

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vnímání kulturních odlišností u dětí s odlišným mateřským jazykem a u dětí pocházejících  
z bilingvního prostředí

Perception of cultural differences in children with different mother tongue and children from  
bilingual environment

Kamila Halámková

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Richterová  
Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)  
Studijní obor: N PG-VZ (7504T223, 7504T303)

Odevzdáním této diplomové práce jejíž tématem je Vnímání kulturních odlišností u dětí s odlišným mateřským jazykem a u dětí pocházejících z bilingvního prostředí potvrzuji, že jsem je vypracovala samostatně za použití pramenů a literatury v práci uvedených pod vedením vedoucí práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 22. července 2021

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Magdaleně Richterové za odborné metodické vedení v průběhu celého psaní této diplomové práce. Hluboce si vážím její trpělivosti, empatie a spolupráce a v neposlední řadě jejich cenných připomínek. Dále bych na tomto místě chtěla poděkovat všem osobám, které mi věnovali svůj čas a bez kterých by tato diplomová práce nemohla být napsaná. Poděkování patří také mé rodině, která mne podporovala v průběhu celého studia.

## **.Abstrakt**

Diplomová práce Vnímání kulturních odlišností u dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí pocházejících z bilingvního prostředí je případovou studií na konkrétní základní škole. V teoretické části se zabývá metodikou vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština a metodikou vzdělávání žáků, žijících v bilingvním prostředí. Dále je zde vysvětlena kulturní odlišnost, identita střetávání kultur. Práce se také zabývá problematikou národnostních menšin v ČR, stereotypy a nálepkováním.

Praktická část je zaměřena na zjištění, zda žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci z bilingvního prostředí vnímají kulturní odlišnosti na konkrétní základní škole. Jakým způsobem jim škola a pedagogové napomáhají k začlenění se do běžné výuky.

## **Klíčová slova**

odlišný mateřský jazyk, bilingvní prostředí, kulturní odlišnost, stereotypy, předsudky, identita, národnostní menšina, nálepkování

## **Abstract**

This thesis Perception of cultural differences in children with different mother tongue and children from bilingual environment is a case study at a specific primary school. The theoretical part deals with methodology of education of pupils with different mother tongue than Czech and the methodology of education of pupils living in a bilingual environment. Furthermore, the cultural differences, the identification of cultural clashes is explained here. The thesis also deals with the issue of national minorities in the Czech Republic, stereotypes and labelling.

The practical part is focused on finding out whether the students with different mother tongue and students from bilingual environment perceive cultural differences at a particular primary school. How the school and pedagogical support them to integrate into the mainstream teaching.

## **Keywords**

different mother tongue, bilingual environment, cultural diversity, stereotypes, prejudices, identity, national minorities, labelling

## Obsah

Úvod .....	8
I. Teoretická část .....	10
1 Metodika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština .....	12
2 Metodika vzdělávání žáků bilingvních-bilingvismus .....	15
3 META - společnost pro příležitosti mladých migrantů.....	18
4 Kultura, tradice, identita a střetávání kultur .....	20
5 Kulturní rozdíly (mezikulturní komunikace).....	22
6 Dítě, rodina a škola .....	24
7 Národnostní menšiny v České republice.....	28
7.1 Slováci, Rusové, Srbové a ostatní cizinci v českých školách .....	30
7.1.1 Slováci.....	30
7.1.2 Rusové .....	31
7.1.3 Srbové.....	32
7.1.4 Ostatní cizinci v českých školách .....	33
8 Stereotypy a předsudky .....	34
9 Šikana z důvodu kulturní odlišnosti .....	37
10 Nálepkování – etiketizace .....	38
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	40
1 Výzkumný problém a cíl výzkumu.....	41
1.1 Charakteristika základní školy .....	41
1.2 Výuka žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků pocházejících z bilingvního prostředí na konkrétní základní škole .....	42
2 Metodologie.....	44
2.1 Kvalitativní přístup.....	45
3 Participanti kvalitativního přístupu.....	47
3.1 Kritéria výzkumného vzorku .....	47

3.2	Charakteristika výzkumného vzorku.....	47
3.2.1	Leyla.....	47
3.2.2	Ely .....	48
3.2.3	Milica .....	48
3.2.4	Tamara.....	49
3.2.5	Daya.....	49
3.2.6	Joshua.....	50
3.2.7	Tony.....	50
3.2.8	Dragan .....	51
3.2.9	Eva .....	51
3.2.10	Anna .....	51
4	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	53
4.1	Interpretace výsledků v oblasti jazyk.....	53
4.2	Interpretace výsledků v oblasti jídla.....	56
4.3	Interpretace výsledků v oblasti kultury .....	59
4.4	Interpretace výsledků v oblasti škola .....	64
5	Výzkumné šetření a jeho vyhodnocení .....	68
	Závěr .....	71
	Literatura.....	73

## Úvod

Často diskutované a velmi zajímavé téma své předkládané diplomové práce *Vnímání kulturních odlišností u dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí pocházejících z bilingvního prostředí* jsem si vybrala na základě dlouholetého působení v pražské základní škole, kterou právě tyto děti navštěvují, já se s nimi denně setkávám, učím je a zajímají mě jejich problémy a starosti v běžném životě školáka.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. První část teoretická se zaměřuje na metodiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština a metodiku vzdělávání žáků bilingvních, čímž nastíním velmi složitou práci učitelů v základní škole právě těchto dětí a vyjmenuji hlavní cíle metodiky s podpůrnými opatřeními. Pro snadnější pochopení celé naléhavé situace krátce popíši činnost společnosti pro příležitosti mladých migrantů s názvem META, která se zabývá integrací žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština, do vzdělávacího systému v České republice. V další kapitole objasním pojmy kultura, kulturní tradice, identita, jazykové bariéry, kulturní rozdíly, mezikulturní komunikace a střetávání kultur, které s tímto tématem velmi úzce souvisí.

Vliv rodiny, rodinného prostředí, pedagogů a školy samotné na dítě z jakéhokoli prostředí je vždy důležitý a v mnoha ohledech opomíjený. Proto zde zdůrazním funkci rodiny jako základního emocionálního systému a zázemí. Nesmí zde chybět ani problematika národnostních menšin žijících v ČR, kde je třeba hledat prostor pro zlepšení vzájemného soužití a uvědomit si důležitost vzájemných vztahů dětí z odlišného prostředí v rámci, třídy, školy či zájmového útvaru. Podrobněji se zaměřím na národnostní menšiny (Slováci, Rusové a Srbové) žijící na našem území, z kterých pocházejí někteří žáci mého výzkumného vzorku pro praktickou část. V závěru teoretické části se budu zabývat stereotypy, předsudky, identitou, vlastní identitou, interkulturním vzděláním, nálepkováním a šikanou z důvodu kulturní odlišnosti.

Praktická část s podnázvem *Vnímání kulturních odlišností na konkrétní základní škole* je založena na kvalitativním výzkumném šetření. Celá výzkumná část vychází z metody polo strukturovaného rozhovoru se žáky z 8. - 9. tříd na konkrétní základní škole, kde pracuji. V praktické části je mým cílem zjistit, zda žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci z bilingvního prostředí vnímají kulturní odlišnosti a do jaké míry. Hlavním cílem je popsat, jak žáci s odlišným mateřským jazykem, než je čeština a žáci pocházející z bilingvního prostředí percipují a popisují kulturní odlišnosti, které jsou vnímány ostatními žáky na konkrétní základní

škole, dle předem stanovených a striktně vymezených kritérií. Rozhovory jsem rozdělila do čtyř oblastí: jazyk, jídlo, kultura a škola.

Působení těchto žáků v cizím prostředí, jak tito žáci vnímají sami sebe a svou vlastní identitu a kulturní odlišnost, jak tuto problematiku zvládají samy děti i škola s pedagogickým týmem a jak celou situaci participanti popisují, to jsou výzkumné otázky a témata, která mě již delší dobu zajímají, a právě proto se touto prací snažím zjistit základní poznatky a tím dojít k celkovému zlepšení atmosféry v naší základní škole. Škola se sice nejrůznějšími mechanismy snaží o zlepšení vnímání žáků z odlišného kulturního prostředí: jazyková příprava, speciální pomůcky, přehledy s gramatickými pravidly českého jazyka, diskuze všech žáků o jednotlivých zvycích a tradicích dané kultury, pravidelné konzultace s dětmi i rodiči. Ale, nelze udělat ještě mnohem více? Práci jsem psala z důvodu přispění ke zlepšení vzájemných vztahů k dětem z odlišného kulturního a jazykového prostředí.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

V teoretické části se zaměřím na metodiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština a vzdělávání žáků bilingvních. Krátce popíši činnost společnosti META, která působí v oblasti procesu vzdělávání a podpory dětí a žáků pocházejících z kulturně a jazykově odlišného prostředí a jejich začleňování do naší společnosti v rámci základní školy. Dále zde uvedu základní pojmy s tímto související jako je kultura, kulturní tradice, identifikace a střetávání kultur. Zmíním se o důležitosti vlivu rodiny pro děti s odlišným mateřským jazykem, než je čeština nebo pro děti vyrůstající v bilingvním prostředí. Tyto informace doplním problematikou národnostních menšin v České republice a závěru teoretické části se budu zabývat stereotypy, předsudky, nálepkováním a šikanou právě z důvodu kulturní odlišnosti.

# **1 Metodika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština**

České školy navštěvují zhruba 2, 2 % žáků-cizinců (údaj z roku 2020, Počty cizinců na školách, Inkluzivní škola) pro něž je čeština cizím jazykem. Jsou to děti z pocházející z Ruské federace, Srbské republiky, Slovenské republiky, Velké Británie, Ukrajiny, USA a dalších. Ve školách se děti začleňují do výuky českého jazyka a seznamují se tak s kulturou a kulturními tradicemi naší země. V první řadě je třeba tyto děti přijímat bez jakékoli rasové nesnášenlivosti a netolerovat toto žádné jiné osobě ve škole a školním vzdělávacím procesu.

V České republice existuje *Metodika integrace žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ)*, jejímiž autory jsou PhDr. Petra Wernischová, Patricie Gerhardt ve spolupráci s PhDr. Kateřinou Fořtovou a Ing. Gabrielou Novákovou. Metodika se zaměřuje na bezpečné prostředí pro žáka – cizince, uvádí kroky k postupnému překonání jazykové bariéry, navrhuje podpůrná opatření (dále jen PO) pro žáky s OMJ, dává náměty a praktické rady k výuce českého jazyka a doporučuje maximální provázanost ostatních výukových předmětů k usnadnění začlenění těchto žáků.

Hlavním cílem Metodiky integrace žáků s OMJ je důsledný popis podpůrných opatření, které by měly vést ke snadnějšímu překonávání jazykových i kulturních bariér po příchodu žáků s OMJ do základních i jiných škol v České republice. Metodika se také snaží o základní popis toho, jak má pedagog s žákem jednat a jak ho co nejdříve zapojit do výukového procesu bez negativních vlivů. V metodice je uveden stručný popis podpory, kterou žáci přicházející z odlišné kultury potřebují, aby se začlenili do systému vzdělávání, ale i do běžného života mimo školu, do vrstevnické skupiny a zájmových kroužků, které příslušná škola nabízí. Nejdůležitějším bodem je předcházení případné izolaci žáků s OMJ.

Tento manuál je určen pro vedení školy, pro všechny pedagogické i nepedagogické pracovníky, pro školní asistenty i pro další osoby pomáhající při začleňování těchto žáků (např. vychovatelé mimoškolních aktivit). Kromě pedagogů se tomuto procesu věnují i školní psychologové, výchovní poradci a podpora je poskytována i školním poradenským pracovištěm. Všichni tyto pracovníci se snaží o jediné – integraci jedince do kolektivu.

U žáků s odlišným mateřským jazykem je třeba zohlednit:

- a) míru znalosti češtiny u konkrétního žáka,
- b) míru odlišnosti jeho mateřského jazyka,
- c) věk, ve kterém přišel do ČR,
- d) délka pobytu v ČR,
- e) předchozí školní zkušenosti a úspěchy,
- f) předchozí zkušenosti se vzdělávacím systémem,
- g) rodinné zázemí,
- h) kulturní zvyklosti, odlišné tradice a náboženství.

*(Metodika integrace žáků s OMJ)*

Žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ, popř. ŽOMJ) jsou:

- žáci z migrantských rodin,
- žáci z migrantských rodin s českým občanstvím,
- děti krajanů navracejících se zpět do ČR po dlouhodobých pobytech v zahraničí,
- děti tzv. delegátů,
- děti z bilingvních rodin, kde dominuje jiný než český jazyk.

[www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

Nově příchozí žák musí naučit základní komunikaci v českém jazyce, měl by se zapojit do standardní výuky jazykem, který není jeho vlastním. Pro žáka samotného je velmi důležité projít procesem socializace v prostředí, kde se daný jazyk teprve učí a poznává jej. a v neposlední řadě se žák musí naučit odlišnému společenskému chování a zvyklostem jak ve školní třídě, tak i v celé společnosti. Znesnadňovat mu to může fakt, že vyučovací jazyk (čeština) je pro něj druhým (cizím) jazykem, že jeho rodiče mají ke škole a ke vzdělání odlišný přístup než zákonní zástupci majoritní společnosti. Je nutné zde plně respektovat další náboženská a kulturní pravidla.

Specifickou skupinou žáků jsou pak žáci cizinců a azylantů či žadatelů o mezinárodní ochranu, kde je třeba dbát na individuální zacházení, protože si tyto děti mohly projít v minulosti mnohými psychickými traumaty. Vyžadují tak specifickou individuální pozornost, neboť

mohou zažívat kulturní šok, často střídají školy, nemluví vůbec česky nebo velmi málo a jsou emocionálně frustrováni z toho, že často zažívají šikanu a osamocení. Pedagog by měl vždy zjistit, co nejvíce o původu dítěte, z jaké země a z jakých poměrů dítě přichází, jakého je vyznání a jaké má rodinné zázemí.

Začlenění žáků s OMJ do kolektivu v základní či jiné škole je velmi složitý proces, na kterém se podílí spousta odborníků (pedagog, asistent pedagoga, koordinátor a další pedagogičtí pracovníci), kterým primárně záleží na vzájemné dohodě a spolupráci žáka, rodiny a školy.

## 2 Metodika vzdělávání žáků bilingvních-bilingvismus

V této kapitole uvedu metodiku vzdělávání žáků bilingvních a zaměřím se na bilingvní rodinu a výchovu v bilingvní rodině.

V české odborné literatuře se autoři Pedagogického slovníku přiřklání k tomuto výkladu pojmu bilingvismus: *...schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 28).

Pedagogický slovník definuje bilingvní výchovu takto: *výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský. U nás realizována na několika alternativních školách, v nichž se všechny nebo některé předměty vyučují v cizím jazyku, např. na gymnáziích s dvojjazyčnými třídami nebo gymnáziích připravujících žáky k mezinárodnímu bakalariátu* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 28).

Bilingvní rodina je taková, kde všichni její členové jsou schopni komunikovat ve více než jednom jazyce, ale v domácím prostředí používají pouze jeden komunikační jazyk mezi sebou. Může jít také o rodiny národnostních menšin, kdy se děti většinový jazyk naučí třeba při mimoškolních či jiných aktivitách. Rodiče z jazykově smíšených manželství se zpravidla rozhodnou vychovávat své děti dvojjazyčně (bilingvně), protože každý z nich mluví jiným mateřským jazykem.

Bilingvní výchova značně ovlivňuje výchovu a život dítěte v rodině. V rámci bilingvní výchovy je nutné striktně dodržovat předem smluvená pravidla této výchovy. Rodiče a celá rodina by měli být o správnosti bilingvní výchovy jednoznačně přesvědčeni. Základním předpokladem této výchovy je dostatek jazykových materiálů (knihy, časopisy, filmy...). Jako velkou výhodou bych v dnešní době viděla například internet, který rodičům dvojjazyčných dětí pomáhá mnoha způsoby a cizincům tak umožňuje komunikaci prostřednictvím emailu. Internet slouží nejen jako zdroj informací, ale pomocí něj se můžeme také setkávat s jinými bilingvními rodinami a vzájemně si poradit při výchově svých dětí.

Nejspíše se mnou budete souhlasit, když řeknu, že pozitivní na bilingvní výchově je fakt, že si dítě velmi rychle a snadno přirozeně osvojí znalost dvou jazyků. Problém však může nastat v případě, že si dítě neosvojí ani jeden jazyk pořádně, míchá oba jazyky dohromady a není schopno je oddělit od sebe. V tomto případě potom jedinec trpí a není schopen se zařadit ani do jedné z daných kultur. Problémy pak nastávají i ve škole při osvojování majoritního

jazyka (češtiny). Bilingvní výchova může tak mít značný vliv na školní výsledky dítěte a dvojjazyčné dítě může trpět třeba koktavostí. Bilingvistů jsou však výteční překladatelé i tlumočníci.

Metodika vzdělávání bilingvních dětí je částečně podobná jako u vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, ale důležitý je jednotný a promyšlený postup pedagogů a rodičů při osvojování dvou jazyků najednou. Rodiče i pedagogové musí být trpěliví a měli by si uvědomit, že je na dítě bilingvní kladeno mnohem více nároků než na dítě monolingvní. Pedagog by se tak měl zaměřit na prolínání jazykových rovin, na vzájemné ovlivňování pravopisu, vymýšlení novotvarů a mísení se obou jazyků.

Rodiče se na vytvoření identity dítěte podílejí zejména tím, jakou školu pro své dítě vyberou. Velkou pozornost by učitelé bilingvních dětí měli věnovat čtení, protože je hodně dětí, které odmítají číst ve druhém jazyce. Mohou tak zvolit zábavnější formu – v podobě pohádek. Dále by pedagog měl dbát na správnou výslovnost a čistotu jazyka a nedovolit jedinci si ulehčovat odpovědi tím, že použije slovo z druhého jazyka. Není však správné, když učitel dítě opravuje či napomíná hodně často, protože tak může dojít k negativnímu postoji k učení ze strany dítěte. Stejně jako u dětí s OMJ by měl učitel znát prostředí, ze kterého žák pochází, měl by mít dostatek informací o životní situaci žáka a spolupracovat s ostatními odborníky ve škole i mimo. Spolupráci s rodiči žáka beru za samozřejmou. Obrovský vliv učitele spatřuji v začlenění žáka do vrstevnického kolektivu a zvládnutí komunikace a sociální adaptace v rámci třídní skupiny.

Informace o průběhu výuky dostávají rodiče těchto žáků pravidelně, škola má předem daný, plánovaný počet tříd pro jazykovou přípravu a předpokládané počty žáků v těchto třídách. Další charakteristikou je nadstandardní a efektivní práce (podpora mateřského jazyka a kultury, obohacující prostředí, nesmírně nutná spolupráce s rodiči a kooperativní metody výuky).

Zde bych se ráda zamyslela nad nevýslovně náročnou prací učitelů češtiny jako druhého jazyka na ZŠ. Učitelé svorně tvrdí, že z počátku je těžké se s žáky domluvit, když neumí ani slovo česky, děti jsou zpočátku vystrašené, vykulené a nemluví. Každé dítě přicházející do naší školy pochází z jiného prostředí a je velmi těžké najít ke každému to pravé na míru, tak aby vše fungovalo. Je třeba mít mírný a vstřícný přístup, ale také rozpoznat, kdy dítě lenoší a nepracuje dle zadaných pravidel. Nejtěžší je rozpoznat hranici, kam až můžeme zajít. Ideálním stavem je pak oboustranná radost z toho nového, naučeného, poznaného. Někdy je to při výuce velká sranda, vzniká zde mnoho vtipných situací skrz jazyková a kulturní nedorozumění. Jde zde hlavně o lidský přístup, netlačit na dítě a mít s ním velkou trpělivost. Jsou v našich řadách ale

ještě bohužel učitelé, kteří toto dosud nerespektují a úsměv či vlídnost k dětem s OMJ jim chybí. Učitelé se také od svých žáků stále učí, dozvídají se nové věci a poznávají další neprobádaná území, a to je na tom to nejzajímavější. Učme tedy tyto děti tak, aby se uměly domluvit, uměly říct, že mají nějaký problém a necítily se odděleny jazykovou bariérou. Moji pochvalu si zaslouží všichni lektoři češtiny pro cizince, protože domluvit se někdy rukama – nohama není vůbec snadné. Radost, radost a radost – to je to, co učitelé cítí a prožívají, když vidí výsledky svého snažení. *(Nosálová, 2018)*

### 3 META - společnost pro příležitosti mladých migrantů

Společnost pro příležitosti mladých migrantů META je nevládní organizace zabývající se integrací žáků s odlišným mateřským jazykem do vzdělávacího systému v České republice. Tato organizace se věnuje hlavně přímému poradenství cizincům, kteří žijí na území ČR a jejich pomoc souvisí i s podporou vedení škol a jejich pedagogických pracovníků. META se také věnuje sociálnímu poradenství a zrealizovala už přes několik desítek kurzů pro cizince, seminářů pro pedagogické asistenty či školení asistentů pedagoga. Veškeré informace najdete na [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).

Cílem této společnosti je plynulý integrační proces pro žáky, kteří přicházejí z kulturně a jazykově odlišného prostředí. Společnost META přichází na trh s návrhy a doporučeními, které směřují k překonávání překážek ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. META řeší problémy a pomáhá jak dětem cizincům, tak i pedagogům, kteří tyto děti vzdělávají a je věnována péče pouze dětem azylantů či občanům ze zemí EU. Od roku 2009 spravuje portál [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz), kde jsou zveřejněny veškeré dostupné informace a materiály pro pedagogy k tématu vzdělávání a začleňování žáků s OMJ.

Podle mého názoru se v České republice nedostává odpovídající pozornosti vzdělávání cizinců. Tuto situaci vnímám jako dlouhodobě velmi neuspokojivou, a právě snaha organizace META pro mě představuje vytvoření prostředí, kde jazyková a kulturní odlišnost již nebude překážkou. Jako zásadní v této problematice vidím snahu o snižování nerovností ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky a učitele, který je odpovědný za vzdělávání právě těchto žáků. Plně věřím, že veškeré snahy vkládané do vzdělávacího systému pro žáky s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) povedou k sociální soudržnosti a posílení soběstačnosti migrantů (žáků z kulturně a jazykově odlišného prostředí) ve styku s majoritní kulturou. ([www.meta.cz](http://www.meta.cz))

Společnost META kromě vydávání nejrůznějších materiálů a příruček se také zabývá principy práce s žáky s odlišným mateřským jazykem. Snaží se vysvětlit důležitost propojení výuky a obsahu jazyka, aktivuje předchozí zkušenosti a znalosti žáků, snaží se zdůraznit důležitost grafických vizualizací pro žáka a vytváří prostor pro komunikaci. Mezi další principy práce s žáky s OMJ patří používání jednoduchých příkladů, být srozumitelní, vytvářet prostor pro aktivní produkci jazykových dovedností a pravidelně kontrolovat pokroky žáka. Učitel i žák by si měli uvědomit, že se učíme pro život a musíme zohledňovat, co je v momentálních možnostech žáka.

Vzdělávání je přirozená lidská potřeba. Přirozené je i to, že spousta lidí opouští zemi svého původu a stěhují se do cizích zemí, hledají pracovní příležitosti a nová působiště své existence. Naše společnost se vyznačuje tím, že dokáže rozpoznat zásadní důležitost kulturní diverzity ve vzdělávání a tuto skutečnost využít ve prospěch dalšího rozvoje. Způsob, jakým naše společnost vzdělává děti, může reálně ovlivnit naši budoucnost. Jazyková bariéra je jednou z hlavních překážek ve vzdělávání žáků s OMJ. Další nepříjemností pro tyto žáky je fakt, že mimo školu děti používají hovorovou či obecnou češtinu a ta se výrazně liší od českého jazyka ve vyučovacím procesu. Není divu, že jsou pak děti cizinců zmateni a v některých případech trpí i nechutenstvím chodit do školy. Bojí se, že řeknou něco špatně a spolužáci budou reagovat posměchem. Zde je právě velmi důležitá a nezastupitelná role učitele, aby tyto situace zvládl a pomohl tak dětem z migračních rodin se s tímto vyrovnat.

Všem je jasné, že tito žáci potřebují nadměrnou pozornost a je třeba se přizpůsobit jejich individuálním požadavkům a potřebám. Je nutné si uvědomit, že k dítěti přistupujeme bez jakékoliv diskriminace a k tomuto vedeme i ostatní spolužáky a žáky celé školy, a to bez výjimky. Tito žáci se znevýhodněnou znalostí vyučujícího jazyka mají většinou individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) a mohou být zařazováni do stupňů jednotlivých podpůrných opatření. Specifický je pak přístup k výuce češtiny, kde je třeba si uvědomit, že rodilý mluvčí nahlíží na svůj mateřský jazyk jinak než ten, pro koho je tento jazyk cizím/druhým jazykem.

([www.meta-ops.cz](http://www.meta-ops.cz))

Vydáváním knih, publikací a realizováním projektů pro podporu žáků cizinců je společnost META známa. Ale musím zde také zmínit, že META vydává publikace i pro české děti, aby si uvědomili, jak funguje škola v jiných státech a světadílech. Publikace jako například *Jaká je škola u mě doma* (Čech a kol., 2015, META) tvoří stručný přehled vybraných informací z různých zemí na téma: škola a školní docházka, odkud pocházím, svátky a náměty na výuku pro pedagogy.

## 4 Kultura, tradice, identita a střetávání kultur

V této kapitole vysvětlím pojem kultura a kulturní tradice a zaměřím se na identitu jedince a střetávání jednotlivých kultur. Kultura pro většinu lidí znamená oblast, ve které se projevuje lidská tvořivost jako je například hudba, divadlo či architektura. Sociologové vidí kulturu v širším pojetí, a to jako pojem zahrnující zvyklosti určité komunity, tradice a zvyky, zákony a obyčeje. Žádný lidský jedinec se nemůže přizpůsobit společnosti bez kontaktu s druhými lidmi. Tím, že se člověk stýká s druhými lidmi, se tvoří jeho vlastní kulturní identita, souhrn vlastností, které považuje za vlastní, známé a blízké. Kulturu také můžeme do jisté míry chápat jako charakter skupiny nebo jako reakci lidského společenství na konkrétní životní podmínky.

Kulturní a etnická identita je často chápána jako mnohvrstevná identifikace jednotlivce s nejrůznějšími kulturními, sociálními, etnickými, profesními, zájmovými i jinými skupinami. Identitou rozumíme vědomí svébytné totožnosti stálé v čase (jsem to já, přes všechny tělesné i psychické změny) jako soulad projevů chování a jednání člověka s jeho totožností (toto chování patří právě tobě) nebo jako ztotožnění se s někým jiným, s jinou skupinou či ideou (právě tyto názory, hodnoty a jednání jsou mi vlastní).

*Kultura je naučená a nikoli vrozená.* (Eriksen, 2001, s. 17)

V rámci celého procesu socializace se učíme kultuře, to znamená, že kulturu jako takovou nemůžeme spojovat s rasou či etnickou skupinou. Každý z nás si kulturu osvojuje pomocí procesu socializace do společnosti, ve které se narodí. Prolínání kultur a proces enkulturace do konkrétních skupin záleží na tom, v jaké náboženské komunitě dítě vyrůstá. (*Van Oudenhoven, 2002*)

*Kultura vzniká jako reakce člověka na prostředí, v němž žije.* (Trompenaars, 1989, s. 28)

Každá lidská skupina se vyvíjí v odlišném životním prostředí (společenském, přírodním, historickém). Pokud se životní podmínky liší, mohou na ně lidé reagovat různě, mohou vytvářet odlišné hodnoty či náboženství. Pak se liší i jejich kultura. Kulturu dále můžeme v širším smyslu chápat jako soubor artefaktů kultury, sociokulturních regulativů kultury či jednání dané skupiny (hodnoty, normy, vzory chování) a idejí kultury jakoby názorů a postojů skupiny. Kulturu nelze ztotožňovat s etnicitou nebo národností!

*Kultura je dynamická.* (Samovar, 2013, s. 19)

V dnešním světě však existuje velké množství skupin, se kterými se může jedinec identifikovat. Kulturní a sociální identita je individuální pocit sounáležitosti s rodinou, školní třídou, sportovním klubem, vrstevnickou skupinou a dalšími uskupeními. Národní identita je pocit sounáležitosti s politickou jednotkou, ve které žijí. Etnická identita se odvozuje od pocitu příslušnosti k daným jazykovým skupinám. Globální identifikace pak doplňuje předchozí dvě identity o rozměr pocitu sounáležitosti se všemi lidskými bytostmi.

Ustálené vzorce chování a jednání kultury tvoří smysluplné řešení vzniklé situace v daném životním prostředí v dané době. Identita v širším slova smyslu stejně jako kulturní identita se vytváří v rámci procesu socializace. Dítě se učí rozlišovat lidi na „*ty moje*“ (moje maminka, můj tatínek, moje babička, moje rodina...) a „*ty cizí*“ (tohle není moje maminka, ale tvoje maminka a tvoje rodina...). Tento proces je přirozený a pomáhá nám růst do světa. Pomáhá nám také tento svět interpretovat a rozeznávat naše místo v něm.

Všichni si správně uvědomujeme, že kultura není vázaná na jednu zemi, ale na určité sociální kontexty a kulturní rozdíly, na které můžeme narazit i v rámci České republiky. Mezi tyto kulturní rozdíly můžeme zařadit stravu, jídelníček složený z masa, vegetariánství, nošení kalhot u žen (Nizozemsko) aj. Kultura vzniká vzájemnou interakcí mezi dvěma činiteli a cokoli děláme, má jistou odezvu z našeho sociálního okolí. Kultura je zodpovědnost, zodpovědnost za to, co děláme, jak se chováme, co si myslíme a za co bojujeme. Každý z nás jednotlivou situaci řeší různě a je to právě kultura, která významně ovlivňuje naše konkrétní interakce. (*Moree, 2015*)

Vzájemné rozlišení jednotlivých subkultur od sebe rozeznáváme oblečením, zdobením, šperky, krojem či jinými vnějšími znaky. Další důležitou složkou v kultuře hrají rituály a s nimi spojené kulturní rozdíly. Pro proces socializace jsou rituály jedním z hlavních faktorů. Fungování kulturních rozdílů můžeme tak snadno sledovat právě na symbolech a rituálech. Mezi rituály bych zařadila např. svátky, ranní vstávání, chvilka poezie u kávy, oslavu Dušiček či návštěvu hřbitova s koupí věnce jako úcty k zemřelému. (*Moree, 2015*)

Kultura nám vždy napoví a ukáže chování jedince. Vezmu-li příklad z vlastní zkušenosti, kdy jsem poslal studentům e-mail s oznámením, že jedeme na školní výlet, kdy a kde mají být a kam se jede. Zde mi kultura vyjasnila otázku zodpovědnosti, zda si dotyčný student e-mail přečte a bude včas na smlouvaném místě nebo nikoli. Každý jsme zodpovědný sám za sebe a cesta je věcí každého jedince. (*Moree, 2015*)

## 5 Kulturní rozdíly (mezikulturní komunikace)

Některé projevy kulturních rozdílů můžeme na první pohled (zvláštní šperky, tradiční oblečení), jiné poznáme až tehdy, když člověk promluví jiným jazykem, či až poznáme jeho názory a hodnoty a zvyky. Měli bychom si častěji uvědomovat, že lidé různých kultur nemusí mít odlišné pouze lidové kroje a jazyk, ale také celý právní systém, systém vzdělávání, životní hodnoty, zkušenosti apod. Když se stane, že se setkají dva příslušníci různých kultur, velmi často na své rozdíly zapomínají, nevnímají je, nejsou schopni na ně reagovat, nevědí, jak je překonat.

Průcha ve své knize Multikulturní výchova potřebu přítomnosti příslušníků jiných etnik ve školství: *Problém spočívá v tom, že se nedaří vybalancovat počet učitelů, kteří jsou příslušníky určitého etnika, s počtem žáků daného etnika.* (Průcha, 2001, s. 116–117)

Kulturní rozdíly můžeme většinou pochopit až tehdy, když se najednou ocitneme v prostředí jiné kultury. Doma nám přijde samozřejmé, že se jí přiborem, že se u jídla nemluví. V jiných kulturách tomu tak ale vůbec nemusí být – jí se tam rukama a u jídla se naopak hodně mluví. Teprve, když jsme ochotni a schopni se na svou vlastní kulturu podívat jako na něco, co není samozřejmé a nejlepší, jsme schopni lépe a adekvátně chápat jiné kultury, které spočívají ve zcela jiných zvycích a hodnotách.

Komunikace je zde jeden z nejdůležitějších prvků vůbec. Každý člověk by se měl schopnost komunikovat učit již od raného dětství. Každý národ má ve své komunikaci specifické znaky a k nim je třeba přihlížet. Jakmile je lidem něco nějak cizí, otevírá se možnost pro vznik předsudečného postoje, jehož jádrem je nedůvěra k odlišnostem či odchýlkám. Proto bychom se měli snažit se více dívat kolem sebe, komunikovat s ostatními, získávat informace a nestarat se pouze o sebe. (Běloubková I., *bakalářská práce, 2017*)

Smíšené svazky cizinců s Čechy či Čechů s cizinkami jsou velkým rizikem. Cizinci se do evropských zemí stěhují právě za účelem získání trvalého pobytu či víza nikoli ze skutečného vztahu k manželce. Z praxe je zřejmé, že v některých rodinách dochází k odmítání se finančně podílet na chodu domácnosti, partnerky si neváží, chovají se k ní hrubě a násilnický a tento vztah končí finančním zruinováním partnerky a následným vyhoštěním partnera. Často se s tává, že u cizinců s arabským původem dochází k tomu, že muž svoji partnerku naprosto izoluje od její rodiny, kontroluje její pohyb, s kým se stýká, s kým se baví a požaduje po ní přijetí jeho kulturních a náboženských tradic. Tyto násilné situace nelze zobecňovat na některé etnika, ale je třeba si uvědomit, že se toto děje. Řada Čechů se mylně

domnívá, že svoji partnerku vytáhli z bídy (př. země třetího světa) a ta jim musí být navždy vděčná, že ji vytáhli z bídy a utrpení.

Řada organizací se v dnešní době zabývá domácím násilím u migrantů a menšin. Jmenujme zde alespoň Intervenční centrum při centru sociálních služeb Praha nebo brněnskou organizaci Spondea. Obě tyto organizace se zaměřují na vymýcení domácího násilí u migrantů a pomoc uprchlíkům. Do budoucna bych si přála, aby bylo třeba co nejméně této pomoci a osoby ohrožené domácím násilím vůbec neexistovaly.

## 6 Dítě, rodina a škola

Encyklopedický slovník definuje rodinu jako „společenství osob spjatých manželstvím či pokrevním příbuzenstvím; tzn. malá rodina je tvořena manželským párem a jeho potomky, velká rodina minimálně třígeneračním společenstvím lineárních potomků (Bradnová, 1993, s. 929).

Pedagogický slovník uvádí, že rodina je „nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje... (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 248).

Rodina uspokojuje potřeby dítěte, akceptuje jej, miluje jej, dává mu něhu, obdivuje je, má k němu úctu, učí jej být empatický, ztotožňuje se s druhým a druhý s ním a existuje zde celková vzájemnost a spjatost. Je-li rodina funkční, zvládne potřeby svého dítěte uspokojit. Opakem je rodina disfunkční a rodina afunkční, která zcela neplní své funkce a dítě ohrožuje.

Rodina má největší vliv na vývoj dítěte, nejen v dětství, ale i v dospívání. Negativní působení se vyskytuje v disfunkčních rodinách. Existují základní principy, které se vztahují k rodinnému životu. Prvním principem je, že rodina tvoří systém základního emocionálního zázemí. To znamená, že rodiče mají děti rády, přijímají je a podporují jeho mentální zdraví. Druhým principem jsou pozitivní a trvalé rodinné vztahy. Důležité partnerské vztahy a péče by měly být pěstovány. Třetím principem je účinná komunikace, komunikovat na všech úrovních v rámci rodiny vytváří pozitivní atmosféru. Čtvrtým bodem je opatrnost v prvních letech vývoje dítěte, kdy si vytváří zvyky na celý život, vytváří se charakter, osobnostní rysy, inteligence. Za páté, aby byla rodina úspěšná, vyžaduje to úsilí a obětavost. Je nutné vybalancovat poměr mezi časem věnovaným ekonomickému zajištění rodiny časem stráveným s rodinou.

V neposlední řadě je nutné, aby rodiče znali vývojové fáze dítěte a jejich duševní úroveň a měli tak možnost kvalitně uspokojovat potřeby svých dětí. Sedmý princip hovoří o tom, že vedení ke kázni a sebeovládání patří k základním pilířům výchovy. Dále by rodina měla vytvářet nejlepší prostředí pro sexuální výchovu, tak aby se předešlo vytváření předsudků. Rodina dále ovlivňuje intelektuální schopnosti a školní výsledky dítěte. Důležitá je přítomnost knih a výchovných materiálů včetně pozitivních mentální atmosféry. Povinnosti a nároky na dítě nelze přenechávat pouze na škole, rodiče se musí aktivně zapojit. Desátým principem je úkol rodiny zdravě vyvíjet u dítěte sebeúctu. Záleží na nich, zda bude dítě ustrašené nebo bude mít vyvážený pohled na sebe sama. Posledním principem je sdílet duchovní hodnoty a přemítat o smyslu a směřování života. (Matějček, 2005)

Helus (2007) formuloval deset funkcí rodiny vzhledem k dítěti a upozornil na negativní důsledky jejich selhávání:

- rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života
- rodina uspokojuje závažnou potřebu organické příslušnosti dítěte (domov, mít svého člověka)
- rodina poskytuje dítěti akční prostor (aktivní projev, seberealizace součinnosti s druhým)
- rodina uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení (já mám-my máme)
- rodina určuje prvopočáteční prožitek sebe sama (chlapec, dívka, vzor matky, otce)
- rodina poskytuje dítěti vzory a příklady
- rodina zakládá a rozvíjí vědomí povinnosti a úcty
- rodina otevírá dítěti příležitosti mezigeneračních vztahů
- rodina navozuje představu o širším okolí, společnosti, světě
- rodina je útočištěm v situacích životní bezradnosti

Nejvýznamnější výchovné a vzdělávací prostředí poskytují rodiče. Vliv rodičů bývá z dlouhodobého pohledu nejvýraznější, nejvšestrannější a především trvalý. Nic na tom nemění to, že dnešní rodiče mnohdy nemají na dítě a jeho výchovu příliš času, protože jsou dlouho v zaměstnání, či pracují mimo domov. K tomu, aby rodiče mohli dobře plnit svou nezastupitelnou úlohu, potřebují se v dítěti vyznat, porozumět mu, chápat jeho potřeby, pocity, možnosti.... Proto jsou velmi důležité společně strávené chvíle, neboť na dálku příliš nejde výchovně působit. Rodič předává smysl svého života, smysl vztahů k lidem, smysl práce a zábavy. To rodič dělá nejen slovy, ale hlavně činy tím, jak sám žije je vlastním příkladem. Pro pracující, jak se vypořádávají s různými náročnými životními situacemi (*Baranniková, 2012*).

Rychlé sociální změny v naší civilizaci nutí člověka při jednání často riskovat a postupovat metodou pokusu a omylu. Celý systém funguje, protože téměř všechna tato rozhodnutí jsou do určité míry zvrátaná. Téměř vše se dá smazat a zkusit znovu. Narození dítěte tuto povahu nemá. Člověk se stává rodičem definitivně. Je to zlomový přechod. Dítě, které tu dosud nebylo, tu od jednoho dne je. Těhotenství sice připravuje matku na mateřství fyziologicky, ne však sociálně. Některé matky si vytvářejí během těhotenství iluze o svém budoucím dítěti i o své rodičovské roli. Čím je dítě menší, tím je závislejší na dospělých, především na matce. Ne všichni rodiče si dokážou uvědomit, jaké jejich dítě je a co je pro něho nejlepší. Někteří rodiče vnímají své dítě jako nástroj k uskutečnění svých cílů, nenaplněných přání a snů, což

může být v rozporu nejen se zájmem, ale hlavně potřebami a vývojovými a individuálními specifiky jejich dítěte. (Opravilová, 2016)

Sociální život dítěte začíná doma, vzniká zde významná pevná vazba mezi dítětem a hlavní osobou, která o dítě většinu času pečuje, nejčastěji vazba mezi matkou a dítětem. Rodina a domov mají rozhodující vliv na psychický vývoj dítěte nejen v době, kdy vyrůstá v intimním rodinném prostředí, ale i později, kdy přichází do výchovné instituce a seznamuje se s vrstevníky a dalšími dospělými osobami. Rodina dítěti poskytuje první orientaci, prostřednictvím rodiny vrůstá do společnosti, osvojuje si základní normy lidského chování, učí se základním rolím a seznamuje se s dovednostmi, bez kterých se v dospělosti neobejde, jež jsou často vázány na odlišnost pohlaví, proto je optimální, když rodinu tvoří matka i otec. (Opravilová, 2016)

*Každé dítě potřebuje určitý řád. Ve výchově nesmí být jen jeden pól. Pokud převažují zákazy, dítě se cítí omezené. Pokud je chváleno, nenaučí se se snést frustraci, přemáhat se nebo se vcítit do druhého. Rodiče mohou mít pocit, že stanovení hranic mezi nimi a dítětem může poškodit vzájemný vztah, ale opak je pravdou. Dítě potřebuje nastavené hranice, aby se mohlo vyvíjet. Zároveň by mělo být podněcováno přiblížit se k hranicím svých možností a překročit sebe sama, i když to není jednoduché. Rodiče by mu měli být stále emočně nablízku, a pokud cítí, že má s volbou problém, měli by mu umět pomoci. (Opravilová, 2016, s. 181)*

V české společnosti můžeme rozlišit dvojí koncepci rodičovské autonomie: tradiční a liberální. Existují různá typologická vymezení výchovných stylů:

Dle Lewina (1936):

- autoritativní (autokratické, dominantní)
- liberální (svobodné, volné)
- demokratické (spolupracující, partnerské)

Dle Matějčka (1992) - podle citového vztahu rodičů k dítěti:

- zavrhování dítěte, lhostejnost, zanedbávající výchova
- okouzlení dítětem, rozmazlující výchova, hyperprotektivní, protekční
- perfekcionalistická, úzkostná výchova

Dle Gillerové (2003) - základní kritérium formy emočního vztahu:

- kladný emoční stav
- střední emoční vztah (záporně-kladný vztah tzv. dvojí vazby, ambivalentní vztah
- záporný emoční vztah (*Opravilová, 2016*).

Rodina je místem, kde se jedinci dostává přirozenou formou četných podnětů a zkušeností, kde si dítě osvojuje základy svého sociálního chování. Dítě se učí nápodobou sociální role – přirozeně a bezprostředně. Utváří se zde jeho představy a pojmy (utváření osobnosti). Rodina má poskytovat lásku, pocit bezpečí a individuální přístup k dítěti. Dítě bez citové výchovy není schopné projevat city v dospělosti. Rodina je důležitým činitelem v přijetí pohlavní identity. Rodina dále působí jako regulátor chování, dítě by mělo do společnosti vstupovat vychováno. Rodina rozhoduje o tom, jaký bude mít dítě vztah ke společnosti i k sobě samému.

Mějme na paměti, že každou, každičkou špetku energie, kterou vložíme do své rodiny, členové rodiny využijí a zúročí ve svůj prospěch. Teď je naším úkolem pracovat se všemi dětmi, pracovat na jejich vývoji jak z hlediska morálního, etnického, náboženského, tak i z hlediska humanistického. (*Opravilová, 2016*)

## 7 Národnostní menšiny v České republice

Pojem národnostní menšina je mnohovýznamový. Samotný termín je přitom značně frekventovaný jak v odborné literatuře, tak i v publicistice či v politické praxi. V jeho rámci jsou vymezovány různé typy a kategorie etnických společenství. Proto i stávající definice pojmu národnostní menšina jsou velmi různorodé. Jedním z důvodů je skutečnost, že národnostní menšiny jako společenský jev vznikají za zvláštních okolností, často v důsledku přelomových společensko-politických událostí. Takto na území České republiky národnostní menšiny vznikaly buď v důsledku migrací, nebo politických událostí, konkrétně v důsledku rozpadu Rakousko-Uherské monarchie a vzniku nástupnických států, k nimž patřila i bývalá československá republika.

Národnostní menšiny se vyznačují tím, že disponují silným národním vědomím, které se opírá o historické, jazykové a kulturní tradice mateřského národa. Dichotomie vlastních postojů se pohybuje mezi identifikací se státem, v němž žijí a současně určitou distancí od tohoto státu, jeho majoritního společenství. V mezinárodních dokumentech se proto nezdá operuje s pojmoslovím etnické, náboženské a jazykové menšiny. Jejich definování se většinou omezuje na obecné konstatování, že se jedná o skupinu osob, odlišující se ve větší nebo menší míře od ostatní populace státu, vůči které je početně menší. V tomto smyslu se často připomíná i definice Frištenské uvádějící, že národnostní menšina je *skupina osob, která je na rozdíl od ostatního obyvatelstva státu početně menší, nezaujímá vedoucí postavení a její příslušníci – občané tohoto státu – vykazují v etnickém, náboženském nebo jazykovém ohledu znaky, které je odlišují od ostatního obyvatelstva. Tito vykazují přinejmenším pocit sounáležitosti zaměřený na zachování vlastní kultury, vlastních tradic, vlastního náboženství nebo vlastního jazyka.* (Frištenská, 2017, s. 89)

Vymezení pojmu národnostní menšina je otevřenou otázkou a s tímto problémem se musela svým způsobem vyrovnat i národnostní politika ČR po zániku československé federace. V politickém dokumentu Koncept přístupu vlády k otázkám národnostních menšin v České republice (1994) vláda ČR pro účely stanovení principů své národnostní politiky pojem národnostní menšina vztahuje na společenství osob, které splňují všechny tyto znaky:

- a) trvale žijí v ČR a jsou jejími občany
- b) sdílejí etnické, kulturní a jazykové znaky, odlišné od většiny obyvatel státu
- c) projevují společně přání být považováni za národnostní menšinu v zájmu uchování a rozvíjení vlastní identity, kulturních tradic a mateřského jazyka

- d) mají dlouhodobý, pevný a trvalý vztah ke společenství žijícímu na území České republiky

Charakteristickým znakem národnostních menšin je především predispozice výrazného národního vědomí a různorodá fixace na mateřský národ, v němž je spojují historické a kulturní tradice. Z národopisného hlediska obecně za národnostní menšiny považujeme určité společenství lidí, kteří společně sdílejí etnické, kulturní a jazykové znaky, odlišné od většiny obyvatel státu a projevují společně přání být považováni za národnostní menšinu v zájmu uchování a rozvíjení vlastní identity, kulturních tradic a mateřského jazyka. V této souvislosti je příslušníky národnostních menšin kladen hlavní důraz na jazykové právo, šíření a přijímání informací v mateřském jazyku, vydávání vlastních tiskovin a práva na vlastní kulturní rozvoj a sdružování v občanských sdruženích a politických stranách či hnutích. V politologii se však obecně národnostní menšiny vymezují jako určité skupiny osob uvnitř státního svazku, které jsou nositeli jistých znaků vlastního národa, to znamená kulturních tradic a jazyka.

Na tomto místě by bylo vhodné obecně charakterizovat postavení příslušníků národnostních menšin v České republice. Jejich postavení je spoluvytvářeno zvláštním souborem práv zakotvených v Listině základních práv a svobod.

Tento ústavní zákon obsahuje v článcích 25 a 26 standardní práva národnostních menšin, a to zejména právo na rozvoj vlastní kultury, právo na sdružování na národnostním principu, právo na vzdělání ve vlastním jazyce, právo na šíření a přijímání informací ve vlastním jazyce a právo spoluúčastnit se na řešení věcí, které se příslušné menšiny týkají.

K těmto právům příslušníků menšin je třeba dodat dvě důležité skutečnosti. První z nich je fakt, že Listina základních práv a svobod uvedená práva pouze zaručuje, což prakticky znamená, že např. příslušníci některé národnostní menšiny mají možnost vytvořit si takové předpoklady, instituce nebo zařízení, aby mohli využívat zákonem zaručená práva. Z logiky věci vyplývá, že jde sice o úkol státu, ale právo mu to neukládá jako samozřejmou povinnost. Další důležitou skutečností je to, že smyslem a cílem záruky uvedených práv není vytvořit jakýsi soubor nadpráv pro příslušníky národnostních menšin, ale pomoci při vyrovnání jejich přirozeného znevýhodnění, které je logickým důsledkem života podstatně menší skupiny lidí v prostředí, které je výrazně ovlivňováno trvalou dominancí většiny.

Další otázka, kterou je třeba řešit je spojování Evropy a budoucnost národnostních menšin v tomto procesu.

## 7.1 Slováci, Rusové, Srbové a ostatní cizinci v českých školách

### 7.1.1 Slováci

Po zániku československé federace a vzniku samostatné České republiky 1. ledna 1993 se Slováci žijící v ČR dostali do pozice národnostní menšiny. Výraznější vlna emigrace Slováků do České republiky má své kořeny v meziválečném období. Ještě rozsáhlejší imigrace Slováků do českých zemí nastala po druhé světové válce. Probíhala v několika vlnách do různých regionů, zejména průmyslových aglomerací. Šlo o imigraci hlavně mladé generace za prací bez záměru trvalého usídlení v českých zemích. Slováci v České republice se jako národnostní menšina ustavili v důsledku permanentní mezi republikové migrace, přímé migrace ze Slovenska do Čech (osídlování pohraničí, nábor pracovních sil a lepší výdělečné možnosti v průmyslových centrech), ale také vlny imigrantů po druhé světové válce, slovenských reemigrantů z Balkánu v rámci organizovaného transferu obyvatelstva do nově osídlovaného pohraničí po vysídlení německého obyvatelstva.

Slováci v České republice tak tvoří z hlediska regionálního původu velmi různorodé společenství. Slováci se studiem v českých školách většinou nemají větší problémy, děti z majoritní společnosti je často označují za milé a příjemné kamarády a mají rády slovenštinu. Negativní stereotypy ohledně Slováků většinou nezaznamenáváme. České děti Slováky stále označují za bratry a kladně je přijímají do svého kolektivu. Tím, že naše jazyky jsou podobné, mají děti vůči Slovákům velmi silné pozitivní stereotypy. Žáci vidí shodu či podobnost mezi oběma národy, a proto označují chování Slováků za laskavé, pohostinné či obětavé.

Slovenská republika byla ve srovnání s českou zemí chudší a situace se zhoršila po rozdělení Československé republiky. Pracovní příležitosti se staly problematictější, a proto část slovenských občanů zde zůstává kvůli lepším pracovním podmínkám. Slováci s diskriminací v naší zemi problémy nemají, značnou roli zde hraje chování a povaha jednotlivých příslušníků. Problém mají u nás Slováci se státní příslušností. Po rozdělení Československa zde vznikaly zájmové skupiny a vycházela řada slovenských deníků, některé vycházejí dodnes. Dříve jsme byli jeden stát a Slováci k nám patřili, nyní Slováci žijící v naší zemi pocítují rozdělení.

Někteří se zde cítí doma, neboť zde žijí již několik let, ale jsou bohužel bráni jako cizinci. Děti slovenských občanů navštěvují naše školy a necítí se vždy vzhledem k jazykovým bariérám dobře. Nutno ale říci, že většina Slováků nemá problém u nás najít slušnou práci. Budeme

se všichni do budoucna snažit, aby se dětem v našich školách líbilo a lépe a rychleji se naučily český jazyk pro lepší komunikaci a vzájemnou spolupráci.

### **7.1.2 Rusové**

Rusové podobně jako Ukrajinci představují v ČR imigranty, kteří se usídlovali v České republice v různých vlnách, a to již od roku 1918. Jednalo se také hlavně o migraci inteligence, která nacházela uplatnění ve větších městech. Kromě Prahy se usídlovali v Brně, Poděbradech, Moravské Třebové atd. V období stalinského režimu před druhou světovou válkou šlo o politickou i ekonomickou emigraci, jejíž cílem ale nebylo trvalé usídlování. Přístup k literatuře v ruském jazyce je pro příslušníky této menšiny dostatečný.

Rusové mají v zásadě hodně podobné problémy jako Ukrajinci či Rusíni žijící na našem území. Rusové se přistěhovali z Ruska či Kazachstánu a jsou většinou velmi nábožensky založeni. Důvodem jejich přistěhování byly problémy v jejich zemi a také nabídky různých firem na podnikání a práci. V mnohých případech na vlastní kůži poznali, že nabídky k pracovní příležitosti či podnikatelské činnosti nejsou vždy pravdivé. Někteří Rusové, kteří měli dostatek finančních prostředků, zkušeností s podnikáním a štěstí se opravdu v naší zemi uchytili.

S jazykovou bariérou se Rusové vypořádávají též velice problematicky vzhledem k tomu, že většina Čechů především mladší generace tvrdí, že rusky neumí. Děti ruských přistěhovalců se velice rychle adaptují v české škole. Celkem bez problémů navazují kontakty s vrstevníky. Jsou však i opačné případy, kdy dítě z česko-ruské rodiny trpí ze strany svých spolužáků. Často jsou tyto děti vystaveny neustálým nadávkám a odstrkování.

Co se týká vztahu Čechů k ruské menšině, nelze zde mluvit o pozitivním postoji. Přetrvávají zde vzpomínky na historický vývoj, které mají následný dopad na vztah české majority k této národnostní menšině. V našem postoji k Rusům, kromě nenávisti a strachu, převládá také pohrdání a pocit nadřazenosti. Neplatí to však všeobecně. Na druhé straně však existují mnohá dobrá přátelství mezi lidmi těchto národností a vzájemné soužití je na úrovni.

Je třeba si však uvědomit, že po roce 1989 došlo ke zhoršení vztahů mezi Čechy a Rusy. Byly známy i případy hrubého násilí, ničení majetku ruských přistěhovalců, rozbíjení oken apod. V těchto letech byl každý Rus považován za komunistu, přestože prohlašoval, že u strany nikdy nebyl. Mnoho Rusů přichází do Čech s iluzorní představou pohodlného života a snadného získání uplatnění ve svém oboru. Bohužel jejich představy se mívají se skutečností a mnohdy jim nezbyde nic jiného než se vrátit do své vlasti.

Rusové a Srbové mají v zásadě velmi podobné problémy. Ať už se to týká pracovních příležitostí, možnosti vzdělávání či kontaktu se svou kulturou a literaturou. Velké problémy spatřuji především u starších lidí této menšiny. Nemohou se vyrovnat se špatným kontaktem se svou vlastí. Pošta je velmi drahá, doprava také, a proto je udržování kontaktu se svou vlastí mizivé. Mladší generace Rusů se asimilovala, lidé zde vychodili školy, ale stejně pociťují značné problémy s hledáním svého uplatnění. Práce této národnostní menšiny je málo finančně ohodnocena, jako je tomu i v případě Ukrajinců. Tito lidé jsou zpravidla přijímáni na podřadné práce, které jsou hůře placené.

### 7.1.3 Srbové

Srbové patří k jihoslovanskému národu žijícímu na území Srbska, Bosny a Hercegoviny – Srbská republika, Černá Hora a Chorvatsko. K nám se Srbové stěhují za lepší pracovní příležitosti a možnosti kvalitnějšího uplatnění. Srbové hovoří srbštinou nebo srbochorvatštinou a v českých základních školách se děti učí další jazyk češtinu. Srbové většinou vyznávají pravoslavné náboženství. Někteří Srbové však konvertovali k islámu.

Srbové se v naší zemi potýkají s nedostatkem četby ve vlastním jazyce, nedostatkem hudebních nahrávek a minimálním množstvím novin a časopisů v srbštině. Jsou často vystaveni přezírání a výsměchu od českých lidí, a právě z toho pak vznikají vzpoury proti tomuto chování. Ve vztahu k této národnostní menšině a sociální skupině převažují dnes v českém prostředí spíše nezáměr a lhostejný odstup. Mnozí Srbové pracující u nás by se rádi naučili lépe česky, ale srbská učebnice či gramatika češtiny pro ně neexistují.

Srbové si váží hosta, jsou velmi pohostinní a rádi se vzájemně poznávají s cizinci. Dříve se do naší země stěhovali spíše intelektuálové, nyní jsou to především dělníci, kteří se snaží všemožně uživit své rodiny. Srbové mají vedle jazyka i vlastní kulturní tradice, kroje a zvyky. Jsou velmi dobří zemědělci a ve své zemi představují vrstvu bohatých sedláků. Jejich kulturní i společenský život je velmi pestrý a intenzivní. Srbové kladou důraz na společensko-osvětovou činnost, působnost v médiích, jazykové vzdělávání a rozvinutí folklórních aktivit. Srbské děti se ve školách snadno seznamují, ale pokud jsou odmítány majoritní společností, velmi tím trpí. Snažme se všichni o vlídný a emočně příjemně laděný přístup k těmto dětem.

*Mateřština je těsně spjata s vývojem emocionálního mechanismu v mozku. Domnívám se, že mateřský jazyk získaný v dětství je těsně spjat s formováním specifické kultury a mentality konkrétní etnické skupiny. (Matějček, 1995, s. 42)*

### 7.1.4 Ostatní cizinci v českých školách

Na tomto místě bych ráda uvedla informaci, že v České republice dlouhodobě stoupá počet zahraničních studentů na všech typech českých škol. Vidíme to i z mého výzkumného vzorku. Rodiče zkoumaných dětí pocházejí z nejrůznějších částí světa jako je například Bali (žákyně Leyla), Martinik (Tony), Spojené státy americké (Joshua), Spojené království Velké Británie a Severního Irska (Ely) či Alžír (Daya). Tyto národnosti nepatří k národnostním menšinám v České republice, ale jejich počet stoupá, a to hlavně v Praze, kde mají největší pracovní příležitosti. Velkou část v naší škole tvoří děti ze Slovenské republiky. Počty studujících cizinců rostou nejen v základních a středních školách, jejich vysoký nárůst zaznamenaly i vysoké školy, a to jak v prezenčním, distančním, tak i v kombinovaném studiu.

Celkový nárůst dětí cizinců souvisí s nárůstem pracujících cizinců v ČR, s rozvojem spolupráce jednotlivých univerzit, ale také s programy, které podporují zahraniční studium (Erasmus). Výuka dětí cizinců vyžaduje notnou dávku trpělivosti, je třeba vytvořit jazykově bohaté prostředí, důsledně dodržovat zvolenou strategii a dbát na to, aby se děti ostatní spolužáci neposmívali, a naopak mu pomohli zvýšit výkony v českém jazyce. Smolíková (2006) ve svém příspěvku zdůrazňuje mluvní styk bez didaktických nároků na gramatiku a užívání vhodné slovní zásoby, která se vztahuje k bezprostřední skutečnosti.

Děti cizinců se do ZŠ přijímají bez posuzování oprávněnosti k pobytu, jinak tomu je na SŠ, ta, se přijímají děti cizinců, kteří na území ČR pobývají legálně. Na vysvědčení se děti s OMJ hodnotí vždy s přihlédnutím k dosažené úrovni českého jazyka. V 1. pololetí může učitel použít stupeň celkového hodnocení „nehodnocen/a“. Když ovšem nebude žák hodnocen ve 2. pololetí, musí opakovat ročník. Škola společně se zřizovatelem zajišťuje bezplatnou přípravu výuky českého jazyka, potřebnou k začlenění jedince do ZŠ. Škola podporuje výuku mateřského jazyka a kultury země původu v koordinaci s výukou a zajistí přípravu pedagogů, kteří budou uvedené vzdělávání uskutečňovat. V těchto školách (jako je i naše ZŠ) se vydávají doklady o vzdělávání dvojjazyčně, tj. v ČJ a jazyce národnostní menšiny.

Ve všech zemích po celém světě se při hodnocení učení žáků uplatňují rozdílné metody a principy a tím má hodnocení i různý účel. Hodnocení není pouze to, co dělá učitel ve třídě, hodnocení může rozhodovat o dalších postupech při vzdělávání žáků a informovat o procesu výuky a učení. Existují nejrůznější formy hodnocení, které mohou být podkladem pro umístění žáka v jeho dalším studiu či praxi.

## 8 Stereotypy a předsudky

*Všechna zvířata jsou si rovna, některá jsou si rovnější.*

*George Orwell*

V této kapitole se zamyslím nad vznikem předsudků a stereotypů, vysvětlím jejich možná rizika a nebezpečnost pro společnost a budu popisovat jejich celkový vliv na celé lidstvo.

Stereotypy jsou ustálený, jednotvárný či navyklý vzorec chování a myšlení. Nejčastějším projevem stereotypu vůči druhým lidem jsou předsudky a diskriminace, což bychom mohli také definovat jako odlišné chování vůči druhým díky jejich příslušnosti k určité skupině. Stereotyp může být však i pozitivní a vzniká na základě zjednodušení, přehánění nebo překroucení pravdy. Stereotypy mohou být také zkratkovité představy o osobách, věcech, skupinách lidí a institucích.

Novák rozlišuje tři základní znaky stereotypů:

- 1) *Stereotypy jsou iracionální a afektivní posuzování lidí nebo zvířat na rozdíl od předsudků, které jsou širší a mohou se týkat i věcí neživých, tj. vědeckých, politických a světonázorových doktrín*
- 2) *Stereotypy se týkají skupiny. Předsudky mohou být i individuální.*
- 3) *Stereotypy jsou záležitostí slovního hodnocení. Předsudky mnohem více aktivizují konativní složku.*

(Novák T., O předsudcích, s. 11)

Člověk denně naráží na velké množství nejrůznějších informací, které si musí v poměrně krátkém čase vyhodnotit a analyzovat a co nejlépe se zachovat v dané situaci. K tomu je zapotřebí velká míra zobecnění, čerpání ze svých vlastních životních zkušeností či z událostí, o kterých víme od ostatních. Stereotypy a zejména etnické předsudky jsou často doprovázeny silnou emocionalitou, která se následně promítá do postojů v našem chování. Stereotypy mají svůj původ v racionalizaci myšlení a ve snaze se ve světě co nejlépe, co nejefektivněji a nejzdravěji zorientovat. Na vše má vliv prostředí, ve kterém žijeme, přátelé, rodina a blízcí lidé, kteří nás v životě doprovází. Zejména prostředí, ve kterém člověk vyrůstá, vytváří většinu hodnotových postojů a kompletních názorů na život jako takový. Stereotypy jsou stabilní, je velmi těžké je měnit nebo se od nich zcela oprostít. Stereotypy nám také určitým způsobem dodávají pocit jistoty tím, že nám nabízejí uspořádaný obraz světa. Impulzem

ke změně bývá často velmi silný emocionální zážitek, který zásadním způsobem ovlivní náš názor.

Příčinou předsudků mohou být prudké sociální změny, jako tomu bylo například v období hospodářské krize nebo války. Život s druhými lidmi prožíváme všichni do jednoho, každý z nás má rád lidi kolem sebe, lidi, které zná a na které se může spolehnout. Když se setkáme s někým cizím, jsme k němu zprvu velmi nedůvěřiví a cítíme, že je zde něco nového a nebezpečného, co nás vede k obavám a nedůvěřivosti. Vše, co je nové si musí člověk nejdříve osahat, promyslet, poznat a pak teprve je chopen věci neznámé či cizí zařadit mezi věci, které patří ke každodennímu životu. Všechny tyto děje se podílejí na našem utváření představ o předsudcích a stereotypch. V životě však existují dny, kdy se stále setkáváme s novými a novými věcmi, lidmi, ději a neumíme tuto událost a nastalou situaci zpracovat. Nepochopíme tak panice a v žádném případě nikdy neodsuzujeme chování naše ani ostatních, kteří se snaží danou situaci nějak řešit, proniknout do ní nebo si na ni zkrátka zvyknout. Většinou totiž dojde k tomu, že si na novou situaci velice rychle zvykneme a budeme s novými informacemi nějak nakládat.

Zpočátku se většinou bojíme něco nového, cizího zařadit do našeho života, ale posléze zjistíme, že to nové – cizí nám dává vlastně impulz a chuť poznávat a vidět dál a ostřeji. Myslím si, že Češi mají své předsudky vůči cizím předem zakódovány, a proto je nechtějí zařadit do svého běžného pohodlného života. Proč taky?? Vždycky, když nám je něco cizí, otevírá nám to prostor pro vznik nějakého postoje, jehož srdcem a jádrem je zpravidla nedůvěra k odlišnostem (xenofobie). (Šišková, 2008)

Stereotypy jsou díky svému procesu, kterým zpravidla vznikají (událost, zjištění, reflexe názorů bližních... atd.), značně stabilní a je těžké se od nich úplně oprostit nebo je v krátké době zcela měnit. Impulzem ke změně schématu mohou být lidé, názory, věci, nálady, informace a další aktivity s tím spojené. Jak se se stereotypy a předsudky vyrovnat? Jak s nimi pracovat? Jak dosáhnout toho, aby nám neškodily a zároveň nám pomohly poznat to dobré od toho zlého??? To je moc otázek najednou a pro diskuzi v jiné práci. Sdílejme tak zážitky a zkušenosti s ostatními a nebojme se cizího a neznámého vlivu a přísunu informací.

Interkulturní vzdělávání totiž umožňuje rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního směru. Umožňuje tak soužití více kultur pod jednou střechou – střechou základní školy. Musíme si vzájemně uvědomit, že lepší je vést děti i interakci než k segregaci a vylučování. Snažme se zredukovat předsudky a stereotypy a posilovat vlastní identitu tím

správným směrem. Při interkulturním vzdělávání musíme učinit celou řadu vážných rozhodnutí a jazykové stereotypy vykládat pouze na konkrétních argumentech.

## 9 Šikana z důvodu kulturní odlišnosti

*Šikana je úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou). Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně ubližuje druhým. Šikana je chování, jehož záměrem je ublížit někomu jinému, ohrozit ho a zastrašit. Šikana je zneužívání moci. (Vágnerová, 2009, s. 11)*

Šikana je téma dnešní doby, o kterém byla napsána řada publikací, knih, článků a které je diskutováno ve školách téměř denně. Zaměřím se tedy v této kapitole hlavně na šikanu z důvodu kulturní odlišnosti. Nejzávažnější negativní jev šikana se projevuje nejen ve školách, kde studují cizinci, ale prakticky ve všech školních zařízeních po celém světě. Jak šikaně zabránit? Jak posílit výchovu svého dítěte proti šikaně? Co ještě vědět o šikaně? Na tyto otázky jsem hledala odpovědi nejen v literatuře, ale i v rozhovorech s kolegy pedagogy, neboť toto téma mě nenechává chladnou, a když mohu, byť jen nepatrně přispět k nápravě, tak to udělám.

Musíme si uvědomit, že šikana může mít různé formy. Není to jen fyzické násilí, ubližování, strkání, braní osobních věcí a svačin, ale také projevy psychického násilí, které jen mnohdy mnohem horší než to fyzické. Pomluvy, intriky, nadávání, lhaní, odsedávání si, zesměšňování a schovávání věcí mohou být zpočátku chápány jako malichernost, ale my pedagogové toto přehlížet nesmíme! Musíme si uvědomit, že pokud včas nezakročíme u počáteční šikany, může se intenzita stupňovat. Učitelé i rodiče mají stejný problém, rozpoznat šikanu od dětského škádlení. Navenek může situace vypadat jako legrácky a vtípky, ale my si musíme uvědomit, jak celou situaci chápe ten, jemuž se toto děje. Vcítění se do druhého člověka (dítěte) je tou nejtěžší věcí jakou znám. Účastníci šikany jsou oběti, agresor a přihlížející (mlčící většina). (Vágnerová, 2009)

Dále bychom si měli uvědomit, že i žák v roli agresora potřebuje naši pomoc. Nejhorší vůbec je stav, kdy učitel nebo rodič šikanu přehlíží nebo ji řeší nevhodným způsobem. Zodpovědný rodič by si měl přiznat, i když je to poměrně těžké, že agresorem může být právě jeho dítě. Když se setkáme se šikanou, je třeba ihned zakročit a celou věc hned řešit. Psychické šikana je rozšířenější, ale také hůře rozpoznatelnější a agresori bývají hodně rafinovaní. Terčem posměchu se stávají děti, které se něčím odlišují (chováním, kulturou, vzhledem, rodinným zázemím, nadáním či handicapem). V mnoha případech je sama oběť přesvědčena, že si za vše může sama. Žádná odlišnost není důvodem k ubližování, to bychom měli dětem vštěpovat od narození. (Vágnerová, 2009)

## 10 Nálepkování – etiketizace

*Nálepkování (neboli labelling) je označení jedince dle určitých znaků v chování nebo jeho vzhledu. (Kopáčová, 2019, s. 67)*

Nálepkování zařazuje jedince do škatulky, s nálepkou se velice těžko žije a ze škatulky se nesnadno vyskakuje. Dítě, které učitel označí za problémové, má tendenci své chování opakovat, chovat se dle nálepky, kterou dostal a okolí (třídní skupina) ho bude už vnímat odlišně a podle toho se k němu bude chovat. Odborníci i literatura varuje před nevhodným přidělením nálepky rodičem, vychovatelem, učitelem, protože deviantní chování se na základě udělené nálepky fixuje. Nálepkování jako forma negativního hodnocení ve škole je pro dítě velmi zraňující. Dítě by mělo cítit jak ho rodiče i učitelé mají rádi a ne, že ho odsuzují pro jeho nedostatky. Dítě potřebuje cítit, že ho milujeme se vším všudy, i s chybami a zlobením.

Není potřeba hodnotit dítě, je lepší se zaměřit na jeho pocity, emoce, mluvit s ním o situacích, které prožívá, jak se v nich cítí a co se mu děje v hlavě. Nesmíme však zapomínat, že k negativnímu chování mělo dítě důvod. Směřujme své hledání po příčině právě na důvody jeho negativního chování. Pokusme se rozklíčovat, proč dítě reaguje právě tímto způsobem, hlavně nechme dítě, aby nám vše v klidu a s pocitem, že vám na něm záleží, vše samo vysvětlilo. Jedině tak si žák uvědomí své nežádoucí chování a nebude v něm dále pokračovat. Dalším pravidlem je mluvit o pocitech druhých, jak se cítí a jak vnímají negativní chování jedince. Dítě se pak díky Vašemu působení dokáže vcítit do pocitů druhého. *(Kopáčová, 2019)*

Bohužel někteří učitelé v dnešní moderní době používá tzv. Nálepkový syndrom. Během několika málo dní si dítě získá nálepku – většinou negativní pověst, která se rychle šíří mezi dětmi i učiteli. Škatulkování dětí je krajně neprofesionální a tento jev by se měl co nejdříve z řad učitelů vymýtit. Každý pedagog by si na svěřené dítě měl udělat vlastní názor podle jeho chování a jednání, a ne přebírat názory druhých. Všichni víme, že se děti u každého učitele chovají trochu jinak a na slabších jedincích zkouší, co si mohou dovolit, kam až mohou zajít. Většina učitelů přiznává, že nálepkování si vytvářejí podvědomě.

Když dítě začne zlobit, učitel se zpravidla snaží odvést jeho pozornost jinak, a tak dítě uklidnit, aby nerušilo hodinu. Je třeba zapůsobit tak, aby nedošlo ke konfliktu. Pedagogové se stále snaží potyčkám a konfliktům předejít, ale pokud už není jiná možnost, musí udělit kázeňská opatření, která se pak nelíbí rodičům a ti pak situaci řeší třeba přesunem dítěte na jinou školu.

Lidé, kteří nejsou zbytečně škatulkováni, se lépe orientují v životě, snadněji řeší konflikty, jsou ve svém životě úspěšnější, šťastnější a spokojenější. Lépe zvládají pracovní záležitosti a mají snadnější a pohodovější život bez komplikací. Nálepkování ovlivňuje studijní i další pracovní úspěchy. Díky tomu, že budeme na dítě pozitivně působit a věnovat mu stálou pozornost, dojde k tomu, že dítě nebude jednat afektovaně a bez rozmyslu. Když bude dítě o svých pocitech přemýšlet, jeho chování se stane vyrovnanější a nebude třeba ho nálepkovat. Pojďme společně podpořit zdravý životní styl bez škatulek a nálepkování! Dítě je třeba chválit a ne nálepkovat!

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU

Vnímání kulturních odlišností – na „konkrétní základní škole“

Cíl: Popsat, jak žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci pocházejících z bilingvního prostředí percipují a popisují kulturní odlišnosti, které jsou vnímány ostatními žáky na konkrétní základní škole, dle vymezených kritérií.

V praktické části bude mým cílem zjistit, zda žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci z bilingvního prostředí, vnímají kulturní odlišnosti.

**Hlavní výzkumná otázka:** Zda žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a žáci pocházející z bilingvního prostředí vnímají sami u sebe svou kulturní odlišnost na konkrétní základní škole? Jak konkrétně to participanti popisují.

**Vedlejší výzkumné otázky:** Jak a zda škola podporuje samotné participanty zvládat problematické situace ve škole? Jakou důležitost, participanti přisuzují tomu, že mají odlišnou kulturu?

## 1.1 Charakteristika základní školy

Základní škola se nachází v původní budově reálného gymnázia, které bylo založeno roku 1917, od roku 1953 je zde základní škola. Jedná se o školu s 1. – 9. ročníkem. V současné době je ve škole reálně docházejících 558 žáků. V průměru je v každé třídě 25 žáků. Součástí základní školy je venkovní hřiště, školní zahrada pro žáky navštěvující školní družinu, tělocvična, 24 učeben, knihovna, výuková kuchyňka, dílna, keramická dílna, učebna pro žáky se specifickými výukovými problémy, družina pro žáky prvního stupně a pro žáky od 5. ročníků je zde školní klub. O přestávkách a v čase volna mezi odpoledním vyučováním mohou děti využívat všechny prostory školy, odpočinkové koutky na chodbách školy, knihovnu, školní hřiště, tělocvičnu. Pedagogové, mají svá zázemí v kabinetech, ale také ve dvou sborovnách. Kabinety i sborovny jsou vybaveny počítači, k dispozici jsou také kopírky, tiskárny, literatura v učitelské knihovně, odborné pedagogické časopisy. Každá z tříd je vybavena moderní technikou. V každé ze 24 učeben se nachází počítač a interaktivní tabule.

Základní škola se zaměřuje na propagaci zdravého způsobu života, klade důraz na dobré a vstřícné vztahy mezi žáky a také mezi žáky a učiteli. Škola úzce pečuje a zajímá se o co nejlepší využití volného času mladších i starších žáků školy. Dále škola velmi úzce poskytuje speciální způsob výuky žákům se specifickými výukovými problémy a pro žáky s odlišným mateřským jazykem, taktéž pro žáky pocházející z bilingvního prostředí. Od 1. ročníku je zde

povinná výuka anglického jazyka. Jak bylo zmíněno výše, značnou pozornost škola věnuje aktivitám žáků v jejich volném čase. Dětem je každý školní rok nabízeno přibližně kolem 33 zájmových aktivit. Vedením jednotlivých volnočasových kroužků se věnují hlavně pedagogové školy. Součástí školní budovy je také školní družina, která má 5 oddělení a školní klub určený především pro žáky 5. – 9. ročníků.

Mezi tradiční akce škola řadí: Pasování žáků 1. tříd, Vánoční trhy, Výstava výtvarných prací žáků, Loučení se žáky 9. ročníků, Zimní setkání „Půda“, Prezentaci školy na nám. Míru, Oslava Dne dětí, Rej čarodějnic, Projektové dny, Kurzy pro předškoláky, Klub mladého diváka, Grilování a party pro rodiče a děti.

Pedagogický sbor tvoří 48 členů. Všichni pedagogičtí pracovníci se pravidelně účastní vzdělávacích kurzů určených pro učitele, které slouží k doplnění a rozšíření jejich odborných znalostí. Celý pedagogický sbor má základní kurz první pomoci. Školní poradenské pracoviště, v této základní škole, je provozováno v obsazení: výchovný poradce, metodik prevence, dvě speciální pedagožky a školní psycholožka. Školní poradenské pracoviště je k dispozici dětem i rodičům. Žáci se specifickými výukovými problémy jsou v péči speciálních pedagogů, kteří velmi intenzivně a pravidelně spolupracují s vyučujícími a školními asistenty. Žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům pocházejících z bilingvního prostředí je poskytována pedagogická intervence, která spočívá v pravidelných setkáváních se. (*Výroční správa školy, 2019*)

## **1.2 Výuka žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků pocházejících z bilingvního prostředí na konkrétní základní škole**

Vedení školy mi poskytlo podrobné informace ohledně práce pedagogů se žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky pocházející z bilingvního prostředí.

Ve škole není stanovena třída pro jazykovou přípravu, pedagogové 1. stupně a pedagogové českého jazyka na 2. stupni žáky vzdělávají individuálně po standartní výuce. Při těchto hodinách bývají často používány speciální pomůcky jako jsou mačkácí tabulky, mapy, slovníky, obrázkové slovníky, pexesa, pracovní sešity, dětské knihy, kvízy, hry. Tyto pomůcky mají žákům sloužit k rozšiřování slovní zásoby, pochopení stavby věty v českém jazyce a mnohdy jim umožní porovnat česká slova a slova v jejich mateřském jazyce. Mezi priority pedagogů školy při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem a se žáky z bilingvního prostředí je kladen důraz na ústní vyjadřování a na schopnost se domluvit. Vedle čtenářských dovedností se učitelé snaží o rozmanitost aktivit při výuce a také dbají na pozitivní atmosféru

v průběhu výuky. U písemného projevu používají žáci nejčastěji přehledy s gramatickými pravidly českého jazyka. Pedagogové kladou důraz na porozumění čtenému i psanému textu.

Při běžné výuce je věnována pozornost tomu, aby byli jednotliví žáci začleňováni do třídního kolektivu. Nejvhodnější forma dle vedení školy je obohacování žáků vzájemně a sdělování si informací o jednotlivých zvycích, tradicích, historii, kultuře a také národních svátcích. Spolupráce s rodiči funguje na základě častých konzultací.

Škola se snaží o žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky pocházející z bilingvního prostředí pečovat prostřednictvím seznámení se základy jejich vlastního mateřského jazyka v obeznámení se s kulturou jejich země. Na pravidelných konzultacích s rodiči jednotlivých žáků se snaží pedagogové přiblížit zákonným zástupcům dítěte výukové postupy používané při výuce jazyka českého a zprostředkovává jim další možnosti jazykového rozvoje, jako jsou návštěvy knihoven, zapojení se do mimoškolních aktivit, poslech rozhlasu, sledování televize.

Základní škola má aktuálně v roce 2021, 43 žáků s odlišným mateřským jazykem a 66 žáků žijících v bilingvním prostředí. Pro srovnání v roce 2012, 15 žáků s odlišným mateřským jazykem a počet žáků pocházejících z bilingvního prostředí mi není znám.

## 2 Metodologie

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumném šetření. Hlubkový rozhovor výzkumné části vychází z metody polo strukturovaného rozhovoru se žáky konkrétní základní školy 8. a 9. ročníků. Otázky jsem si předem připravila a dle potřeby doplnila o otázky další, které mne inspirovaly na základě odpovědi jednotlivých žáků, nebo by odpovědi mohly být zajímavé. Cílem diplomové práce je zjistit, zda žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci žijící v bilingvním prostředí vnímají kulturní odlišnosti a jak tyto kulturní odlišnosti vnímají. Před samotnými rozhovory jsem participantům položila otázku, jak rozumí termínu kulturní odlišnost. Společně jsme si vyjasnili, co vše tento pojem může zahrnovat. Tedy, že ke kulturním odlišnostem řadíme komunikaci, zvyky, životní styl, hodnoty, rituály, způsoby chování, normy, umění. Pro naplnění cíle jsem postupovala následovně. Otázky jsem kladla v konkrétní škole, v místnosti školní psycholožky. Rozhovory byly tematicky rozděleny do čtyř oblastí: Jazyk, Jídlo, Kultura, Škola.

### Jazyk

- Jakým jazykem doma mluvíš? Pokud více jazyky, uveď konkrétně. Například jinak se sourozenci, jinak s mamkou, tátou?
- Vnímáš nějakou příbuznost v jazyce, kterým hovoříš doma s rodiči a českým jazykem?
- Jakým způsobem komunikují tví rodiče se školou? Na třídních schůzkách?
- Uplatňuješ jazykové dovednosti získané ve škole doma s rodiči?
- Jak ti škola pomáhá překonávat komunikační bariéru?

### Jídlo

- Jak se liší jídlo v zemi ze které pochází tvá rodina od jídla v ČR?
- Vaříte doma nějaké tradiční pokrmy, typické pro vaši zemi?
- Navštěvuješ školní jídelnu?
- Liší se jídlo ve školní jídelně od vašeho tradičního jídla doma?
- Liší se tvá svačina ve škole od svačiny, kterou mají spolužáci?

### Kultura

- Jaké svátky doma slavíte? Jsou odlišné od svátků v České republice?
- Máš příležitost seznámit spolužáky se svou kulturou při vyučování např. v rámci projektů?

- Zajímají se spolužáci o tvou kulturu, o odlišnosti této kultury?
- Vnímáš rozdíly v kultuře jako velké?
- Musel/ a jsi se nějakým způsobem přizpůsobovat? V čem konkrétně?

### Škola

- Dává nebo dával ti někdo ve škole najevo, že jsi cizinec? Jakým způsobem?
- Jak ti škola pomáhá a v čem?
- Co považuješ za nejdůležitější při adaptaci ve škole?
- Jak řešíš situace, když si ve škole nevíš rady?
- Pomáhá ti někdo s domácí přípravou, s úkoly?

## 2.1 Kvalitativní přístup

Švaříček a Šed'ová (2014) uvádí, že v současné době existuje stále obrovská terminologická různorodost v definici kvalitativního přístupu. Definice, která se opírá o metodu sběru dat, definice dle způsobu analýzy dat, definice podle metody usuzování, dále existují definice dle typů dat. Pokud se zohlední veškeré podstatné rysy, můžeme definovat kvalitativní přístup jako *proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.* (Švaříček, Šed'ová, 2014, s.17)

Výzkumnou metodu pro svůj kvalitativní přístup jsem zvolila metodu rozhovoru. Tato Pravidlem pro vedení rozhovoru je vytvořit příjemnou atmosféru, tak aby se dotazovaný cítil pohodlně a bezpečně, zejména pokud je v roli dotazovaného dítě. Zároveň je důležité, aby byla navozena důvěra mezi dotazovaným a tazatelem. Ideální situace je, pokud dítě zná osobu, která s ním vede rozhovor. Dotazující by se měl v průběhu celého rozhovoru neustále ujistovat, že se dítě, cítí komfortně a rozhovor mu není nepříjemný. Dále je na straně dotazovatele mít na paměti a ujistit dítě, že má na své odpovědi dostatek času, může v klidu přemýšlet a ujistit jej, že žádná odpověď není špatná. Typy rozhovorů mohou být strukturované, polostrukturované, či polostrukturované hloubkové. Strukturovaný rozhovor má stanovené otázky, které jsou předem určeny. Naopak Polostrukturovaný rozhovor hloubkový, bývá

vedený volně, výpovědi dotazovaných plynou a samotný dotazující se, může reagovat a pokládat doplňující otázky. Polostrukturovaný rozhovor je kombinace obou výše zmíněných.

Polostrukturovaný rozhovor se řadí mezi rozhovory k nejběžnějším, prakticky jej však můžeme označit za nejnáročnější. Dotazující má připraveny otázky, ty je možné klást v různém pořadí. Pokud na základě odpovědí, dotazujícího napadnou další otázky, může je v průběhu rozhovoru klást a doptávat se, případně, se v průběhu rozhovoru ujišťovat, pokud některé z odpovědí neporozuměl zcela přesně. Postupně tedy dochází k doplňování informací k dané problematice, kterou kvalitativně šetří.

### 3 Participanti kvalitativního přístupu

1. Leyla – Bali (Indonésie – IDN) / Česká republika (ČR)
2. Ely – Francie (FRA) / Spojené království Velké Británie a Severního Irska (UK)
3. Milica – Slovenská republika (SVK) / Srbská republika (SRB)
4. Tamara – Ruská federace (RUS) / Ruská federace (RUS)
5. Daya – Alžír (DZA) / Alžír – Česká republika (DZA-ČR)
6. Joshua – Spojené státy americké (USA) / Spojené státy americké (USA)
7. Tony – Martinik (MTQ) / Česká republika (ČR)
8. Dragan – Srbská republika (SRB) / Srbská republika (SRB)
9. Eva – Slovenská republika (SVK) / Slovenská republika (SVK)
10. Anna – Slovenská republika (SVK) / Srbská republika (SRB)

Veškerá jména jsou s ohledem na ochranu osobních údajů pozměněna. V pořadí první stát je místem ze kterého pochází otec žáka, druhý stát je místo odkud pochází matka žáka.

#### 3.1 Kritéria výzkumného vzorku

Mnou stanovená kritéria pro volbu výzkumného vzorku byla následující. První kritérium: žák musí mít odlišný mateřský jazyk nebo musí pocházet z bilingvního prostředí. Druhé kritérium: dítě musí být žákem konkrétní školy. Třetí kritérium: musí být žákem 8. nebo 9. ročníku. Čtvrté kritérium: žák je ochoten a chce spolupracovat. Páté kritérium: dostala jsem souhlas zákonných zástupců s dítětem vést polo strukturovaný rozhovor.

#### 3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

##### 3.2.1 Leyla

Leyla je v 9. ročníku konkrétní základní školy. Narodila se ve Spojených státech a amerických, kde žila do svých pěti let. Otec Leyly, pochází z Bali, matka dívky je Češka. Do České republiky se přestěhovali z USA z důvodu lepších pracovních příležitostí. Dívka v USA navštěvovala mateřskou školu. Matka nemá problém s českým jazykem, otec částečně česky rozumí, ale nedomluví se, umí pouze pozdravit a poděkovat. Leyla se svým otcem hovoří indonésy, s matkou česky. S mladším bratrem hovoří česky a anglicky. Společný jazyk, kterým doma hovoří všichni je angličtina. Celá rodina otce, žije na Bali, kam pravidelně dívka léta o velkých prázdninách, jednou týdně si telefonuje s babičkou, se kterou hovoří indonésy.

Nikdo z rodiny otce v České republice nikdy nebyl. Celá rodina matky žije v České republice. Vztahy s rodinou matky nejsou nijak intenzivní, hovoří česky, otcí je při setkáních vše překládáno z českého jazyka do angličtiny.

### **3.2.2 Ely**

Ely je žákyní 9. ročníku konkrétní základní školy. Narodila se v Číně, kde se svými rodiči žili do jejího druhého roku, následně se přestěhovali na rok do Francie, tam chodila Ely rok do mateřské školy a pak se přestěhovali do České republiky. Důvodem stěhování se byla zajímavá pracovní příležitost rodičů a touha matky poznat Českou republiku. Celá rodina je židovského vyznání. Otec Ely pochází z Francie, matka pochází z Velké Británie, ale její rodiče jsou Češi. V současné době žije celá rodina matky v Izraeli, rodina otce ve Francii. Matka mluví plyně česky, otec mluví pouze francouzsky, česky se nedorozumí. Ely se svým otcem hovoří francouzsky, s matkou česky, společný jazyk doma je francouzština. S mladším bratrem hovoří Ely česky a francouzsky. Babička z Francie jezdí na návštěvu pravidelně na Vánoce. Rodina z Izraele nejedí vůbec, ale Ely léta do Izraele jednou za tři roky, do Francie jednou za dva roky. S rodinami v cizině si telefonuje dívka jednou za dva týdny. S rodinou ve Francii hovoří francouzsky, s rodinou v Izraeli hovoří česky, také částečně hebrejsky.

### **3.2.3 Milica**

Milica je žákyní 9. ročníku konkrétní základní školy. Narodila se v České republice. Otec Milici pochází ze Slovenska, kde má také celou rodinu. Matka Milici pochází ze Srbska a taktéž tam žije celá její rodina. Rodiče Milici se potkali během studii na vysoké škole v Praze a rozhodli se společně zůstat v České republice. Oba rodiče hovoří plyně česky, matka má drobnější problémy se skloňováním. Doma Milica mluví střídavě, s otcem slovensky, s matkou srbsky, společný jazyk je různý, všichni členové rodiny ovládají plyně srbštinu, slovenštinu i češtinu. Milica pravidelně navštěvuje každé léto prarodiče v Srbsku i na Slovensku, občas i v průběhu školního roku. V předškolním věku trávila v Srbsku i několik měsíců v roce. Prarodiče ze Srbska jezdí do České republiky každou zimu, taktéž prarodiče ze Slovenska přijíždí do České republiky několikrát v roce. Milica je se svou rodinou v kontaktu v průběhu celého roku, telefonují si, také si posílají e-maily. Kontakt s rodinami v zahraničí je velmi intenzivní, matka Milici, je v kontaktu se svými rodiči denně prostřednictvím video hovorů.

### 3.2.4 Tamara

Tamara je žákyní 9. ročníku konkrétní základní školy. Dívka se narodila v Ruské federaci, kde žila 7 let. Navštěvovala tam mateřskou školu a také první třídu základní školy. Otec i matka Tamary jsou Rusové, všichni příbuzní žijí v Ruské federaci. Oba rodiče hovoří Česky, matka lépe, problém mají se skloňováním, oba rodiče mají velmi silný přízvuk. Tamara hovoří plynně česky, ale taktéž je zřejmý cizí přízvuk, větný slovosled není vždy v pořádku, někdy dlouze hledá správný český výraz při mluvené konverzaci. Rodiče Tamary se rozhodli přestěhovat do České republiky, jelikož chtěli cestovat po Evropě, učit se cizí jazyky a poznat jinou kulturu, také je k tomu vedla nespokojenost s vývojem na ruské politické scéně. V České republice dostali zajímavou pracovní nabídku od svých přátel z Ruska, které využili a rozhodli se pro odchod z Ruské federace. Tamara hovoří s rodiči a mladšími sourozenci pouze rusky. Televize, knihy, internet, vše mají doma v ruském jazyce. Soukromá učitelka klavíru je také Ruské národnosti. Dívka navštěvuje každý týden v neděli Ruskou školu. Tamara do Ruska téměř nejezdí, byla tam za posledních pět let jen jednou. Babička je v České republice navštívila také jen jednou, druhá babička nikdy. Se svými příbuznými si dívka volá jednou za měsíc, hovoří s nimi pouze rusky.

### 3.2.5 Daya

Dívka je žákyní 8. ročníku konkrétní základní školy. Daya se narodila v Alžíru, kde žila do svých šesti měsíců života. Otec dívky je Alžírán, matka je narozená v Alžíru, matka je Češka a otec Alžírán. Prarodiče se poznali v České republice, dědeček Dayy studoval v Česku, oženil se zde a následně se přestěhovali do Alžíru. Matka dívky vyrůstala v Alžíru, kde se také vdala. V té době však již babička dívky byla zpět v České republice, rozvedená, takže zde často jezdily. Matka Dayy se rozvedla s jejím otcem velmi brzy po jejím narození a vrátila se zpět do České republiky i s Dayou. Důvody rozvodu byly zejména v oblasti problematiky ženských práv v zemi a celková obava z bezpečnosti v Alžíru. Matka Dayy si přála, aby její dcera vyrůstala v zemi, kde je bezpečno a ženy mají stejná práva, jako muži. Otec Dayy střídavě pracuje v České republice a Alžíru. S otcem, dívka hovoří pouze francouzsky, česky otec nerozumí. S matkou hovoří Daya střídavě francouzsky a česky, taktéž s babičkou, matkou matky. S babičkou v Alžíru hovoří pouze francouzsky, volají si jednou za měsíc. Daya do Alžíru nejezdí, ani širší rodina z Alžíru nenavštěvuje Českou republiku, pouze otec dívky. Daya hovoří plynně česky, chodila do běžné, české mateřské školy. Povinnou školní docházku

nastoupila v Česku na Francouzském lyceu. V průběhu šestého ročníku se rozhodli docházku na Francouzském lyceu ukončit a Daya je od této doby žákyní „konkrétní školy“.

### **3.2.6 Joshua**

Joshua je žákem 8. ročníku konkrétní školy. Narodil se ve Spojených státech amerických. Oba jeho rodiče pochází ze Spojených států amerických. Chlapec chodil do mateřské školy v USA do jeho pěti let. Pak dostali oba jeho rodiče zajímavou pracovní nabídku na území České republiky, kterou přijali a společně s chlapcem a jeho starší sestrou se odstěhovali do České republiky, kde žijí dodnes. Joshua nastoupil povinnou školní docházku v České republice již od první třídy, kdy nerozuměl vůbec česky. Jeho rodiče se česky domluví, ale velmi trhaně, hovoří v infinitivech, neskloňují. Joshua funguje mezi školou a rodinou mnohdy jako překladatel. Doma s rodiči i sestrou chlapec hovoří pouze anglicky. Televizi, knihy, internet, vše přijímá jen v anglickém jazyce. Český jazyk chlapec používá pouze ve škole, dokonce i s kamarády o přestávkách a ve volném čase hovoří anglicky. Celá širší rodina žije ve Spojených státech amerických, Joshua za nimi jezdí v době letních prázdnin na celý jeden měsíc. Rodina žijící v USA nikdy v České republice na návštěvě nebyla. S prarodiči si Joshua telefonuje jednou týdně.

### **3.2.7 Tony**

Tony je žákem 9. ročníku konkrétní školy. Chlapec se narodil na Martiniku, kde žil první dva roky života. Jeho otec pochází z Martiniku, matka je Češka. Když byli Tonymu dva roky, přestěhovali se s rodiči do Francie. Tam chodil Tony do mateřské školy a také tam nastoupil povinnou školní docházku. V devíti letech se společně s rodiči a mladším bratrem přesunuli do České republiky. Bylo to na přání matky, která má v České republice celou rodinu. Tony nastoupil do české školy ve třetím ročníku. První česká škola chlapci nevyhovovala, ve čtvrtém ročníku školu změnil a začal chodit na „konkrétní základní školu“. Tony mluví plynule česky, nemá přízvuk, češtinu ovládá jako rodilý Čech. Doma chlapec hovoří s otcem francouzsky, s matkou česky, jejich společný jazyk je francouzština. Otec česky částečně rozumí, ale nemluví. Matka mluví česky, také francouzsky. Tony jednou za rok až dva navštěvuje babičku na Martiniku se kterou hovoří pouze francouzsky, během roku jsou v telefonickém kontaktu o svátcích a narozeninách. Babička z Martiniku byla v České republice pouze jednou. S českou rodinou ze strany matky je Tony v úzkém kontaktu a hovoří s nimi pouze česky. Se svými spolužáky také Tony hovoří výhradně česky.

### **3.2.8 Dragan**

Chlapec je žákem 9. ročníku konkrétní základní školy. Chlapec se narodil v Srbské republice, kde žil do svých pěti let, pak se společně se svými rodiči a starším bratrem přestěhovali do České republiky, protože se jim zde líbilo a rodiče zde mají zajímavé pracovní uplatnění. V Srbsku navštěvoval školku dva roky, předškolní rok již absolvoval v české školce, následně nastoupil na „konkrétní školu“. Oba rodiče chlapce jsou Srbové. Otec rozumí a domluví se česky. Matka rozumí, ale oproti otci mluví hůře a je velice plachá. Dragan hovoří česky plynně, bez jakéhokoli přízvuku. Společným jazykem v česku je srbština, někdy mluví doma i česky, aby si matka více osvojila český jazyk. Celá rodina žije v Srbské republice, kde Dragan společně se svými rodiči a bratrem jezdí dvakrát do roka. Občas přijede babička ze Srbska do Česka, ale není to pravidelná návštěva. V Srbsku na návštěvě rodiny hovoří chlapec pouze Srbsky, taktéž při pravidelných telefonátech s rodinou. V kontaktu s rodinou v Srbsku je Dragan prostřednictvím telefonu nebo skypu.

### **3.2.9 Eva**

Eva je žákyní 9. ročníku konkrétní školy. Dívka se narodila ve Slovenské republice, oba její rodiče také. Na Slovensku společně žili do Eviných 4 let, pak se přestěhovali do České republiky, jelikož otec dostal velmi příznivou pracovní nabídku. Eva chodila dva roky do mateřské školy na Slovensku, pak pokračovala v mateřské škole v Česku a povinnou školní docházku již začala na „konkrétní základní škole.“ V mateřské škole měla na počátku drobné problémy s porozuměním, odpovídala slovensky, dnes však hovoří česky bez jakéhokoli přízvuku, rozumí zcela všemu. Domácím jazykem je slovenština, oba rodiče výborně hovoří česky, matka je schopna plynně konverzovat v češtině, někdy má drobné výslovnostní obtíže, ale jsou momenty, kdy hovoří jako rodilá Češka. Otec se necítí komfortně v české konverzaci, pokud nemusí česky nemluví. Rodiče se během soužití v Česku rozvedli, ale oba zůstali v České republice, dívka je ve střídavé péči. Širší rodina žije na Slovensku, kde Eva třikrát do roka jezdí a také velmi časté jsou návštěvy rodiny ze Slovenska v České republice. Se svými příbuznými Eva komunikuje pouze slovensky. S rodinou je v kontaktu prostřednictvím video hovoru několikrát do týdne.

### **3.2.10 Anna**

Anna je žákyní 9. ročníku konkrétní základní školy. Otec Anny pochází ze Slovenské republiky, matka ze Srbské republiky. Rodiče dívky se potkali na studiích v České republice, sezdali

se a odstěhovali na Slovensko, tam se narodila Anna. Ze Slovenské republiky se odstěhovali, když byli Anně 3 roky. Anny otec je pastor, celá rodina je hluboce věřící. Otec Anny hovoří plyně česky, matka také, ale má obtíže se skloňováním a větným slovosledem. Doma spolu rodina hovoří hlavně slovensky, a to přesně dolnozemským nářečím. Občas mluví Anna s matkou srbsky. Rodina otce žije na Slovensku, matky v Srbsku. Několikrát do roka jezdí Anna za rodinou na Slovensko a jednou za rok navštěvuje příbuzné v Srbsku. Na Slovensku mluví slovensky, v Srbsku srbsky. Dříve jezdila širší rodina pravidelně na návštěvy do České republiky z obou zemí, aktuálně jezdí pouze babička ze Slovenska. Kontakt v průběhu roku udržuje celá rodina prostřednictvím telefonátů. Česky hovoří dívka zcela plyně, bez přízvuku.

## 4 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Data, která jsem v průběhu rozhovorů získala jsem si zapisovala a také mi některé z dotazů participanti vyplnili prostřednictvím platformy Microsoft teams. MS teams jsme také využili pro on – line rozhovory.

### 4.1 Interpretace výsledků v oblasti jazyk

*Pokud dítě vyrůstá v prostředí, kde rodiče mají odlišný mateřský jazyk, jedná se o děti bilingvní. Bilingvní dítě se učí dva jazyky stejným způsobem a ve stejné posloupnosti, jako se monolingvní dítě učí jeden jazyk, s tím rozdílem, že bilingvní se ještě musí naučit rozlišovat mezi oběma jazyky. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 31)*

Všichni z dotazovaných participantů uvedli, že doma hovoří i jiným jazykem, než je jazyk český. V případě, kdy hovoří dotazovaný česky s jedním z rodičů, s druhým ze svých rodičů používají jako dorozumívací řeč právě mateřštinu daného rodiče. Na otázku, jakým jazykem doma participanti mluví, odpovídali, následovně:

*(Ely) „S mámou a bráchou česky, protože mluvíme česky i ve škole a mamka v práci. S tátou mluvíme francouzsky, protože česky neumí a taky protože chce, abychom i tady v České republice mluvili francouzsky.“*

*(Tony) „S tatškou francouzsky, ale také česky, aby se to mohl naučit, se zbytkem česky.“*

*(Daya) „Francouzsky s tátou, neumí česky, někdy s mamkou, protože...já nevím, jsme na to zvyklé. Česky mluvíme s nevlastním sourozencem, jiným jazykem neumí, někdy trochu anglicky.“*

Někteří z dotazovaných participantů používají jako dorozumívací řeč v rodině také třetí jazyk.

*(Leyla) „S mamkou česky a někdy anglicky. S tátou anglicky a indonésy. S babičkou a dědou indonésy, oni se jinak nedorozumí a s tátou to takhle máme už vlastně od narození.“*

Pokud jsou oba rodiče participantů cizinci, v domácím prostředí téměř český jazyk nepoužívají. Dorozumívacím jazykem je výhradně jen mateřský jazyk rodičů.

*(Tamara) „Mluvíme ruštinou, protože pocházíme z Ruska.“*

*(Joshua) „Mluvíme doma anglicky.“*

*(Dragan) „Srbsky, ale jednou za čas mluvíme s bráchou i česky, aby se to tatka s mamkou naučili.“*

*(Eva) „Vždycky slovensky.“*

*(Anna) „Se všemi slovensky. Když jsme byli malí a hráli jsme si, hru jsme komentovali slovensky, ale figurky mluvily srbsky.“*

Anna, Eva, Tamara a Milica vnímají příbuznost v jazyce kterým doma běžně hovoří.

*(Milica) „Jo je to docela podobné, hlavně některé slova.“*

*(Tamara) „Když mluvíme, tak ano, ale určitě ne, když rusky píšu.“*

*(Joshua) „Anglická věta je úplně jiná a také jinak píšeme a čteme.“*

*(Tony) „To se nedá srovnat, jinak čteme, než píšeme a tak, ale čeština je těžká taky.“*

Participantů zmiňují odlišnou stavbu věty, než je v českém jazyce. Také se často shodli na obtížnosti české gramatiky. Připouští, že v jazyce francouzském a anglickém se sice jinak píše a čte, ale dle jejich posouzení je čeština náročnější jazyk. Tamara navíc zmiňuje také zcela odlišné písmo, ale i tento fakt komentuje jako lehčí než česká pravidla pravopisu.

Třídní schůzka, přihlášení dítěte k povinnému základnímu vzdělávání, je ze zákona v České republice povinností. Jakýkoli kontakt se školou je pro zákonného zástupce s odlišným mateřským jazykem značnou komplikací. Běžná praxe základních škol v České republice je taková, že jakmile nastupuje do školy žák s odlišným mateřským jazykem, než je právě jazyk český, dítě se automaticky stává členem programu vzdělávání žáku s odlišným mateřským jazykem (OMJ), který funguje na každé škole, kde děti s odlišným mateřským jazykem a děti bilingvní nastupující do povinného základního vzdělávání. Pokud žák žijící v bilingvním prostředí, kde je jedním komunikačním jazykem čeština, následně je na zákonných zástupcích, zda si přejí, aby jejich dítě navštěvovalo bezplatný program, kde jsou děti v českém jazyce vzdělávány. Všem žákům v základním vzdělávání je toto umožněno. Ředitelé základních škol jsou povinni v případě přijetí žáka s odlišným mateřským jazykem a žáka bilingvního o možnosti bezplatné jazykové přípravy. Navázání potřebné úzké spolupráce s rodiči je také dalším nezbytným krokem, který vede k efektivnímu začlenění dítěte z cizojazyčného prostředí do české školy. Nejprve je nutností získat od zákonných zástupců potřebnou dokumentaci, dále je nutností seznámit rodiče s organizací školního roku v České republice, a v neposlední řadě s celkovým chodem příslušné školy. V případě jazykové bariéry mezi školou a zákonnými zástupci, může být využito pomoci tlumočnicka, nebo podpory různých neziskových organizací, které se zabývají touto činností. Taktéž lze využít možnosti webových platforem, které se orientují v této problematice. V praxi se také často využívají učitelé cizích jazyků

příslušných základních škol, kteří jsou schopni potřebné informace mezi školou a rodinou tlumočit. (speciální pedagožka „konkrétní základní školy“)

Participantů se shodli, že i přes jazykovou bariéru se ve škole jejich rodiče při třídních schůzkách či jakýchkoli jiných záležitostech, ať se jedná o záležitosti oficiálního nebo neoficiálního charakteru dorozumí.

*(Joshua) „Jsme Američani, hodně jsem jako malý rodičům překládal, když mě vodili na prvním stupni do školy a paní učitelka něco potřebovala. Teďka už rodiče rozumí česky, ale nemluví. Na třídních schůzkách jim vždycky někdo pomůže a paní učitelka anglicky umí.“*

*(Dragan) „Ano, můj táta sice trochu líp než mamka, ale oba češtinu ovládají a jsou schopni i nějak česky mluvit.“*

*(Tony) „Otec se moc nedomluví, ale rozumí. Mamka chodí na třídní schůzky...vše řeší mamka.“*

*(Tamara) „Tatka i mamka se domluví, česky mluví špatně, ale rozumí a když škola píše nějaké zprávy do bakaláře, číst česky umí.“*

*(Eva) „Matka umí dobře česky. Táta taky, ale někdy má problém, většinou, když nemusí mluvit česky, mluví radši slovensky. Naši třídní píše slovensky, jí to nevadí.“*

Z výpovědí na otázku, zda participanti uplatňují jazykové dovednosti získané ve škole vyplývá, že je doma s rodiči používají. Rodiče mnohých participantů si přejí, aby na ně jejich děti hovořily česky, případně jim poradily s psanou formou českého jazyka nebo jim předčítaly psaný český text, také se ujišťují, že textu po obsahové stránce rozumí správně.

*(Anna) „Máma má pořád problémy, hodně jí opravuju skloňování a tvrdé a měkké i/y. Taky třeba nezná přesné slovo, plete si to se srbštinou.“*

*(Milica) „Máma mluví normálně, i táta, špatně skloňují, někdy po mě chtějí, ať jim zkontroluji, když česky musí psát.“*

*(Joshua) „Rodiče neumí psát česky, píšu já...a taky někdy, když čtou, tak se mě ptají, jestli tomu rozumí dobře.“*

*(Leyla) „Táta rozumí jak čemu, ale mluvit neumí, jen některé slova, to jsme ho naučili s bratrem.“ Mamka v pohodě rozumí.“*

*(Daya) „Můj táta umí leda tak nějaké základní věci jako-dobry den/ na shledanou, většinou mu překládám já. Máma umí úplně.“*

*(Ely) „Táta vůbec nemluví, ale rozumí, teda jak kdy a co. V obchodě na nákupu to docela zvládá.“*

Pokud budeme vycházet ze školského zákona, mají žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci žijící v bilingvním prostředí, přístup ke vzdělávání zcela stejný, jako čeští žáci. Zákonní zástupci nemusí škole předkládat oprávnění k pobytu na území našeho státu. Taktéž mají tito žáci nárok na stravování se ve školní jídelně. Základní školní docházku musí dokončit nejpozději do konce školního roku, ve kterém dovrší sedmnácti let.

Na dotaz při rozhovoru, kdy měli participantů odpovídat na to, jak jim škola pomáhá překonávat komunikační bariéru, se ve většině výpovědí participantů shodli, že mají v současné době, jako žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní, zohledněnu práci v českém jazyce. Zohlednění spočívá v tom, že při testech a opakovacích písemných pracích mohou mít delší čas na vypracování, kratší zadání prací nebo je celkově testování individuálně upraveno, pro konkrétního jedince. Dále je žákům umožněno docházet na pravidelné konzultace v odpoledních hodinách po vyučování. Tyto konzultace mohou být i nepravidelné, záleží na individuální domluvě vyučujících a žáků.

*(Milica) „Já vím, že na prvním stupni mi paní učitelka nabízela doučka, ale nechodila jsem, nikdy jsem neměla problém s češtinou.“*

*(Leyla) „Mám úlevu na češtinu, ale jinak ne. Můžu chodit na konzultace, taky jsme chodila na nižším stupni“*

*(Tamara) „Hlavně paní učitelka na nižším stupni si mě brala po hodině a pomáhala mi s češtinou několikrát do týdne.“*

*(Joshua) „Chodím na konzultace na češtinu, už od prvního stupně, ale to jsem chodil dřív častěji.“*

## **4.2 Interpretace výsledků v oblasti jídla**

Strava, odlišné způsoby vaření jídel a také způsoby stravování, nepopíratelně musíme zařadit ke znakům, které mohou být vnímány jako značná kulturní odlišnost. Prostřednictvím jídla lze nahlédnout do různých kultur, jídlo mnohdy definuje dané kultury, mohou s ním být spjaty rituály, lze touto cestou získat cenné informace. Kultura je *celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.* (Murphy, 1998, s. 32)

Na otázku, zda a jak se liší jídlo v zemi ze které pochází participanti případně jejich rodiny, dotazovaní vždy našli rozdíly, jisté odlišnosti, které ochotně popsali.

*(Joshua) „Vaříme doma 2krát týdně americké jídlo, třeba hamburgery, ale ne takové jako se koupí ve fast food, Jídlo v Americe je o dost sladší i chleba.“*

*(Leyla) „Hodně rýže, ryb je to hodně jiné. Hodně mořské plody. Nemáme tam skoro žádné těstoviny, jen pro cizince v restauracích. Randang, to nám dělá táta hodně často a i víc. Většinou to, co jíme, jen tak každý nebude jíst. Jen tam si nesedáme ke stolu jako tady v Praze.“*

Ne vždy se jedná jen o samotnou skladbu jídla nebo způsob stolování, ale také zde najdeme odlišnosti z důvodů náboženského vyznání.

*(Ely) „Jsme židé, nejíme vepřové a někdy kupujeme košer jídlo, není to problém, dá se koupit. Speciální večer máme každý pátek, to začíná Šabat. Sejdeme se doma u stolu, modlíme se, odříkáváme modlitbu a zapalujeme svíčky. Pak teprve jíme, nandává si na talíř první ten, kdo odříkával modlitbu a pak jídlo posílá dál, ale každý den to tak není.“*

Školní jídelna bývá zpravidla velkým tématem i v paměti českých dospělých, kteří často vzpomínají na svá školní léta na základní škole. V současné době je strava a její skladba ve školních jídelnách velmi pečlivě volená a samotná příprava pokrmů musí postupovat dle uložené hygienické normy, taktéž je striktně určen spotřební koš. Jídlo tedy svou kvalitou poskytuje žákům vhodnou stravu s ohledem na jejich věk. Participanti se k otázce, zda chodí do školní jídelny a v čem se jídlo liší od jejich tradičních pokrmů, vyjádřili takto.

*(Anna) „Ano. Liší se ve velké lži, co to je čevapčiči. Chybí mi zelenina, doma jíme více zeleniny.“*

*(Ely) „Ano. Do jídelny chodím ráda, nejím vepřové. Doma to chutná líp.“*

*(Dragan) „Ano, chodím. Někdy ty věci, co vaříme doma, prostě školní jídelna nedělá. Doma jím mnoho jídel, které taky dělá i školní jídelna.“*

*(Joshua) „Ne, ale chodil jsem. Jídlo doma je kvalitnější.“*

*(Milica) „Do školní jídelny chodím a oběd, který dělá máma si dám na večeři. Řekla bych, že v jídelně nám vaří normálně česká jídla, což my doma moc často neděláme.“*

*(Leyla) „Ne, nechodím. Chodila jsem, ale nejsem zvyklá na česká jídla, nechutnají mi, je to moc těžké.“*

*(Tony) „Ano chodím a je moc dobrá. Neliší se moc, vlastně vůbec nic, jenom vaříme víc jídel.“*

(Tamara) „Nechodím. Ruské jídlo se od českého liší ve všem. Hodně vařím obědy doma já pro mladší sourozence. Taky nechodí do školní jídelny a mamka hodně pracuje s tatškou. Musím pomáhat.“

(Eva) „Chodím, ale vždycky s mamou vybíráme obědy, tak abych to jedla, když, tak mě odhlašuje. Ve školní jídelně mi jídlo moc nechutná a doma je to vždy dobré a dobře udělané. Třeba halušky s brynzou, nevím, co to je ve školní jídelně za brynzou, ani to tak nechutná. To je moje oblíbené, ale v jídelně je neumí.“

(Daya) „Nechodím. Já nikdy moc nejedla úplně jídlo z jídelny, mám takovou rozdílnou stravu a nějaké alergie, také kdy už jím v jídelně, tak mi vaří jídlo máma, paní kuchařka ohřeje, takže nemůžu říct, ale vypadá to dobře.“

Pokud budu vycházet z výpovědí participantů, můžeme je rozdělit do tří skupin. Participant, kteří do školní jídelny chodí, jídlo konzumují a také jim chutná a vnímají je jako podobné, nebo úplně odlišné, než konzumují doma. Případně upozorňují na odlišnosti, pokud se jedná o pokrmy, které jsou typické pro jejich kulturní kuchyni. Další část tvoří participant, kteří do jídelny chodili, ale již nechodí, jelikož se domnívají, že jídlo ve školní jídelně nedosahuje kvality pokrmů, které konzumují doma. Dále je ve výpovědích uveden také důvod, že jim česká kuchyně nechutná. Ve třetí skupině je participant, který trpí potravinovou alergií, takže důvodem, proč nenavštěvuje pravidelně školní jídelnu není rozdílnost v kultuře stolování nebo přípravě pokrmů, překážkou je nemoc. Vnímám zde velmi vstřícný přístup ze strany školních kuchařek, které dívce pokrm připravený doma matkou, ohřejí a servírují, dívka tak může trávit čas se svými spolužáky i během obědové přestávky.

Na poslední otázku ve zkoumané oblasti jídla, odpověděli všichni participant velmi podobně. Otázka, zda se liší jejich každodenní svačiny od jejich spolužáků, převažovali odpovědi spíše ve smyslu toho, co má kdo rád a oblíbených chutí. Také se objevily odpovědi, kdy rodiče dávají participantům peníze, aby si svačinu po cestě do školy koupily sami.

(Tony) „*No máma s námi ráno nevstává, dává nám peníze večer a já si svačinu s bráchou kupuji. Většinou chipsy a colu, vím, že to není zdravé, ale já to mám rád, mamce to neříkám. Není to stejná svačina jako mají ostatní spolužáci.*“

(Milica) „*Po cestě do školy si koupím v pekárně třeba koláč nebo obložený rohlík.*“

Další participant zmiňují, že si často svačiny připravují samotní.

(Tamara) „Mamka hodně brzy vstává do práce, tak chystám svačiny já i sourozencům. Většinou chleba s něčím a ovoce nebo zeleninu. Je to stejné jako mají spolužáci.“

(Leyla) „Většinou si vezmu jen ovoce na svačinu. Holky ve třídě to mají hodně podobně. Ráno snídám, nemám moc hlad ve škole.“

Ostatním participantům svačiny připravují doma rodiče, většinou matky.

(Dragan) „Máma se mě večer ptá, co bych si dal, je mi to jedno. Většinou mám často chleba se šunkou nebo sýrem a ovoce. Někdy mám i čokoládu. Když jsem byl malý, jedl jsem jenom tu čokoládu. Je to stejné jako u ostatních.“

(Daya) „Mám trošku jiné svačiny, protože mám alergie. Mamka mi peče chleba. Hodně jím zeleninu. Nemohu jablka ani banán. Jogurty mohu jen sójové.“

(Ely) „Mám stejné svačiny jako všichni. Někdy nám je s bratrem chystá máma, někdy táta.“

Participantí ve své podstatě mají svačiny různé, ale příčinou zcela určitě nejsou kulturní odlišnosti. Jedná se spíše o to, co mají jednotliví participantí rádi, zda jim rodiče stihnou svačinu připravit nebo zda žák netrpí potravinovou alergií. Samotní participantí zmiňují, že se jejich svačiny od spolužáků neliší.

### 4.3 Interpretace výsledků v oblasti kultury

Kulturu je velmi obtížně definovatelný výraz v užším kontextu. Pojem kultura je značně užívaný v mnoha vědních disciplínách a existuje pro něj nepřeberné množství definic. Jen velmi krajově lze kulturu rozdělit do dvou ústředních pojetí. Kultura jako něco, co je vytvořeno lidskou civilizací, zde můžeme zahrnout vše materiální, vše, co člověk svou vlastní činností vytvořil. Dále musíme na kulturu nahlížet z užšího pohledu, a to z hlediska kulturní antropologie a interkulturní psychologie. V těchto případech je pak na kulturu nahlíženo tak, že je nutné poukázat na projevy chování lidí. Zahrnujeme zde například předávání zkušeností, zvyky, tradice, umění, náboženství, jazyk a mnohé další. (Nový, Schroll – Machl, 2005)

Pokud pomineme státní svátky v České republice, lze říci, že ve své podstatě od mateřských škol přes školy základní, střední i vysokoškolské univerzity, bývají svátky vnímány jako velké téma. Příkladem můžeme uvést svátky vánoční. Vánoce jsou v českých školách spjaty s besídkami, zejména v mateřských a základních školách na prvním stupni. Na druhém stupni základních škol často v průběhu adventu probíhají projektové dny, které se zaměřují právě na Vánoce, vánoční tradice, vyrábějí se adventní věnce a různé vánoční dekorace.

Děti s odlišným mateřským jazykem a děti pocházející z bilingvního prostředí, ne vždy veškeré svátky probíhající v průběhu roku slaví nebo mají své tradiční svátky zcela mimo svátky české.

*(Tamara) „Neslavíme české svátky, ale ostatní svátky slavíme. Vánoce slavíme na váš Nový rok, to je volno i v Rusku. A pak slavíme ještě den, kdy se pečou palačinky 31. 3., to mě mamka ve škole omlouvá.“*

*(Joshua) „Slavíme Thanksgiving a Halloween, to třeba Česko nemá a my to slavíme. Rozbalujeme si dárky na Vánoce 25. 12. a nejíme kapra.“*

*(Dragan) „Vánoce, které jsou 31. 12., pak svátky Slava, váže se to na pravoslavnou církev. Všichni spolužáci ukazují na sociálních sítích, co dostali, a já až po 31. prosinci. Datum se u jiných svátků nějak mění, mamka mi vždycky řekne, ale ze školy mě neomlouvají.“*

Dále se mezi participanty objevují tací, kteří slaví svátky tradiční kultury alespoň jednoho z rodičů, ale také svátky České.

*(Ely) „Jelikož jsme židé, tak slavíme Chanuku, Šabat, Sukot a jiné, ale taky Vánoce. Někdy nás rodiče omluví, ale spíš ne. Tak Chanuku slavíme večer. Také chodíme do židovské obce, kde máme rodinné přátele a chodíme na společné večere.“*

*(Daya) „V Alžiru třeba Vánoce nejsou, ale doma jak s mámou, tak s tátou slavíme.“*

*(Leyla) „Na Bali neslavíme skoro žádné svátky, co tady v Praze. Tam vlastně náš ostrov má několik chrámů a každoročně se všechny obchází a modlíme se. Jediné, co slaví mladší generace je Nový rok, jinak nemáme nic stejného, co tady. Slavíme podle toho, kde jsme, jestli v Praze nebo na Bali.“*

Nebo participanti slaví všechny svátky stejně jako většina obyvatel v České republice.

*(Tony) „Slavíme vše jako v Česku. Na Martiniku to bylo taky tak, mamka chtěla vše jako v Česku.“*

*(Milica) „Doma slavíme normálně české svátky. Vánoce, Velikonoce, Nový rok, prostě všechno. V Srbsku se Vánoce slaví později než v Česku a tam je Děda Mráz. Dříve jsme na Vánoce jezdili tam, ale teď jsme vždy v Praze.“*

*(Eva) „Slavíme vše stejně, Česko i Slovensko to má stejné.“*

Na otázku, zda mají participanti příležitost seznámit spolužáky se svou kulturou při vyučování se odpovědi lišily, i když někteří chodí do stejné třídy. Tudíž by měli mít příležitosti a prostor v průběhu výuky stejný.

*(Dragan) „Občas ano.“*

*(Leyla) „Myslím, že ano, mám na to prostor, ale moc nechci.“*

*(Tamara) „Ne, nemám.“*

*(Milica) „Nikdy jsme o tom moc nemluvila, a hlavně vždy, když jsme se bavili o Srbsku, všichni se obrátili spíš na mého spolužáka.“*

Výše uvedené výpovědi jsou od spolužáků, kteří navštěvují společnou třídu. Tamara má pocit, že se jí nedostává dostatek prostoru, Milica přenechává slovo svému srbskému spolužákovy a Leyla příležitost vnímá, ale nechce. Leyla působí velice introvertně, domnívám se, že je jí pozornost třídy spíše nepříjemná, nejedná se tedy o to, že by o Bali hovořit nechtěl, jen má dle mého úsudku problém mluvit před celou třídou.

*(Tony) „Jo, někdy jo.“*

*(Joshua) „Určitě, hlavně v angličtině a zeměpisu.“*

*(Daya) „Ano, často o Alžíru mluvíme v hodinách.“*

*(Eva) „Ani moc ne.“*

Někteří z participantů si tedy nemyslí, že se jim prostřednictvím výuky dostává prostor hovořit o své kultuře, nicméně ve většině výpovědí, lze vyčíst, že možnost mají. V této oblasti může také sehrát svou roli osobnostní ladění jednotlivých participantů.

Na otázku, zda se spolužáci zajímají o kulturu, o odlišnosti kultury participantů jsme opět obdržela velmi různorodé odpovědi. Zjevně se v některých výpovědích odráží i velmi citlivé zkušenosti v oblasti této problematiky. Některí dotazovaní mají i negativní zkušenost.

*(Daya) „Tady ve škole ano, zajímají se. Na minulé škole mě šikanovali. Proto jsme přešla. Šikanovali mě kvůli tomu, že jsem z Alžíru..., říkali věci jako že jsem černá jak bláto třeba a hodně dalších věcí. Ta šikana byla velmi vysoká, a i kdy teď se bojím o to, že mě budou šikanovat tady, nebo že budou zlí, nebo že jim budu připadat divná..., upřímně by mě zajímal jejich názor na mě, upřímněj. Tady ve škole je mi dobře, říkám to mamce pořád, ona už to ani nechce poslouchat.“*

*(Ely) „No ve škole o sobě s bráchou nechceme moc říkat, že jsme židi. Ono se to nezdá, ale pořád vtipy na Holocaustu...Tak jsme se dohodli, že to říkat nebudeme. Bráchovi se v první třídě smáli. Ne, že se bojím to říkat...Je to nepříjemný před lidma mého věku. Učitelé v pohodě úplně. Prostě škola a učitelé není ten problém, problém jsou děti v ní.“*

*(Tamara) „Ne, nezajímají se.“*

*(Milica) „S kamarádkama ve škole si někdy povídáme o tom, co se tam děje.“*

*(Tony) „Ne, i když možná nějaké učitelky. Jinak jsme mulat, tak si to na ulici někdy vyslechnu, ale ve škole ne.“*

*(Leyla) „Moc ne. Jen Nelča, tu to zajímá.“*

*(Anna) „Je fajn, že se lidi ptají a vědí, že pocházíme ze Srbska. Ví, že když mi koupí burek, tak budu nadšená. A snaží se mluvit srbsky, někdy je to spíš slovensky, ale je to sranda.“*

Zkušenosti ze školního prostředí mají participanti různé, z negativních zpětných vazeb a zkušeností si participanti nesou obavu až do současnosti. Opět bych zde poukázala na důležitost osobnostního ladění jednotlivých dotazovaných. Někteří z participantů se trápí, jsou zde tací, kteří nemají pocit, že jejich kořeny někoho zajímají, jiní z toho naopak mají radost a těší je to.

Na otázku, zda vnímají dotazovaní rozdíly v kultuře jejich tradiční rodiny jako velké, se někteří z participantů velmi otevřeli.

*(Leyla) „Ano, protože tím se ta země reprezentuje. Třeba si tam nasedáme ke stolu jako tady v Praze. V kultuře asi tam jsou hodně důležití bohové, ne prezidentí. Třeba představení, to jsou spíš svátky, lidi se převlékají za bohy. Ty lidi dělají představení a je tam strašně moc bohů, ti se hádají mezi sebou. No a celkem jsem závislá na jejich nekonečných seriálech. Každý den mají epizody. Ty seriály jsou ve srovnání s českém jiné, oni jsou víc vášnivý, v Česku je v seriálech hodně násilí, hodně přestřelovaček a české jsou hodně v nemocnici. V Indonésii je to většinou o škole a děti řeší problémy a lásky. No a oblečení, když jsou svátky, tak mám na Bali speciální oblečení do chrámu, něco jako halenku, průsvitnou s perličkami a pod tím korzet a dole kambn, to vypadá jako šaty, ale je to šátek s ornamenty. Já to nosím jen na svátky, ale babička to nosí denně a k tomu tričko. Muži mají košile a klobouk. On to není úplně klobouk, taková placatá čepice.“*

Leyla se u této otázky k mému potěšení rozpovídala, působí jako velmi tichá, uzavřená dívka. Tato otázka pro ni byla možná neutrální, ráda se podělila o svou zkušenost, podle její výpovědi se kultura v České republice v porovnání s kulturou v Indonésii odlišuje zřejmě zásadně.

Trošku jiný pohled má na rozdíly v kultuře Tamara.

(Tamara) „Nevnímám rozdíly skoro žádné, ale strašně se tady liší politika, u nás se nějak lidi víc bojí, ale lidé jsou u nás víc rozesmátí. Jazyk je jiný a máme skvělé pisáři. Hm teda spisovatelé, třeba Tolstoj a Dostojevský.“

Milica se nad touto otázkou zamyslela a pojala ji trošku odlišněji než dívky zmíněné výše.

(Milica) „Vnímám trochu jinak hlavně lidi. Srbsko je takový veselejší, my jsme z vesnice, tam jsou všichni milí. Srbský pop je mnohem šílenější, snaží se vyrovnat Americe, tohle je hrozný. A taky je rozdíl v těch národních srbských dechovkách, nechci to říct zle, ale buranské je to takové. V jejich televizi je i český šlágr. Jinak koukám s babičkou na ruské seriály i americké filmy s titulkama, nemají dabing jako v Česku.“

Mezi participanty jsou i varianty výpovědí, kdy rozdíly v kultuře nevidí nebo nevnímají.

(Joshua) „Ne. Teda jsou tam, ale mnoho malých rozdílů, které se někdy ukážou. Třeba že Češi mají hlavní jídlo jako oběd, ale doma to máme večeři.“

(Eva) „Rozdíly nevidím, jen v jazyku.“

V případě participantky Ely je to ještě jiné, a to nikoli z důvodu bilingvního prostředí, ale významnou roli zde hraje náboženské vyznání.

(Ely) „Tak jako židé to máme jinak, protože náboženství a víra, i kdybychom byli Češi, bude to jiné, než to mají nežidovské rodiny. Nejsme ortodoxní židé, ale jezdíme s bratrem na tábory a ty jsou přísně ortodoxní, i s tím, že se nesmí rozsvěcet světlo a tak.“

Posledním dotazem z mé strany v oblasti kultury byla otázka, zda se museli dotazovaní nějakým způsobem v české škole přizpůsobovat. Opět jsme získala velmi rozličné výpovědi.

(Dragan) „Myslím, že nemusel.“

(Tamara) „Musela, nový jazyk, povinnosti a okolí. Také jsem musela měnit kamarády. Tady jsem si nenašla kamarády hned. Nemůžu chodit pořád na hřiště, musím pomáhat doma.“

(Tony) „Ne, jen víc používám češtinu.“

(Milica) „To nevím, neumím to posoudit, na vše jsme zvyklá od malička.“

(Joshua) „Nemusel jsem se v ničem přizpůsobit. „

U Joshui se musím pozastavit, podle jeho odpovědi se nemusel v ničem přizpůsobit, nemá tedy žádný pocit rozdílů, i když je jeho rodina cizojazyčná a značná část žije ve Spojených státech. Obávala jsem se, že chlapec otázce neporozuměl dobře, proto jsem ujistila a otázku se snažila přeformulovat, doptávala jsem se.

*(Joshua) „Tak jo, vlastně jazyk, ale jinak nic.“*

*(Leyla) „Ne, nikdy v ničem“*

Odpověď Leyly vnímám taktéž jako velmi zajímavou, stejně jako u Joshui. Leyla podrobně zmiňovala kulturní rozdíly mezi Indonésií a Českou republikou, označila je dokonce jako velké, nicméně sama cítí, že se v České republice přizpůsobovat nijak nemusí. Mohu se domnívat, že se participantka přizpůsobuje kultuře země automaticky a nevnímá to jako komplikaci.

#### **4.4 Interpretace výsledků v oblasti škola**

Podle metodického doporučení k začleňování žáků s OMJ a žáků bilingvních do výuky v Českých základních školách se má postupovat při výuce v multikulturní třídě tak, aby se propojily standartní metody běžné výuky s metodami, které jsou využívány se žáky s poruchami učení nebo metodami uplatňující se ve škole s malotřídní výukou. Výuka by měla být učitelem vedena tak, že samotný pedagog pracuje se dvěma skupinami. Přeneseno do praxe to znamená, že organizace výuky je cílená tak, aby každá skupina pracovala s pedagogem, ale také samostatně, následně společně. Žádná ze skupin nesmí být upřednostňována a musí být naplněny veškeré cíle vzdělávání. Dále by ve výše zmíněných postupech, měla být dodržena následující pravidla: nekumulovat žáky s OMJ a žáky bilingvní v jedné třídě, integrovat je do kolektivu třídy a školy, zabránit jejich společenské izolaci, vybízet je ke kooperaci s českými žáky, seznámit je se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly apod. (*Metodické doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách, I.*)

V mém výzkumném šetření odpovídali participanti v oblasti otázek týkající se školy následovně. Dával /dává ti někdo najevo že jsi cizinec? Pokud ano, jakým způsobem?

*(Dragan) „Ne, nedává.“*

*(Leyla) „Dával, ale jako kompliment.“*

*(Tony) „Ne, ve škole nikdy.“*

*(Joshua) „Ne, nevím o tom.“*

*(Daya) „Ne v této škole ne, ale v mé bývalé škole hodně. Proto jsme odešla.“*

*(Eva) „Ne.“*

Většina z dotazovaných tedy nemá v tomto ohledu na „konkrétní škole“ negativní zkušenost. Participantka Tamara však něco nepříjemného mohla zažít, pokud budu vycházet z její výpovědi.

*(Tamara) „Ano, dávali. Pořád se mě ptali, jak se řekne... A dál to uvádět nebudu.“*

Nicméně, dle dalších výpovědi Tamary a celkového rozhovoru, nejvíce participantka známky hlubšího traumatu, sklíčenosti nebo uzavřenosti.

Na dotaz, jaké podpory se participantům dostalo a dostává ze strany školy, byly odpovědi opět téměř totožné.

*(Leyla) „No třeba zkrácené testy z českého jazyka a také více času na testy.“*

*(Tamara) „Od prvního stupně chodím na doučování. Na nižším stupni si mě po vyučování paní učitelka brala několikrát v týdnu. Teď už chodím jen dvakrát týdně na češtinu k paní zástupkyni.“*

*(Tony) „Možná tak trochu lehčí testy a můžu chodit na konzultace.“*

*(Milica) „Dříve mi učitelky nabízely doučování, i když jsem s učením nikdy neměla problém. Necítím se jako cizinec.“*

*(Joshua) „Nepotřeboval jsem skoro žádnou speciální pomoc, ale jsem rád, e mi škola nabídla pomoc, třeba doučování a kratší písemky v češtině.“*

*(Eva) „Možnosti konzultace.“*

*(Anna) „Lehčí testy, a to je super, i když si nemyslím, že to úplně potřebuju. Chodím i na konzultace, dříve jsem chodila víc.“*

Konkrétní škola podle odpovědí participantů postupuje podle doporučených metodických postupů. OMJ a žáci bilingvní mají možnost pravidelného, rozšířeného vzdělávání v Českém jazyce, také jsou výše zmíněny úlevy v podobě delšího času při testování, zkrácené formy písemných prací, případně jednodušší zadání.

Co považuješ za nejdůležitější při adaptaci ve škole, abys se cítil / la dobře? U této otázky jsme se pozastavili a vysvětlili si, co je míněno slovem adaptace.

*(Leyla) „Určitě je pro mě nejdůležitější kolektiv. A ten je fajn. Mám kamarádky.“*

*(Joshua) „Aby lidi akceptovali, že jsem cizinec, a že neumím češtinu tak dobře jako oni. Pomáhám jim s angličtinou, oni mi v češtině. Vše je dobré.“*

*(Eva) „Dobry kolektiv.“*

*(Daya) „Zadna šikana, aby se žáci chovali ke mně stejně jako k ostatním, aby mě nehodnotili za moji barvu pleti, národnost a takovýchle věci.“*

*(Tony) „Kamarádi, to je pak všechno fajn.“*

*(Tamara) „Aby si normálně mohla mluvit jazykem.“*

*(Anna) „Abychom měli dobrý kolektiv a aby nás ve škole vše bavilo a na něco se těšili. Třeba na školu v přírodě nebo na vánoční trhy a Mikuláše.“*

I zde vypovídali participanté ve shodě, kromě Tamary, pro ostatní je důležitý harmonický kolektiv třídy, přátelství a přijetí ostatními spolužáky. Tamara si uvědomuje důležitý význam znalosti jazyka.

Pokud si dotazovaní neví s něčím ve škole rady, uvedeno níže, zmiňují v mnoha případech, že se obracejí na své spolužáky nebo na pedagogy konkrétní školy. Působí na mne odpovědi jednotlivých dotazovaných tak, že se cítí být ve škole v bezpečí, nemají obavu se obrátit na kohokoli ve škole. Jen jedna z dotazovaných by nevyužila možnosti zeptat se někoho ve škole.

*(Elya) „Zeptám se spolužáků.“*

*(Joshua) „Zeptám se kamarádů nebo učitelů.“*

*(Daya) „Zatím jsme to úplně nějak nepotřebovala, ale zeptala bych se třídní učitelky nebo děti ve třídě“*

*(Eva) „Zeptám se kohokoli. Není s tím problém“*

*(Dragan) „Zeptám se někoho ve škole, jak mi poradit.“*

Participantka Tamara by v takovéto situaci postupovala zcela odlišně.

*(Tamara) „Zeptám se babičky nebo najdu řešení.“*

Také Tony by si poradil velmi osobitým způsobem.

*(Tony) „Kašlu na to a udělám to později.“*

Domácí příprava zejména na druhém stupni základní školy může být z hlediska pomoci pro mnohé české rodiče velmi náročná. Pokud se jedná o žáky s OJM a žáky bilingvní, v těchto případech pak domácí přípravu může značně komplikovat jazyková bariéra. Pochopení zadání, hlubší porozumění domácích úkolů taktéž může vést ke komplikacím pro následné vypracování

zadaných domácích příprav na výuku. Zajímalo mne, jak takovéto situace v domácím prostředí participantů řeší.

*(Dragan) „Někdy se zeptám bráchy, ale většinou dělám věci sám. Nemám s učením problém.“*

*(Leyla) „Nikdo mi nepomáhá, máma toho má dost s mladším bratrem a táta tomu nerozumí.“*

*(Tamara) „Nikdo mi doma nepomůže, není kdo. Já pomáhám sourozencům.“*

*(Anna) „Mamka mi pomáhá s matikou, ta mi nejde, ale není to tím, že by mi třeba v Srbsku šla, nemám ji ráda, a tak mi nejde.“*

*(Tony) „Nikdo, ani nechci, není proč.“*

*(Milica) „Dřív mi mamka pomáhala s matikou, hlavně geometrií, ale teď si vše dělám sama.“*

*(Ely) „Zvládám vše sama. Třeba se někdy zeptám táty na něco z dějepisu, je to jeho koníček, to je třeba tak pro zajímavost.“*

*(Daya) „Občas máma, píšeme spolu diktáty a je to fajn. Ostatní si dělám sama.“*

*(Joshua) „Nepotřebuji to. Na češtinu chodím ve škole na konzultace, a to mi tak nějak pak pomůže doma.“*

*(Eva) „No bojuji s matematikou, někdy mi táta pomůže, ale to není tím, že bych byla cizinka, nejde mi.“*

Domácí přípravu na výuku podle výpovědí participantů zvládají samostatně, případně s drobnou pomocí rodičů, ale to, jak zmiňují samotní dotazovaní, nelze vykládat jako problém v oblasti jazykové bariéry. Spíše se jedná o výukový předmět, který jim podle jejich vlastních komentářů nejde nebo jej nemají rádi. Obecně lze říci, že jsou dotazovaní samostatní a dokáží si s domácí přípravou poradit sami.

## 5 Výzkumné šetření a jeho vyhodnocení

Cílem mé diplomové práce bylo popsat, jak žáci s odlišným mateřským jazykem žáci pocházející z bilingvního prostředí, percipují a popisují kulturní odlišnosti, které jsou vnímány ostatními žáky na konkrétní základní škole, dle vymezených kritérií. K naplnění cíle jsem postupovala prostřednictvím hlavní výzkumné otázky, a dále stanovením si vedlejších výzkumných otázek.

### Hlavní výzkumná otázka

*Zda žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci pocházející z bilingvního prostředí, vnímají sami u sebe svou kulturní odlišnost na konkrétní základní škole? Jak konkrétně to participanti popisují.*

Participanti v průběhu rozhovoru zmínili celou řadu kulturních odlišností. Zejména si jasně uvědomují odlišný mateřský jazyk, jedna z dotazovaných upozornila také na odlišné písmo, tedy odlišnost vnímá i v podobě psaného jazyka. Další oblastí, ve které participanti potvrzují rozdíl, je oblast jídla a stravování se ve školní jídelně. Mnozí participanti upozorňují na nedostatek zeleniny, na kterou jsou zvyklí ve své tradiční kuchyni. Participantka Leyla zmiňuje, že není na česká jídla zvyklá, a proto do školní jídelny přestala chodit. Dotazovaná Tamara uvádí, že se strava v České republice liší od Ruska ve všem. V oblasti jídla se podle výpovědí všech participantů neliší jejich školní svačiny, mají je podobné nebo stejné jako čeští spolužáci. Z hlediska náboženství je vnímán rozdíl pouze v případě Ely, která však v rozhovoru zmínila, že to nijak nesouvisí s tím, že pochází z bilingvního prostředí a doplňuje, že by tomu takto bylo i v případě, že by pocházela z plně české rodiny. Další oblastí, ve které vnímají participanti rozdíl oproti České republice, jsou svátky, rozdílná data slavení stejných svátků, ať už s ohledem na odlišnou národnost, ale také v důsledku náboženského vyznání. Participantky Leyla, Milica a Tamara vnímají kulturní odlišnosti jako zcela nesrovnatelné, i když každá z dívek z jiného pohledu. Tamara z pohledu politického, Leyla v oblasti kultury a Milica upozorňuje na odlišnosti ve vnímání lidské povahy v České republice oproti Srbsku. Ely vidí odlišnost z úhlu náboženství. Ely má společně s bratrem i negativní zkušenost na konkrétní základní škole a z tohoto důvodu se nechce o svém náboženském vyznání moc zmiňovat mezi svými spolužáky.

Vzhledem k výpovědím participantů. Lze tedy potvrdit, že žáci s OMJ a žáci pocházející z bilingvního prostředí, vnímají kulturní odlišnosti na konkrétní základní škole. Odlišnosti jsou

vnímány pohledem jednotlivých participantů u některých více, u jiných méně, ale vždy jsou v některé z výše zmíněných oblastí uvedeny.

## **Vedlejší výzkumné otázky**

*Jak a zda škola podporuje samotné participanty zvládat problematické situace ve škole?*

Participantů zmiňují, že v oblasti komunikace školy a zákonných zástupců, nedochází v rámci jazykové bariéry ke komplikacím. Pedagogové konkrétní školy jsou schopni komunikace v anglickém jazyce a také se zákonným zástupcům dětí s OMJ a rodičům dětí z bilingvního prostředí dostává podpory na třídních schůzkách z řad ostatních rodičů rodilých mluvčích.

Obtíže s jazykovou bariérou byly školou podporovány na prvním stupni, kdy se žákům s OMJ a žákům z bilingvního prostředí několikrát v týdnu věnovali pedagogové zejména po vyučování. Dále na druhém stupni konkrétní školy mohou participantů docházet na pravidelné konzultace v průběhu týdne, kde jim opět pedagogové školy zajišťují podporu v psaném i mluveném projevu v českém jazyce, zde se shodli všichni dotazovaní. Participantů také často ve svých výpovědích zmiňují úlevy ve výuce v podobě kratších písemných prací, jednoduššího zadání nebo navýšení časové dotace pro splnění písemné práce.

Z hlediska začleňování participantů do kolektivu třídy, volí vyučující dle mého pohledu zcela přirozené prostředky, a to formou dotazování se participantů na jejich kulturu, zemi případně zvyky s ohledem na dané výukové cíle. Někteří z dotazovaných tento přístup hodnotí s nadšením, a to ve většině případech. Leyla a Ely však nerady o své kultuře hovoří. V případě Leyly je to podle mého názoru její osobnostní ladění, dívka působí velmi introvertně až plaše. Ely má negativní zkušenost prostřednictvím svého mladšího sourozence, kterému se dostalo na nižším stupni negativních reakcí od spolužáků v ohledu jeho náboženského vyznání. Zde vnímám mírné selhání pedagoga konkrétní školy. Situaci dostatečně nemusel mít pod kontrolou nebo ji nebyl schopen předvídat. Z výpovědi participantky Ely zcela nevyplývalo, zda se tato negativní zkušenost jejího bratra odehrála ve výuce nebo v průběhu přestávek, není tedy jasné, zda byl samotný pedagog přítomen.

V případě školní jídelny tři participantů česká jídla nejedí nebo jim nechutnají, a proto na obědy nedocházejí. Ostatní si ve většině česká jídla pochvalují. Žáci s OMJ srbským, zmiňují nedostatek zeleniny a společně s participantkou s OMJ slovenským, upozorňují na odlišné kuchařské pojetí tradičních jídel jejich země v české kuchyni. Daya poukazuje na ochotu ze strany kuchařek konkrétní školy, které ji ohřejí, připraví a servírují jídlo donesené z domova, jelikož má potravinovou alergii. Umožňují tak participantce sdílet společný čas se spolužáky

i mimo samotné vzdělávací činnosti a tímto ji taktéž napomáhají k začlenění se do kolektivu. Daya má negativní zkušenost z předchozí školy, kde byla pro svou kulturní odlišnost šikanována. Na konkrétní škole se cítí dobře a sama vypověděla, že je vzhledem ke svým zkušenostem z předchozí školy, opatrná a někdy se bojí hovořit sama o sobě a své kultuře. Negativní zpětnou vazbu však zatím z konkrétní školy nemá.

Pokud participanti potřebují s ohledem na odlišné svátky v jejich kultuře uvolnění z výuky, vyplynulo z výzkumného šetření, že konkrétní škola má pro tuto skutečnost pochopení a žákům bývá bez komplikací vyhověno. Je však zřejmé, že se tak děje minimálně ze strany participantů zaznělo, že tuto možnost využívají, jen pokud se v jejich kultuře opravdu jedná o svátky významné.

*Jakou důležitost participanti připisují tomu, že mají odlišnou kulturu?*

Dotazovaní si uvědomují svou kulturní odlišnost prostřednictvím jazyka. Všichni z dotazovaných žáků hovoří alespoň jedním z rodičů odlišným jazykem, než je jazyk český. Participantka Tamara ve své výpovědi zmiňuje, že je pro ni český jazyk důležitý, aby

se dorozuměla. Ostatní participanti úplně konkrétně svou odlišnost nepojmenovali jako Tamara, ale ví o ní a jako podstatné a důležité pro jejich fungování na konkrétní škole je přijetí třídním kolektivem, mít kamarády. Je logické, že participanti vnímají přátelství a dobré třídní klima jako bezpečné prostředí, kde budou přijímáni takoví, jací jsou, bez ohledu na jejich náboženské vyznání, odlišný mateřský jazyk nebo kulturní příslušnost.

Myslím si, že i některé české dítě by považovalo jako důležité, aby bylo přijato třídním kolektivem. V tomto ohledu se domnívám, že problémem nemusí být samotná kulturní odlišnost, ale běžná potřeba začlenění se do vrstevnické skupiny.

## Závěr

V současné době, jak již bylo zmíněno v úvodu mé diplomové práce, je na konkrétní škole 43 žáků s odlišným mateřským jazykem a 66 žáků žijících v bilingvním prostředí. Z mé pedagogické praxe vím, že žáci s OMJ a žáci bilingvní, navštěvují základní školy po celé České republice. Problematika vzdělávání těchto žáků, příslušná metodika a zapojení zákonných zástupců do výchovně vzdělávacího procesu, je způsob, jak správně uchopit a naplnit výchovně vzdělávací cíle žáků s OMJ a žáků žijících v bilingvním prostředí. Kulturní odlišnosti u žáků s OMJ mohou být poměrně snadno odhalitelné – neovládají jazyk, ale toto je pouze jedna z mnoha odlišností, i když zjevná. Má diplomová práce, má mimo jiné pomoci upozornit na mnoho dalších kritérií, které lze odhalit až podrobnějším zkoumáním každého pedagoga vzdělávajícího žáka s OMJ a žáka z bilingvního prostředí.

Cílem práce bylo zjistit, zda žáci s OMJ a žáci pocházející z bilingvního prostředí, vnímají sami u sebe svou kulturní odlišnost na konkrétní základní škole a jak to participanti popisují. Dále jsem se zaměřila na to, jak a zda škola podporuje samotné participanty zvládat problematické situace ve škole a jakou důležitost participanti připisují tomu, že mají odlišnou kulturu.

Kvalitativním šetřením jsem za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s deseti participanty konkrétní základní školy, získala potřebná data, která mne postupně dovedla k odpovědím na samotné výzkumné otázky. Z kvalitativního šetření, lze vyčíst, že participanti jsou si vědomi svých kulturních odlišností, poukazují na odlišný mateřský jazyk, jedna z participantek zmiňuje i zcela odlišné písmo. Dále participanti potvrzují rozdíly v oblasti jídla a stravování ve školní jídelně. Pouze u jedné z dotazovaných můžeme potvrdit odlišnost v oblasti náboženství, sama na tuto skutečnost upozornila. Ostatní dotazovaní potvrzují, že významné svátky jako jsou například Vánoce, slaví v odlišném termínu, než se slaví v České republice, vychází tedy z jiné kulturní tradice. Tři participantky směřují úvahy tak, že jejich kulturní odlišnosti jsou nesrovnatelné, i když každá poukazuje na různou problematiku, a to politickou, lidskou a náboženskou. Zmíněné tři participantky poukazují na negativní zkušenosti v těchto oblastech.

Dále z výzkumného šetření vyplývá, že pedagogové konkrétní školy se snaží citlivým a přirozeným přístupem začleňovat žáky s OMJ a žáky žijící v bilingvním prostředí do kolektivu třídy a celkové kultury školy. Participanti jsou s tímto přístupem ze strany pedagogického sboru spokojeni, jen jedna z participantek má prostřednictvím bratra negativní ohlas, nejedná se tedy o její přímou negativní zkušenost. Oblast školní jídelny byla třemi

participanty hodnocena tak, že jim jídlo nechutná nebo na českou kuchyni nejsou zvyklí. Také zde dotazovaní upozorňují na odlišné servírování jejich tradičních pokrmů. Vedle všeho jedna z dotazovaných dívek vyzdvihuje empatický přístup zaměstnanců školní jídelny s ohledem na její potravinovou alergii, ostatních šest participantů taktéž školní stravu chválí.

Participantů také zmiňují, že jim škola vychází umožňuje uvolnění z výuky v případě jejich důležitých tradičních svátků. Dotazovaní žáci si jsou vědomi svých kulturních odlišností, zejména znalost českého jazyka je pro jednu z participantek prioritní a otevřeně o tom hovoří. Všichni participantů se však shodli, e tou nejdůležitější a podstatnou věcí pro ně samotné, je přijetí kolektivem třídy.

Analýza teoretické části je postavena na výsledcích kvalitativního přístupu u deseti participantů na jedné konkrétní základní škole. Je tedy nutné, pracovat s jejími výsledky s tímto vědomím.

## Literatura

### Použité informační zdroje

1. BALKÓ, Ilona. Verbální a neverbální komunikace v českém jazykovém prostředí. Ústí nad Labem: [Univerzita Jana Evangelisty Purkyně], 2008. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-7414-087-7.
2. BENDL, Stanislav. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4208-9.
3. BĚLECKÝ, Zdeněk. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Vyd. 2. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-87000-07-6.
4. BITTNEROVÁ, Dana. Etnické komunity v kulturním kontextu. Praha: ERMAT Praha s.r.o., 2008. ISBN 978-80-87178-01-0.
5. BOYON ŠKODOVÁ, Svatava. Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka: praktické rady pro rodiče. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-847-2.
6. BRADNOVÁ, Hana. Encyklopedický slovník. 1. vydání, Praha: Odeon, 1993. 1253 s. ISBN 80-207-0438-8.
7. BUDIL, Ivo. Mýtus, jazyk a kulturní antropologie. 3. vydání. Praha: Triton, 1998. 259 s. ISBN 8072540017.
8. CICHÁ, Martina. Multikulturalismus a multikulturní výchova: studijní opora. Olomouc: Hanex, 2011. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-7409-040-0.
9. ČECH, Tomáš, Eva HOMOLKOVÁ, Markéta HRDOUŠKOVÁ, et al. Jaká je škola u mě doma: metodika pro učitele. 2. vydání. Praha: META-Společnost pro příležitosti mladých migrantů, [2015]. ISBN 978-80-260-8167-8.
10. FRIŠTENSKÁ, Hana. Průvodce právy příslušníků národnostních menšin v České republice II: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. 4. aktualiz. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, Sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7440-207-4.
11. GJUROVÁ, Naděžda. Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.
12. HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7367-358-1.
13. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník: studijní opora. Praha: Portál, 2010. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-7367-686-5.

14. HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.
15. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
16. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
17. JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (I). Cizí jazyky. 2004/2005, roč. 48, č. 5, s. 153-155. ISSN 1210-0811.
18. JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II). Cizí jazyky. 2005/2006, roč. 49, č. 1, s. 8-11. ISSN 1210-0811.
19. KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8513-X.
20. KOLÁŘ, Michal. Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8123-1.
21. KROPÁČOVÁ, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 136 s. ISBN 80-2441-511-9.
22. LACHOUT, Martin. Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého: průvodce pro učitele. Praha: Togga, 2017. ISBN 978-80-7476-128-7.
23. LHOŤAN, Lukáš. Rozmanitostí proti předsudkům: Romové, Vietnamci, Muslimové a Ukrajinci v České republice. V Pstruží: Lukáš Lhoťan, 2012. ISBN 978-80904932-2-3.
24. LNĚNIČKA, Libor, Jaromír KOLEJKA a Mária KOZOVÁ. Tradice a kulturní hodnoty území v péči UNESCO: možnosti účelové obnovy tradičního hospodaření. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9350-8.
25. MOREE, Dana. Základy interkulturního soužití: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.
26. MURPHY, Robert F. Úvod do kulturní a sociální antropologie. Praha: SLON, 1998. ISBN 978-80-86429-25-0.
27. NOSÁLOVÁ, Barbora. Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele. Praha: Meta, 2018. ISBN 978-80-88171-12-6.
28. NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. Spolupráce přes hranice kultur: nové úkoly v oblasti integrace imigrantů a menšin. Praha: Management Press, 2005. Pedagogika (ISV). ISBN 80-726-1121-6.
29. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-0367-4.

30. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-717-8146-0.
31. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8772-8.
32. PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
33. SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E.; McDANIEL, E. R.; Roy, C. S. (2013). Communication between cultures. Wadsworth: Centage Learning.
34. SATIR, Virginia. Kniha o rodině: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994. Pedagogika (Grada). ISBN 80-901-3250-2.
35. ŠIMONÍK, Oldřich. Úvod do didaktiky základní školy: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Brno: MSD, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-866-3333-0.
36. TROMPENAARS, F.; HAMPDEN-TURNER, Ch. (1997). Riding the waves of culture. New York: Mc Graw Hill.
37. VAN OUDENHOVEN, J. P. (2002). Cross-culturele psychologie. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
38. VÁGNEROVÁ, Kateřina a Markéta BAJEROVÁ. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.
39. VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-7367-387-1.

Výroční správa konkrétní základní školy, 2019

Bakalářská práce, Ivana Běloubková, DiS., Výchova k toleranci a proti rasismu v základních školách, 2017

Listina základních práv a svobod

BRADÁČOVÁ, Z. Bilingvismus z pohledu rodičů. Info-Zpravodaj 2001 [online]. 19. 3. 2007, 9, 4, [cit. 2010-09-27]. <http://cynicc.webpark.cz/casopis/sikana.html>

www. Meta.cz [www.meta.pdf](http://www.meta.pdf) [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

[www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/odkud-cizinci-prichazeji](http://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/odkud-cizinci-prichazeji) [www.metodika-integrace-zaku-s-omj-2018-02-16-final-barevna.pdf](http://www.metodika-integrace-zaku-s-omj-2018-02-16-final-barevna.pdf) META o.p.s.

<http://inkluzivniskola.cz/>

[www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci\\_s\\_omj\\_v\\_ce\\_skych\\_skolach\\_0.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ce_skych_skolach_0.pdf)

www.cizinci.cz [www.varianty.cz](http://www.varianty.cz)

<https://luciekopacova.cz/nalepkovani-do-vychovy-nepatri/>