci s ostatními žáky během výuky, což muselo být pro učitelku skrz komunikaci se žáky velice výhodné.

5.3 Stačí mi to tak, jak to je

Nyní popíšu, jak probíhá celková spolupráce v průběhu roku. Spolupráce není jenom o snaze učitele, ale také o snaze samotných rodičů. Vždy ovšem záleží i na tom, jak je této spolupráci škola otevřená. Většinou jsme se dozvěděli od rodičů i učitelů, že rodiče mohou školu navštívit, když jsou například třídní schůzky nebo různé školní akce, jako jsou jarmarky, různé tvořivé dílny a další školní akce. Většina participantů odpovídala tak, že na třídní schůzky rodiče cizinci dochází a kvůli dětem se také účastní skoro všech školních akcí. Někteří z rodičů mají také zájem o to se více zapojit do školních akcích a něco na tyto akce

s dětmi vyrobit: „*Během školního roku probíhají různé školní akce, kterých se můžeme zúčastnit a něco s dětmi na ty akce vyrobit*” (R3). S tímto se shoduje také například učitelka (U5): „*Měli jsme před Vánoci jarmark, tam se rodiče mohou zapojit, protože děti nosí výrobky, se kterými doma většinou pomáhají rodiče a tam maminka určitě pomáhala.*“

Pokud zde nebudeme zmiňovat pouze spolupráci ve formě třídních schůzek a různých školních akcích, tak si rodiče často mohou domluvit během školního roku také individuální osobní schůzky s učitelem. Tyto schůzky využívá například rodička (R2), která zde tvrdí, že když je nějaký problém, tak ji učitelka hned kontaktuje a mohou se domluvit právě na osobní schůzce. Osobní schůzky zmínily také učitelky, které je preferují více než řešení nesrovnalostí například po telefonu.

Zajímavou informaci v podobě spolupráce s rodiči uvedl učitel (U6), který zde zmínil také školní klub pro cizince: „*Ve škole vede kolega takový klub pro Ukrajince a tam jezdí společně s rodiči na výlety.*“ Do školního klubu se může zapojit každý rodič, ale učitel zde uvádí, že ne každý rodič má o toto zapojení zájem. Kromě školního klubu uvedl učitel také například to, že rodiče se mohou účastnit také výuky, například když se žáky realizuje nějaký tematický nebo projektový den. Na této škole jde vidět, že se o zapojení rodičů cizinců zajímají a zkusili něco jiného než ostatní školy. Učitelka (U2) má také zajímavou zkušenost s rodiči cizinci, jelikož zde zapojují matky alespoň do různých prací v okolí školy: „*No ty maminky se zapojují jakoby furt, protože jsou zaměstnané pod obcí, takže nám pomáhají na školní zahradě.*“

Většina matek uvedla, že se spoluprací se školou jsou spokojené a stačí jim to v této formě spolupráce. Máme tu ovšem i nějaké výjimky, například matka (R1) by si přála větší informovanost a více se zapojit. Uvedla zde ovšem to, že škola o to úplně nejeví zájem: „*Jak třeba byl ten Štědrý den, teda ty Vánoce, tak jsem se ptala, jestli s něčím třeba chtějí pomoci, ale řekli, že nepotřebují pomoci.*“ O toto zapojení měla matka zájem, jelikož na to byla zvyklá ze své rodné země. Další výjimkou je také matka (R2), která se do školy zapojuje téměř každý den, jelikož dělá asistentku pro ukrajinské žáky. Nakonec je zde také důležité zmínit to, jestli by si samotní učitelé dokázali představit hlubší spolupráci s rodiči cizinci. Většina učitelů zde ovšem uvedla, že jim také stačí to, že rodiče jeví zájem o prospěch svých dětí a že s nimi nějakým způsobem komunikují alespoň elektronicky. Učitel (U6) zde uvedl to, že si myslí, že rodiče na jejich škole a konkrétně v jeho třídě jsou zapojení dostatečně a neví, jak by je ještě více zapojil, kromě toho, že se mohou účastnit výuky a mají k dispozici také školní klub, který pro ně často utváří program. Matka (R2) tvrdí, že by se rodiče cizinci

mohli více do škol zapojit právě v podobě pracovních pozic asistentek a více podporovat žáky cizince ve vzdělávání.

Rodiče zajímá...

U spolupráce rodičů cizinců a školy je důležitý hlavně zájem rodičů. Většina participantů zde uvedla, že například problém v komunikaci skrz odlišný jazyk jde vždy nějakým způsobem vyřešit, horší je podle nich to, když rodiče například o školu nejeví zájem. Proto zde uvedeme tedy to, jaké zájmy nebo naopak nezájmy rodičů vstupují do spolupráce. Nejdůležitější je to, aby samotní rodiče měli vůbec zájem s učitelem komunikovat. Matka (R1) má například zájem o hlubší komunikaci se školou: „*Chtěla bych, aby ti učitelé byli takoví víc v klidu, aby bylo víc kontaktu s rodiči kromě toho, že mi napíšou, že už dobře píše nebo čte, nebo je hodná.*” Matka zde například popisuje to, že je důležité se zajímat o to, co se ve škole děje a být informovaná, aby její dcera například neměla nějaké psychické problémy. Matka (R2) uvádí, že chce s učitelem komunikovat, jelikož se ráda podělí o své názory. U těchto matek tedy nemusí být v zájmu o komunikaci problém. Některé učitelky ovšem uvádějí, že rodiče často o komunikaci nejeví zájem a poté spolupráce nemůže být úplně kvalitní: „*Tady je to prostě špatné, ona nemá asi moc zájem se mnou komunikovat. Komunikuji s ní jen, když chci já...*“ (U4).

U rodičů se zájem o vzdělávání svých dětí a celkovou spoluprací se školou na také odvíjí od toho, jestli mají v plánu zůstat v České republice nebo se vrátit zpět do své rodné země. Vietnamská rodina (R5) zde žije už několik let a rodiče jeví o spolupráci se školou zájem, hlavně se zajímají o výsledky svých dětí: „*Zajímají je prý hodně výsledky svých dětí, a i když jsou skoro furt v práci, tak si své děti velice kontrolují, aby si své povinnosti plnily.*“ U této rodiny navíc spolupráci se školou také ovlivňuje jejich práce, kde tráví veškerý čas. Také učitelka (U5) tvrdí, že se jí na matce líbí hlavně to, že má zájem o výsledky svých dětí a vede je k tomu, aby si plnily své povinnosti a nesnižuje na ně nějakým způsobem nároky kvůli tomu, že se vzdělávají v Česku, a ne na Ukrajině.

Učitelky ovšem jako problém vidí to, když rodiče nejeví zájem o výuku českého jazyka a nepodporují v učení své děti. Učitelka (U3) zde zmiňuje právě situaci rodičů, kdy se například chtějí vrátit zpět do své země, a proto nejeví o češtinu zájem: „*U některých rodin vidíš, že nemají o to moc zájem a že se chtějí brzo vrátit zpět na Ukrajinu.*“ Učitelka (U4) zde například zmiňuje to, že samotná matka nemá vůbec snahu se například učit češtinu a kvůli tomu se spolupráce mezi nimi asi nezlepší.

Naposled je důležité také uvést to, jestli rodiče vůbec mají zájem o to se do školy více zapojovat. Z výpovědí vyšlo, že někteří mají zájem a někteří naopak ne. Z výše uvedených informací lze vyvodit to, že matka (R1) by si přála více se zapojit do chodu školy, chtěla by být například více informovaná, ocenila by klidně více školních akcí a bylo to hlavně z důvodu jejího volného času. Učitelka (U1) uvádí příklad matky, která byla opravdu hodně angažovaná a chtěla se zapojovat více než čeští rodiče: „*Maminka chtěla být více do školy zapojena. Když jsme měli například Halloween nebo nějaké jiné akce jako třeba vánoční akce, tak třeba došla a fotila nás.*“ Dále zde popisuje i to, že matka chtěla jet společně se třídou na školní výlet. Je tedy viditelné to, že někteří rodiče mají zájem o zapojení se do školy a záleží také na tom, jaké možnosti jim samotní učitelé dají.

Existuje i druhá strana, a to je to, že rodiče nejeví o větší zapojení do školy zájem a tvrdí, že jim například spolupráce se školou vyhovuje tak, jak je to teď, a to většinou ve formě nějaké komunikace s učitelem. Matka (R3) uvádí: „*Mně to vyhovuje, jak je to teď, že se můžeme zúčastnit nějakých akcí, že jsme o všem informovaní*“ také zde popisuje to, že nemá potřebu se více zapojit. Podobně to vidí také matka (R4): „*Stačí mi to tak, jak to je teď. Úplně nevím, jak bych tam mohla pomoci, ale jelikož chodím do práce, tak by na to nebyl čas*“. Nezájem matky o větší zapojení do školy také popisuje učitelka (U5), protože si myslí, že se matka v osobním životě uzavřela, skrz to, že si v České republice nenašla práci a nabízelí ji pouze podřadné práce skrz její národnost. Díky tomu tedy matka do školy nechodí, když nemusí a víceméně jen kontroluje své dcery, jestli si své povinnosti plní.

Učitelé ovšem uvedli právě to, že měli čest s rodiči, kteří nejevili zájem o školu vůbec: „*Tak s jednou maminkou ta spolupráce neprobíhala skoro vůbec, ona o to neměla zájem*“ (U1). Poté uvádí to, že to zapříčinilo také horší přípravu do školy žákyně než u žáků, s jejichž matkou spolupracovala téměř každý den. Celkový zájem rodičů o školu je velmi důležitý, někteří cizinci si mohou být ovšem nejisti v tom, kde zůstanou, a proto o školu v České republice nemusí jevit takový zájem, jako ti, kteří zde plánují už zůstat. Vše tedy záleží asi na konkrétní situaci, která právě nastala a jak se s tím rodiče vypořádají.

Přístup rodičů ke škole

U rodičů je z výpovědí zjevné, jak vlastně přistupují ke škole. Co se týká výběru participantů ze skupiny rodičů, tak všichni hodnotili školu velice pozitivně a bylo řečeno, že jsou v dané škole velice spokojeni a vzdělávací systém jim vyhovuje. Například rodina (R5), která měla možnost vyzkoušet školy v různých městech tvrdila, že na každé škole byla spokojená: „*Každá škola byla trochu jiná, ale nikde neměli žádný problém a všude se jim líbilo*“. Podle

matky (R3) je lepší škola tady než na Ukrajině: „*Pro mě je teda škola i školka úplně v pohodě a je to tu lepší než na Ukrajině.*“ Také potvrzuje to, že není nic, co by ji ve školství vadilo nebo scházelo. Ostatní matky jsou například spokojené i z toho důvodu, že je zde škola hravější a není kladen na ně takový nátlak jako v rodných zemích: „*Je tady všechno v pořádku, jako nic ji tady úplně nechybí, nevádí ji ani to, že tady není takový ten dril*“ (R5), dále to popisuje tak, že děti mají daleko víc volného času než ve Vietnamu. Rodiče cizinci jsou zde spokojení také proto, že jsou hodně přizpůsobiví jak v osobním životě, tak i ve škole: „*Jsem taková přizpůsobivá, přizpůsobím se do jakéhokoliv prostředí a veřejnosti a není to pro mě takové náročné*“ (R2).

Překvapivé bylo ale to, že i samotní učitelé uvedli, že jsou rodiče hodně přizpůsobiví. Učitelka (U2) uvádí, že při nástupu do školy se snažili hned přizpůsobit: „*Nechtěli nic nadstandartního. Spíš se tak jako vyptávali a vyměňovali jsme si informace, jak to funguje u nás a jak u nich.*“ Rodiče spíš chtěli získat informace o tom, jak to funguje tady a tím mohli zjistit i učitelé informace o vzdělávání v cizině. Učitelé například na rodičích oceňovali to, že mají snahu vůbec komunikovat: „*Oni se nějak snaží napsat do bakalářů nebo SMS a nějak se prostě pochopíme*“ (U6). Učitel také ukázal, jak taková zpráva od rodičů vypadá a někdy je opravdu složité přijít na to, jak své sdělení rodiče myslí. Učitelka (U4) zde uvádí, i když není s matkou dané žákyně úplně dobrá spolupráce přes školní rok, tak oceňuje alespoň to, že když přišla na třídní schůzku snažila se s ní nějakým způsobem komunikovat a na zprávy ji třeba alespoň stroze odepíše.

Učitelé zde zmiňovali také hlavně to, jaký přístup mají rodiče ke škole celkově. Pokud mají ke škole spíše negativní přístup, je jasné, že s nimi kvalitní spolupráce nebude. Učitelka (U3), která má zkušenost jak s ukrajinskými, tak vietnamskými rodiči tvrdí to, že u vietnamské rodiny je na školu kladen daleko větší důraz než u ukrajinských rodin. Učitelka (U1) zde vidí například rozdíl v přístupu matek z Ukrajiny. Zmiňuje také to, že právě záleží na tom, jestli rodiče zde budou zůstat nebo ne. Tato učitelka viděla například rozdíl v přístupu matek k domácí přípravě. Jedna matka se svým dětem věnovala a plnila všechno, co po nich učitelka vyžadovala a druhá matka o toto zájem neměla a žákyně tak chodila do školy často nepřipravená. Není to tedy jen o přístupu odlišných kultur, ale rozdíly můžeme spatřit i v dané kultuře. Některé učitelky tvrdily, že rodičům byla škola úplně jedno a nesnažili se ji ani pochopit.

Máme zde ale i pozitivnější přístup, jako je například to, že matka (R5) by se přála více do školy zapojit, ale neumožňuje ji to jazyková bariéra a její pracovní nasazení. Z toho důvodu

říkala, že by byla škole například ochotná finančně pomoci. Tato matka zde uvedla například i to, že by si lepší spolupráci dovedla představit například v různých rodinných soutěžích, které by škola pořádala pro rodiče s dětmi. Říkala, že ve Vietnamu to takto funguje a je to velice zábavné.

Lze tedy říct, že přístup rodičů ke škole se odvíjí od jejich zájmu, což zde zmínili i matky i samotní učitelé. Pokud přistupují ke škole pozitivně, buduje se vztah jako s normálními rodiči. Pokud o školu nejeví zájem, může se to například podepsat i v přístupu samotných žáků ke škole a jejich školních výkonech.

5.4 Všichni jsme si rovni

Tato kategorie by měla poukázat na to, jak může odlišná kultura vstupovat do spolupráce rodičů se školou. Podle výpovědí rodičů i učitelů kultura spolupráci mezi nimi nijak neovlivňuje. Rodiče například registrují to, že je odlišná kultura spíše ovlivňuje v osobním životě: „*To je spíš jako v osobním životě než v tom prostředí školy*” (R2), matka dále popisuje to, že problémy v osobním životě mají kvůli tomu, že jim po příjezdu stát pomohl finančně, a to se ostatním obyvatelům nelíbilo. Rodiče také popisují to, že se dost přizpůsobili české kultuře, jelikož jejich děti se o tom ve škole učí a poté jim to doma vysvětlují a chtějí to dodržovat: „*Ona pak přijde domů a chce ty tradice dodržovat, a tak to chápeme kvůli tomu, že ona to zná ze školy*” (R4). Většina rodin také dodržuje tradice jak české, tak ty ze své kultury: „*Slaví to jak v Česku, a zároveň nezapomínají na své vietnamské tradice*” (R5). Učitelé také tvrdí, že jsou rodiče přizpůsobují a odlišná kultura jim výuku nějakým způsobem nenarušuje: „*Jako rodičům nevadí určitě to, že se podíváme na různé tradice jak české, ukrajinské, mongolské, tak romské*” (R6). Díky tomu, že se rodiče přizpůsobují českým tradicím nevznikají žádné problémy skrze odlišnou kulturu, která by ovlivňovala spolupráci učitelů s rodiči. Učitelé ovšem ve škole často řešili to, jak mají například se žáky ve výuce probírat různé tradice a zvyky týkající se svátků v průběhu roku. Zde bylo uvedeno několikrát to, že se například učitelé rodičů zeptali, jestli si mají vysvětlit různé tradice a zvyky z jejich kultury: „*Měla jsem strach, ať neudělám něco špatně jakože. Tak jsem to teda řešila s maminkou a říkala, že úplně v pohodě, ať to neřeším a děláme si to po svojem*” (U1). Téměř ze všech výpovědí rodičů i učitelů vyplývá, že odlišné kultury se často ve výuce dotýkají, jelikož to často spontánně vyplyne z nějaké situace, která ve výuce probíhá.

Někteří rodiče uvedli také to, že v průběhu roku je představena jejich kultura. Například matka (R1) to popisuje takto: „*Co se týkalo Vánoc, té besídky, tak třeba ukrajinské děti si společně vytvořili takový stůl, kde vlastně byly ty tradice a zvyky, jakože z Ukrajiny.*“ Podobnou zkušenost má i matka (R2), která ve škole působí jako asistentka a ta ukrajinským žákům pomáhala s představením ukrajinské kultury: „*Jak byla ta Vánoční besídka, tak děti měli možnost udělat takovou tu prezentaci ukrajinských Vánoc, a to jsem jim s tím trochu pomáhala teda.*“ Je tedy dobré, že se škola nebo učitelé odlišnou kulturu snaží zařadit do školy, jelikož rodičům cizincům se toto líbí a dokážou to ocenit.

Nakonec je také důležité zmínit to, jestli se rodiče odlišné kultury nějakým způsobem báli. Například matka (R2) zde popisuje své obavy z práce jako asistentky: „*Ze začátku jsem si myslela to, že to bude pro mě těžké se začlenit do českého kolektivu.*“ Nakonec ovšem zmiňuje to, že se jí ve škole pracuje dobře, je tu šťastná a nevidí na škole žádná negativa. Z daných výpovědí lze vyvodit to, že kultura neohrožuje spolupráci rodičů se školou, dá se říct, že samotní učitelé i škola se snažili o odlišnou kulturu opřít a nějakým způsobem ji využít. Rodiče se celkově přizpůsobují české kultuře, i když ji poznávají postupně. Na čem se o všem shodli snad všichni participanti je problém v odlišném jazyku, který může spolupráci narušit.

Jazyková bariéra

Podle názvu je jasné, co bude popisovat následující subkategorie. Spolupráci z kulturního hlediska podle všech participantů ovlivňuje hlavně odlišný jazyk. Jsou rodiče, kteří pracují a jsou v kontaktu s ostatními lidmi a jejich komunikační dovednost v českém jazyce se zlepšuje a po pár letech žití v Česku se dá s nimi hezky domluvit. Poté ale existují rodiče, kteří například do zaměstnání nechodí, například z důvodu mateřské a nemají tolik jiného kontaktu s českými lidmi, a tudíž je jasné, že si češtinu tak rychle neosvojí. Většina participantů se shodla na tom, že spolupráce je v tomto případě obtížnější skrz jazykovou bariéru: „*Tak to je prostě odlišný jazyk, jako teď u těch Vietnamců nevím, jak bych se kolikrát domluvila, kdyby ty děti neuměly česky*“ (U3). To, že spolupráci nejvíce ovlivňuje odlišný jazyk několikrát zmínila i matka (R5): „*Momentálně by asi nebyla pomocná, protože ten jazyk fakt neovládá.*“ Jazyková bariéra je zde důležitým aspektem a je nutné popsat to, jak si s tím učitelé i rodiče poradili. Jako důležitý bod, který se shodoval u více než poloviny participantů bylo, že skrz odlišný jazyk využívali další jiný cizí jazyk, většinou šlo o využití ruského jazyka, který mohou znát učitelky a znají ho i rodiče z Ukrajiny: „*Na začátku, když jsme ji něco vysvětlovali, a ještě tolik nerozuměla, tak jsme se snažili komunikovat s ní rusky*“

(U5). Učitel (U6), který má ve své třídě i mongolské žáky, tak při komunikaci s jejich rodiči využívá například i anglický jazyk: „*No často využívám třeba i angličtinu, nějaké jednoduché slovíčko, kterému rozumí skoro fakt každý.*“ Je tedy dobré, když učitelé umí komunikovat v jiném jazyce, jelikož jim to může komunikaci s rodiči cizinci ulehčit. Rodiče také využívali jiný jazyk, tady šlo víceméně také o ruštinu a angličtinu. Matka (R1) popisuje to, že komunikovali s učitelkou v ruštině: „*Pomáhala mi i s jazykem, snažila se mluvit na mě rusky a tomu jsem rozuměla více a vlastně jsem to pochopila vše.*“ Další matka (R2) působila na Ukrajině jako učitelka anglického jazyka, je teda jedna z mála Ukrajinců, která využívala anglický jazyk a ne ruský: „*Jelikož umím angličtinu dobře, tak prostě když jsem něco nedokázala říct v té češtině, tak jsem řekla anglické slovíčko.*“ V přelomení jazykové bariéry se tedy snažili jak rodiče, tak učitelé.

Z rozhovorů také vyplynulo to, jak se snažili jazykovou bariéru co nejvíce potlačit. Vyplynulo tu několik tipů, jak ulehčit komunikaci. Podle výpovědí se o to snažili opět jak učitelé, tak rodiče. Učitelé nám zde udávali následující tipy: „*Říkala jsem ji vše stručně a ukazovala různé věci a známky*“ (R4). Další učitelka to popisuje následovně: „*Vždy musím mluvit pomalu, stručně, něco ji musím více vysvětlit, nebo nějak vysvětlit jinými slovy. Na začátku jsem ji ukazovala třeba různé pomůcky, které byly potřeba koupit a tak dále*“ (R5). Zajímavě se zde vyjádřil také učitel (U6), který popsal tipy pro komunikaci s různými národnostmi: „*U Romů si musíš dávat bacha, abys nedostal pěstí...u Ukrajinců českorusky, je to přátelská pomalá komunikace.*“ Může se tedy říct, že je u komunikace důležité dodržovat alespoň nějaké zásady, abychom tu komunikaci ulehčili. Co se týká rodičů, tak učitelé často popisovali to, že rodiče například měli nachystané překladače: „*Oni přišli s telefonem do školy a měli nachystané překladače na tom začátku, abychom se domluvili*“ (U1). S tímto se shoduje i matka (R4): „*Překladač jsem využila několikrát, měla jsem nachystaný mobil a kdyžtak jsme si to napsali do toho telefonu.*“ Tato matka zde popsala i to, že měla pocit, že učitelka se snaží ulehčit komunikaci s ní: „*Mluvila trošku pomaleji a hodně věcí mi opakovala.*“ Lze tedy vidět, že upravit trochu svou mluvenou řeč je pro komunikaci s cizinci velice důležitá, nejvíce zmiňované tu bylo pomalejší tempo řeči, vysvětlování jiným způsobem a také ukazování různých předmětů.

Rodiče i učitelé často uváděli i to, že mají cizinci problémy s délkou hlásek, významem slov nebo i s rozdílným písmem: „*Rozdíl v té komunikaci, že některá podobná slova prostě znamenají něco jiného, a to samé ty písmenka*“ (R2). Matka (R1) zde také zmiňuje rozdíl v písmu, že v Česku je latinka, ale na Ukrajině je azbuka, dodává také to, že díky tomu mají

problém často i s angličtinou. Matka (R4) se k tomu vyjadřuje: „*Písmena jsou podobná, ale znamenají něco jiného.*“ Učitelé si těchto problémů také všimají: „*Mají jiný přízvuk, že jo. Takže jim ty čárky dělají skrz tohle problém, protože ty slova jsou zvyklí prodlužovat někde jinde*“ (U2). Jazyková bariéra se tedy projevuje jak v mluvené, tak i psané komunikaci.

Jako poslední bod, který je důležitý zmínit je také to, že rodiče většinou česky již rozumí, když k nim někdo teda mluví zřetelně, problém ovšem spíše nastává, když mají odpovědět v češtině: „*No ta maminka ona dobře rozumí, ale neumí moc mluvit*“ (R5). S tímto se shoduje i matka (R3): „*Já rozumím, ale někdy nevím, jak mám co říct.*“ Jazyková bariéra je tedy důležitým aspektem, který vstupuje do spolupráce, někteří učitelé ovšem tvrdili, že se dá tento problém vždy vyřešit, pokud se rodiče alespoň trochu snaží a mají zájem.

Na spolupráci oceňujeme...

Tato subkategorie bude popisovat, jak rodiče vidí a hodnotí spolupráci s učiteli a proč jsou vůbec ve škole spokojení. Celkově je na začátek nutné říct, že všech pět rodičů řeklo, že jsou se školou spokojení, což jsme už popisovali v jedné z předešlých kategorií. Pokud se na spokojenost rodičů podíváme konkrétněji, tak zde rodiče uváděli to, že jsou spokojení s tím, že má učitelka správný přístup ke všem: „*Ale paní učitelka má strašně super přístup k tím dětem, s rodiči komunikuje vlastně tak normálně, když je potřeba, tak napíše.*“ Rodiče zde často zmiňovali také rovný přístup učitelky k dětem: „*Já tu jsem spokojená...myslím si, že se jim všem věnuje úplně stejně a rozdíl nedělá.*“ K rovnému přístupu se vyjádřila i učitelka (U2), která zde popisuje to, že všichni rodiče mají stejnou možnost školu navštívit: „*Máme rovné dveře pro všechny.*“

Dále s čím jsou rodiče například spokojení a dokážou to ocenit je informovanost od učitelky: „*Že nás informuje, nic nedělá špatně pro děti. Je taková hodná*“ (R4). Další matka (R3) oceňuje učitelku také v přístupu a informovanosti: „*No ona má dokonalý přístup k dětem, můj syn ji úplně miluje, o všem nás informuje*“ (R3). Jde tedy vidět, že i samotní žáci oceňují práci jejich učitelek a mají k nim hezký vztah.

Někteří učitelé zde zmínili také to, že jsou rádi, jaké rodiče mají. Například učitelka (U2) v rozhovoru zmínila, že ostatní školy mají s cizinci někdy problém. Ona je ovšem vděčná za to, jaké rodiče má: „*Jsem ráda, že tu máme ty rodiče strašně fajn.*“ Učitel (U6) se také k rodičům vyjádřil, že se mu například líbí to, jak jsou pracovití, mají zájem komunikovat a že jim ta škola vlastně není jedno. Tvrdí, že s rodiči není žádný problém a je za ně rád a celkově má zájem o to učit cizince: „*Mně to baví a snažím se, proto je možná i chci učit.*“

Jde tedy vidět, že učitelé i rodiče jsou s touto formou spolupráce spokojeni a nevidí v tom žádné extrémní problémy.

5.5 Nemám mu, jak pomoci

Poslední významová kategorie, která se týká spolupráce rodičů cizinců se školou se bude zabývat domácí přípravou žáků, jelikož se rodiče často v českém prostředí zapojují do domácí přípravy. U rodičů cizinců ovšem domácí příprava, hlavně plnění domácích úkolů do českého jazyka může být velice obtížná. Ze všech rozhovorů s rodiči vyšlo, že jim nedělají například problém domácí úkoly do matematiky, protože tam nejde o odlišný jazyk. Úkoly do českého jazyka ovšem zmínila každá zúčastněná matka a také většina učitelů. Rodiče v českém jazyce mají problém s tím, že ne dobře ovládají gramatiku českého jazyka a často ani nepochopí, co se po nich v domácím úkolu chce. To popisuje například matka (R3): „*No jako někdy něco je, že tomu nerozumím v té češtině, třeba nějakému slovu.*” Matka zde také popisuje to, že se často zapojuje do domácích úkolů otec, který umí česky lépe. Matka (R2) tvrdí to, že je pro ni hrůza dělat domácí úkoly z češtiny: „*Prostě pro mě je to hrůza s ním dělat češtinu skrz ty krátké a dlouhé hlásky.*“ Tady se vracíme opět i k tomu, že rodiče mají problém například s gramatikou a jak je to pro ně těžké například v psané komunikaci s učitelem, tak je to pro ně těžké i v domácích úkolech svých dětí. Učitelé si také uvědomují, že někdy domácí úkoly do češtiny nemají tito žáci udělané, protože s tím mohou mít problém: „*U těch Ukrajinců se stávalo často, že neměli úkoly do češtiny, ale prostě to bylo kvůli tomu, že fakt nevěděli, jak to mají udělat, protože to nechápali ani rodiče*” (U3).

Jak lze vidět z některých výpovědí, tak se často stává, že domácí úkoly nejsou splněny, tady je ovšem také důležité podotknout to, jestli to neplní, protože se jim nechce, nebo protože to nechápou. Někteří rodiče tvrdí, že když úkol nechápou, napíší pod nesplněný úkol vzkaz, aby to učitelka věděla: „*Když to nechápeme, tak napíšu pod ten úkol nechápeme a podepíšu to*” (R4). Jiná matka to popisuje třeba takto: „*Na začátku jsem třeba psala, že nevíme, jak to máme udělat, protože tomu nerozumím a vždy to pochopili*” (R1). Učitelé tvrdí, že je určitě lepší dát alespoň nějaký vzkaz k domácímu úkolu, aby věděli, že se opravdu na to dívali a prostě to nepochopili: „*Stačilo mi k úkolu napsat nerozumím a člověk to pochopí*” (U2).

Téměř všichni učitelé tvrdili, že jsou při nesplnění úkolu chápaví a vlastně to nějak neřešili: „*Jako pro mě ty jejich domácí úkoly nebyly až tak důležité, protože jsem věděla, že tu češtinu třeba vždy nemusí chápat*“ (U1). To tvrdily i samotné matky, že jsou učitelky při této situaci

chápat: „*Jako když se úkol neudělal, protože jsme ho nechápali, tak paní učitelka byla chápat a nic z toho nedělala*“ (R2). Jeden učitel zde tvrdil to, že ani moc domácích úkolů nezadá a když je zadává, tak je dělají žáci s asistentkami v družině: „*Většinou rodiče ty úkoly ani neřeší, protože většinou to dělají s paní asistentkou třeba v družině, aby právě nemuseli doma rodiče s tím mít problém*“ (U6). Na škole je tedy výhoda, že mají žáci možnost si udělat domácí úkoly už v odpolední družině a rodiče poté nemusí řešit, jestli úkol chápou nebo nikoliv.

Někteří rodiče také uvedli to, že díky domácím úkolům se svými dětmi si vlastně lépe osvojují český jazyk, je to tedy pro ně někdy výhodné: „*Kolikrát mě něco naučí z té češtiny, protože já to neumím a já se vlastně ráda přiučím*“ (R3). Toto potvrzuje i učitelka (U2), protože měla pocit, že maminka od žáka, který stále na škole je se díky domácím úkolům rozmluvila lépe: „*Tak to asi trénovala s ním a pak se rozmluvila lépe, takže ta komunikace se zlepšila.*“ Zde je nutné podotknout také to, že šlo i domácí úkoly z logopedie, kterou na škole poskytují, takže maminka musela doma se svým dítětem často trénovat logopedii, která jim v komunikaci hodně pomohla.

Ze všech rozhovorů také vyplynulo to, že rodiče a jejich děti mají nějaké doučování. Buď jde o školní doučování nebo domácí doučování, které si rodiče nějakým způsobem zařídili sami. Většina rodičů využívá doučování ve škole, které je zaměřené na češtinu nebo matematiku. Matka (R1) si ovšem zařídila ještě navíc studentku, která dochází k ní domů a doučuje její dceru češtinu: „*Máme potom ale kromě toho doučování ve škole jednu studentku, která dochází k nám domů a také ji doučuje češtinu.*“ Matka uvádí, že po doučování s touto studentkou se dcera vždy trochu zlepšila. Učitelka (U1) celkem podrobně popisovala, jak probíhalo takové doučování například pro Ukrajince, kteří nastoupili v průběhu roku: „*Měli to udělané tak, že to bylo nějaké téma, například park a tam probírali takovou tu základní slovní zásobu, kde a co můžou potkat*“ dále dodává, že využívali hodně materiálu z předškolního vzdělávání a učili se například skloňovat.

Od některých učitelů také víme to, že mají rodiny zařízenou i ukrajinskou online školu, která probíhá v odpoledních hodinách, většinou jsou to rodiny, které neví, jestli se nevrátí například zpátky: „*Tyto děti se vzdělávaly i v jejich jazyce, protože měly s tou ukrajinskou školou domluvené online hodiny odpoledne*“ (U1). Učitelka (U5) dodává, že její žákyně dělá také ukrajinskou školu, a navíc měla nějakou speciální ukrajinskou školu o víkendu. Tvrdí tedy, že má maminka na své dcery opravdu vysoké nároky.

Podpora při vzdělávání žáků cizinců

V této subkategorii bude uvedeno, jak je ve škole podporování vzdělávání žáků cizinců. Jedná se jak o podporu učitelů, tak o podporu rodičů a žáků. Na většině škol působí v dnešní době mnoho různých pedagogických pracovníků, kteří spadají do školního poradenského pracoviště. Jak víme, každé pracoviště musí mít výchovného poradce a metodika prevence. Navíc se často ve škole můžeme setkat například se školním psychologem, asistenty nebo speciálním pedagogem. Během rozhovorů byli zmíněni snad všichni výše uvedení pracovníci, kteří se nějakým způsobem snaží při vzdělávání a spolupráci pomoci jak učitelům, žákům tak i jejich rodičům.

Všichni učitelé a někteří rodiče uvedli, že spolupracují s různými dalšími pedagogickými pracovníky, kteří jim během vyučovacího procesu pomáhají. Lze tedy říci, že škola se snaží o podporu učitelů i žáků cizinců. Některé školy najaly před nástupem ukrajinských žáků na školu ukrajinské asistentky, které více spolupracují s rodiči těchto žáků. Učitel (U6) spolupráci s ukrajinskou asistentkou popisuje následovně: *„Je tam paní asistentka z Ukrajiny, která umí docela dobře česky a ta mi pomáhá docela.“* V rozhovoru také popsal to, že ukrajinské asistentky prováděly rodiče a žáky po škole a také je někdy vyučují. Podle učitele to má ovšem někdy i nevýhodu, protože má pocit, že někdy rodiče komunikují víc s asistentkami než s ním. Mezi rodiči, kteří se účastnili tohoto výzkumu byla také jedna matka, která na škole působí jako asistentka pro ukrajinské žáky. Tato matka tvrdí to, že by více škol mělo využít ukrajinské matky nebo otce, aby dělali ve škole asistenty pro ukrajinské žáky: *„Já se třeba jako ta cizinka aspoň zapojila, že dělám tu asistentku, abych ty ukrajinské žáky ve škole podpořila a nebyli z toho takoví, jakože zaskočení.“* Dále také popisuje, že to žáci často vzdávají: *„Ono totiž některé ty děti to prostě tak vzdávají a nechcrou třeba v té škole pokračovat“* (R2). Tato matka zde popisuje, že děti potřebují podporu, kterou doma nemusí mít. Matka tedy hezky vysvětlila, proč je důležité, aby školy zaměstnávaly více cizinců.

Jedna ze škol měla například podporu ve své obci, která zaměstnávala sociální pracovníci a překladatelku: *„Ten jazyk se prostě řešil s tou paní, co uměla ukrajinsky, takže jako neovlivňovalo víceméně nic jinak tu spolupráci s nimi“* (U2). Z tohoto vyplývá, že spolupráce kvůli jazyku nebyla nějakým způsobem vůbec ovlivněna a s rodiči cizinci se spolupracovalo stejně jako s domácími. Sociální pracovníce pomohla v tom, že už jim před nástupem do školy vysvětlovala, jak to ve škole funguje a ve škole už cizincům opakovali a vysvětlovali informace, které již znali.

Na ostatních školách jsou také například školní psychologové, kteří se snaží komunikovat a pracovat se žáky a rodiči cizinci: „*Mají i tu psycholožku, která nás rodiče také hodně kontaktuje a pomáhá dětem z Ukrajiny ve škole*“ (R1). Lze tedy vidět, že školní psychologové učitelům nějakým způsobem ulehčí práci a jejich náplň práce ve škole je v tomto směru také důležitá.

Jelikož žáci mohou mít problémy s různým učivem, tak učitelé určitě hodnotí pozitivně to, že na škole probíhá i doučování těchto žáků a pomůžou jim tak s jejich vzděláváním. Učitelka (U4) popisuje to, že na jejich škole doučuje žáky speciální pedagožka: „*Takže to má s tou speciální pedagožkou, vezme ji vždy ve výuce, třeba v češtině a tam spolu třeba hlavně čtou a píšou.*“ Na jiné škole zase probíhá doučování například s výchovnou poradkyní: „*Máme výchovnou poradkyni, která umí rusky. K ní chodí na doučování z češtiny ta moje žákyně*“ (U5). Doučování žáků cizinců probíhá na každé škole a každá ze škol to má trochu jinak. Někdy si vedou doučování i samotní učitelé například po doučování a žádnou takovou oporu v tomto ohledu nemají. Učitelka (U5) jako jediná uvádí to, že je škola podporovala v různých webinářích, které byly zaměřeny na vzdělávání žáků cizinců: „*Doporučovala nám škola různé webináře. Když jsme si nějaký vyhledali, tak nám to proplatili.*“ Popisuje zde také to, že semináře byly zaměřeny například na jazykovou bariéru.

Interpretace dat ukazuje, že se některé kategorie shodují s informacemi, které byly uvedeny v teoretické části, jako je například jazyková bariéra. Naopak také vyvrací některé informace, jako je celkově odlišná kultura. U kultury je podle výpovědí participantů zjevné, že do spolupráce nezasahuje a obě skupiny participantů jsou odlišné kultuře spíše otevřené.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato práce se orientovala na spolupráci rodičů cizinců se základní školou. Hlavním cílem bylo tedy zjistit, jak probíhá tato spolupráce: **Jak probíhá spolupráce rodičů cizinců s učiteli základní školy?**

Spolupráce s rodiči cizinci může být velice specifická. Podle zjištěných informací vyplynulo, že spolupráce je někdy pro učitele a rodiče náročnější, jelikož zde vstupují určité aspekty, které ji ovlivňují. Většinou se jedná o spolupráci hlavně ve formě komunikace, to znamená, že rodiče komunikují s učiteli přes elektronické školní systémy, jako jsou například Bakaláři nebo Edupage. Tuto komunikaci volí většina učitelů i rodičů, jelikož si dané informace mohou v klidu přeložit a na zprávy odepsat. Někteří učitelé i rodiče tvrdili, že je pro ně tato elektronická komunikace skrz jazyk pohodlnější než osobní komunikace, kdy si nemusí rodiče s učiteli rozumět. Ostatní rodiče i učitelé ovšem naopak preferují osobní komunikaci, kdy si domluví spolu schůzku a rodiče přijdou do školy. Většinou je ovšem osobní komunikace preferována v případě nějakého problému, který se musí vyřešit. Téměř všichni učitelé i rodiče se shodli na tom, že jejich spolupráce stojí především na komunikaci. Předmětem komunikace učitele s rodiči většinou bývá domácí příprava, do které se rodiče zapojují nejčastěji. U rodičů cizinců může být problémem to, že domácím úkolům nemusí úplně rozumět, a proto často kontaktují učitele, aby věděli, že domácí úkoly chtějí plnit, ale někdy neví jak. Hojně také komunikují skrz různé pomůcky, které žáci potřebují do školy. Tady například nastával problém v tom, že rodiče nevěděli, co danou pomůckou učitel myslí, proto si museli pomáhat například různými obrázky, aby pochopili, co pro žáky mají koupit.

Dále zde participanti uváděli také to, že se účastní třídních schůzek a veškerých školních akcí, které se pořádají hlavně v období různých svátků, jako jsou například školní jarmarky nebo nějaké tvůrčí dílny. Vyšší forma spolupráce zde většinou neprobíhá. Některé učitelky ovšem uvedly, že rodiče mohou školu kdykoliv navštívit, ale moc tyto možnosti nevyužívají. Někteří rodiče se nechtějí více zapojovat do chodu školy skrz to, že jsou omezeni odlišným jazykem a myslí si, že by nebyli škole úplně nápomocní.

Některé zjištěné informace byly také výjimkou, kdy například jeden z učitelů zapojuje rodiče cizince také do výuky a mají možnost využít školní klub pro cizince. Další učitelka také uvedla to, že matka jedné žákyně se chtěla více zapojovat – například se účastnila různých školních akcí, kde fotografovala a také měla zájem jet na výlet. Jedna matka podotkla, že by

bylo vhodné, aby se cizinci více zapojovali do školy a pomáhali tak žákům cizincům, jelikož tuto podporu potřebují. Jinak spolupráce probíhá ve formě komunikace a rodiče se účastní na třídních schůzkách a školních akcích, které škola nabízí. Někteří rodiče by měli větší zájem o spolupráci, jelikož na to mají volný čas a také je výsledky svých dětí zajímají.

Lze tedy říci, že spolupráce s těmito rodiči probíhá téměř podobně jako s českými rodiči. Některé učitelky také uváděly to, že spolupráce může být omezena i tím, jak se celkově škola snaží o spolupráci s rodiči. Pokud škola možnosti pro větší zapojení nenabízí, tak se to nebude lišit ani u rodičů cizinců. S rodiči cizinci ovšem kromě samotných učitelů spolupracují hojně i jiní pedagogičtí pracovníci. Z rozhovorů vyplynulo, že často rodiče komunikují také s výchovnými poradci, speciálním pedagogem, školním psychologem nebo mají některé školy najaté například asistentky, které jsou z Ukrajiny. Tito pracovníci školy mohou velice spolupráci s rodiči ulehčit a učitelé jsou za ně rádi.

Z hlavní výzkumné otázky také vznikly tři dílčí výzkumné otázky. Pro rodiče cizince je možná podstatnější to, jak probíhá spolupráce při nástupu žáků cizinců do školy. Proto byla jako jedna z dílčích otázek položena: **Jak probíhá spolupráce rodičů cizinců s učiteli při nástupu dítěte na základní školu?**

To, jak spolupráce probíhala při nástupu dítěte popisovali téměř všichni participanti. U odpovědi na tuto otázku je důležité podotknout, že záleží, kdy žáci cizinci na základní školu nastoupí. Spolupráce rodičů se školou se liší podle toho, jestli žáci nastoupili v průběhu roku na základní školu, nebo nastoupili do 1. ročníku nebo alespoň od začátku školního roku.

Pokud žáci nastoupili v průběhu školního roku, což nastupovali například žáci, kteří se zde se svými rodiči stěhovali skrz válku na Ukrajině, tak spolupráce při nástupu byla náročnější. Většinou zde proběhla informativní schůzka s ředitelem, které se někdy účastnili i učitelé, kteří měli mít ve své třídě tyto žáky. Bylo potřebné, aby jim vysvětlili to, jak škola vůbec funguje, například rozvrh, předměty a hodnocení žáků. Celkově bylo potřebné často s rodiči komunikovat skrze přípravu do školy. Probíhalo zde mnoho osobních schůzek, aby žáci byli opravdu začleněni a co nejdříve se adaptovali na českou školu. Na druhou stranu také jsou rodiče, kteří o tuto spolupráci nejeví úplný zájem a děti chodí do školy naopak nepřipravené. Spolupráce byla ovšem důležitým krokem pro efektivní adaptaci daných žáků. Žáci od rodičů, co se snaží spolupracovat s učitelem a školou, tak většinou ve škole nemají žádný problém, zapadají do třídního kolektivu a také mají dobrý prospěch.

Žáci, kteří nastupují do 1. ročníku většinou nemají problém. Rodiče zde tvrdili, že například využili přípravné kurzy, které daná škola nabízela a tím se lépe na školu adaptovali. Spolupráce zde probíhá na začátku nástupu stejně jako se všemi rodiči, všem jsou podány podrobné informace, mohou využít osobní schůzky s učitelem. Jelikož jsou všem podávány stejné informace během prvního školního dne, nenastává zde nějaký velký problém v tom, že by rodiče něco úplně nepochopili. Většinou šlo o rodiče, kteří tady nějakou dobu už žili, takže o škole měli už nějaké informace zjištěny a spolupráce nemusela být tak intenzivní, jako u žáků, co nastupují v průběhu roku.

S rodiči žáků, co nastupují od začátku školního roku ve vyšším ročníku je také potřebné určité věci na konkrétní škole vysvětlit více. V tomto průzkumu byly dva takové případy, kdy to byli starší žáci, kteří školu už znali. Nebylo tedy potřebné jim vysvětlovat vše od základů, ale bylo potřebné vysvětlit spíše fungování konkrétní školy. Lze tedy říct, že hlubší spolupráce zde probíhá spíše v prvních týdnech nového školního roku a během školního roku intenzivita spolupráce klesá.

Další dílčí výzkumnou otázkou je: **Jak si představují spolupráci se školou rodiče cizinci a učitelé?** Na tuto otázku bude celkem těžké odpovědět. Učitelé zde většinou odpovídali tak, že jim stačí, když rodiče s nimi komunikují a dochází na třídní schůzky a mají zájem se nějakým způsobem účastnit školních akcí. Jsou ovšem spokojeni, když rodiče mají o školu zájem a komunikují s nimi ve větší míře, jelikož je to pro ně obohacující se dozvědět i něco jiného z jejich kultury. Nápady na větší zapojení ovšem moc nemají. To, že nemají rodiče žádný nápad může být také tím, že jejich škola není úplně otevřená spolupráci s rodiči, tím pádem neví, jak by tedy rodiče více zapojili.

Z odpovědí rodičů vyplynulo to, že někteří jsou spokojeni s tím, jak je to teď, to znamená stačí jim komunikace buď elektronická nebo osobní, jít na třídní schůzky a účastnit se různých školních akcí. To se tedy shoduje s výpověďmi učitelů. Někteří rodiče zde ovšem odpověděli tak, že by se klidně chtěli více zapojit, a to z důvodu jejich volného času, který například měli při příjezdu, než si našli práci. Dokáží si představit, že klidně se třídou pojedou na nějaký výlet, aby učitelce pomohli s dozorem nad žáky. Jedna participantka také říkala, že by ocenila například rodinné soutěže, které by škola pořádala, jelikož je to zvyk z její kultury. Nejdůležitější odpověď zde ale ovšem byla ta, že matka, která dělá ukrajinskou asistentku doporučuje, aby na škole působilo více takových cizinců, kteří zde budou oporou pro rodiče a hlavně žáky. Také je třeba podotknout to, že celkově se spolupráce se školou a

učiteli rodičům líbí, nikdo z nich nenamítl nic špatného a rodiče celkově hodnotí spolupráci lépe než v jejich rodné kultuře.

Poslední otázkou, na kterou je potřebné odpovědět je: **Jaké aspekty vstupují do spolupráce rodičů cizinců se školou?** Jako nejdůležitější aspekt spolupráci rodičů cizinců se školou je určitě jazyková bariéra. Rodiče, kteří se snaží v českém jazyce vzdělávat mají většinou o školu zájem, protože nemají strach komunikovat s učiteli. Pokud jde o rodiče, kteří česky moc dobře neumí je spolupráce horší. Rodiče mají strach skrz komunikaci a raději se drží v postranní. Jazyková bariéra lze podle zúčastněných rodičů i učitelů vždy vyřešit. Participanti často uváděli, že využívali ke komunikaci buď jiný jazyk, jako je hlavně ruština a angličtina nebo využívali překladáče. Pro obě strany je tato komunikace náročná, ale dá se nějakým způsobem řešit. Od participantů se také získali informaci, že u komunikace potřebují tlumočit přes děti, které díky škole ovládají češtinu lépe než jejich rodiče. Jazyková bariéra ovšem ovlivňuje zapojení rodičů do domácí přípravy. Téměř všichni rodiče uvedli, že jsou pro ně náročné zejména úkoly do českého jazyka, protože neumí gramatiku a celkově mají problém s latinkou. Často se tedy stává, že daný úkol děti nesplní nebo ho mají vypracovaný špatně.

Dalším důležitým aspektem je zájem rodičů o vzdělávání svých dětí. Obě skupiny uvedly, že někteří rodiče nemají zájem o školu a spolupráce je poté velice špatná. Nezájem rodičů se pak může projevat na prospěchu a chování dítěte a také na přípravě do školy. Učitelky tedy tvrdí, že zájem rodičů je možná větší bariéra ve spolupráci než samotný jazyk. Na druhou stranu jsou zde i rodiče, kteří naopak mají vysoký zájem o školu, a hlavně mají strach o své děti v novém prostředí. S učiteli tedy komunikují více než čeští rodiče.

Posledním aspektem, který vyplynul z rozhovorů je také to, že rodiče neví, kde mají zůstat. Jedná se tedy hlavně o rodiče z Ukrajiny, kteří zde přicestovali skrze válku. Tito rodiče neví, jestli se vrátí zpět na Ukrajinu nebo budou muset zůstat tady. Pak ovšem nastává to, že nekladou takový důraz na vzdělávání svých dětí v české škole, protože si myslí, že se vrátí zpět do ukrajinské školy a studování v Česku jim tedy přijde zbytečné. Tito rodiče většinou také nejsou moc ochotni spolupracovat. Naopak se také může stát to, že rodiče budou mít na své děti vysoké nároky a budou paralelně studovat českou i ukrajinskou školu, aby měly oboje vzdělání. Záleží tedy na tom, o jaké rodiče se jedná.

Před zahájením výzkumu se trochu předpokládalo, že zde budou vstupovat i kulturní a sociální rozdíly. Ani jeden z participantů ovšem neuvedl to, že by kultura nějakým způsobem narušovala spolupráci. Kulturu zde braly obě skupiny spíše jako nějaké obohacení a z

výpovědi rodičů i učitelů vyšlo to, že jsou cizinci hodně přizpůsobiví a nesnaží se nějakým způsobem narušit chod školy. Kde mají ovšem rodiče s kulturou problém je například v osobním životě nebo v tom, že si nemohou najít adekvátní práci kvůli jejich národnosti. Kultura tedy ovlivňuje spíše osobní život cizinců.

Celkově tedy vyplývá to, že spolupráce s rodiči cizinci je velice podobná jako s českými rodiči, liší se pouze v tom, když žáci nastoupí v průběhu školního roku a je potřebné jim vše týkající se školy intenzivně vysvětlit. Spolupráci může ovlivnit hlavně jazyková bariéra a zájem rodičů o školu. Také záleží na tom, jak je daná škola spolupráci s rodiči otevřená. Spolupráce probíhá hlavně ve formě komunikace a rodiče se většinou účastní třídních schůzek i různých školních akcí, které probíhají v průběhu školního roku.

6.1 Limity výzkumu

Mezi hlavní limity výzkumu lze zařadit jazyková bariéra, která vstupovala do rozhovorů s rodiči. Někteří rodiče uměli česky lépe a někteří hůře. Hlavní problém byl zde s významem slov, rodičům se tedy musely některé otázky více vysvětlit nebo je několikrát zopakovat. Někdy také nevěděli, jak jejich myšlenku správně říct. Nakonec se ovšem alespoň vždy vyjádřili stroze. U jednoho rozhovoru mohl být také limit v tom, že tu byl překladatel, který nemusel dané informace interpretovat tak, jak byly vyřčeny rodičkou. Za dalším limit také považují to, že v rozhovorech převažuje hlavně ukrajinská menšina, kdyby se zde zapojilo více různých cizinců, mohly by výsledky vypadat zase trochu jinak. Důležité je zde také zmínit čas participantů, někteří rodiče jsou velice pracovití a neměli tolik času na realizaci rozhovoru, to samé mohlo zasahovat i u učitelek, se kterými se rozhovory realizovaly například ve volných hodinách, takže jsme byli ohraničení časem.

7 DISKUZE

V poslední části této práce budou porovnány výsledky s výsledky jiných výzkumů, které se zabývají tématem spolupráce rodičů cizinců se školou.

Z výzkumu Mareše a Švarcové (2006) vyplývá, že pro samotné žáky cizince i jejich rodiče je největším problémem právě jazyková bariéra. To se shoduje i s výsledky této práce, kdy rodiče jako jeden z největších problémů vidí odlišný jazyk, který může ovlivnit spolupráci. K jazykové odlišnosti se také vyjadřuje Dombiskaya (2023), která ve svém výzkumu uvádí, že rodiče nechtějí spolupracovat se školou a jinými rodiči skrz špatnou jazykovou vybavenost. Participantů tohoto výzkumu se shodli ovšem na tom, že jazykovou bariéru jde vždy nějakým způsobem překonat. Učitelé i rodiče hodnotí jako horší aspekt to, když rodiče nemají o školu zájem. Antony-Newman (2019) uvádí, že rodiče často mají ve spolupráci se školou problém skrz to, že nechápou vzdělávací systém. Od zúčastněných participantů tohoto výzkumu se zjistilo, že jim většinou školní vzdělávací systém byl vysvětlen hned na začátku povinné školní docházky a následně ho poznávali v průběhu školního roku. Učitelé se k tomu vyjadřovali tak, že je lepší rodičům něco vysvětlit vícekrát v průběhu roku, než jim všechno podat hned na začátku a byli z toho zmateni. Dombiskaya (2023) zjistila také to, že zapojení rodičů do školy ovlivňuje jejich zaměstnání. Rodiče musí pracovat, aby svou rodinu uživil. To se až tak moc neshoduje s výsledky tohoto výzkumu, jelikož ze všech participantů uvedl pouze jeden rodič to, že nemají na školu tolik času skrze jejich zaměstnání.

Celková spolupráce rodičů cizinců a školy probíhá hlavně ve formě osobní či elektronické komunikace. Většina rodičů se školou tedy udržuje kontakt, ale nemá další zájem o vyšší zapojení. To se shoduje s výsledky výzkumu Trzcińska-Król (2020), která uvádí, že v Polsku spolupráce rodičů cizinců stojí také hlavně na udržování kontaktu a rodiče se více nezapojují. Jde zde hlavně stejně jako v tomto výzkumu o třídní schůzky a účastní se většinou různých školních akcí, které škola pořádá. V Norsku například někteří přistěhovalci nechápou, proč by se měli podílet více na chodu školy. Myslí si, že od toho jsou učitelé a nejeví tedy o spolupráci takový zájem (Bendixsen & Danielsen, 2020). To se shoduje i s výpověďmi tohoto výzkumu, kdy některým matkám stačí spolupráce taková, jaká je a nemají zájem o větší zapojení. Většině rodičů stačí dobrá informovanost o prospěchu a chování svých dětí. Participantů se ovšem často zapojují do domácí přípravy svých dětí. Podle Mareše a Švarcové (2006) se děje to, že rodiče nemají svým dětem s domácím úkolem, kterému nerozumí, jak pomoci. To se shoduje s výsledky tohoto výzkumu. Rodiče zde uváděli, že mají problém

hlavně s domácími úkoly do českého jazyka, jelikož neovládají gramatiku a někdy nerozumí ani zadání daného úkolu.

Z výzkumu Mareše a Švarcové (2006) také vyplývá to, že rodičům schází ve škole větší podpora. To se odlišuje od těchto výsledků, jelikož učitelé i rodiče uváděli, že ve škole je podpora pro pomoc žáků cizinců a jejich rodičů dnes již vysoká. Na většině škol se můžeme setkat s asistenty pedagoga, výchovnými poradci, speciálními pedagogy, a také například i ukrajinskými asistentkami. Všichni tito pracovníci se snaží se žáky cizinci i jejich rodiči spolupracovat společně s třídním učitelem. Lze tedy říci, že za několik let se podpora učitelů i rodičů zvýšila.

Na závěr této části bych chtěla uvést stručné doporučení do praxe. Dle mého názoru by měly být školy více otevřené spolupráci s rodiči, jelikož někteří rodiče z důvodu nezaměstnání mají dostatek volného času. Rodiče se většinou do školy sami od sebe nezapojí a čekají na první krok školy nebo daného učitele. Od některých participantů jsem se dozvěděla, že ve škole zaměstnávají právě ukrajinské ženy na pozice asistentek. Tímto by se mohlo určitě inspirovat více škol, jelikož tyto asistentky jsou často podporou pro žáky i jejich rodiče, kteří ne příliš dobře rozumí a domluva s českými učiteli pro ně může být náročná. Jeden učitel nám také sdělil to, že mají na škole například klub pro cizince, který je rodiči a žáky hodně využíván. Bylo by tedy dobré, aby takové kluby založilo více škol, hlavně ty, ve kterých je vysoký počet žáků cizinců.

ZÁVĚR

V této diplomové práci byla popsána problematika vzdělávání žáků cizinců a spolupráce školy s jejich rodiči. V teoretické části bylo nejdříve popsáno inkluzivní vzdělávání, které se týká i žáků cizinců. Inkluzivní vzdělávání umožňuje žákům cizincům lepší školní adaptaci. Inkluze také navíc otevírá dveře spolupráci s rodiči, která je u žáků cizinců důležitá z důvodu toho, aby učitelé tyto žáky více pochopili a poznali. Díky tomu mohou zjistit, jak mají k takovým žákům ve výuce přistupovat. Důležité pro tuto práci bylo také vysvětlit, kdo je žák cizinec. Žák cizinec byl vymezen jako každé dítě, které migrovalo s jeho rodiči z jakéhokoliv evropského či mimoevropského státu. Jelikož jde o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvedla jsem zde také podpůrná opatření, která se k těmto žákům vztahují. Aby se takový žák dobře vzdělával je zde důležité, aby proběhla školní adaptace dítěte po stránce psychické a sociální. Vhodné je, když se snaží učitel spolupracovat s rodiči těchto žáků, jelikož jde potom o efektivnější školní adaptaci. Nejdůležitější kapitola je zde ovšem spolupráce rodičů žáků cizinců se školou, kde jsem se snažila objasnit, v čem může být spolupráce specifická. Specifika jsou hlavně v sociokulturních rozdílech, které mohou spolupráci nějakým způsobem ovlivňovat. Stěžejní je zde jazyková bariéra, a jak vůbec s rodiči komunikovat, pokud neumí vůbec česky.

Pro výzkumnou část byl zvolen kvalitativní design výzkumu, abych zjistila názory na spolupráci jak z pohledu rodičů, tak učitelů základní školy. Hlavní výzkumnou metodou bylo polostrukturované interview, které bylo rozděleno na pět hlavních oblastí týkající se spolupráce, ke kterým jsem si vytvořila několik otázek. Otázky byly položeny tak, abych získala odpovědi z obou stran. Analýza dat proběhla pomocí otevřeného kódování, které umožnilo sestavit pět hlavní kategorií a k nim subkategorie, díky kterým jsem popsala hlavní myšlenky participantů.

Bylo zjištěno, že spolupráce funguje hlavně tak, že spolu rodiče a učitelé komunikují. Komunikují hlavně o prospěchu, chování a přípravě do školy. Způsob komunikaci preferuje každý trochu jinak. Téměř všichni komunikují přes školní online systémy, jako jsou například Bakaláři. Někteří ovšem preferují raději osobní kontakt, kdy si domluví společnou schůzku a vzniklý problém tedy raději řeší osobně. Elektronickou komunikaci ovšem preferuje hodně rodičů, jelikož si sdělení učitelky mohou přeložit přes překladáč a stejným způsobem tak mohou také odpovědět. Hlubší spolupráce tu probíhá v podobě účasti rodičů na školních akcích, kde se mohou zapojit například tvořením různých výrobků. Důležité je zde ovšem podotknout, že je nutné spolupracovat při nástupu žáků cizinců do školy. Hlavně

u těch, kteří nastoupili v průběhu školního roku, což se v posledních dvou letech stalo téměř na každé škole z důvodu migrace kvůli válce na Ukrajině. Zde bylo potřebné být s rodiči více v kontaktu, aby pochopili české školství a poznali lépe školu. Celkově lze říct, že během školního roku probíhá spolupráce spíše povrchově a intenzivnější je hlavně u nástupu žáků cizinců do školy v průběhu školního roku. Rodiče ovšem uváděli, že jim spolupráce takovou formou stačí a nepotřebují se více zapojovat. Učitelé tvrdí, že je nenapadá, jak by mohli rodiče cizince více zapojit a dodávají, že záleží na každé škole, jak je vůbec spolupráci s rodiči otevřená. Mezi hlavní faktory, které mohou ovlivnit spolupráci patří odlišný jazyk. Obě strany ovšem uvedly, že se jazyková bariéra dá nějakým způsobem vyřešit. Horší aspekt je, pokud rodiče nemají o vzdělávání zájem a s učitelem téměř nekomunikují. Nezájem rodičů se může projevit ve výkonech a přípravě žáka do školy. Děti takových rodičů nenosí například pomůcky do školy a neplní si domácí úkoly. Jelikož je důležitá forma zapojení rodičů do domácí přípravy, zjišťovalo se také, jak tato domácí příprava probíhá. Rodiče jsou někdy u domácích úkolů, hlavně do českého jazyka, nešťastní, jelikož neví, jak mají svým dětem pomoc. Často se tedy stává, že tyto úkoly nesplní, protože neví jak. Učitelé jsou v tomto ovšem ohleduplní a chápou to, že rodiče si s těmito úkoly nemusí vědět rady.

Výsledky tedy ukazují, jak taková spolupráce s rodiči cizinci probíhá. Tyto výsledky následně byly porovnány s jinými výzkumy, se kterými se spíše shodovaly. Doporučení do praxe je takové, aby byly školy více otevřené spolupráci s rodiči cizinci a nabízely pracovní místa i cizincům, aby mohli na dané škole sloužit jako podpora pro žáky cizince a jejich rodiče. Ve výzkumné části jsou uvedeny také limity výzkumu, mezi které řadím čas rodičů i učitelů, a hlavně jazykovou bariéru s rodiči. Někdy bylo náročné s nimi rozhovor realizovat, protože neměli dobrou znalost češtiny a anglicky neuměli. Musela jsem se jich tedy hodně doptávat, nebo jim dát příklad nějaké odpovědi, aby pochopili, co se po nich chce. Výzkum bych do budoucna rozšířila o více národností. V tomto výzkumu byla zařazena pouze ukrajinská, vietnamská a mongolská minorita. Myslím si, že u jiných národností, které jsou například specifické svým náboženstvím by mohly být výsledky rozmanitější.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bendixsen, S. & Danielsen, H. (2020). Great expectations: migrant parents and parent-schoolcooperation in Norway. *Comparative education*, 56(3), 349–364. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>
- Akuzum, C., Ozmen, F., Selcuk, G., & Zincirli, M. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26-46. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
- Alemu, Y., Mengsitu, S. & Mitiku, W. (2014). Challenges and Opportunities to Implement Inclusive Education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature* 1(2), 118–135. <https://doi.org/10.18034/ajhal.v1i2.288>
- Antony-Newman, M. (2019). Parental Involvement of Immigrant Parents: A Meta Synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362–381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>
- Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s. (2020). *O nás*. <https://www.auccj.cz/o-nas/>
- Bejček, J. M. (2016). *Úvod do práce s rodinami migrantů s udělenou mezinárodní ochranou: právní aspekty uprchlictví, specifika sociální práce s rodinami uprchlíků, integrace a vzdělávání dětí a žáků z uprchlických rodin* (Vydání I). Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Bittnerová, D., & Moravcová, M. (Eds.). (2012). *Diverzita etnických menšin: prostorová dislokace a kultura bydlení*. FHS UK.
- Blažević, I., Bulić, M., & Kokić, I. (2023). The relation between intercultural sensitivity and multicultural teaching competency of primary school teachers. In *International Conference Didactic Challenges IV: Future Studies in Education*. https://www.researchgate.net/publication/371958683_The_relation_between_intercultural_sensitivity_and_multicultural_teaching_competency_of_primary_school_teachers
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada
- Čeněk, J. Smolík, J. & Vykoukalová, Z. (2016). *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Grada.
- Český statistický úřad (2023). *Cizinci podle typu pobytu a pohlaví: 25 nejčastějších státních občanství k 31. 12. 2022*. Český statistický úřad.

https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/2212_c01t13.pdf/0b056ec2-c508-44df-b6a0-f79bf0ca80c7?version=1.0

Člověk v tísní, o.p.s. (2012). *Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU – ISCED 1, 2*.
<https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/41/file/1360764270-an-ka3-komparace.pdf>

Dokoupilová, I., Hanáková, A., Kmentová, S., Potměšil, M., Štěpničková, N., Urbanovská, E. & Zvědělíková, J. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Univerzita Palackého.

Dombinskaya, N. (2023). Ukrainian Parents' Engagement with Czech Public Schools: Challenges and Roles for Parents. *Studia paedagogica*, 28(2), 97–118.
<https://doi.org/10.5817/SP2023-2-5>

Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research: A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau*.
https://www.communityhubs.org.au/wp-content/uploads/2017/10/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from_research_BUREAU_ARACY_August_2012.pdf

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2nd edition). <https://doi.org/10.4324/9780429494673>

Eurydice. (2023). *Speciální péče v rámci hlavního vzdělávacího proudu*.
https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/specialni-pece-v-ramci-hlavniho-vzdelavaciho-proudu#podpurna_opatreni

Eurydice. (2023). *Jednotná štruktúra primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania*
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sk/national-education-systems/slovakia/jednotna-struktura-primarneho-nizsieho-sekundarneho-vzdelavania>

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012). *Vzdělávání učitelů k inkluzi: profil inkluzivního učitele*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf

Felcmanová, A., Čáp, D., Titěrová, K. & Vávrová, P. (2013). *Rodiče – nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Člověk v tísní.

- Ferjenčík, J. (2015). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Portál.
- Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítáni*. Praha: Yinachi s. r. o.
- Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z. & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Triton.
- Franiok, P. (2014). *Speciální pedagogika – vybrané problémy* (Vydání: druhé). Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Havel, J., Kratochvílová, J., Kusá, O., Lukas, J. & Najmonová, M. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů*. https://llp.cz/wp-content/uploads/Inkluzivni_vzdelavani_v_pregradualni_priprave_ucitelu.pdf
- Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada
- Hirschler-Horáková, N., Horák, J., V., Janeba, T., Janebová, E., Kocourek, J., Morgensternová, M., Šulová, L. & Zikmundová, V. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole*. Fortuna.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2015-2-6>
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2. Aktualizované vydání). Grada.
- Jandourek, J. (2013). *Úvod do sociologie*. Portál.
- Janebová, E. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole*. Fortuna.
- Janta, B. & Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. RAND.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Portál.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada
- Kostelecká, Y., Braun, R., Hasman, J., Machovcová, K., Pivarč, J., Hadj-Mousová, Z., & Hána, D. (2019). *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Univerzita Karlova.

- Kourkzi, A. & Kourkzi, A. (2016). *Deset zásad komunikace s rodičem z odlišného kulturního prostředí*. Národní pedagogický institut. <https://cizinci.npi.cz/deset-zasad-komunikace-s-rodicem-z-odlisneho-kulturniho-prostredi/>
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Masarykova univerzita.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Lomnický, I. a kol. (2017). *Teoretická východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Verbum.
- Lukášová, R. (2010). *Organizační kultura a její změna*. Grada.
- Mareš, J. & Švarcová, E. (2006). Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*, 16(1), 42–56. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/989>
- META, o.p.s. (2022). *O METĚ*. META. <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>
- Morgan, N. S. (2017). *Engaging Families in Schools: practical strategies to improve parental involvement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer Česká republika.
- Morgensternová, M. & Šulová, L. (2010). *Interkulturní společnost a její dopad na jedince a rodinu*. In Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Grada.
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MŠMT. (2024). *Vzdělávání žáků cizinců*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>
- Musil, J., & Říčan, J. (2019). *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Univerzita J.E. Purkyně.
- Napoli, R., A., Schumacher, E., R. & Witte, L. A. (2021). *Family-School Partnership in Elementary School: Working Together For Kids*. <https://extensionpublications.unl.edu/assets/html/g2330/build/g2330.htm>

Národní ústav pro vzdělávání (2022). *Cizinci – podpůrná opatření*. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni.html>

Národní pedagogický institut (2023). *Základní informace k vzdělávacímu systému v porovnání s českým vzdělávacím systémem MŠMT*. https://www.npi.cz/images/ukrajina/vzdelavaci_system.pdf

Národní pedagogický institut (2023). *Základní informace ke vzdělávacímu systému Ukrajiny. MŠMT*. <https://ukrajina.npi.cz/blog/zakladni-informace-ke-vzdelavacimu-systemu-ukrajiny>

Novotná, E. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Grada.

Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.

Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Gaudeamus.

Powers, J. (2016). *Parent Engagement in Early Learning: Strategies for Working with Families*. Redleaf press.

Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada

Provázková Stolinská, D. (2021). *Komunikace učitele v prostředí české primární školy*. Univerzita Palackého.

Průcha, J. (2009). *Interkulturní komunikace*. Grada.

Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka nejen pro učitele* (2. aktualizované a rozšířené vydání). Triton.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Čiháček, V, Rabušicová, M., Šedřová, K., & Trnková, K. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita.

Skácelová, L (2012). *Metodika vedení třídnických hodin*. <https://www.adiktologie.cz/file/367/imprim-metodika-th-via-02.pdf>

Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Slavíková – Boucher, L. (2016). *Žák – cizinec. Metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou dětí/žáků – cizinců*. https://csbh.cz/wp-content/uploads/2016/09/cesky_zak-cizinec.pdf

Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.

Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2., aktualizované a doplněné vydání). Grada.

Stark, T. H. & Flache, A. (2012). The double edge of common interest: Ethnic segregation as an unintended by product of opinion homophily. *Sociology of Education*, 85(2), 179–199. <https://doi.org/10.1177/0038040711427314>

Struzik J., Slany K., Ślusarczyk M., Warat M. (2021). “We Do Everything with Our Own Hands” – Everyday Experiences of Teachers Working with Migrant Children in Poland. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 139–157. [Htp://dx.doi.org/10.4467/25444972SMPP.21.056.14809](http://dx.doi.org/10.4467/25444972SMPP.21.056.14809)"h

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Grada.

Šindelářová, J. (2011, 31. října). *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*. Národní pedagogický institut. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14329/metodickadoporuceni-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky-v-ceskyhzakladnich-skolach.html>

Šindelářová, J. & Škodová, S. (2012). *Metodika s žáky cizinci v základní škole*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

Šmelová, E., Suralová, E., & Petrová, A. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Švec, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (České rozš. vyd). Paido.

Tesař, J. (2024, 13. února). *Dítě – cizinec v české škole. Šance dětem*. <https://sancedetem.cz/dite-cizinec-v-ceske-skole>

Trzcińska-Król, M. (2020). Cooperation Between Teachers and Parents of Foreign Students. *International Journal about Parents in Education* 12(1), 96–102. <https://doi.org/10.54195/ijpe.14116>

Vodáčková, D. & Obrátilová, E. (Eds.). (2018). *Porozumění a krize: Podpora a interkulturní vnímavosti české společnosti prostřednictvím rozborů krizových situací u Vietnamců a Mongolů žijících v ČR*. <https://www.charita.cz/res/archive/003/002058.pdf?seek=1587396264>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (2016). https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialni_mi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada.

Zachová, M. (2017). Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů *Sociální pedagogika* 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

Zákon č. 210/1998 Sb., Zákon o rodině (1998). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-210#cast2>

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2024). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákon č. 273/2001 Sb. Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů (2017). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273#cast1>

Záleská, K. (2018). Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. *Studia paedagogica*, 23(3), 139-164. <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-7>

Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců*. Masarykova univerzita.

Zilcher, L. & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č.	číslo
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
R	rodič
SVP	speciální vzdělávací potřeby
U	učitel
ZŠ	základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Participanti učitelé	51
Tabulka 2 - Participanti rodiče.....	52
Tabulka 3 - Kategorie	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Transkript rozhovoru

Příloha P III: Ukázka kódování

Příloha P IV: Seznam kódu transkript R2

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Autor práce: Klára Novosádová

Téma práce: Spolupráce rodičů cizinců se základní školou

Cíl práce: Cílem této práce je popsat, jak probíhá spolupráce rodičů cizinců se školou. Mezi dílčí cíle práce patří to, jak probíhá spolupráce na začátku školního roku a jaké představy mají rodiče a učitelé o této spolupráci. Díky této práci se budeme snažit objasnit tuto problematiku z pohledu rodičů cizinců i třídních učitelů.

Informace o získaných datech: S participanty se bude realizovat rozhovor na toto téma, který bude nahráván. Tyto nahrávky se dále nikde nebudou šířit, budou pouze sloužit pro přepis a následné analyzování dat, které by mělo zaručit zodpovězení výzkumných otázek a následné sepsání výzkumné zprávy. Participant může kdykoliv od rozhovoru odstoupit, pokud mu nebudou vyhovovat podmínky rozhovoru. Získaná data budou anonymizována. Všem účastníkům výzkumu je možné zpřístupnit zjištěnou výzkumnou zprávu tohoto šetření.

Prohlášení:

Souhlasím se svou účastí na výzkumném šetření tohoto tématu diplomové práce. Studentka mě informovala o obsahu a cílech práce, výběru výzkumných metod k získání potřebných dat a jejich následném zpracování. Souhlasím s tím, že data budou použita pro potřebné účely, se kterými jsem byl/a seznámen/a a anonymizované výsledky mohou být publikovány.

Během rozhovoru jsem měl/a prostor na případné dotazy a měl/a jsem možnost od účasti kdykoliv odstoupit.

Jméno a příjmení autora práce: _____

V _____ dne _____

Podpis: _____

Jméno a příjmení participanta: _____

V _____ dne _____

Podpis: _____

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIP ROZHOVORU

TRANSKRIPT R2

JÁ: Můžete mi tedy na začátek říct, kdy jste se zde se svou rodinou přistěhovali a důvod tohoto přestěhování?

R2: Takže my jsme se přistěhovali 2 roky zpět, když vlastně začala na Ukrajině válka. Když jsme se zde přistěhovali, tak jsem začala nejdříve vlastně pracovat v jedné firmě a poté jsem nastoupila do školy jako asistentka, protože jak začala válka, tak tu bylo dost dětí z Ukrajiny a vlastně byly nabízeny tyto pozice pro pomoc s nimi.

JÁ: Jo, takže tím důvodem stěhování byla válka, je to tak?

R2: Ano, tím důvodem byla válka.

JÁ: A vy máte děti teda ve kterém ročníku?

R2: Jeden syn je ještě v mateřské škole a druhý syn v 1. ročníku.

JÁ: Takže vlastně Váš syn s dětmi nastoupil hned od začátku do té 1. třídy?

R2: Ano, on vlastně chodil už na Ukrajině do školky a tady v Česku potom byl jeden rok ve školce a pak nastoupil do prvního ročníku.

JÁ: Takže vlastně asi Váš syn neměl problém s tím začleňováním mezi ostatní do toho kolektivu, jak kdyby tam třeba přišel v průběhu roku, že? Protože s nimi začal hned od začátku té školní docházky...

R2: No jako ten začátek byl pro něho složitý, protože on už chodil do té školky na Ukrajině a zase změna prostředí, kamarádů a tak dál toho prvního půl roku, to pro ně bylo neskutečné, nechtěli mi třeba chodit do školky a první rok chodili do soukromé školky, protože jsme je nestihli zapsat do státní školky, ale jako nějak se začlenili, ale potom jsme je chtěli z té soukromé školky odhlásit, jelikož to bylo náročné na placení. A další rok teda jeden syn začal chodit do státní školky a druhý do školy, takže to jsou furt změny o 360 stupňů. A tento rok, jak ten starší pokračuje ve škole, tak je to prostě pro něho úplně jiné, takže každý rok to měli momentálně jinak.

JÁ: No to věřím, že to museli mít kluci teda náročné, že byli furt v jiném kolektivu vlastně.

R2: Ano, vlastně nebylo nic pro ně stálé.

JÁ: Dobře, takže vlastně, teď Váš syn je v prvním ročníku, to znamená, že nechodil tedy do jiné školy třeba v tomto okolí. Chtěla bych se Vás tedy zeptat, jak probíhal ten nástup Vašeho syna do školy? Bylo tady nějaké setkání, aby Vám ředitel nějak něco vysvětlil ohledně školy?

R2: No jako, já už jsem v této době, kdy syn nastoupil pracovala ve škole, už vloni vlastně. A tento učební, teda jak se to říká? Učební rok...

JÁ: Myslíte asi školní rok?

R2: Ano, školní rok, takže tento školní rok nastoupil a já už začala ve škole pracovat ten loňský rok, takže už jsem to školství tady znala. Už jsem teda chápala, jak to české školství funguje. Ale bylo na té škole teda takový ten přípravný kurz pro ty prvňáčky. To trvalo nějak tři měsíce a setkávali se myslím nějak ve čtvrtek, nebo ne, to bylo nějak v průběhu asi března, kdy jsme se přihlásili přes stránku školy. Probírali tady vlastně nějaké materiály na ty přijímačky.

JÁ: Myslíte asi zápis, že?

R2: Ano, na ten zápis pro prvňáčky. No a takže chodili sem, dělali různé materiály, seznamovali se se školou a mohli se už i třeba poznat s těmi dětmi. Takže to bylo super. A pak byl ještě na škole udělaný tábor pro prvňáčky, kde se zase více seznámili se školou a se vším. To bylo na konci srpna. Takže to bylo takové super, že ten týden předtím se mohli v té okolí školy lépe orientovat.

JÁ: Jo, takže vy jste využila tyto možnosti, které škola nabídla, aby ten nástup do školy pro syna byl lepší, že?

R2: Ano, přišlo mi to dobré to tak udělat. A taky jsme všechno tak líp pochopili díky tomu.

JÁ: No to určitě je dobré využít takovou možnost. A jako nějaké takové setkání s ředitelem a učitelkou na tom začátku roku úplně neproběhlo přímo pro Vás?

R2: Ne díky tomuto jsme to úplně nepotřebovali, protože jsme se s tou školou seznámili díky té přípravce a tábora, nevím ale jak to mají třeba rodiče, kteří tuto možnost nevyužili. Hlavně mi to přijde i podobné jak v ukrajinské škole. Díky tomu, že jsem v té škole na Ukrajině byla, tak pro mě tady to všechno nebylo těžké pochopit. To se prostě akorát liší, že my tam máme vlastně jinak ty stupně, že první stupeň je do 4. ročníku a pak druhý jakoby od 5. do 9. ročníku. A pak máme vlastně ještě takový třetí stupeň, protože máme základní školu rozdělenou na 11 tříd, takže mají ještě další stupeň na 2 roky a potom už dělají něco jako maturita, kdežto vy to máte jako střední školu na ty 3 roky, že?

JÁ: No my máme nějaké nematuritní obory, nějaká odborná učiliště, která jsou na tři roky anebo na čtyři roky obor s maturitou. A oni po těch Vašich 11 letech teda jdou ještě na střední školu?

R2: No oni po těch 11 letech, což je ta základka a pak začíná nějaká úzkoprofilná výuka.

JÁ: Jakože nějak odborně zaměřená?

R2: Ano, a teď vlastně tam začíná taková nová koncepce Nová ukrajinská škola, kde ta výuka se více podobá tomu českému systému jakoby víc hravého prostředí, aby bylo vše barevné, víc psaní, a tak no.

JÁ: A je to tam už teda zavedené teda?

R2: Ano, už asi od roku 2018, takže se to opravdu tady té české výuce se to víc podobá, rozdíl je v tom, jak jsou ty třídy členěné.

JÁ: Jo, takže vy jste asi u toho nástupu Vašeho syna nebyla nějak zaražená, když jste byla ve škole na Ukrajině a vlastně i tady působíte jako asistentka?

R2: Ne vůbec, mi to přijde úplně podobné.

JÁ: Takže nebyla jste třeba zaskočená z něčeho v té škole? Například nějaké i hodnocení žáků a tak?

R2: Jo to jsem si všimla, jakože třeba zrovna to hodnocení, že někdo hodnotí známkou, někdo slovně, to my nemáme, ale to jako není nic, co by mi vadilo.

JÁ: Jasně, chápu. No a jaká jste měla třeba očekávání od té školy? Splňuje to vaše očekávání, nebo Vám tady něco chybí?

R2: Ne vůbec nic mi nechybí. Ta škola je úplně perfektní, jako fakt nemůžu nic říct, co bych tady ještě více vyžadovala. Ze začátku mi teda chybělo, jakože takové to první, no prostě jsem se tam úplně ztrácela, je tam moc pavilonů a je to takové bludiště. Ale ten první stupeň je na jednom pavilonu, takže tam se orientuju už dobře aj můj syn. A jinak bylo perfektní to, že první měsíc jsme ty děti vodili k šatně a klidně i do třídy, protože je to velká škola a fakt ten syn se tu ztrácel, takže to mi přišlo super, že jsme si to mohli s nimi projít tak jakoby sami.

JÁ: Dobře, ale že by Vás teda vzali třeba ten první školní den a ukázali Vám tu školu, to úplně neproběhlo?

R2: Ne to ne úplně, to už spíš jako učitelka si pak řešila s děčkama sama, že jim to ukazovala, kde jsou záchody, kde je jídelna a tak, ale pro ty rodiče přímo u toho nástupu to neproběhlo. Ale jako od známých vím, že když přišli v průběhu toho roku, tak se jim takto individuálněji věnovali, protože to nebylo v rámci toho společného seznámení. Takže to záleží, kdy to dítě vlastně nastoupí. Takže jim ukazovali jídelnu, záchody a takové ty hlavní věci, co se toho fungování ve škole týká.

JÁ: Jo to dává asi smysl, že když začínáte jako od toho září přímo, že to možná probíhá jinak, než kdybyste nastoupili třeba v únoru.

R2: Ano určitě to na tom záleží, ale jako my měli tu možnost právě před zahájením té školy jsme to tady už navštěvovali.

JÁ: No to mi přijde super, protože pak to pro ty děti není takový šok ten nástup.

R2: Přesně to byla velká výhoda.

JÁ: No a chybí vám něco z toho Ukrajinského školství, co tady není?

R2: No to ani nevím, já jsem taková přizpůsobivá, přizpůsobím se do jakéhokoliv prostředí a veřejnosti a není to asi pro mě takové náročné. Ze začátku jsem si myslela, že to bude pro mě těžké se začlenit do českého kolektivu, ráda se dělím o své názory a ráda s lidmi komunikuju. Takže jako já tu jsem šťastná, škola se mi líbí a já na tom nevidím žádná negativa. V té škole se taky zajímali, z jaké části Ukrajiny jsme a byli hned velice milí, takže ne asi mi jako nechybí nic.

JÁ: Jo, takže to berete jako nějaký kompromis, že i vy se trochu přizpůsobíte?

R2: Ano, přesně, vždy je to o nějakém kompromisu, jak říkáte, ale jako já tu jsem fakt šťastná.

JÁ: Ano, chápu, to je takový zdravý přístup asi k takové situaci. No a jak třeba probíhá ta spolupráce s učitelkou v průběhu roku. Je to tady vůbec nějak zavedeno, že se snaží ta škola nějak zapojit rodiče?

R2: No vlastně máme rodičovské schůzky, kdy se řeší vlastně ty známky a když se řeší něco v průběhu, tak vlastně přes bakaláře spolupracujeme, kdyžtak se domluvíme na nějakou schůzku. Takže ze začátku roku to bylo hodně vlastně ta komunikace přes bakaláře. Třeba líbí se mi, jak učitelka i zadává domácí úkoly, protože ona to píše jako těm žákům. Napíše třeba jako Ahoj Pet' o, dnes máš za domácí úkol udělat... A jako můj syn byl z toho úplně nadšený, že to vlastně píše jemu. Jako ono je to takhle ta komunikace asi pohodlnější pro obě strany přes ty bakaláře, že furt nemusíte někam lézat, pokud to není nějaký vážnější problém.

JÁ: No a pořádá škola nějaké akce pro ty děti a rodiče? Někaké besídky, zahradní slavnosti, kde byste se mohla zapojit?

R2: Ano, to je všechno, třeba na podzim bylo i opékání špekáčků, přes Vánoce ta Vánoční besídka a jarmark. Bylo tam hodně rodičů, kde měli možnost komunikovat s ostatními, mohli chodit po škole, prohlížet výstavky, co jako děti vyrobili, byl tu ten jarmark, kde jsme si mohli něco koupit a byl takový ten čas, kde se mohli i tak jako pobavit s ostatními rodiči a učiteli.

JÁ: A míváte tyto akce i na Ukrajině?

R2: Ano, hodně to probíhá podobně, vždy nějaké besídky pro ty rodiče a tak.

JÁ: Jojo, takže je to podobné, ale jinak třeba zapojují vás do nějakých výletů nebo něco s těmi dětmi?

R2: Ne to ne, probíhají tam akce takové ty klasické, prostě, že to rodiče mohou navštívit, ale jakože bychom měli takové možnosti to úplně ne, je to takové to normální udržování kontaktu s rodiči.

JÁ: Takže dá se říct, že ty cizince berou jako stejné rodiče a nějak více do té školy nejste více či méně zapojování, ty možnosti máte stejné?

R2: Přesně, nepoznala bych, že jsem nějaký cizinec. Třeba k žákům to se přistupuje jinak v tom, že třeba měli to doučování té češtiny a tak.

JÁ: Jojo, to je asi potřebné. No a chtěla byste se nějak více zapojit do té školy?

R2: No to ani nevím, jako mě jako cizince to tak stačí, všichni mají vlastně stejné podmínky. Já se třeba jako ta cizinka aspoň zapojila tak, že dělám tu asistentku, abych ty ukrajinské děti ve škole podpořila a nebyli z toho takoví, jakože zaskočení, hlavně ti, co už byli v Ukrajině na základní škole a je to pro ně třeba jiné. Takže to by třeba mohlo udělat více rodičů cizinců, aby působili na těch školách a pomáhali těmto dětem. Ale to záleží na tom, jestli to ta škola chce, že. Ono totiž některé ty děti to prostě tak vzdávají a nechou třeba v té škole pokračovat, takže to by bylo vhodné, aby takových vlastně cizinců v těch školách bylo asi více...

JÁ: No to určitě, furt s nimi můžete komunikovat v rodném jazyku, a to učivo jim lépe vysvětlit a nějakým způsobem je vlastně psychicky podpořit, jak říkáte.

R2: Ano, protože pro ně je to fakt složité. Ono ani ti rodiče neví, jak tu dlouho budou, co vlastně tady z té školy budou potřebovat a oni sami je třeba doma nepodpoří, takže jsou z toho takoví zmatení a je tedy jako důležité, aby z nějaké strany měli tu podporu.

JÁ: No to je ten problém asi, že vlastně nikdo z Vás nemůže úplně 100 % vědět, kdy se vrátíte. Takže to je těžko. No a je něco, co byste ocenila na té spolupráci s třídní učitelkou? Vy jste třeba říkala, že píše do tich bakalářů jakoby tomu synovi a co dál třeba?

R2: No naše paní učitelka je taková nadpaní učitelka. Ona má sama asi pět dětí prej a ty děti ji prostě mají rády v té třídě. Vím, že jednou říkal syn, že měli nějaké suplování a říkali, že je ta učitelka hrozná, ale radši jsem nezjišťovala ani proč. Ale paní učitelka má strašně super přístup k těm dětem, s rodiči komunikuje vlastně tak normálně, když je potřeba, tak napíše, jako tady v tom žádný problém nevidím a já jsem s paní učitelkou strašně spokojená.

JÁ: Takže Vám to teda takto stačí ta spolupráce s ní, že to je prostě založeno na bakalářích, když je to něco vážnějšího, tak je tedy ochotná to řešit a tak?

R2: Ano, mě to tak stačí, paní učitelka si hlavně ty problémy dokáže vyřešit sama a opravdu to není takové, že by psala kvůli všemu, co se v té škole stane. Takže bych ocenila právě to, že jako je hodně ochotná, když je potřeba, ale nemá zase tu potřebu se mnou řešit něco neustále.

JÁ: No a jak často s ní třeba probíhá ta komunikace mezi vámi a paní učitelkou?

R2: No jak jsem už říkala, tak jako tak normálně, když se něco stane, tak napíše, dáme schůzku a vyřešíme to spolu, ale musím říct, že my nějaký vážný problém se synem neměli, jen na začátku roku, že můj syn hodně kecal v hodině, to mi říkala, ať mu to doma třeba vysvětlím, že je pro něho potřebné, aby v tich hodinách poslouchal, protože ten jazyk je jiný a může mu trvat než něco pochopí, takže já vždy doma mu říkala, ať poslouchá prostě, že to nemusí pochopit, co ta paní učitelka říká, ale jako už je to v pohodě a už prej teda tolik nekecá.

JÁ: Jojo, takže taková normální komunikace s paní učitelkou. No a snažila se paní učitelka třeba nějak ulehčit tu komunikaci s vámi?

R2: Tak oni se snažili jako pochopit, co já říkám, ale ono to šlo nějak tak samo sobě, já ani nevím.

JÁ: No využívali jste třeba nějaké překladače, nebo například angličtinu?

R2: Jo to bylo furt, jelikož umím angličtinu dobře, tak prostě když jsem něco nedokázala říct v té češtině, tak jsem řekla anglické slovíčko, takže to bylo takové míchané. Ale jako, já už při tom nástupu jsem česky uměla nějakým způsobem se domluvit, takže to nebylo tak hrozné, jak třeba někdo, kdo musí tady něco řešit a vůbec nerozumí. Takže u mě to nebylo úplně potřebné.

JÁ: Jo chápu, jak člověk nějaký ten základ zná, tak si nějak poradí. Vy jste teda používala takovou čechoangličtinu.

R2: Ano, přesně tak, ale vycházelo mi to, takže dobré.

JÁ: tak jasné, člověk si musí nějak poradit.

R2: Pro mě je spíš náročná jako písemná komunikace, tu řeč nějakým způsobem zvládám, ale skrz tu jinou abecedu je pro mě náročná psaná forma. A to vlastně i pro děti je vždy problém, že se učí jiná písmenka, to je prostě i některá slovíčka. U nás třeba lakomý znamená jako mlsný a u vás to znamená to, no... jak to říct?

JÁ: Jakože se nechce třeba o něco podělit.

R2: Ano, že se nechce něco třeba dát druhému, takže to je takový ten rozdíl v té komunikaci, že některá podobná slova prostě znamenají něco jiného, a to samé ty písmenka, že vlastně my máme P jako R a tady je to vlastně P. Takže to je v té komunikaci třeba takové náročné pro nás.

JÁ: No a mě teď napadá jako tak mimo téma, jak to máte na Ukrajině s angličtinou? Učí se tam?

R2: Jo učí, ale pro děti je to prostě náročné, vy to máte jednodušší, že máte právě stejnou tu abecedu, kdežto u nás se zas musí učit nová písmenka, a právě proto tolik Ukrajinců tu angličtinu třeba úplně neumí.

JÁ: no právě mám takovou zkušenost, že jsem se s moc Ukrajinci nesetkala, co by uměli nějak dobře anglicky. Tak mě to teď jen tak napadlo, jestli se ji tam vůbec učíte.

R2: No je to náročné, já mám teď neteř ve druhé třídě na Ukrajině a ta je z té angličtiny úplně nešťastná, takže ji sestra dala ještě na doučování té angličtiny, protože ona to prostě nechápe.

JÁ: Jo chápu no, je to pro vás určitě náročnější. No teď teda zpátky k tématu, ať se ne bavíme úplně o něčem jiném. Takže vlastně ta komunikace s učitelkou od začátku nebyla pro Vás úplně problematická, protože jste už byla asi v kontaktu s ostatními lidmi v práci a tu češtinu jste už nějak lépe osvojila.

R2: Přesně se mnou to nebylo potřebné, aby něco pro to dělala víc, mluvily jsme spolu třeba pomalu, opakovali jsme si ty věci, prostě abychom se pochopili, takže to tak stačilo.

JÁ: Jojo chápu. Tak a teď bych se Vás teda chtěla zeptat, jestli máte pocit, že ta škola, kde je Váš syn respektuje tu Vaši kulturu?

R2: No jako ono to asi záleží od toho prostředí a na té dané učitelce, jak si to nastaví, asi jsou učitelky, které to neřeší a pak takové, které se o to snaží. Já si nemyslím, že by to na této škole bylo nějaké problematické, já mám zkušenost takovou, že se učitelka snaží všechny do všeho zapojovat.

JÁ: A myslíte, že to ta paní učitelka ostatním dětem nějak vysvětlovala, když věděla, že tam budou mít takového žáka?

R2: Ano to určitě, protože ve třídě jsou vlastně 3 Ukrajinci, takže udělala takový úvodní kurz pro ty děti, že tam mají děti z jiné kultury a že se musí navzájem respektovat a tak dále, takže určitě je učitelka na to nějak připravila. Ale jako nejsme tam jako rodiče po celou dobu, ale určitě takové to představení kultury v nějaké malé míře proběhlo.

JÁ: No a třeba baví se ten Váš syn jen s těmi dalšími z Ukrajiny nebo i s ostatními spolužáky?

R2: Jo baví se s ostatními, jsou spolu aj třeba ve družině, takže ten kontakt tam je a není to o tom, že by se bavili jen Ukrajinci s Ukrajincem, ale normálně s ostatními dětmi.

JÁ: Jo to je super no, protože třeba pro zlepšení toho jazyka je to určitě dobré, aby se bavili i s ostatními.

R2: Ano díky tomuto to jako fakt trénují. A jako co se týká té školy a toho kulturního respektu, tak jak byla ta Vánoční besídka, tak děti měli možnost udělat takovou tu prezentaci ukrajinských Vánoc, a to jsem jim s tím trochu pomáhala teda, protože jsem taková otevřená tomuto. Takže tady jsem zapojena byla vlastně.

JÁ: Takže Vás do školy přijali úplně v pohodě a ta kultura v tom nehrála žádnou velkou roli?

R2: Přesně, tam je nejhroší ten jazyk, který se můžou děti doučovat a vlastně i učitelka nám rodičům říkala, že když nebudeme něco chápat, že je to pochopitelné, ať se prostě nebojíme a zeptáme se. Takže tady v tom kulturním respektu problém vůbec není. To je spíš jako v osobním životě než v tom prostředí školy, jak lidi nadávají na to, že nám stát nějak po tom příjezdu pomohl finančně, ale v prostředí školy to se vůbec neděje. Jak říkám, mě se škola líbí a jsem s ní spokojená. A jak jsem říkala, jsem přizpůsobivá, takže jsme si zkusili oslavit Vánoce třeba i po česku, že to bereme jako novou zkušenost a je to prostě v pohodě. My nejsme ti, kteří by šli prostě proti, a to dělat nebudeme, ne to fakt ne. Hledáme takové ty kompromisy, ale zároveň nezapomínáme na tu naši kulturu, ale je nám jasné, že i v té škole se musíme prostě přizpůsobit.

JÁ: Ano, chápu. Dobře. Teď by mě ještě zajímalo, jak to třeba je s domácí přípravou vašeho dítěte. Vy jste říkala, že vlastně měli nějaké doučování češtiny. Jak to doučování probíhalo?

R2: Jo to doučování bylo zaměřené jen na český jazyk, vím, že některé děti měli i doučování matematiky, ale to, protože to prostě nechápali.

JÁ: Jo a kdy ho měli to doučování? Jako po vyučování, nebo během?

R2: No, když byla potřeba tak třeba se domluvilo více dětí po vyučování, nebo někdy se žáci místo češtiny vzali bokem vlastně s ostatními Ukrajinci. Ale u toho prvňáčka to asi není tak hrozné, jak u ostatních. Zase od známých vím, že jim děti berou třeba 1-2x místo nějakého předmětu právě na doučování češtiny bokem.

JÁ: Jojo, takže taková klasika, jak je to i na ostatních školách. No a pomohla Vám škola najít třeba nějaké mimoškolní aktivity? Někaké kroužky, jestli Váš syn chodí?

R2: Ne to úplně ne, já si to hledala v průběhu tak sama, takže začal například chodit do hudební výuky na uměleckou školu, nebo máme takové středisko, kde jsou různé kroužky blízko domova, takže to jsem věděla, že tam ty kroužky jsou.

JÁ: Ano chápu, takže jste si to zařídila sama.

R2: Ano

JÁ: No a třeba byla potřeba paní učitelku někdy kontaktovat skrze nějaký domácí úkol?

R2: Ne to úplně ne, jako když se úkol neudělal, protože jsme ho nechápali, tak paní učitelka byla chápavá a nic z toho nedělala, ale člověk to určitě nesmí zneužívat. Jakože mě se nechce, tak se vymluvím, že to nechápu to ne. Ale jako dost často nad tím třeba nad tou češtinou přemýšlíme, prostě pro mě je hrůza s ním dělat češtinu skrz ty krátké a dlouhé hlásky, lehčí jsou třeba pro mě ty háčky, ale ty krátké a dlouhé hlásky jsou pro mě hrozné.

JÁ: Jo, takže je paní učitelka v tomto chápavá a asi, než abyste ji třeba volala po večerech, tak to zkusíte nějak udělat a vlastně nic se nestane, když to třeba nemáte nějak dobře udělané, nebo to neuděláte vůbec.

R2: přesně, není to žádný problém.

JÁ: Dobře, takže u Vás to vypadá, že jste tady s tím školstvím spokojená a ta forma té spolupráce, jak probíhá, tak Vám teda stačí?

R2: Ano, jak jsem říkala, to školství u nás a u vás je dost podobné a když my jako cizinci chceme, aby to naše dítě mělo dobré výsledky, tak komunikujeme a zajímáme se a potom je k nám podle mě přistupováno stejně jak k ostatním, ale víte, jak to je, každý je prostě jiný. Jsou mezi námi určitě rodiče, kteří to tak nemají a je pro ně horší ta jazyková bariéra a spíše se tomu vyhýbají, takže tam věřím, že ta komunikace s učitelkou je slabá a vlastně tu školu tady tak neřeší. Ale já jsem prostě ráda, že máme takovou školu a paní učitelku, a ten přístup je super a jako vím, že se kdykoliv na ni můžu s čímkoliv obrátit.

JÁ: Jo to si taky myslím, že když ti rodiče mají zájem, tak to jde nějakým způsobem vždy udělat, Horší je, když se tomu třeba rodiče vyhýbají. A taky asi jak jste říkala, nemusí vlastně vědět, jak tu dlouho budou a nemusí to brát tu českou školu třeba tak vážně, protože to třeba berou tak, že prostě dítě plní docházku a to stačí.

R2: Ano, přesně, takže je to prostě všechno o komunikaci a zájmu a o tom, jak ti rodiče vlastně vidí tu svou budoucnost, jestli jsou rozhodlí, že už tady zůstanou, nebo jen čekají na to, kdy se vrátí.

JÁ: Ano chápu, dobře tak to mi asi stačí...

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

JÁ: Takže nebyla jste třeba zaskočená z něčeho v té škole? Například nějaké i hodnocení žáků a tak?

R2: Jo to jsem si všimla, jakože třeba zrovna to hodnocení, že někdo hodnotí známkou, někdo slovně, to my nemáme, ale to jako není nic, co by mi vadilo.

JÁ: Jasné, chápu. No a jaká jste měla třeba očekávání od té školy? Splňuje to vaše očekávání, nebo Vám tady něco chybí?

R2: Ne vůbec nic mi nechybí. Ta škola je úplně perfektní, jako fakt nemůžu nic říct, co bych tady ještě více vyžadovala. Ze začátku mi teda chybělo, jakože takové to první, no prostě jsem se tam úplně ztrácela, je tam moc pavilonů a je to takové bludiště. Ale ten první stupeň je na jednom pavilonu, takže tam se orientuju už dobře aj můj syn. A jinak bylo perfektní to, že první měsíc jsme ty děti vodili k šatně a klidně i do třídy, protože je to velká škola a fakt ten syn se tu ztrácel, takže to mi přišlo super, že jsme si to mohli s nimi projít tak jakoby sami.

JÁ: Dobře, ale že by Vás teda vzali třeba ten první školní den a ukázali Vám tu školu, to úplně neproběhlo?

R2: Ne to ne úplně, to už spíš jako učitelka si pak řešila s děčkama sama, že jim to ukazovala, kde jsou záchody, kde je jídelna a tak, ale pro ty rodiče přímo u toho nástupu to neproběhlo. Ale jako od známých vím, že když přišli v průběhu toho roku, tak se jim takto individuálněji věnovali, protože to nebylo v rámci toho společného seznámení. Takže to záleží, kdy to dítě vlastně nastoupí. Takže jim ukazovali jídelnu, záchody a takové ty hlavní věci, co se toho fungování ve škole týká.

JÁ: Jo to dává asi smysl, že když začínáte jako od toho září přímo, že to možná probíhá jinak, než kdybyste nastoupili třeba v únoru.

R2: Ano určitě to na tom záleží, ale jako my měli tu možnost právě před zahájením té školy jsme to tady už navštěvovali.

JÁ: No to mi přijde super, protože pak to pro ty děti není takový šok ten nástup.

R2: Přesně to byla veliká výhoda.

JÁ: No a chybí vám něco z toho Ukrajinského školství, co tady není?

R2: No to ani nevím, já jsem taková přizpůsobivá, přizpůsobím se do jakéhokoliv prostředí a veřejnosti a není to asi pro mě takové náročné. Ze začátku jsem si myslela, že to bude pro mě těžké se začlenit do českého kolektivu, ráda se dělím o své názory a ráda s lidmi komunikuju. Takže jako já tu jsem šťastná, škola se mi líbí a já na tom nevidím žádná negativa. V té škole se taky zajímali, z jaké části Ukrajiny jsme a byli hned velice milí, takže ne asi mi jako nechybí nic.

JÁ: Jo, takže to berete jako nějaký kompromis, že i vy se trochu přizpůsobíte?

R2: Ano, přesně, vždy je to o nějakém kompromisu, jak říkáte, ale jako já tu jsem fakt šťastná.

JÁ: Ano, chápu, to je takový zdravý přístup asi k takové situaci. No a jak třeba probíhá ta spolupráce s učitelkou v průběhu roku. Je to tady vůbec nějak zavedeno, že se snaží ta škola nějak zapojit rodiče?

The screenshot shows a vertical list of six chat messages from Klára Novosádová. Each message is in a white bubble with a blue circular profile icon containing the initials 'KN' and a three-dot menu icon to the right. The messages are as follows:

- 1. Potřeba vysvětlit hodnocení
- 2. Spokojenost matky se školou
- 3. Očekávání většího představení prostor školy
- 4. Intenzivnější představení školy u nástupu žáků v průběhu roku
- 5. Přizpůsobivost matky ve škole
- 6. Obavy ze začlenění matky

Each message has a 'Reply' button with a right-pointing arrow below it. On the left side of the chat area, there are three speech bubble icons, indicating that the messages were received.

PŘÍLOHA P IV: SEZNAM KÓDŮ TRANSKRIPT R2

<p>Matka jako asistentka Složitý začátek pro dítě Matka jako asistentka Chápání školy díky práci Nabídka přípravného kurzu Pochopení školy díky předškolním akcím Seznámení se školou na předškolních akcích Práce matky ve škole na Ukrajině Potřeba vysvětlit hodnocení Spokojení matky se školou Očekávání většího představení prostor školy Intenzivnější představení školy u nástupu žáků v průběhu roku Přizpůsobivost matky ve škole Obavy ze začleňování matky Zájem o komunikaci rodičů Spokojenost matky se školou Komunikace o prospěchu Využití školního online systému Osobní schůzky Častá komunikace s rodiči Preference online komunikace Možnost navštívit školu Rovný přístup učitelů Zapojení matky v podobě asistentky Podpora žáků cizinců matkou Nápad matky k zapojení rodičů cizinců Nutná podpora žáků ukrajinskými pracovníky Rodiče neví, kde zůstat Nutná podpora žáků ukrajinskými pracovníky Ocenění přístupu učitelky k žákům Spokojenost matky s učitelkou Ocenění komunikace s učitelkou Kontaktování rodičů v případě problému Osobní schůzky Komunikace kvůli chování Využití jiného jazyka Problém s písmem Problém s významem slov Problém s významem slov Problém s písmem Ulehčení komunikace</p>	<p>Rozdíl u učitelů v přístupu ke kultuře Rovný přístup učitelky Příprava žáků na příchod cizinců Snaha školy ukázat ukrajinskou kulturu Problém ve spolupráci kvůli jazyku Chápavost učitelky z neporozumění rodičů Problém s kulturou v osobním životě Spokojenost matky se školou Přizpůsobení rodičů kultuře Přizpůsobení se ve škole Zařízení mimoškolních aktivit matkou Nechápání domácích úkolů Chápavost učitelky z nesplnění DÚ Problém s gramatikou Nechápání domácích úkolů Důležitost zájmů rodičů o školu Problém ve spolupráci kvůli jazyku Spokojenost matky se školou Důležitost zájmu rodičů o školu Rodiče neví, kde zůstat</p>
--	---