

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postavení žáků – cizinců ve školním kolektivu
The position of foreign pupils in the school group

Kristýna Bernardová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D.

Studijní program: B7507: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání – Pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Postavení žáků – cizinců ve školním kolektivu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, duben 2023

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce, docentu Jiřímu Prokopovi, za odborné vedení a poskytnuté rady během konzultací. Rovněž bych chtěla poděkovat vedení základních škol a třídním učitelům za pomoc při dotazníkovém šetření, jakož i všem respondentům, kteří se zkoumání zúčastnili.

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma Postavení žáků – cizinců ve školním kolektivu se zabývá aktuálním tématem začleňování žáků – cizinců do prostředí českých škol a ovlivňováním klimatu třídy příchozími žáky z jiného kulturního prostředí. Teoretická část se na základě literární rešerše zabývá vymezením základní terminologie a problematiky související se žáky – cizinci v českých školách a je tvořena několika dílčími částmi. Jedná se o oblast migrace a její rostoucí tendenci na území České republiky, přetrvávající předsudky a stereotypy s tím spojené, následné změny klimatu školní třídy, začleňování do kolektivu a současná inkluzivní škola. V neposlední řadě práce postihuje i oblasti poradenství pro vzdělávání a přípravu pedagogů na multikulturní výchovu. Praktická část bakalářské práce je zaměřená na anonymní šetření na vybraných základních školách, se záměrem podchytit vzájemné postoje českých žáků k žákům – cizincům a naopak, zda poznání jiných kultur je pro české žáky pozitivní motivací v utváření vztahu k jiným národnostem již v útlém věku. Zda se na začleňování do kolektivu projevuje délka školní docházky v české škole a jak jednotliví žáci - cizinci subjektivně hodnotí své postavení v třídním kolektivu. Cílem je předat výsledky šetření školnímu psychologovi a třídnímu učiteli na konkrétních školách k další práci s kolektivem dětí, do kterých přicházejí žáci - cizinci.

KLÍČOVÁ SLOVA

Žák – cizinec, migrace, interkulturní soužití, inkluzivní škola, multikulturní výchova, stereotypy, předsudky

ABSTRACT

The bachelor's thesis on the topic The position of foreign pupils in the school group deals with the current topic of the integration of foreign students into the environment of Czech schools and the influence of incoming students from different cultural background on the classroom climate. Based on the literature research, the theoretical part deals with the definition of basic terminology and issues related to foreign pupils in Czech schools and it is made up of several sub-parts. It deals with the area of migration and its growing tendency in the territory of the Czech Republic, persistent prejudices and stereotypes associated with it, subsequent changes in the climate of the school classroom, inclusion in the school group and the current inclusive school. Last but not least, the work also includes the areas of consultancy for education and the preparation of pedagogues for multicultural education. The practical part of the bachelor's thesis is focused on an anonymous investigation in selected elementary schools, with the intention of capturing the mutual attitudes of Czech pupils towards foreign pupils and vice versa, whether the knowledge of other cultures is a positive motivation for Czech pupils in forming a relationship with other nationalities already at an early age. Whether the length of school attendance in Czech schools has an effect on inclusion in the school group and how individual foreign pupils subjectively evaluate their position in the school group. The aim is to pass on the result of the investigation to the school psychologist and class teacher at those specific schools for further work with groups of children to which foreign pupils come.

KEYWORDS

Pupil – foreigner, migration, attitudes, intercultural coexistence, inclusive school, multicultural education, stereotypes, prejudices

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Souhrnná teorie dané problematiky	9
1.1 Vymezení základních pojmů	9
1.1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ).....	9
1.1.2 Žák – cizinec.....	9
1.1.3 Integrace	10
1.1.4 Inkluze	10
1.1.5 Migrace, imigrace, emigrace	10
1.2 Migrace	11
1.2.1 Příčiny migrace.....	11
1.2.2 Stereotypy a předsudky spojené s migrací	12
1.2.3 Integrace migrantů	13
1.2.4 Interkulturní soužití	13
1.3 Předsudky a stereotypy	15
1.3.1 Předsudky	15
1.3.2 Stereotypy.....	16
1.4 Přijímání cizinců do školy	17
1.4.1 Začleňování žáků – cizinců a jazyková příprava.....	17
1.4.2 Čeština jako druhý jazyk	18
1.4.3 Práce s žáky – cizinci.....	19
1.4.4 Inkluzivní vzdělávání	20
1.5 Vzdělávání pedagogů k multikulturní výchově	22
1.5.1 Multikulturalismus ve školách a ve společnosti	22

1.5.2	Multikulturní výchova	23
1.5.3	Vzdělávání pedagogů	24
1.6	Podpora od neziskových organizací.....	26
1.6.1	META o.p.s.	26
1.6.2	InBáze, z.s.....	26
1.6.3	Integrační centrum Praha o.p.s. (ICP)	27
1.6.4	Nová škola o.p.s.	28
1.6.5	South East Asia – Liaison, z.s. (SEA-I).....	28
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	30
2	Metodologie zkoumání klimatu školní třídy	30
2.1	Diagnostický proces.....	31
2.2	Metody sběru dat	32
2.3	Dotazníkový způsob šetření	32
3	Výzkumné šetření	33
3.1	Výzkumný cíl.....	33
3.2	Výzkumné otázky	33
3.3	Místo výzkumu a charakteristika škol	33
3.4	Charakteristika výzkumného vzorku	35
3.5	Metoda šetření a organizace sběru dat	35
3.6	Analýza – výsledky šetření	36
3.6.1	Rozdíly mezi 1. stupněm a 2. stupněm u českých žáků	37
3.6.2	Rozdíly mezi 1. stupněm a 2. stupněm u žáků – cizinců.....	39
3.6.3	Porovnání vybraných základních škol ZŠ1 versus ZŠ2	42
3.7	Shrnutí výzkumu.....	44
Závěr	47

Seznam použitých informačních zdrojů	49
Literatura	49
Elektronické zdroje.....	50
Seznam příloh	53
Příloha 1 – Dotazník pro žáky – cizince.....	53
Příloha 2 – Dotazník pro žáky české národnosti	55
Příloha 3 – Souhlas zákonného zástupce	57

Úvod

V poslední době v České republice stále narůstá počet cizinců, kteří zde žijí dlouhodobě, a to i se svými dětmi. S tímto zvyšujícím se počtem rodin, které hledají nový domov v hostitelských zemích, roste v českých školách i počet žáků – cizinců. Vzhledem k tomu téma mé bakalářské práce akcentuje současnou potřebu zaměřit se na situaci žáků – cizinců v kolektivu české třídy.

K toleranci vůči jinakosti je potřeba lidi vychovávat a důležitou roli v této oblasti bude čím dál více sehrávat i škola a školní prostředí celkově. Je nezbytné připravovat děti a mládež na soužití lidí odlišných kultur již v raném školním věku.

V teoretické části nastíním nejdříve základní terminologii a problematiku migrace, její důvody a aktuální vývoj v České republice. V jednotlivých oddílech popíšu, koho rozumíme pod pojmem žák – cizinec, s jakými předsudky a stereotypy se mohou současní žáci – cizinci potýkat, proces jejich začleňování do škol a jazykovou přípravu, kde čeština figuruje jako druhý jazyk. Následně v rámci souvisejících témat objasním rovněž oblast inkluzivní školy a multikulturní výchovy. Závěr teoretické části bude věnován důležitosti vzdělávání pedagogů k multikulturní výchově, zajištění poradenství a roli neziskových organizací.

V praktické části bakalářské práce jsem se zaměřila na postavení žáků – cizinců ve školním kolektivu na 1. a 2. stupni dvou vybraných základních škol v kontextu metodologie zkoumání klimatu školní třídy. Jaké jsou postoje českých žáků k nově přichozím zahraničním žákům a naopak, jak to vnímají právě žáci – cizinci. Zda mají čeští žáci již v tomto útlém věku předsudky vůči příslušníkům jiných sociokulturních skupin, a jaký je naopak názor žáků - cizinců. Použila jsem k tomu kvantitativní metodu dotazníkového šetření formou 2 odlišných verzí dotazníků, tedy pro každou skupinu žáků jinou verzi. Mým zaměřením je zjistit názory obou skupin žáků ve školním kolektivu a porovnat jejich postoje vzájemně k sobě na začátku společné školní docházky a po určité době ve společném školním prostředí. Výstupem je grafické a slovní zhodnocení výsledků dotazníkového šetření a porovnání vybraných škol, přičemž uvedené závěry budou sloužit jako podklad pro školního psychologa a třídní učitele k další práci s třídním kolektivem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Tato část práce se zabývá popisem teoretických oblastí spojených s tématem bakalářské práce a je úvodem do problematiky migrace, integrace žáků – cizinců, interkulturního soužití a multikulturní výchovy, přičemž bylo čerpáno jak z odborné literatury, tak z odkazů na internetu.

1 Souhrnná teorie dané problematiky

1.1 Vymezení základních pojmů

Tato kapitola vysvětluje základní terminologii spojenou s tématem žáka - cizince a je nezbytná pro pochopení následujících kapitol.

1.1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

Tento termín definuje žáka, pro nějž je čeština jazykem druhým a nezáleží na tom, jaké má žák občanství, či v jaké zemi se narodil. Do pojmu žák s OMJ můžeme tedy zahrnout jednak i některé žáky – cizince, tak i žáky, kteří mají české státní občanství, ale jejich znalost češtiny je omezená nebo žádná. Řadíme zde jak děti, které žijí v České republice, ale doma rodiče, nebo jeden rodič hovoří jiným jazykem, než je jazyk český, tak i děti českých rodičů, kteří mají české státní občanství, ale spolu s rodiči pobývali dlouhodobě v zahraničí.

1.1.2 Žák – cizinec

Jelikož žák s odlišným mateřským jazykem není pro potřeby této bakalářské práce přesný, budu využívat termín žák – cizinec. Definice cizince je popsána v několika zdrojích a většina ho charakterizuje jako „*fyzickou osobu, která není státním občanem České republiky.*“ (stránky Ministerstva vnitra ČR, [online]). Zde, v případě konkrétního zaměření této bakalářské práce je nutné upřesnit uvedenou definici pro žáka – cizince, což je žák, jehož rodiče mají jinou státní příslušnost než českou a tento pojem zahrnuje jak žáky, kteří se zde narodili, a čeština je pro ně rodným jazykem, tak i žáky, kteří do České republiky přicestovali v pozdějším věku a s češtinou se setkali poprvé až ve škole či školce. V obou případech jsou rodiče tedy občany jiného státu.

1.1.3 Integrace

Je to proces začlenění cizinců do společnosti, přizpůsobení se hodnotám, normám, vzorcům chování dané společnosti (Jarkovská, L., Lišková, K. a Obrovská, J., 2015). Hlavním prvkem integrace je vzájemné pochopení odlišností a míra přizpůsobení se v dané společnosti. Jde o obousměrný proces, do něhož vstupují jak cizinci, tak majoritní společnost. Dle Hájkové, V. (2005) lze integraci chápat jako úsilí o zajištění výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí školy, které umožňuje různé vzdělávací možnosti a metody vzhledem k zájmům takových žáků a současným trendům.

1.1.4 Inkluze

Tento pojem vychází z latinského výrazu *inclusio* (zahrnutí), tedy příslušnost k danému celku. Pro oblast školství je tím myšlen koncept, kdy všechny děti bez ohledu na své postižení nebo odlišnost by měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího směru (Hájková, V. a Strnadová, I., 2010). Rozumíme tím takový typ vzdělávání, kde se snažíme začlenit všechny žáky do běžných škol (Průcha, J., 2013). Jde tedy o vytvoření určitého systému vzdělávání, ve kterém jsou všichni žáci vzděláváni společně při zachování stejné úrovně kvality.

1.1.5 Migrace, imigrace, emigrace

Dle portálu Ministerstva vnitra ČR je **migrace** definována jako *„přesun jednotlivců i skupin v prostoru, který je spolu s porodností a úmrtností klíčovým prvkem v procesu populačního vývoje a výrazně ovlivňuje společenské a kulturní změny obyvatel na všech úrovních. S ekonomickým rozvojem se intenzita migrace neustále zvyšuje“*. **Imigrace** je zde popsána jako *„změna místa pobytu směrem na území jiného než domovského státu; imigrace je procesem, při němž se na území států usídlují cizinci“*. Imigrantem je potom osoba, která je zde označována jako *„cizinec, přicházející do země za účelem pobytu dlouhodobějšího charakteru“*. Opak imigranta je **emigrant**, a ten je definován jako *„osoba, opouštějící území svého domovského státu s cílem usídlit se v zahraničí“*. Z tohoto pohledu je jedna osoba zároveň emigrantem i imigrantem. (Ministerstvo vnitra České republiky, [online]).

1.2 Migrace

Migrace obecně znamená pohyb z jedné oblasti do druhé a může se týkat lidí, zvířat i rostlin. Lidská migrace je přirozený jev a je znám již z prehistorického období, kdy kmeny migrovaly v období sucha nebo nedostatku potravy. Současné příčiny migrace mohou být ekonomické, politické, náboženské, způsobené přírodními katastrofami nebo válečnými konflikty. I když v České republice převažuje příliv ekonomických a pracovních migrantů, stoupá v poslední době i počet migrantů z důvodů aktuálních válečných konfliktů ve světě.

Problematika žáků – cizinců je tak úzce spjata s migrací, protože děti v rámci skupiny migrantů tvoří početnou část. Jedná se o přirozený sociální jev a je nedílnou součástí dnešního světa. „*Migrace byla, je a bude přirozenou součástí lidského života.*“ (Radostný, L., 2011).

1.2.1 Příčiny migrace

Důvodů, které vedou k migraci je mnoho a rozlišujeme u nich mezi migrací dobrovolnou a migrací nedobrovolnou. V případě dobrovolné migrace se tak děje většinou na základě ekonomických a pracovních důvodů a výběr cílové země je tak ovlivněn tím, jaké výhody jednotlivé státy nabízejí a nemalou roli hraje i to, zda je jazyk migranta podobný jazyku v cílové zemi. Často v tomto případě rozhoduje i okolnost, zda ve vybrané zemi již žijí přátelé nebo příbuzní migranta, kteří zde mají částečně vybudované sociální zázemí.

U nucené migrace, která nastává většinou v souvislosti s přírodními katastrofami nebo válečnými konflikty, znamená pro takto ohrožené migranty únik z jejich rodné země jediný bezpečný způsob, jak se vyhnout dlouhodobému strádání, a proto nepřemýšlejí nad konkrétní cílovou zemí a výhodami, které jsou v ní poskytovány. (Radostný, L., 2011). I v případech migrace z politických nebo náboženských důvodů můžeme hovořit o nedobrovolné migraci a u všech těchto nedobrovolných migrací je často pojem migrant nahrazován pojmem uprchlík nebo žadatel o azyl.

Česká republika se do roku 1989 nepotýkala s problematikou příliš silného přílivu migrantů, ale s otevřením hranic a pak i v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie došlo k pozvolnému zvyšování počtu migrantů. Jelikož v počátcích tohoto období byla Česká republika více přestupní zemí a cizinci ji využívali jako mezičlánek pro

přechod do dalších zemí západní Evropy, tak si česká veřejnost teprve v posledních letech postupně uvědomuje všechny dopady migrace, protože už jsme zemí, která se stává domovem mnoha cizinců. (Radostný, L., 2011).

Nejčastějším důvodem migrace do České republiky se tedy stala především snaha o zlepšení životní situace a hledání lepší budoucnosti. V souvislosti s aktuálním válečným konfliktem na Ukrajině došlo ke změně a v posledním roce převažují v České republice nedobrovolní migranti, utíkající před válečnými hrůzami.

1.2.2 Stereotypy a předsudky spojené s migrací

Stereotypy se objevují v každé národní společnosti, jde tedy o určité postoje spojené s pohledem na příslušníky pocházející z jiného etnika, národa, nebo patřící do jiné rasové případně náboženské skupiny. Tyto úzce vymezené postoje pak vyjadřují členové určité skupiny vůči druhým skupinám a jde ve většině případů o negativní hodnocení, které mívá i diskriminační prvky. Stereotypy potom mnohdy přecházejí až do předsudků, mívající trvalejší charakter, především v důsledku toho, že zde dochází k mezigeneračnímu přenosu a mají vliv už na raný věk dětí. (Průcha, J., 2010).

Náhodná nebo účelová konfrontace jedinců z různých kulturních skupin bývá dost často spojena s nepředvídatelnými nedorozuměními a ve značné míře případů je příčinou jazyková bariéra. Neznalost jazyka země, kde se cizinec pohybuje, jej omezuje v možnostech vysvětlení jeho způsobu jednání, který je pro něj přirozený, ale pro naši společnost nezvyklý. To následně může vést k nepříjemným situacím v životě na obou stranách společenského spektra. (Radostný, L., 2011).

Podle Šiškové existuje více faktorů, které zapříčiňují vytváření bariér ve vzájemném porozumění, ale mezi hlavní čtyři, mající vliv na společné dorozumívání, jsou hodnoty, vnímání, předsudky a komunikační styl. (Šišková, T., 2001). Vyhraněné předsudky, které mají původ v předávaných vzorcích chování, v národních tradicích nebo v informacích, získávaných z neoficiálních zdrojů, následně mohou ovlivnit komunikační proces a vyvodit závěry, které nejsou podloženy důkazy. Minulé zkušenosti nebo osobní setkání s některými členy jiných sociokulturních skupin vedou k zevšeobecnění a tvorbě domněnek i o všech ostatních lidech téže skupiny. Často dochází i ke sdílení těchto pocitů nevědomě nebo s širším okruhem dalších lidí a tím se tvoří stereotypy ve společnosti, které

způsobují vytváření mezilidských bariér. Stává se potom, že jednotlivec s negativním nastavením vůči cizincům a odlišným kulturám sám aktivně přitahuje vyhocené situace, jenž jeho pohled a představy potvrdí. (Šišková, T., 2001).

1.2.3 Integrace migrantů

Vliv na integraci migrantů má mnoho faktorů, jednak je to dané přístupem samotných migrantů, tedy tím, jak rychle se oni sami chtějí začlenit do společnosti, jednak přístupem většinové společnosti k migrantům a rovněž konkrétní imigrační politikou hostitelské země. (Drbohlav, D., 2003 [online]).

Migranti se soustřeďují převážně do velkých měst, a proto i v České republice žije nejvíce cizinců v hlavním městě, kde představují až 13% populace a jedná se tak o cca 3x větší množství proti celorepublikovému průměru (Konceptce hl. m. Prahy pro oblast integrace cizinců, 2014, [online]). Z tohoto důvodu je pro hlavní město Prahu důležité mít zpracovanou koncepci, která dává souhrnný přehled o prioritách v oblasti integrace cizinců a poskytuje informace o podporách projektů napomáhajících jejich integraci.

Jako hlavní předpoklad rychlé a úspěšné integrace vidím především ve zvládnutí komunikace, tedy českého jazyka. Proto je důležitá dostupnost jazykových kurzů a zajištění rovných příležitostí migrantů ke vzdělání. Záleží ale samozřejmě také na migrantech samotných, aby se aktivně zajímali o nabízené možnosti a urychlili tak své začlenění do společnosti.

V neposlední řadě je z hlediska integrace důležitá i informovanost, a to na obou stranách, tedy jak v případě majoritní společnosti, tak i migrantů. Vzájemná komunikace je předpokladem pro rozvoj tolerance a omezuje negativní jevy ve společnosti. Otevřený dialog a přímá pomoc cizincům je základem kladného vývoje integrace.

1.2.4 Interkulturní soužití

Vzájemné vztahy imigrantů a obyvatelů hostitelské země mohou být různorodé a pohled obou těchto stran je odvislý na druhu kulturní skupiny, kterou reprezentují. Mezi faktory, které ovlivňují postoje většinové společnosti hostitelské země k imigrantům, patří především kulturní rozdílnost zemí. (Průcha, J., 2004).

Příslušná sociální skupina, do které konkrétní jedinec patří, je charakterizována několika vrstvami své kultury, které jsou součástí jejich života, a v případě příslušnosti k národu pak mluvíme o národní kultuře. Národní kultura je tak specifická pro danou zemi a při setkávání s lidmi z jiných národů se tyto specifika projevují v odlišnostech jazyka, chování nebo oblékání. (Průcha, J., 2010).

Samozřejmě každá národní kultura považuje za důležité i jiné hodnoty a tyto hodnoty se učí příslušníci jednotlivých národů již od narození a jsou jim předávány především v rodině. Jedná se tedy především o pohled zprostředkovaný rodiči nebo později i přes společnost, která je utváří dohromady s tradicemi příslušné země. Hodnoty se často tvoří dle specifických hodnotových vzorců, vycházejících z historických nebo životních podmínek migrantů, proto se ve většině případů odlišují od hodnot uznávaných v hostitelských zemích. Komplikace vzájemného soužití různých skupin tak vznikají z důvodů odlišných vzorců chování a jiných systémů hodnot. (Šišková, T., 2001).

Při utváření tolerance k odlišnostem hraje velkou roli možnost přímého setkávání se s odlišnostmi, a to zvláště již u dětí v raném věku. Emoční nastavení je v jednotlivých kulturách různé, česká kultura patří k těm, ve kterých jsou lidé naučeni sebeovládání a kontrole emocí na veřejnosti, proto může příliš otevřené chování od jiných kulturních skupin vést k nedorozuměním. Česká společnost je čím dál více orientovaná na výkon, a to se samozřejmě projevuje i u dětí, kdy se podporuje soutěživost a rozvoj intelektu. Proto jsou děti připravovány a vychovávány v návaznosti na to, co bude od nich v dospělosti společností očekáváno. Cílem však je, aby děti měly i kompetence pro život v prostředí, které se mění a byly schopny se v něm orientovat. Důležité je tedy u dětí rozvíjet i emoční inteligenci, empatii a zdravé sebehodnocení. (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L., 2011).

1.3 Předsudky a stereotypy

Již A. Einstein řekl, že „*je jednodušší rozbít atom než se zbavit předsudku*“. Pojmy předsudek a stereotyp se z hlediska významu mohou překrývat, ale nejsou úplně totožné. Zatímco stereotyp může být i pozitivní, předsudek v sobě nese jen záporné hodnocení, případně až odsouzení. Proto předsudky představují větší riziko, jelikož mohou podněcovat diskriminační jednání vůči různým skupinám osob.

1.3.1 Předsudky

Předsudky bývají nejčastěji zaměřeny proti odlišným etnickým nebo rasovým skupinám obyvatel a jsou i takto nazývány jako etnické a rasové předsudky. Dítě již během své socializace nezískává od svého okolí jen pozitivní hodnoty, ale přebírá i negativní pohled na věci kolem sebe a ty se pak během jeho dalšího vývoje mohou stát předsudky. V socializačním procesu hraje roli druh prostředí, kde je dítě vychovááno, je tedy zřejmé, že si předsudky do života nese z rodiny od rodičů a příbuzných, na základě jejich nazírání na jiné etnikum nebo rasu. (Průcha, J., 2007).

G. W. Allport se zabýval teorií předsudků ve svém díle *O povaze předsudků* již v roce 1954 a etnický předsudek zde definuje jako „*antipatii, která vychází z chybné a strnulé generalizace. Tuto antipatii lze pociťovat nebo vyjádřit. Může být namířena proti celé skupině, anebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny.*“ Jde tedy o odmítavý postoj vůči jedinci, který patří do dané skupiny, a to jen na základě toho, že do této skupiny patří. Z toho plyne, že jde o způsob, jak člověk jedná s jinými lidmi na základě představy o celé skupině, do níž jednatel může patřit (Allport, G. W., 2004). Lze tedy shrnout, že předsudky jsou zevšeobecňující a neberou ohled na jednotlivce. Na základě toho jen málokdy dochází k jejich změnám. Často tak odolávají rozumovým argumentům, i v případě, že základem takového neopodstatněného předsudku jsou většinou neúplné či nepravdivé informace.

Nelze tedy najít způsob, jak by se předsudky daly odstranit nebo zmírnit. Allport zmiňuje tzv. Hypotézu kontaktu, která říká, že „*za určitých podmínek může kontakt mezi skupinami odlišnými rasově či etnicky snižovat předsudky působící v těchto skupinách.*“ Domníval se,

že čím více se jedinec s cizí skupinou setkává, za předpokladu splnění určitých podmínek, tím menší jsou potom jeho předsudky vůči ní.

Těmito podmínkami jsou myšleny především tyto: kontakt mezi odlišnými skupinami musí vycházet z dobrovolnosti, spolupráce musí znamenat dosažení společného cíle, bez soupeření, kontakt mezi skupinami musí být podpořen úřady a zákony. (Průcha, J., 2007).

Allport uvádí, že projevy předsudků mohou být od mírných, například pouze verbálních projevů jako je osočování nebo vědomé vyhýbání se dané skupině, přes silnější diskriminační se snahou o vyloučení některé skupiny osob a vedoucí k ohrožování a fyzickému napadání. Nejvyšším stupněm předsudku je vyhlazování, které spojujeme s hitlerovskou genocidou. (Allport, G. W., 2004).

1.3.2 Stereotypy

Jak už jsem zmínila, stereotyp může být i pozitivní, například tvrzení „*co Čech to muzikant*“ může předjímat, že Češi jsou hudebně vzdělaným národem muzikantů, i když to tak reálně úplně není. Je to ale kladné vyjádření o vlastnostech všech členů dané skupiny. Z toho pohledu lze stereotyp vidět jako soubor charakteristik spojených s danou sociální kategorií či společenstvím a součástí je obvykle konkrétní určující znak, podle něž jsou potom uvedené skupině přisuzovány další charakteristiky.

V odborné literatuře (Průcha, J., 2007, s. 67) se uvádí, že „*stereotypy jsou mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se s tradicí.*“ Proces utváření stereotypů je dle Šiškové definován jako „*klasifikace členů společenské skupiny, jako by byli všichni stejní, a jednání s příslušníky této skupiny, jako by se nevyznačovali žádnými jinými, než skupinovými charakteristikami.*“ (Šišková, T., 2008, s. 268).

1.4 Přijímání cizinců do školy

V souladu se školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) zahrnujeme žáky – cizince do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku sociálního znevýhodnění. Jelikož dle platných zákonů České republiky má každé dítě žijící na jejím území právo na vzdělání bez ohledu na to, odkud pochází, je rovný přístup zaručen i dětem, u kterých není prokázán legální pobyt. Škola tedy neposuzuje oprávněnost jejich pobytu na našem území, ale pro rozhodování o přijetí/nepřijetí jsou důležitým faktorem např. dosavadní zkušenost se školním prostředím, rozdílnost mezi prostředím nové české školy a školy v zemi původu, míra znalosti českého jazyka nebo případně dalšího cizího jazyka, který se na škole vyučuje. Svou roli může hrát i vstupní pohovor s rodiči žáka, kdy získané informace o dítěti a poměrech v rodině mohou mít vliv na konkrétní umístění do příslušné třídy a následně i na další spolupráci s rodiči.

1.4.1 Začleňování žáků – cizinců a jazyková příprava

Školským zákonem je zakotven rovný přístup ke vzdělání a tedy i všichni cizinci žijící na území České republiky, mají dle tohoto zákona přístup ke vzdělání za stejných podmínek jako občané České republiky. Uvedená rovnost přístupu, stejně jako i práva a povinnosti, které z toho vyplývají, se týkají jak dětí cizinců, tak dětí občanů České republiky, a to i v případě, že délka jejich setrvání na našem území není zatím známa, případně zda dojde k jejich návratu do původní země nebo přestěhování do další země. (Radostný, L., 2011).

Žáka – cizince řadíme dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a z toho plyne, že takovému žáku musí být umožněno vzdělání, jenž je přizpůsobeno jeho vzdělávacím schopnostem a potřebám, a to jak po stránce obsahu a formy, tak i z hlediska metod. Při tvorbě podmínek pro uvedené vzdělávání hraje významnou roli i přítomnost asistentů pedagoga nebo zpracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP). V obecné rovině je IVP stanoven jako podrobný plán vypracovaný v rámci spolupráce odborníků, a to přímo pro žáka, kterému je poskytována speciálně pedagogická podpora při vzdělávání. (Hájková, V., Strnadová, I., 2010). IVP je tedy sestaven konkrétně pro žáka na základě pedagogické diagnostiky znalostí a schopností žáka a samotné vzdělávání je uzpůsobeno jeho aktuálním potřebám. U žáků, kteří mají

problém celkově s ovládním českého jazyka nebo jejichž znalosti jsou minimální, probíhá taková diagnostika za přítomnosti tlumočnicka. V tomto případě je totiž zvýšená potřeba zjistit nejen míru znalosti češtiny, ale především úroveň znalostí ostatních předmětů, přístup žáka ke spolužákům a vyučujícím, popřípadě i schopnost komunikace v kolektivu.

Dle vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/20016 Sb.) mají žáci – cizinci nárok na systém podpůrných opatření, do nichž se žáci řadí dle úrovně znalosti českého jazyka. Na základě jejich zařazení do jednoho z 5 stupňů se následně posuzuje rozsah speciálních vzdělávacích potřeb v příslušném vzdělávacím zařízení, určí se doba poskytování stanoveného podpůrného opatření a termín k dalšímu posouzení aktuálního stavu.

1.4.2 Čeština jako druhý jazyk

Český jazyk u žáků – cizinců může být ve většině případů označen jako druhý jazyk, ale nemusí tomu být tak. Týkat se to bude především těch, kteří se v České republice nenarodili, a tak hovoří jiným jazykem, než je český. Ovšem žák – cizinec, který se zde již narodil, může mít český jazyk jako rodný a nemusí být tedy čeština pro něj druhým jazykem.

Žák – cizinec, který český jazyk neovládá a čeština je pro něj cizí (druhý) jazyk, se tím pádem učí jednak nový jazyk a jeho prostřednictvím se i vzdělává v dalších předmětech výuky. To může mít vliv i na jeho celkovou školní úspěšnost/hodnocení, proto je v tomto případě potřeba brát jazykovou bariéru jako hlavní znevýhodnění v procesu vzdělávání. (Radostný, L., 2011).

Neznalost jazyka hostitelské země je hlavní bariérou pro začlenění žáka – cizince do třídního kolektivu a nepůsobí problém jen v samotném vyučovacím procesu, ale v komunikaci celkově. Podstatnou roli v osvojování nového jazyka a schopnosti se jej naučit hraje podobnost rodného jazyka s češtinou nebo naopak značná odlišnost. V odborné literatuře se uvádí, že doba pro dosažení základní komunikační úrovně v cizím jazyce se pohybuje od půl roku až do dvou let v závislosti na příbuznosti mateřského jazyka. Ovšem tzv. komunikační jazyk (vzniká při dorozumívání dětí o přestávkách, na obědě nebo při volnočasových aktivitách) vychází z běžných a pravidelných situací a není tudíž natolik náročný. V případě osvojení odborného jazyka (dostatečná slovní zásoba pro

čtení učebnic, vyplňování testů a zkoušení), který již má vliv i na školní úspěšnost, je tato doba podstatně delší a plynulá konverzace v českém jazyce tak může nastat až po třech letech. Avšak průměrně může dětem tato doba trvat pět až sedm, či dokonce deset let, než se v odborném jazyce dostanou na úroveň svých českých spolužáků. (Kolektiv autorů META o.p.s., 2019 [online]).

1.4.3 Práce s žáky – cizinci

V rámci procesu vzdělávání žáků – cizinců narážíme i na další termín jakým je vícejazyčný žák. I když v legislativě se stále užívá termín žák – cizinec (dle § 20 školského zákona), tak v rámci vzdělávání se již několik let vyskytuje pojem žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ), což lze chápat jako mezistupeň v odlišnosti mateřského jazyka od vyučovacího, ale bez směřování k vícejazyčnosti. Jelikož je vhodné dát dítěti prostor se vyjádřit, ať již v češtině nebo jeho mateřském jazyce, je podpora vícejazyčnosti tou správnou cestou k začlenění do vzdělání a tím i do společnosti. Označení vícejazyčný žák tak více spojuje a sblížuje, než označení žák – cizinec, kdy podprahově vnímáme jakési postojově zabarvené označení. Škola se snaží takové žáky co nejdříve adaptovat na nové prostředí, aby se v něm necítily jako „cizí“, proto pro pedagogickou činnost není až tak důležité samotné pojmenování, ale zjištění jaká je jeho znalost češtiny, jak se mateřský jazyk odlišuje od češtiny, jak dlouho již pobývá v České republice, jaké má předchozí školní zkušenosti, atd. (Titěrová, K. a kol., 2022 [online]).

Pro začlenění žáka – cizince je důležitá nejen individuální podpora ze strany učitelů, ale rovněž i pravidelná práce s třídním kolektivem jako celkem, která je k prospěchu všem, nejen pro žáka – cizince. Nový žák – cizinec může nastoupit do školy kdykoliv během školního roku a ovlivnit tak daný třídní kolektiv, kde jsou již vytvořeny vazby mezi stávajícími žáky. Je dobré motivovat třídu nejen k přijetí a podpoře žáka – cizince na počátku, ale sledovat vzájemné vztahy dlouhodobě, aby nedocházelo k sociální izolaci nebo dokonce šikaně. Hlavní roli sehrává samozřejmě třídní učitel, ale v praxi se osvědčuje i spolupráce s metodikem prevence. Zapojení žáků – cizinců do aktivit třídy bývá ztíženo malou znalostí českého jazyka, proto se často užívá vizuální podpora s prvky divadla a v maximální míře tzv. komunikační kartičky, které vytvořila společnost META o.p.s. nebo

další podpůrné materiály jako piktogramy či obrazové pracovní listy. (Kolektiv autorů META o.p.s., 2021 [online]).

Práce s třídním kolektivem se mění v průběhu celé školní docházky a nemůže tedy jít o jednorázovou činnost, nýbrž je žádoucí tyto aktivity provádět systematicky a cíleně, aby vedly žáky v třídním kolektivu ke spolupráci a zodpovědnosti. Pro třídní učitele je pak vhodné nastavit si pravidelný čas na upevňování třídního kolektivu v rámci třídnických hodin, které dnes mají ve většině škol pevně stanovené místo v rozvrhu třídy.

1.4.4 Inkluzivní vzdělávání

Výrazy jako inkluze, inkluzivní vzdělávání a výuka, či inkluzivní škola již nejsou v dnešní době žádnými novými pojmy a koncepce vzdělávání je již několik let směřována k začlenění dětí se specifickými potřebami do hlavního proudu výuky. V takovéto inkluzivní škole by se mělo dětem se speciálními vzdělávacími potřebami dostat veškeré dostupné podpory, aby jejich vzdělávání bylo efektivní.

V publikaci Hájkové a Strnadové o inkluzivním vzdělávání se k pojmu inkluze uvádí, že je *„charakteristikou takové kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“* (Hájková, V., Strnadová, I., 2010, s. 13).

Každé dítě je jedinečné, má individuální potřeby a schopnosti, je tedy nezbytně nutné zacílit i na individuálně orientovanou pedagogiku a stanovení rozdílných met ve vzdělávání pro jednotlivé žáky. Nemůže být našim primárním záměrem dosáhnout se všemi žáky stejného cíle. Lechta vidí inkluzi jako ušlechtlejší způsob integrace a říká: *„Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu nedělí na dvě skupiny (tj. na ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.“* (Lechta, V., 2010, s. 24).

Inkluzivní škola v tomto kontextu má být škola, která realizuje princip spravedlivých vzdělávacích příležitostí a působí vstřícně ke všem dětem za dodržení principu respektu odlišnosti, jako jsou etnické, náboženské, jazykové nebo fyzické. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2013).

V rámci inkluzivního vzdělávání by stěžejní úlohou učitele v takové škole měla být dle mého názoru schopnost a co největší snaha připravit pro každého žáka inspirativní prostředí, pomůcky a motivující úkoly, které by mu co nejvíce pomohly v osobním rozvoji a přispěly k jeho aktivní účasti ve výuce. Celý proces takového vzdělávání je složitý a náročný, pořád je jen ideálem, ke kterému kráčíme a o který usilujeme. Jedná se stále o velice kontroverzní téma, které rozděluje společnost na dva tábory a mnohdy je to způsobeno nedostatečnou informovaností veřejnosti.

1.5 Vzdělávání pedagogů k multikulturní výchově

Tolerance vůči odlišnosti není ani v 21. století pro společnost samozřejmostí a je zapotřebí k této dovednosti lidi vést, připravovat a vychovávat. Stěžejní roli v tomto procesu by měla hrát škola a nastolit výchovu k toleranci jako součást vzdělávacího programu. Posláním školy je nejen vzdělávat a připravit žáky k plnohodnotnému začlenění do společnosti, ale i vychovat je k toleranci vůči odlišným kulturám nebo příslušníkům jiných skupin. Jedním ze specifík žáka – cizince je skutečnost, že má odlišnou sociokulturní zkušenost a přichází z jiného kulturního prostředí. Proto je nezbytné zařadit do výuky multikulturní výchovu jako součást Rámcového vzdělávacího programu školy a vyškolit zároveň pedagogy k tomu, jak multikulturní výchovu aplikovat v praxi.

1.5.1 Multikulturalismus ve školách a ve společnosti

Multikulturalismus ve svém prapůvodním významu znamená soužití odlišných etnických, jazykových, náboženských či národních minorit s majoritní společností, tedy koexistenci, kooperaci a vzájemnou interakci mezi odlišnými kulturními identitami v rámci většího společenství a historicky je produktem rozpadu koloniálních impérií. (Společnost multikulturní. Sociologická encyklopedie, SÚ AV ČR, 2020 [online]).

V příspěvku Multikulturalismus – realita dnešních škol (Bendl, S., 2003 [online]) se uvádí, že v rámci procesů evropské integrace či celosvětové globalizace dochází k proměně v minulosti téměř homogenních národnostních a rasových skupin a multikulturalismus tak musíme chápat jako koexistenci různých sociokulturních skupin. Do školních osnov je zapotřebí v důsledku takového vývoje zařazovat nejen nové obsahy učiva, ale také uplatňovat modernější formy a metody výuky v oblasti komunikace, tolerance a respektu k jinakosti. „*Hovoříme o multikulturní výchově, respektive interkulturním vzdělávání.*“ (Bendl, S., 2003, s. 73 [online]).

Základními důvody spojenými s nutností tolerance jsou důvody humánní, právní a pragmatické. V případě humánních důvodů se jedná morální, mravní a etické postoje a je vyjádřením úcty k člověku. Právní důvody tolerance jsou spojeny s „Listinou základních práv a svobod“ a v případě netolerance mohou mít trestně právní důsledky, plynoucí z přestoupení zákonných paragrafů trestního zákona. Mezi pragmatické důvody tolerance

pak mohou patřit například výhody vzešlé z kontaktu s jinakostí, neboť rozdílnost je hnacím motorem dalšího vývoje. (Bendl, S., 2003 [online]).

Bendl tamtéž uvádí, že při setkávání se s jinakostí je obecnou zásadou respekt k zákonům jiných kultur, jestliže se ocitneme v prostředí jejich země, a na straně druhé ctít tradice a zvyky jiné kultury, nejsou-li v rozporu s právním řádem země, do které přicházejí. Tolerance totiž musí mít své meze, které určuje zákon a právní systém.

1.5.2 Multikulturní výchova

Multikulturní výchovu definuje Průcha následovně: „*Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.*“ (Průcha, J., 2006, s. 15).

Na stránkách informačního portálu www.inkluzivniskola.cz se lze dočíst, že pojem multikulturní výchova (MKV) je v České republice používán jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s diverzitou ve třídách. Jelikož je definice MKV příliš široká, představují autoři pro zjednodušení dva základní přístupy, z nichž multikulturní výchova vychází. Prvním z nich je kulturně-standardní přístup zaměřený na skupinovou příslušnost a druhým je přístup transkulturní, zaměřující se na jednotlivce. Při samotné volbě jednoho z těchto přístupů musí být pedagog velmi uvážlivý, aby daný způsob místo porozumění nevedl spíše k rozdělení. I když dle informací z praxe převládá kulturně-standardní přístup, doporučují autoři tohoto pojednání vycházet v pedagogické práci primárně z transkulturního přístupu, který více respektuje individuální potřeby žáka i pedagoga. (META o.p.s., 2021, *Multikulturní výchova* [online]).

Kulturně-standardní přístup je založen na tom, že pro zlepšení interkulturních vztahů je potřeba rozdíly pochopit a respektovat je, bohužel tento přístup příliš zdůrazňuje rozdíly mezi skupinami a ve snaze o vysvětlení rozdílností může příliš vyzdvihovat odlišnosti a vést ke stereotypům. Naproti tomu přístup transkulturní vychází více z reálných zkušeností a příběhů lidí, pracuje spíše s hodnotami a autentickými situacemi, a je ovlivňován setkáními s konkrétními lidmi, jejich hodnotovým systémem a kulturou. Setkání dvou individualit je bráno jako možnost sebepoznání a výhodou je omezení stereotypizace. (META o.p.s., 2021, *Multikulturní výchova* [online]).

Multikulturní výchova jako průřezové téma je zahrnuta v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí kultur, jejich tradicemi a hodnotami, rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Blízkou vazbu má zejména na oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a příroda (obor Zeměpis). V dnešní době pak propojení MKV s digitálními technologiemi přispívá k tomu, aby žáci mohli lépe získávat a vyhodnocovat informace, mít více možností jako zdroj k přemýšlení o současných tématech multikulturní společnosti a společně s pedagogy hledat inovativní způsoby řešení aktuálních problémů. Tematické okruhy MKV se uplatňují dle dané situace ve škole případně ve společnosti, přičemž výběr a realizace konkrétního okruhu mohou vycházet ze vzájemné dohody učitelů, učitelů a žáků, případně i zákonných zástupců. Takovými tematickými okruhy dle RVP ZV mohou být kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita nebo principy sociálního smíru a solidarity. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Opatření-PM-RVP-ZV-2021-komplet, [online]).

Na pedagogy jsou při práci s multikulturní výchovou ve škole kladeny poměrně vysoké nároky jak, co se týká teoretických znalostí, tak i v rámci osvojení si složité metodiky. Samozřejmě jde i o značné požadavky na osobnost a zkušenosti pedagoga, roli hraje do jisté míry osobní přesvědčení a postoje. Osobní zkušenost zapříčiněná historickými událostmi může ovlivnit práci pedagoga a je zapotřebí v této disciplíně MKV předem znát sám sebe natolik, aby si pedagog mohl upřímně říct, že je s tímto tématem schopen pracovat. (META o.p.s., 2021, *Multikulturní výchova* [online]).

1.5.3 Vzdělávání pedagogů

V České republice je povinnost pravidelného vzdělávání pedagogických pracovníků stanovena zákonem a v rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je zřízena organizace Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), který zabezpečuje další vzdělávání a profesní rozvoj pedagogických pracovníků škol a školských zařízení. Organizace NIDV poskytuje komplexní nabídku vzdělávacích a konzultačních služeb, metodickou a odbornou podporu. Jedním z prioritních témat, které organizace zveřejňuje na svých stránkách <https://www.nidv.cz/prioritni-temata/>, je téma Podpora pedagogů pro

práci s dětmi/žáky cizinci. Zde se uvádí, že existují krajská centra podpory a krajští koordinátoři NIDV, kteří působí v každém kraji České republiky a spolupracují s odborníky a partnery neziskových organizací a veřejných institucí, aby byla zabezpečena podpora školám dle jejich individuálních potřeb. Jedná se například o tyto okruhy pomoci pro práci s žáky – cizinci:

- další vzdělávání pedagogických pracovníků formou speciálních vzdělávacích programů s tematikou začleňování nebo sdílení příkladů dobré (inspirativní) praxe,
- příprava metodických a informačních materiálů pro pedagogy, které jsou na webovém portále NIDV <http://cizinci.nidv.cz> zdarma ke stažení,
- na webu je rovněž zprovozněn odkaz „e-Poradenství“, což je on-line formulář, jehož prostřednictvím mohou zástupci škol pokládat dotazy s žádostí o informace,
- poskytování adaptačních koordinátorů, kteří jsou pro žáky – cizince k dispozici po dobu prvních 4 týdnů výuky od nástupu do školy, pomáhají jim adaptovat se na české školní prostředí a se začleněním do kolektivu třídy,
- zajišťování překladatelských a tlumočnických služeb.

Činnost NIDV vychází ze státní vzdělávací politiky za účelem systematické profesní podpory pedagogických pracovníků ve školách, ale i školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. (NIDV – Národní institut pro další vzdělávání, [online]).

Pro kvalitní proces integrace žáků – cizinců a tedy i pozitivní multikulturní výchovu hraje roli nejen další pravidelné vzdělávání pedagogů v těchto tématech, ale také profesní kompetence učitele. Učitel je tou osobou, která může ovlivnit míru úspěšnosti integrace žáka – cizince, a proto jeho profesní kompetence musíme posuzovat jako dovednosti jak v odborné rovině, tak i v oblasti osobnostní. Hájková v Integrativní pedagogice zmiňuje, že tyto kompetence si učitel nejlépe ověří při řešení nenadálých situací, které časem nastávají při každé výuce, a při procesu integrace je takový počet nepředvídatelných situací bezpočet. (Hájková, V., 2005).

Učitel se tak dle mého názoru sice často dostane do zcela nové situace, kterou dříve ještě neřešil, ale za pomoci poradenských organizací je schopen ji zvládnout a tím posílit své osobnostní kompetence.

1.6 Podpora od neziskových organizací

V České republice funguje mnoho organizací, podporující migranty, cizince nebo žáky s odlišným mateřským jazykem. Některé z nich působí celorepublikově, jiné jsou zaměřeny na regionální působnost. Nestátní neziskové organizace mají velký podíl na zajištění jednodušší komunikace mezi školou a rodinou žáka a tím, že nabízejí kurzy češtiny, přispívají ke snazší integraci mezi české děti. Disponují sítí tlumočnicků a dobrovolníků, kteří pomáhají přímo v terénu při řešení náročných životních situací na úradech, ve školách nebo zdravotnických zařízeních. Rovněž napomáhají s obstaráním výukových materiálů a doučováním jak dětí, tak dospělých. Jelikož se praktická část mé bakalářské práce týká šetření na pražských základních školách, tak blíže budu specifikovat činnost některých organizací působících buď na celém území České republiky, nebo na území hlavního města.

1.6.1 META o.p.s.

Společnost META o.p.s. je nevládní nezisková organizace, která v České republice funguje od roku 2004 a formou sociální služby pomáhá rodinám cizinců snadněji se zorientovat v našem vzdělávacím systému. Nabízí kurzy češtiny jako druhého jazyka pro děti i dospělé s migrační zkušeností, ale zároveň poskytuje poradenskou pomoc pedagogům při vzdělávání dětí bez znalosti češtiny a při jejich integraci do prostředí většinové společnosti. Od roku 2009 spravuje META o.p.s. portál Inkluzivní škola.cz pro potřeby škol a pedagogických pracovníků.

Organizace na svých stránkách prezentuje zajímavé projekty pro posílení kompetencí pedagogických pracovníků při práci s žáky z odlišného sociokulturního prostředí, informuje o pořádaných seminářích a workshopech. Kromě vydávání odborných materiálů a publikací nabízí i vzdělávání dvojjazyčných asistentů pedagoga. (META o.p.s., [online]).

1.6.2 InBáze, z.s.

InBáze je komunitní centrum pro migranty a českou veřejnost a myšlenka na její založení se zrodila již v roce 2005, kdy prvotní aktivity na bázi dobrovolnictví se týkaly pomoci cizincům při integraci do české společnosti spolu s nabídkou pracovních příležitostí. Od roku 2012 je InBáze partnerskou organizací Integrovaného centra Praha a spolupracuje

rovněž se školami a pedagogy na projektech zaměřených na multikulturní výchovu a podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. V rámci svých projektů se podílejí na podpoře komunitní a interkulturní práce na území hlavního města Prahy, provozují Ethnocatering, což je sociální podnik, ve kterém jako kuchaři a kuchařky pracují cizinci, kteří k nám přišli hledat nový domov často za velmi pohnutých okolností a jejichž integrace tak bývá složitější.

V rámci činnosti spolku jsou organizovány semináře, debaty a workshopy na různá témata, pořádány adaptačně integrační kurzy, funguje konverzační klub češtiny s rodilým mluvčím, zájemci z řad migrantů mohou navštěvovat otevřené multikulturní skupiny. Migrantů zde pomáhají migrantům – v týmu komunitního centra má více než polovina členů vlastní migrantskou zkušenost a tak mohou předávat nejen odborné informace, ale i zprostředkovat osobní zkušenosti.

Od roku 2022 v souvislosti válkou na Ukrajině jsou v InBázi realizovány dva projekty na podporu ukrajinských občanů, a to **InBáze dětem z Ukrajiny** a **InBáze pro Ukrajinu**, připravuje se i vydání česko-ukrajinského slovníku pro interkulturní práci. (InBáze, z.s., [online]).

1.6.3 Integrační centrum Praha o.p.s. (ICP)

Obecně prospěšná společnost ICP byla hlavním městem Praha založena v roce 2012 za účelem koordinace integračních aktivit a zlepšení efektivity spolupráce mezi neziskovým sektorem a Magistrátem hlavního města Prahy. Činnost společnosti je financována ze zdrojů Azylového, migračního a integračního fondu EU, Ministerstva vnitra České republiky a Magistrátu hlavního města Prahy; služby jsou poskytovány bezplatně a všem, kteří je potřebují. Poradenská činnost a konzultace s vhodným odborníkem (právníkem nebo sociálním pracovníkem) je poskytována na několika místech v Praze, kurzy českého jazyka pro děti jsou organizovány ve spolupráci s vybranými základními školami v Praze, zajišťovány jsou i vzdělávací semináře o české společnosti, tzv. adaptačně-integrační kurzy.

V roce 2022 tvořili občané z Ukrajiny 44 % všech klientů ICP, což byl oproti roku 2021 nárůst téměř o 20 %, situace v souvislosti s válkou na Ukrajině si vyžádala otevření

Krajského asistenčního centra pomoci Ukrajině a koordinátorem tlumočnické služby se stalo ICP. (Integrační centrum Praha o.p.s. - ICP, [online]).

1.6.4 Nová škola o.p.s.

Tato nevládní nezisková organizace působí v Praze, ale většina projektů je realizována na celém území České republiky. Existuje již od roku 1996 a podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců a ostatních sociálně nebo kulturně znevýhodněných dětí a mládeže. Do cílové skupiny patří však i pedagogové a široká veřejnost. Tato obecně prospěšná společnost přišla v minulosti s projektem zavádění romských pedagogických asistentů do základních škol a stále je podporuje v rámci akreditovaných kurzů.

Je členem České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání a významnou měrou se zaměřuje na doučování, které je umožněno především díky aktivní práci dobrovolníků. Jedná se o program Rozlety, přičemž cílovou skupinou jsou všichni žáci základních a středních škol. Mezi další zajímavé projekty Nové školy o.p.s. patří Rozvoj dětského čtenářství nebo Podpora romštiny jako živého jazyka.

Posláním organizace je vytvářet otevřené a přátelské prostředí bez předsudků, poskytovat rovné příležitosti v rámci projektů a školení, zlepšovat komunikaci mezi jednotlivými skupinami, vedoucí k posílení multikulturní společnosti. (Nová škola o.p.s., [online]).

1.6.5 South East Asia – Iaiison, z.s. (SEA-I)

Nezisková organizace SEA-I se na začátku své existence jmenovala Klub Hanoi a v roce 2002 jej založili studenti oboru vietnamistika z FF Univerzity Karlovy během své stáže v Hanoii. Původně se mělo jednat o neformální studentskou organizaci, kdy cílem mělo být zprostředkování vietnamské kultury a tradic české veřejnosti. O rok později se zakládající členové dohodli na založení občanského sdružení, přičemž se postupně připojili další vietnamisté i občané České republiky, kteří se zajímali o kulturu Vietnamu. Organizace se tím stala prostředníkem mezi českou společností a vietnamskou komunitou, přičemž zájem o její vzdělávací, kulturní a společenské aktivity stále rostl. Záběr sdružení byl v roce 2009 již tak velký, že jej členové nebyli schopni zvládnout jen ve svém volném čase a rozhodli se spolupracovat s odborníky v oblasti metod vzdělávání, integrace a realizace projektů rozvojové spolupráce. Občanské sdružení tak přerostlo ve spolek a změnilo svůj název na

South East Asia – Liaison, z.s., přičemž sféra působnosti se rozšířila i do jiných zemí Jihovýchodní Asie.

Nyní se organizace snaží ubírat směrem posilování vědomí kulturní a sociální identity mladé vietnamské generace, která se již narodila a vyrostla v prostředí České republiky a hledá své kořeny. Zároveň je snahou rozšířit vzdělávání tlumočnicků, o jejichž odbornost je v České republice velký zájem, posilovat účast migrantů na smíšených kulturních akcích, podpora osvětového vzdělávání v oblasti výchovy dětí a pomoci vietnamským rodičům. Jedním z cílů je i získávání sponzorů pro rozvojové aktivity ve Vietnamu. (South East Asia – Liaison, z.s., [online]).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Pro praktickou část jsem si vybrala formu dotazníkového šetření na základních školách v Praze. V počátku svého výzkumu jsem nejdříve mapovala terén a obeslala maily celkem 8 pražských základních škol s dotazem, zda bych mohla u nich provést šetření na téma Postavení žáků – cizinců ve školním kolektivu, a to na základě vlastních dotazníků, které bych se zástupci škol ještě prodiskutovala osobně. Zpět mi odpověděly pouze 2 základní školy, ve kterých jsem si domluvila osobní schůzky a následně s ředitelem nebo zástupcem ředitele projednala záměr mé bakalářské práce a prošla vytvořené dotazníky. Jedna z těchto škol však již následně na další spolupráci nereagovala a tak jsem posléze na doporučení jednoho z rodičů dítěte, kterého osobně znám, kontaktovala jinou základní školu, kde mi vedení školy vyšlo vstříc a měla jsem tak k dispozici 2 školy, kde bylo možno výzkum realizovat.

2 Metodologie zkoumání klimatu školní třídy

Klima školní třídy se vyznačuje tím, že jde o jev skupinový, nikoli individuální a názor na něj mají všechny zúčastněné skupiny. Vzniká nejen osobní zkušeností jedince, ale i debatováním mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli, nebo mezi žáky a rodiči. Je navíc ovlivněno i klimatem celé školy případně lokalitou místa, kde škola sídlí, a naopak každá jednotlivá třída se podílí na vzájemném utváření klimatu celé školy. K diagnostice klimatu třídy existují tři hlavní způsoby: kvalitativní, kvantitativní a smíšený. (Mareš, J., Ježek, S., 2012 [online]).

V rámci šetření klimatu školní třídy uvádí autorky (Brodská, L., Pekárková, S., 2015 [online]), že zkoumáme buď třídu v kontextu celé školy, nebo posuzujeme pouze charakteristiky konkrétní třídy. Pokud se zabýváme třídou v širších souvislostech školy, potom se zaměřujeme například i na tyto oblasti:

- lokalita školy (městská škola, vesnická malotřídka, škola ve vyloučené lokalitě, lokalita s odrazem sociálně-ekonomických nebo etnicko-kulturních poměrů, dostupnost dalších služeb v blízkosti školy),

- postavení školy (finanční situace školy, filozofie školy a jejího vedení, jaké jsou cíle školy, zda jde o školu vstřícnou vůči spolupráci s komunitami, jaké jsou upřednostňované metody výuky),
- personál školy (rozmístění personálu v prostorách školy, vystupování personálu a kvalita vzájemné kooperace, vztahy ve škole, atmosféra).

Pro charakteristiku konkrétní třídy vnímáme jako určující tyto okruhy:

- prostředí třídy a její materiální zázemí (výzdoba a vybavení třídy, učební materiály a pomůcky, prostor ve třídě, vzdálenost odborných učeben, dostupnost učitele o přestávce),
- výuka a její efektivita (vyučovací metody a přístupy, přizpůsobivost potřebám jednotlivých žáků, využívání pedagogické diagnostiky, motivace žáků, srozumitelnost výkladu učitele),
- vztahy a sociální procesy ve třídě (vzájemné interakce mezi všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu ve třídě i mimo třídu, role jednotlivce v kolektivu třídy, struktura třídy jako sociální skupiny, sdílené normy a hodnoty, sociální dovednosti žáků).

2.1 Diagnostický proces

Diagnostická práce vyžaduje plánování a předvýběr témat, které jsou pro účel daného průzkumu nejdůležitější. Navíc v případě hodnocení klimatu je potřeba počítat s tím, že pracujeme se subjektivními názory a hodnocením. Plánování diagnostického procesu vždy začíná stanovením jeho cíle a účelu, zvažujeme tedy, jaké informace jsou pro nás potřebné ke zjištění dané situace a komu budou následně výsledky poskytovány. Důležitým bodem je rovněž aspekt osoby, která bude informace získávat, zda to tedy bude osoba přímo zaměstnanec školy (učitel, školní metodik) nebo externista (odborník nebo student daného oboru). V praxi se často osvědčuje kombinace obojího. Před vlastním zahájením diagnostického šetření je potřeba zajistit si u vedení školy možnost, aby si osoba provádějící šetření, mohla promluvit s třídním učitelem, případně dalšími vyučujícími v konkrétní třídě. Dle účelu diagnostiky je nutné stanovení časového horizontu sběru informací, zda potřebujeme znát aktuální stav nebo jeho změny v čase. Rovněž volba

použité metody závisí na splnění zvolených cílů a následném způsobu interpretace výsledků. V neposlední řadě je důležitá i samotná organizace diagnostiky včetně určení místa, kde se bude provádět. (Brodská, L., Pekárková, S., 2015 [online]).

2.2 Metody sběru dat

Po naplánování procesu lze přistoupit k vlastnímu sběru údajů, přičemž Brodská a Pekárková udávají v diagnostice klimatu školní třídy následující metody:

- Pozorování
- Rozhovor
- Dotazník
- Hodnotící a postojové škály
- Sociometrie
- Kresebné a projektivní techniky

Získaná data následně slouží k vyhodnocení některým ze tří způsobů (kvantitativně, kvalitativně, kombinací obou) a na základě výsledků potom můžeme formulovat nález a stanovit závěr. (Brodská, L., Pekárková, S., 2015 [online]).

2.3 Dotazníkový způsob šetření

Dominantní způsob, který se v diagnostice sociálního klimatu třídy uplatňuje, je kvantitativní přístup. Ten je založen na strukturovaném dotazování a obvykle se jedná o dotazníkové šetření, kdy může být dotazník zadán jak papírovou formou, tak v elektronické verzi prostřednictvím internetu.

V průběhu odpovídání na dotazníkové položky se mohou vyskytnout chyby, které souvisí s porozuměním dotazu, vybavením si vzpomínek a zážitků, posouzením možných variant odpovědí a samotné zodpovězení dotazu, tedy volba z nabízených alternativ. Tyto kroky ještě mohou být komplikovány tím, že má respondent málo času na odpověď, nemá důvěru k zadavateli nebo třeba nemá dobré zkušenosti s podobnými dotazníky. (Mareš, J., Ježek, S., 2012 [online]).

3 Výzkumné šetření

3.1 Výzkumný cíl

Mým cílem bylo zmapovat, jaké je postavení žáků – cizinců v třídním kolektivu na 1. stupni a na 2. stupni základních škol, zjistit případně rozdíly, které mohou být spojené jednak s věkem žáků a jednak s počtem žáků – cizinců ve třídě. Samozřejmě bych se ráda zaměřila i na porovnání mezi zvolenými školami, kdy se může jednat o rozdílné formy vzdělávání nebo přístupy k žákům – cizincům.

3.2 Výzkumné otázky

Jednotlivé výzkumné otázky jsem volila tak, aby pokryly zvolené cíle šetření a pomohly mi udělat si obrázek o situaci v kolektivu zkoumané třídy.

Hlavní výzkumná otázka (HVO):

HVO1: Jaké je postavení žáků – cizinců v kolektivu třídy na 1. stupni a na 2. stupni základních škol?

Vedlejší výzkumné otázky (VVO):

VVO1: Jaké jsou názory českých žáků na hodnocení kolektivu s žáky – cizinci na 1. stupni a na 2. stupni?

VVO2: Jak vnímají situaci v kolektivu třídy žáci – cizinci na počátku příchodu do kolektivu a po době společné výuky?

VVO3: Jak se projevilo porovnání škol ZŠ1 a ZŠ2 z hlediska začlenění žáka – cizince do kolektivu třídy?

3.3 Místo výzkumu a charakteristika škol

Výzkum se odehrával na dvou základních školách v Praze:

- ZŠ1 (Praha 1)
- ZŠ2 (Praha 3)

V případě ZŠ1 se jedná o školu multikulturní, kde se prolínají různé skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a jednou z těchto skupin jsou i mimořádně nadaní žáci. Je zde i mnoho žáků – cizinců z řad rodin motivovaných rodičů, škola se řadí spíše mezi tzv. „výběrovou školu“. Ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP) mají integraci

zahrnutou obecně, přičemž je ve škole pro žáky – cizince vyčleněna jedna vyučující, která během dopoledne pracuje se skupinkami žáků dle jejich úrovně v českém jazyce. Škola má k dispozici i dvě ukrajinské asistentky pro pomoc ukrajinským žákům a další asistenty pedagogů, kteří ve třídách pracují s dětmi dle potřeby, tedy i s žáky – cizinci. ŠVP této školy představuje zaměření na jazyky (anglický jazyk již od 1. ročníku a od 6. ročníku další cizí jazyk s výběrem mezi francouzštinou, němčinou nebo španělštinou), dává šanci dětem mimořádně nadaným ve speciálním programu, pomáhá dětem s handicapem a společným jmenovatelem je etická výchova. Škola vypracovává individuální plány pro vzdělávání žáků nadaných, integrovaných a žáků se specifickými poruchami učení. V problematice vzdělávání a integrace cizinců škola dlouhodobě spolupracuje se společností META. Kapacita školy je 650 žáků, k 30. 6. 2022 bylo na 1. stupni evidováno 393 žáků a na 2. stupni 242 žáků.

Škola ZŠ2 je školou, kde jsou žáci – cizinci začleňováni do běžné třídy, jen s ohledem na jazykovou bariéru a po dohodě s rodiči většinou o ročník níže a mají vytvořeny jazykové plány podpory. Ve škole vypomáhají dvojязыčné asistentky rusko-česká, ukrajinsko-česká a vietnamsko-česká, které se aktivně podílejí jak na dění školy, tak při osobní komunikaci s rodiči žáků – cizinců. Vyučující postupují dle příručky vytvořené ve spolupráci se společností META. Prvním cizím jazykem je angličtina a je zařazena do učebního plánu od 2. ročníku a od 7. ročníku potom druhý cizí jazyk. Místo druhého cizího jazyka mají všichni žáci – cizinci od 7. ročníku zaveden předmět Čeština jako druhý jazyk. Doučování pro žáky probíhá bezplatně v souvislosti s projektem DOUČOVÁNÍ v rámci Národního plánu obnovy a je financováno Evropskou unií, pro žáky 1. stupně je pak formou mimoškolní činnosti zajišťován ve spolupráci se společností META Klub žižkovských dobrodruhů, kde děti navazují nová přátelství a hravou formou zdokonalují svou češtinu. Škola od školního roku 2021/2022 zavedla kromě dobrovolných třídnických hodin k upevnování zdravých vztahů ve třídě i tzv. Triády, které slouží k plánovanému setkání žák-rodič-učitel/asistent a kde má hlavní prostor dítě. Během letních prázdnin 2022 škola pořádala adaptační skupiny pro děti z Ukrajiny za účelem jejich lepší integrace od nového školního roku. Kapacita školy je 652 žáků, ale v rámci zákona č. 67/2022 Sb. označovaného jako „Lex Ukrajina“ byla kapacita školy dočasně navýšena na 667 žáků a počet jazykových kurzů českého jazyka pro cizince zvýšen z 3 na 5.

3.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Na obou školách byly ve spolupráci se zástupci škol vytipovány dvě třídy, vždy jedna na 1. stupni a jedna na 2. stupni. Při výběru byl brán zřetel jak na počet žáků – cizinců ve třídě, tak i na dobu jejich pobytu v České republice. Jednalo se spíše o žáky, kteří již na našem území pobývají delší dobu (minimálně 1 rok).

Na ZŠ1 se jednalo o jednu třídu z 5. ročníku (do třídy jsou zapsáni 3 žáci – cizinci) a jednu třídu z 8. ročníku (do třídy jsou zapsáni rovněž 3 žáci - cizinci).

U ZŠ2 byl zkoumaný vzorek posuzován na 1. stupni ve třídě ze 4. ročníku (k výuce zapsáno 5 žáků - cizinců) a na 2. stupni ve třídě 7. ročníku (zapsáno 7 žáků – cizinců).

V době konání dotazníkového šetření však nebyl přítomen plný počet žáků jak na straně žáků – cizinců, tak na straně českých žáků. Konkrétní počty zodpovězených dotazníků jsem přehledně uvedla v oddílu 3.5 (Tabulka 1).

3.5 Metoda šetření a organizace sběru dat

Vlastní dotazníkové šetření probíhalo ve výše uvedených školách v období říjen/listopad 2022 a k šetření jsem použila vlastnoručně připravené dva druhy dotazníků – varianta A pro žáky – cizince (Příloha 1), varianta B pro české žáky (Příloha 2). Obě verze byly samozřejmě anonymní a v úvodu jsem stručně popsala instrukce k jejich vyplnění. Dotazníky byly označeny jen typem dané varianty, takže i když obsahovaly odlišné otázky, nebylo na první pohled zřejmé, že se jedná o variantu pro jiného žáka. V dotaznících byly použity výrazy, které s ohledem na věk respondentů byly srozumitelnější (např. místo termínu ročník jsem zvolila nepřesný výraz třída).

Současně s dotazníky jsem připravila pro rodiče žáků i Souhlas s vyplněním dotazníku (Příloha 3), který třídní učitelé předem projednali s rodiči na třídních schůzkách v září 2022, případně zajistili cizojazyčný překlad pro lepší pochopení dané záležitosti v případě rodičů žáka - cizince. Rozdělení mezi žáky ve třídě proběhlo ze strany třídního učitele, který po vyplnění dotazníky sesbíral a následně mi předal k dalšímu zpracování a vyhodnocení. Dotazníky byly zadávány v běžné vyučovací hodině a čas určený k vyplnění se pohyboval mezi 20 až 30 minutami, případně dokud neměli hotovo (Tabulka 1). Třídní

učitel do průběhu vyplňování nezasahoval, pouze v případě, že některý žák dotazu nerozuměl, tak se mohl s učitelem poradit.

Jak už jsem zmínila v předchozí kapitole, výsledný počet vyplněných dotazníků předaných ke zpracování byl ovlivněn aktuální nepřítomností žáků v jednotlivých třídách (nemoc nebo návštěva lékaře) a rovněž někteří rodiče neposkytli souhlas s vyplněním dotazníků.

Přehled skutečných počtů relevantně vyplněných dotazníků za příslušné školy a ročníky je shrnut v následující tabulce.

Tabulka 1:

Škola	Ročník	Počet vyplněných dotazníků od českých žáků	Počet vyplněných dotazníků od žáků - cizinců	Čas na vyplnění	Vyučovací hodina vyplňování
ZŠ1	5.	12	1	až měli hotovo	neuveдена
	8.	13	2	až měli hotovo	neuveдена
ZŠ2	4.	18	5	30 minut	ČJ
	7.	18	5	20 minut	AJ

Zdroj: vlastní

3.6 Analýza – výsledky šetření

Nejdříve jsem se při hodnocení výsledků šetření zaměřila na celkové srovnání získaných odpovědí z obou škol u žáků na 1. stupni (věkové rozmezí 9 až 11 let) s žáky na 2. stupni (věk mezi 12 až 14 let), s tím že se hodnotil jednak názor českých žáků a jednak vyjádření žáků – cizinců, a to dle jejich individuálního subjektivního pohledu.

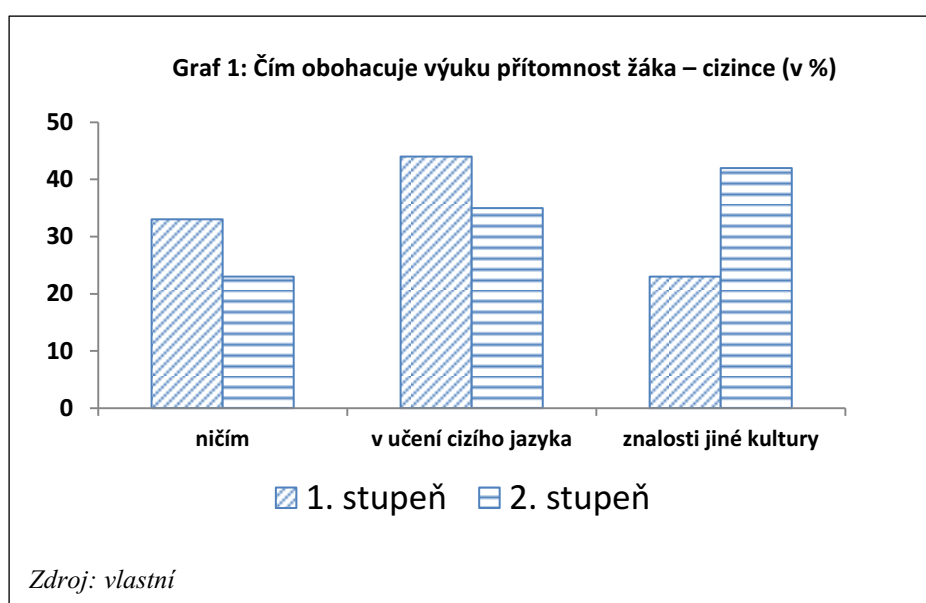
V dalším kroku jsem vzájemně porovnávala výsledky získané od žáků z jednotlivých škol ZŠ1 a ZŠ2 mezi sebou, jak se liší nebo naopak ztotožňují v odpovědích na příslušná témata z dotazníků.

Celkově jsem měla k dispozici z obou škol 13 odpovědí od žáků – cizinců a 61 odpovědí od českých žáků.

3.6.1 Rozdíly mezi 1. stupněm a 2. stupněm u českých žáků

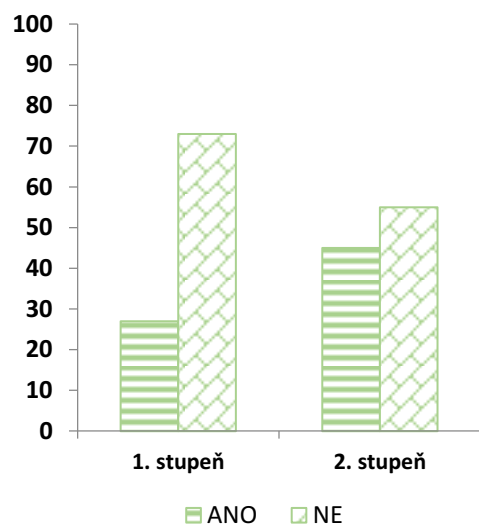
V případě českých žáků byl počet odevzdaných dotazníků na 1. stupni roven 30 a na 2. stupni se jednalo o 31 odpovědí.

Z vyhodnocení dotazníků českých žáků a srovnáním odpovědí mezi 1. a 2. stupněm je vidět několik jednoznačných poznatků. Pro žáky 1. stupně je přítomnost žáka - cizince více přínosná v oblasti učení se cizího jazyka, jelikož v té době nemají vlastní znalosti cizího jazyka (angličtina nebo ruština) příliš velké, ale pro 2. stupeň jsou už přínosnější znalosti z oblasti cizí kultury (Graf 1).

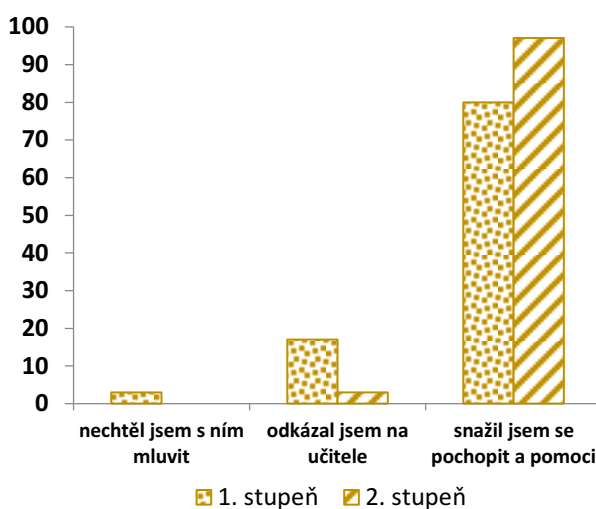


S tím částečně zřejmě souvisí i výsledky z Grafu 2, kdy u žáků 2. stupně mírně stoupají počty kontaktů se žáky cizinci mimo školní prostředí. V této věkové skupině si již žáci mezi sebou více porozumí na základě větší znalosti cizího jazyka (zejména angličtiny) a jsou tedy více schopni se zajímat i o kulturní tradice jiné země. Na 2. stupni je zřejmá i vyšší snaha se s žákem - cizincem skamarádit a lépe jej poznat, a v případě požadavku žáka - cizince na pomoc je i zřetelně lepší komunikace ze strany českých žáků (Graf 3).

Graf 2: Kontakty s žákem - cizincem mimo prostor ZŠ (v %)



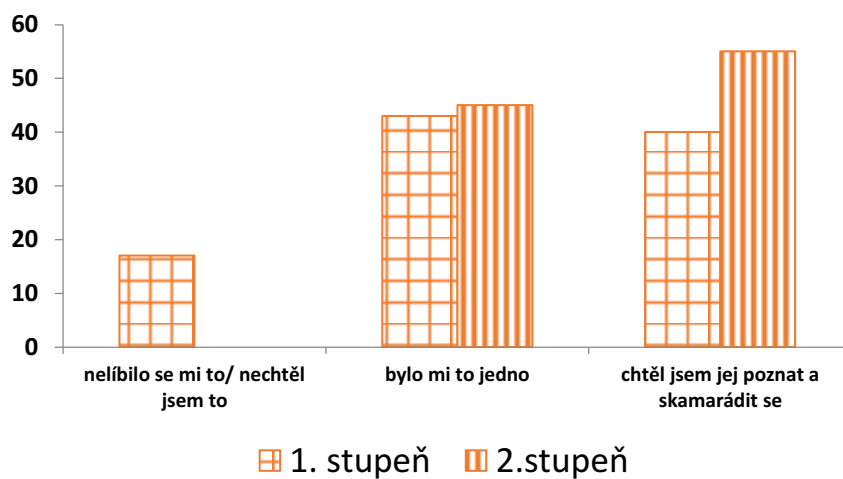
Graf 3: Snaha českých žáků pomoci žáku - cizinci (v %)



Zdroj: vlastní

V případě zhodnocení první reakce na přítomnost žáka – cizince v třídním kolektivu (Graf 4) byli o něco vstřícnější žáci 2. stupně než na 1. stupni, což je pravděpodobně rovněž spojeno s neznalostí jazyka a možná i s většími obavami z neznámé situace v nižším věku.

Graf 4: První reakce na žáka - cizince (v %)



Zdroj: vlastní

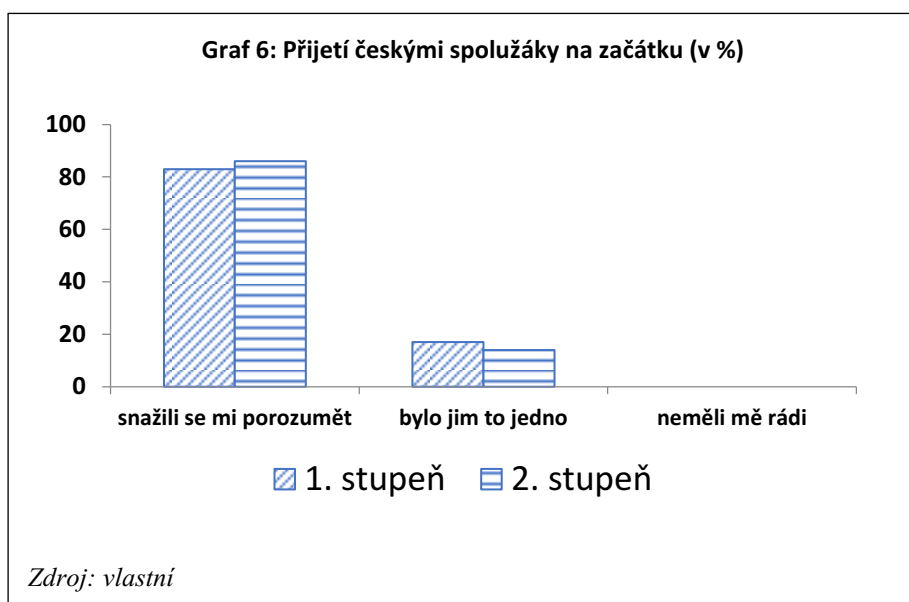
Z pohledu českých žáků na situaci po nějaké době společné výuky není mezi žáky na 1. stupni a 2. stupni příliš velký rozdíl v hodnocení žáků - cizinců a je vidět, že v tomto bodě už nehraje věk žáků tak významnou roli a grafické znázornění je téměř totožné (Graf 5). Je tedy zřejmé, že obavy z neznámého mohou na počátku příchodu žáka – cizince mít významnější vliv na postoje vůči cizincům než po době společné výuky.



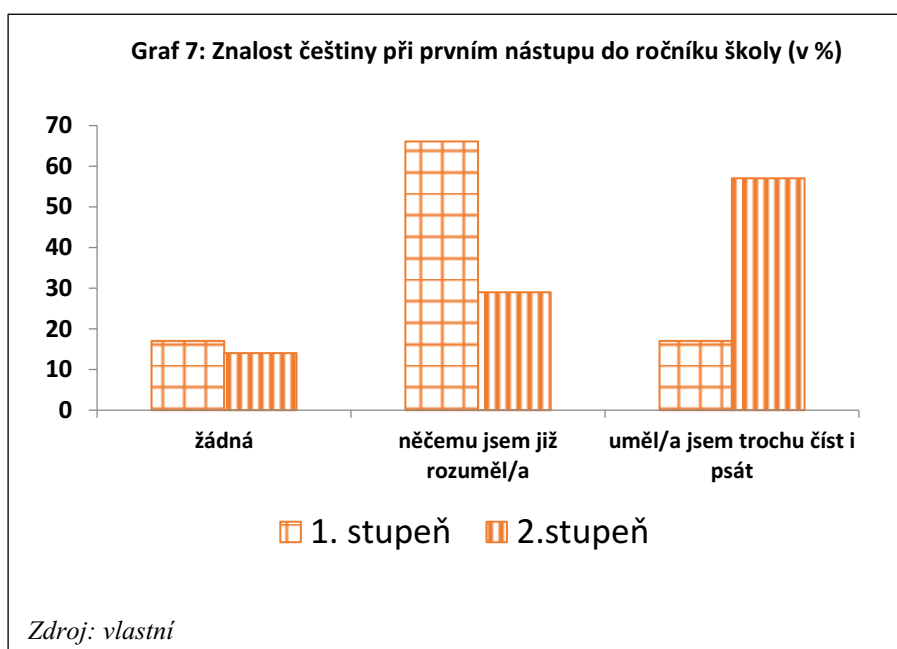
3.6.2 Rozdíly mezi 1. stupněm a 2. stupněm u žáků – cizinců

V případě žáků – cizinců byl počet odevzdaných dotazníků nižší, jelikož jsou obecně do každého ročníku zařazováni pro lepší a rychlejší začlenění v rámci kolektivu jen v menších počtech. U vybraných škol se tedy jednalo celkem o 6 dotazníků z 1. stupně a 7 dotazníků z 2. stupně.

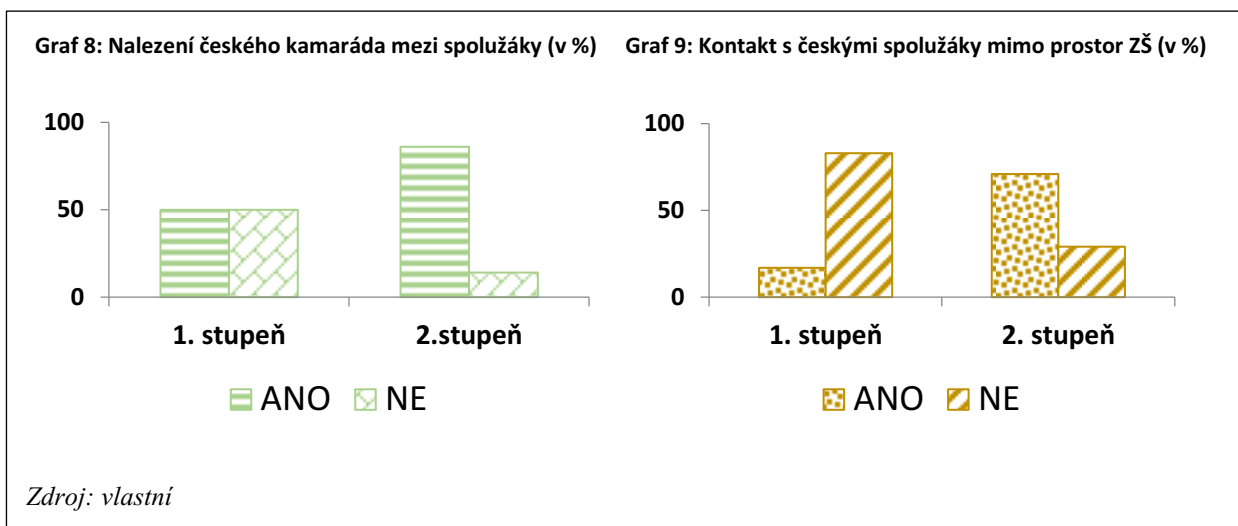
Z grafického srovnání výsledků dotazníků žáků - cizinců je patrné, že při prvotním posouzení přijetí českými spolužáky nejsou odpovědi na 1. stupni a 2. stupni příliš odlišné a nejvíce je v obou případech zastoupena odpověď „snažili se mi porozumět“, takže je zde vidět vstřícnost přístupu ze strany českých žáků (Graf 6). Navíc nebyla zaznamenána ze strany žáků – cizinců žádná negativní odpověď ve smyslu „neměli mě rádi“.



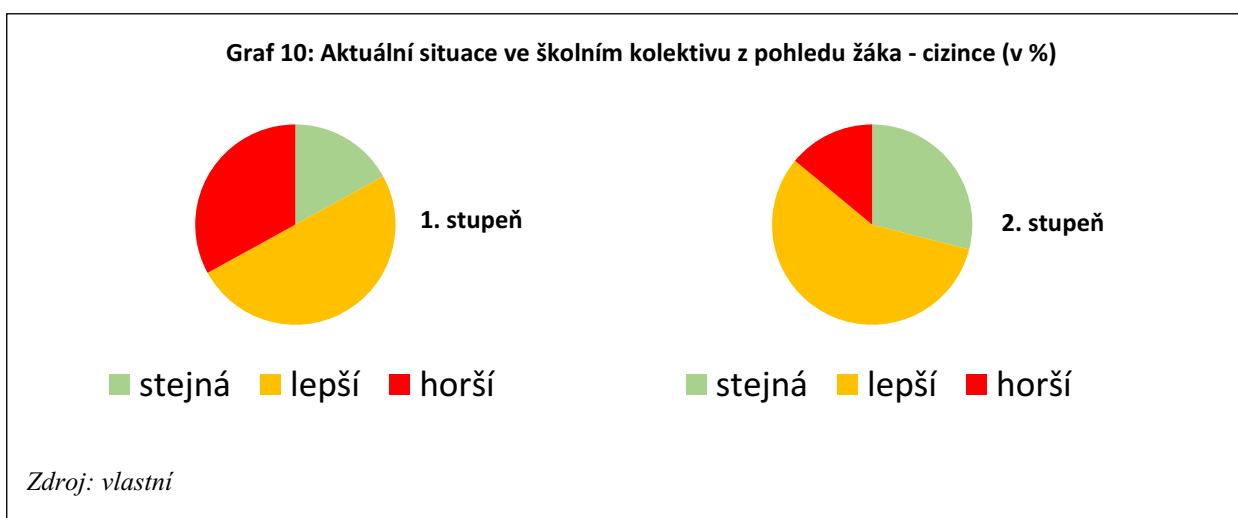
Z hlediska znalosti českého jazyka při prvním nástupu žáka - cizince do uvedeného ročníku ZŠ jsou na tom asi lépe žáci na 2. stupni. Pravděpodobně se buď snadněji adaptují na cizí prostředí, nebo se méně ostýchají komunikovat v jiném než rodném jazyce (Graf 7). Roli ovšem hraje i délka pobytu v České republice a někteří žáci – cizinci se zde již narodili a navštěvovali před nástupem na základní školu i školu mateřskou, jejich znalosti českého jazyka jsou tak na vyšší úrovni. Graf tedy nemá plnohodnotnou vypovídací schopnost, neboť nezohledňuje délku pobytu v České republice před nástupem do školy. K tomuto zohlednění by bylo potřeba mít větší počet vstupních dat.



Z vyhodnocení odpovědí v Grafech 8 a 9 plyne, že schopnost najít si českého kamaráda ve školním kolektivu a následně i kontakt s českými spolužáky mimo školní prostředí roste s věkem žáka a je tedy lepší na 2. stupni. Pro starší žáky – cizince je tedy zapojení do třídního kolektivu zřejmě o něco snazší a je to opět pravděpodobně dáno tím, že v mladším věku jsou žáci pod vlivem větších obav z neznámého prostředí.



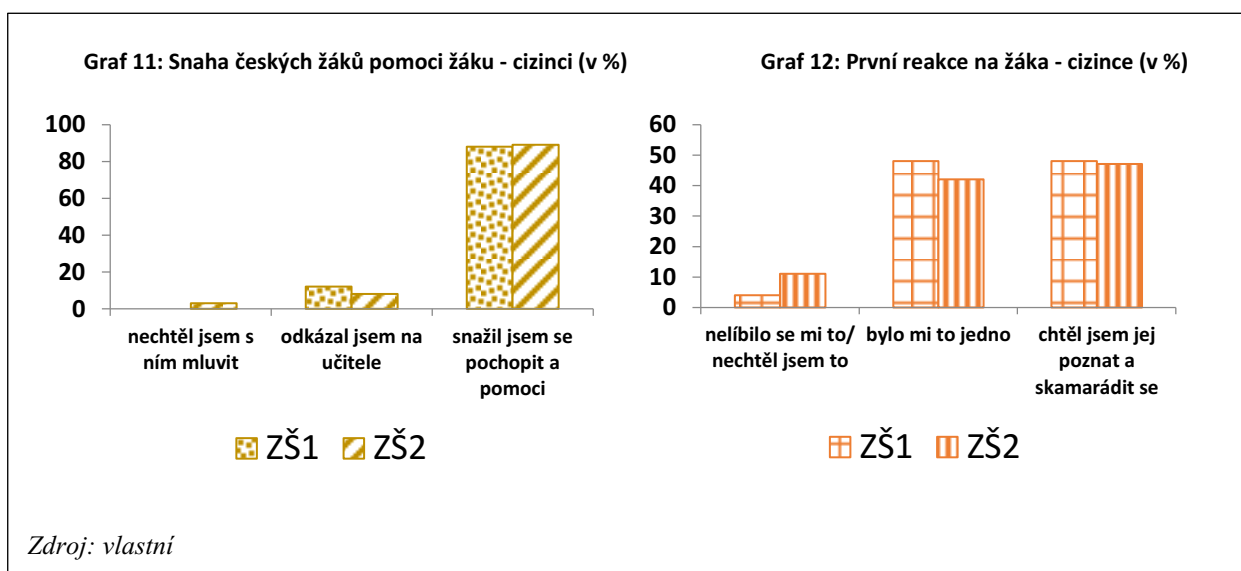
Když se podíváme na grafické znázornění aktuální situace ve školním kolektivu z pohledu žáka – cizince (Graf 10), tak jako zlepšení předchozího stavu to vidí více žáci na 2. stupni, kdežto žáci na 1. stupni to vnímají spíše jako zhoršení.



3.6.3 Porovnání vybraných základních škol ZŠ1 versus ZŠ2

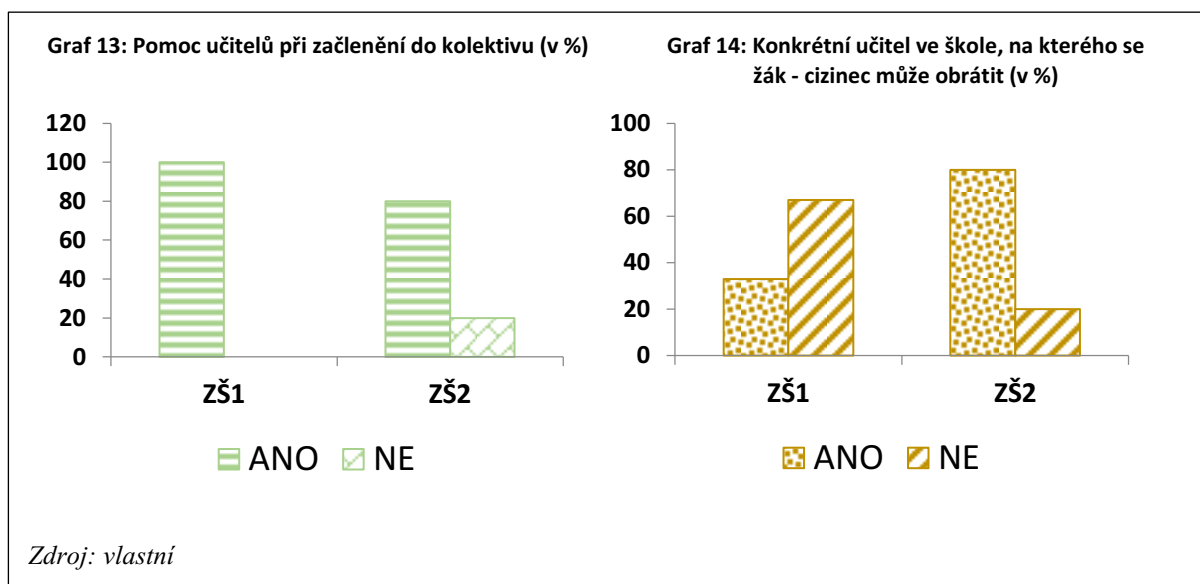
V této části jsem srovnávala výsledky odpovědí z dotazníků mezi ZŠ1 (vyplnilo 25 českých žáků a 3 žáci – cizinci) a ZŠ2 (vyplnilo 36 českých žáků a 10 žáků – cizinců).

Uvedené školy se téměř nelišily ve zhodnocení situace ze strany českých žáků po nástupu žáků – cizinců do kolektivu třídy, ani ve snaze pomoci žákům – cizincům. V obou školách nejvyšší procento (88 % a 89 %) zastupovala odpověď „snažil jsem se pochopit a pomoci“, jak dokládá Graf 11. Z hlediska prvotní reakce na přítomnost žáka – cizince je v obou školách názor tak půl na půl – tedy zhruba polovině českých žáků to bylo jedno, že do kolektivu přibyli žáci – cizinci, a druhá polovina se snažila je více poznat a skamarádit se s nimi (Graf 12).



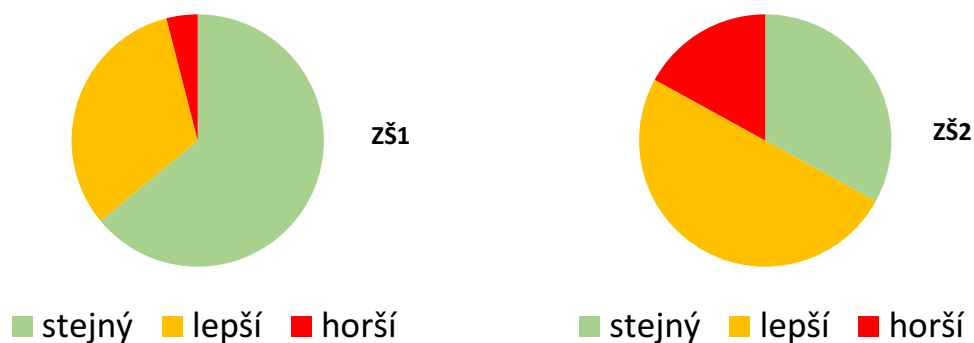
U žáků – cizinců jsem jako jednu z oblastí při srovnání ZŠ1 a ZŠ2 zvolila otázku pomoci učitelů při začlenění do kolektivu třídy, tedy jaká byla jejich zkušenost se vstřícností učitelů v konkrétní škole po nástupu do daného kolektivu a zda během následující doby získal žák – cizinec větší důvěru k některému učiteli, na kterého se mohl obrátit v případě problému v oblasti vzdělávání nebo v záležitostech osobního charakteru. U ZŠ1 se v případě pomoci učitelů jednalo jednoznačně o odpověď „ANO“, u ZŠ2 rovněž převažovala kladná odpověď žáků – cizinců (z 80 %), lze tedy konstatovat, že převážně mají žáci – cizinci pozitivní zkušenost s přístupem učitelů v procesu jejich začlenění do stávajícího kolektivu (Graf 13). Větší rozdílnost mezi školami byla u otázky na důvěru

k některému konkrétnímu učiteli. Zde byl procentuální poměr v odpovědích zcela opačný, jelikož u ZŠ1 převažovala odpověď „NE“ (67 %), kdežto u ZŠ2 naopak byla převažující odpověď „ANO“ (80 %). Z toho lze usuzovat, že na ZŠ2 měli žáci – cizinci z vybraného vzorku lepší osobní zkušenost s důvěrou k některému z učitelů (Graf 14).



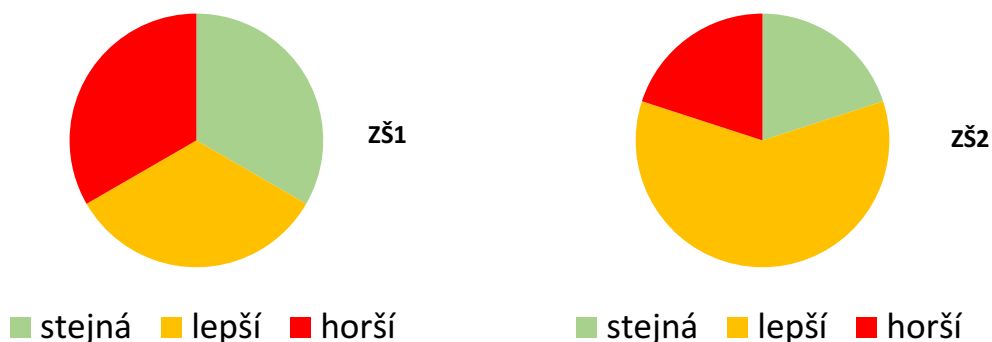
Vybrané základní školy jsem porovnávala i v otázce situace v třídním kolektivu po nějaké době společné výuky, tedy aktuální stav, kdy žák – cizinec byl do kolektivu začleněn minimálně rok. Odlišnosti byly nejen mezi školami ZŠ1 a ZŠ2, ale i v odpovědích skupiny českých žáků na rozdíl od skupiny žáků – cizinců. Zatímco čeští žáci hodnotili situaci jako převážně stejnou nebo lepší a odpověď „HORŠÍ“ situace se pohybovala jen mezi 4-17 % (Graf 15), tak u žáků – cizinců byl pohled na aktuální stav v kolektivu třídy vnímán jako „HORŠÍ“ až z 20 a více % (Graf 16). Nejde o nijak markantní rozdíl, ale zřejmě přece jenom žáci – cizinci citlivěji vnímají svou pozici v kolektivu. U českých žáků byla otázka aktuálního stavu ve třídě pozitivněji hodnocena na ZŠ1 než na ZŠ2, jelikož lze v Grafu 15 vidět jen minimální množství odpovědí s výsledkem „HORŠÍ“ (4 %) u ZŠ1, kdežto u ZŠ2 bylo procentuální zastoupení odpovědi „HORŠÍ“ vyšší, tedy 17 %. V hodnocení současné situace ze strany žáků – cizinců u jednotlivých škol nebyl až tak velký rozdíl v odpovědích „STEJNÁ“ nebo „HORŠÍ“, ale ZŠ2 získala zřetelně vyšší hodnocení v odpovědi „LEPŠÍ“ a to 60 % ve srovnání se ZŠ1, kde se jednalo o cca 33 % (Graf 16).

Graf 15: Pohled českých žáků na žáky - cizince po nějaké době společné výuky v ZŠ1 a v ZŠ2 (v %)



Zdroj: vlastní

Graf 16: Aktuální situace ve školním kolektivu z pohledu žáka - cizince v ZŠ1 a v ZŠ2 (v %)



Zdroj: vlastní

3.7 Shrnutí výzkumu

Při bližším prostudování každého jednotlivého dotazníku komplexně za žáka jsem z celkového počtu odevzdaných dotazníků od všech českých žáků bez rozdílu věku (tedy 61 vrácených vyplněných dotazníků) zaznamenala pouze 2 dotazníky, které byly s více negativním hodnocením a přístupem k žákům - cizincům, a to 1x na 1. stupni a 1x na 2. stupni. V ostatních případech byly odpovědi tak půl na půl, tedy na některé otázky byly pozitivní odpovědi a na některé občas negativní. Celkově na mne ale výsledky působí spíše kladným dojmem a myslím, že postoje českých žáků vůči žákům - cizincům jsou vstřícné a bez vyhraněných předsudků. Pokud dochází k nějakým nedorozuměním mezi nimi, tak je

to převážně způsobeno v začátcích, kdy ještě panuje jazyková bariéra. Naopak ze strany žáků – cizinců jsem převažující negativní odpovědi nezaznamenala.

Co se týká vyhodnocení celkově negativního postoje dvou českých žáků v dotazníku, tak se jednalo o výrazně negativní vyjádření ve smyslu „**nechtěl/a jsem mít takového spolužáka ve třídě**“, „**aktuálně stejný pohled i po čase**“, „**nechtěl/a jsem s nimi komunikovat**“, „**nesetkáváme se mimo školu**“, „**ničím mne jejich přítomnost neobohacuje**“. Jednoznačně tedy daný žák negoval vše a na žádnou z otázek nereagoval pozitivně, z toho jsem tedy odvodila ten negativní postoj. Může to být samozřejmě tím, že je to danému žákovi jedno nebo se v tom kolektivu necítí dobře. Jednalo se o jeden případ na ZŠ2 (na 1. stupni) a jeden na ZŠ1 (na 2. stupni). Závěr k tomuto je ale na posouzení školního psychologa než na mém pohledu.

Já to vidím osobně více v optimistické rovině, a to z toho důvodu, že většinou žáci odpovídali pozitivně a neměli primárně předsudek, že odlišný žák je nezajímá. Pokud se týká kontaktu mimo školu, tak samozřejmě u žáků na 1. stupni byl tento kontakt uváděn méně a to v souvislosti s tím, že jazyková vybavenost českých žáků v tomto věku (znalost anglického jazyka nebo jiného) je nízká a je to tedy způsobeno spíše jazykovou bariérou než neochotou o kontakt. Na 2. stupni již tento počet kontaktů mimo školu byl vyšší, což přisuzuji právě lepší jazykové vybavenosti žáků 2. stupně. Jen mne trochu překvapilo hodnocení aktuální situace v kolektivu ze strany žáků – cizinců, kdy jsem očekávala trochu lepší poměr v odpovědích „LEPŠÍ“, „STÁLE STEJNÁ“, „HORŠÍ“ po minimálně jednom společném školním roce. Závěry vyhodnocení jsou samozřejmě vztaženy pouze na dvě zkoumané školy, v jiných pražských školách to může být jiné a v mimopražských rovněž.

Ze srovnání hodnocených škol ZŠ1 a ZŠ2 lze vidět určité odlišnosti, a to především v odpovědi žáků – cizinců na otázku spojenou s důvěrou ke konkrétnímu učiteli, kdy na ZŠ2 měli žáci – cizinci lepší vztahy k některému z učitelů a s tím snad souvisí na ZŠ2 i pohled žáků – cizinců na aktuální stav v třídním kolektivu, kdy $\frac{3}{5}$ z nich hodnotí situaci jako „LEPŠÍ“, na rozdíl od ZŠ1, kdy jako zlepšení současného stavu to vidí pouze $\frac{1}{3}$ ze všech dotazovaných žáků – cizinců. Na ZŠ2 jsou dle dostupných informací rovněž rozvinutější mimoškolní aktivity na podporu začleňování příchozích žáků – cizinců, než jak uvádí ve svém programu ZŠ1 a to také může hrát určitou roli ve vnímání vlastního

postavení žáka – cizince v rámci kolektivu. Stále však musíme brát v potaz, že vyhodnocujeme subjektivní názory žáků, kdy na každého jednotlivého žáka může působit více vlivů v průběhu školní docházky do uvedeného školního zařízení.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo postihnout situaci žáků – cizinců v třídním kolektivu a to nejen viděno jejich očima, ale i pohledem českých žáků, tedy jak na počátku příchodu nového žáka – cizince, tak po době společné výuky. Pro zkoumání této problematiky jsem použila kvantitativní metodu výzkumu dotazníkovým šetřením, přičemž jsem volila otázky tak, aby z nich bylo možné vyvodit závěry v souvislosti s hlavní výzkumnou otázkou a dalšími třemi stanovenými vedlejšími otázkami. Výhodou anonymního dotazníkového zkoumání je to, že se žáci necítí příliš pod tlakem odpovídat na otázky citlivějšího charakteru, tak jak tomu může být například u přímého rozhovoru.

Hlavní výzkumná otázka se týkala postavení žáků – cizinců v kolektivu třídy na 1. stupni a na 2. stupni základní školy. Zde se mi podařilo zjistit, že v případě prvotního přijetí českými žáky není v odpovědích žáků – cizinců téměř rozdíl mezi 1. a 2. stupněm, tedy, že věk zde nehraje podstatnou roli na situaci při příchodu nového žáka – cizince do kolektivu. Na co už však věk žáků vliv měl, byly oblasti nalezení českého kamaráda mezi spolužáky a mimoškolní kontakty žáků – cizinců s českými spolužáky. Zde je viditelný posun v těchto oblastech na stranu žáků 2. stupně, tedy žáků mezi 12 až 14 lety, kdy převažuje jednak schopnost si v třídním kolektivu najít českého kamaráda a jednak je kontakt mimo školní prostředí v případě žáků – cizinců s českými žáky častější, než na 1. stupni. Vidíme tedy, že v případě vyššího věku žáků - cizinců je jejich postavení v třídním kolektivu lepší a jejich zapojení snadnější.

Jako jednu z vedlejších výzkumných otázek jsem zvolila názory opačného spektra, tedy jak čeští žáci posuzují kolektiv s žáky – cizinci na příslušném stupni základní školy. Zde se mi potvrdilo, stejně jako u žáků – cizinců, že i ze strany českých žáků je větší ochota k mimoškolnímu kontaktu až na 2. stupni u starších žáků. V případě posouzení snahy o pomoc žákům – cizincům je ze strany českých žáků na obou stupních vyrovnaná velká ochota k pochopení a porozumění, tedy zde není výrazný vliv věku žáka. Rovněž v pohledu českých žáků na situaci třídního kolektivu s žáky – cizinci po minimálně roční společné době výuky není mezi hodnocením na 1. stupni a na 2. stupni podstatný rozdíl.

Druhou vedlejší výzkumnou otázkou jsem se snažila zjistit pohled žáků – cizinců na jejich pozici v třídním kolektivu po době společné výuky ve srovnání s dobou na počátku

příchodu do tohoto kolektivu. Z obdržených odpovědí vyplynulo, že mladší žáci – cizinci na 1. stupni hodnotili aktuální situaci ve třídě vůči situaci na začátku společné výuky častěji jako horší v porovnání se staršími žáky – cizinci z 2. stupně, kde byl názor na současnou situaci v kolektivu optimističtější. Je tedy pravděpodobné, že vzhledem k tomu, že s vyšším věkem žáci – cizinci lépe komunikují s českými žáky, tak vidí i svou situaci v kolektivu třídy jako lepší.

Poslední vedlejší výzkumná otázka se týkala případných rozdílů mezi zvolenými školami v oblasti začlenění žáků – cizinců do školního kolektivu, a to jak z pohledu žáka – cizince, tak viděno ze strany českých žáků. Čeští žáci se v obou školách stejnou měrou snažili být nápomocní žákům – cizincům při jejich příchodu do třídního kolektivu a shoda mezi školami byla i v odpovědích českých žáků na to, jaké byly jejich prvotní reakce na příchod žáků – cizinců. Ze strany žáků – cizinců byla u obou škol pozitivně vyhodnocena i pomoc učitelů při jejich začlenění do kolektivu. Rozdíly se objevily až při zhodnocení otázky důvěry žáka – cizince k některému konkrétnímu učiteli, kdy ZŠ2 byla lépe hodnocena a také v názoru na aktuální situaci v třídním kolektivu, jak pohledem českých žáků (lepší hodnocení na ZŠ1), tak viděno ze strany žáka – cizince (lepší hodnocení na ZŠ2).

V praktické části této bakalářské práce se mi podařilo zhodnotit a odpovědět na stanovené výzkumné otázky a zmapovat situaci v postavení žáků – cizinců, jak jejich pohledem, tak vnímanou i druhou stranou, tedy českými žáky. Budu ráda, když výsledky mého průzkumu poslouží třídním učitelům k další práci s kolektivem pro zlepšení začlenění žáků – cizinců v prostředí české školy a vzájemné pochopení mezi žáky z odlišných kultur.

Hodnotím-li zpětně výběr zvolené metody dotazníkového šetření, tak vidím, že by bylo vhodné výzkum doplnit i o následný rozhovor, který by mohl více objasnit důvody, proč bylo na konkrétní otázku zrovna takto odpovězeno, co vedlo žáka k dané odpovědi, zda to byla nějaká určitá situace v třídním kolektivu, která měla za následek zrovna tuto variantu odpovědi. Samozřejmě jsem si taktéž vědoma skutečnosti, že validnější a přínosnější by bylo udělat průzkum na více školách a mít tak k dispozici větší počet dat k hodnocení. Proto zvažuji se tomuto tématu širěji věnovat následně v diplomové práci.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ALLPORT, Gordon Willard. 2004. *O povaze předsudků*. (překlad E. Geissler), Praha: Prostor, Obzor (Prostor), ISBN 80-726-0125-3.

HÁJKOVÁ, Vanda. 2005. *Integrativní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, ISBN 80-868-5605-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, ISBN 978-802-4730-707.

JARKOVSKÁ, Lucie, LIŠKOVÁ, Kateřina a OBROVSKÁ, Jana. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor. ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0792-4.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, ISBN 978-80-7357-678-3.

PRŮCHA, Jan. 2004. *Interkulturní psychologie: (sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů)*. Praha: Portál, Psychologie (Portál), ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, Jan. 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4866-2.

PRŮCHA, Jan. 2007. *Interkulturní psychologie: (sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů)*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál, Psychologie (Portál), ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, Psyché (Grada), ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. 2013. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-802-6204-565.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0403-9.

RADOSTNÝ, Lukáš a kol. 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta-sdružení pro příležitosti mladých migrantů, ISBN 978-80-254-9175-1.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. ed. 2001. *Menšiny a migranti v České republice: (my a oni v multikulturní společnosti 21. století)*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. ed. 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: (multikulturní výchova v praxi)*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠVARCOVÁ, Eva. 2008. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7041-251-0.

Elektronické zdroje

BENDL, Stanislav. 2003. *Multikulturalismus – realita dnešních škol* [online]. Pedagogická orientace 3, 2003, s. 70-85. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z:

<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6811/6298>

BRODSKÁ, Lenka, PEKÁRKOVÁ, Simona. 2015. *Diagnostika klimatu školní třídy* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Metodika ke katalogu podpůrných opatření, 1. vyd., kapitola 3.6 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-6-diagnostika-klimatu-skolni-tridy/>

DRBOHLAV, Dušan. 2003. *Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů)* [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha [cit. 2023-02-05]. Dostupné z:

<https://docplayer.cz/amp/1093266-Mezinarodni-migrace-obyvatelstva-pohyb-i-pobyt-alenky-v-kraji-divu-dusan-drbohlav.html>

InBáze, z.s., [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://inbaze.cz/komunitni-centrum/>

Integrační centrum Praha o.p.s. - ICP, [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z:

<https://icpraha.com/kdo-jsme/>

Kolektiv autorů META o.p.s. 2019. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem (pro základní školy)* [online]. META o.p.s. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z:

https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/03/pruvodce_zaclenovanim_zaku_s_OMJ_META.pdf

Kolektiv autorů META o.p.s. 2021. *Práce s třídním kolektivem* [online]. META o.p.s. [cit. 2023-01-13]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/prace-s-kolektivem>

Koncepce hl. m. Prahy pro oblast integrace cizinců [online]. Praha: Magistrát hl. m. Prahy, Integrační centrum Praha, o.p.s., spolupracující organizace a instituce, 2014 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z:

https://www.praha.eu/public/1e/ad/85/2181317_660642_Koncepce_HMP_pro_oblast_integrace_cizincu.pdf

MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav. 2012. *Klima školní třídy (Dotazníky pro žáky)* [online].

Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 6-10 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z:

https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

META o.p.s., [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání, [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z:

<https://www.nidv.cz/prioritni-temata/podpora-pedagogu-pro-praci-s-detmi-zaky-cizinci>

Nová škola o.p.s., [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z:

<http://www.novaskolaops.cz/kdo-jsme/>

Portál www.inkluzivniskola.cz *Multikulturní výchova* [online]. Kolektiv autorů META o.p.s., 2021 [cit. 2023-02-18]. Dostupné z:

https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/multikulturni_vychova_komplet.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Opatření-PM-RVP-ZV-2021-komplet [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021 [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56005/>

Slovníček základních pojmů z oblasti migrace. Terminologický slovník [online]. Ministerstvo vnitra České republiky, 2023 [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/slovnicek-pojmu.aspx>

South East Asia – Liaison, z.s., [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://sea-l.cz/cs/south-east-asia-liaison-z-s/historie/>

Společnost multikulturní. Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústav AV ČR, V.V.I. , 2020 [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_multikulturn%C3%AD_\(PSpol\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_multikulturn%C3%AD_(PSpol))

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. 2022. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti* [online]. META o.p.s. [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

Vyhláška č. 27/20016 Sb. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2023 [cit. 2023-02-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Zákon č.561/2004 Sb. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2023 [cit. 2023-02-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro žáky – cizince

Varianta A

Milý žáku, žákyně,
jmenuji se Kristýna a studuji na Karlově univerzitě.
Ráda bych Tě požádala o vyplnění následujícího dotazníku.
Nemusíš se podepisovat, jen si přečti otázky a odpověz podle situace.
Není to test, a proto žádná z odpovědí není chybná.
V případě, že nebudeš nějaké otázce rozumět, můžeš se poradit s paní učitelkou.
Předem děkuji za Tvou ochotu a pomoc. ☺

Doplňte odpověď nebo vybranou odpověď zakroužkujte.

1. Kolik je ti let
2. Jsi: HOLKA KLUK
3. Země odkud jsi přijel/a do České republiky? (napiš konkrétně)
.....
4. Tvým rodným jazykem je
5. Od kolika let žiješ v České republice?
6. Je některý z rodičů české národnosti: ANO NE

 Pokud ANO, který? MATKA OTEC
7. Navštěvoval/a jsi již v ČR předškolní zařízení (forma mateřské školy) do 6 nebo 7 let tvého věku:

 ANO, jak dlouho NE
8. Od jaké třídy navštěvuješ základní školu v ČR?

 (uved' třídu)
9. Jakou třídu základní školy nyní navštěvuješ
10. Při prvním nástupu do školy v ČR byla tvoje znalost češtiny:
 a) žádná

- b) něčemu jsem již rozuměl/a, ale neuměl/a jsem psát ani číst
- c) uměl/a jsem již trochu česky psát i číst

11. Tuto konkrétní základní školu navštěvuješ od začátku tvého pobytu v ČR:

ANO

NE, už jsem chodil na jinou základní školu, uveď kterou

12. Jak tě přijali tví současní spolužáci:

- a) snažili se mi porozumět
- b) bylo jim to jedno
- c) neměli mě rádi
- d) jinak, popiš

13. Jaká je situace aktuálně nyní: LEPŠÍ HORŠÍ STÁLE STEJNÁ

14. Zajímali se spolužáci o tvou rodnou zemi a její kulturní tradice:

ANO TROCHU NE

15. Našel/a jsi si mezi nimi nějakého českého kamaráda/kamarádku: ANO NE

16. Setkáváte se spolu:

- a) jen v rámci školy
- b) i mimo školu venku nebo na hřišti
- c) navštěvujete se i doma

17. Kamarádíš se raději s dětmi:

- a) vlastní národnosti
- b) českými dětmi
- c) jinými cizinci

18. Pomohli ti učitelé při tvém začlenění do kolektivu ve třídě:

ANO JEN MÁLO NE

19. Máš ve škole oblíbeného učitele, na kterého se můžeš obrátit: ANO NE

Příloha 2 – Dotazník pro žáky české národnosti

Varianta B

Milý žáku, žákyně,
jmenuji se Kristýna a studuji na Karlově univerzitě.
Ráda bych Tě požádala o vyplnění následujícího dotazníku.
Nemusíš se podepisovat, jen si přečti otázky a odpověz podle situace.
Není to test, a proto žádná z odpovědí není chybná.
V případě, že nebudeš nějaké otázce rozumět, můžeš se poradit s paní učitelkou.
Předem děkuji za Tvou ochotu a pomoc. ☺

Doplňte odpověď nebo vybranou odpověď zakroužkujte.

- 1. Kolik je ti let**
- 2. Jsi: HOLKA KLUK**
- 3. Do které třídy nyní aktuálně chodíš**
- 4. Kolik je ve tvé třídě spolužáků s jiným rodným jazykem než čeština:**
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) více než 3
- 5. Zajímá/a jsi se, odkud k nám přišli, o kulturní tradice jejich země: ANO NE**
- 6. Jaká byla tvoje první reakce na příchod nového spolužáka z jiné země:**
 - a) nechtěl/a jsem mít takového spolužáka v naší třídě
 - b) bylo mi to jedno, zajímalo mě jen, odkud pochází
 - c) chtěl/a jsem se s ním/ní skamarádit a více poznat
- 7. Jaký je tvůj pohled na ně nyní po nějaké době společné výuky, kdy byla možnost lépe je poznat:**
 - a) stále stejný
 - b) mnohem lepší
 - c) spíše horší
- 8. Jak jsi reagoval/a, když někdo z nich potřeboval pomoci nebo poradit:**
 - a) nechtěl/a jsem s nimi mluvit
 - b) odkázal/a jsem je na učitele
 - c) snažil/a jsem se pochopit, co potřebuje a zda zvládnu pomoci

9. Pomohla naopak tobě nějak přítomnost cizojazyčného spolužáka ve třídě:

ANO, napiš konkrétně jak:

.....

NE

10. Je ti některý/á z nich více blízký/á, více jsi s ním/ní v kontaktu třeba i mimo školní prostředí:

ANO, případně, kde se mimo školu setkáváte (např. hřiště, kroužek)

.....

NE

11. Čím obohacuje přítomnost žáků pocházejících z jiné země třídu/výuku?

- a) ničím
- b) pomůže mi naučit se jiný jazyk
- c) získám nové informace o jiné kultuře/zemi
- d) jiné, napiš:

Příloha 3 – Souhlas zákonného zástupce

Informovaný souhlas s vyplněním dotazníku

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Kristýna Bernardová a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty na Karlově univerzitě v Praze. V rámci své bakalářské práce uskutečňuji výzkumné šetření, jehož cílem je analýza klimatu třídy a začlenění žáků cizinců do školního kolektivu.

Zaměřuji se na žáky z 1. stupně – 4. a 5. ročník a na žáky z 2. stupně – 7. a 8. ročník. Výzkumné šetření uskutečňuji formou dotazníku, který bude žákům rozdán ve škole. Výzkum je zcela anonymní, získané informace důvěrné a budou sloužit pouze pro účely zmiňované bakalářské práce.

V případě Vašeho souhlasu předejte, prosím, vyplněný souhlas třídní učitelce Vašeho dítěte. Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření. Výsledky šetření budou poté poskytnuty škole a k nahlédnutí.

Kristýna Bernardová

kristyna.bernardovaa@gmail.com

Souhlasím – nesouhlasím s vyplněním dotazníku mým dítětem.

Podpis rodiče/zákonného zástupce: Datum: