

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

**ADAPTACE A INTEGRACE DĚTÍ JINÝCH NÁRODNOSTÍ
NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

*ADAPTATION AND INTEGRATION OF CHILDREN WITH
DIFFERENT NATIONALITY AT PRIMARY SCHOOL*

Diplomová práce

VEDOUCÍ PRÁCE: PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

AUTOR DIPLOMOVÉ PRÁCE: Denisa Heřmanská

STUDIJNÍ OBOR: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace DV

FORMA STUDIA: prezenční

DIPLOMOVÁ PRÁCE DOKONČENA: září, 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a informačních zdrojů.

V Praze dne 16.6.2010

Denisa Heřmanská

PODĚKOVÁNÍ

Tímto děkuji PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace, podnětné rady podporu při vypracovávání diplomové práce. Dále děkuji pražským základním školám, jejich učitelům a dětem, kteří byli nápomocni při realizaci mé práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá adaptací a integrací žáků jiných národností na prvním stupni základní školy.

Teoretická část zpracovává informace z odborné literatury. Informace se týkají vysvětlení pojmů, obecné pojednání o socializaci člověka, multikulturalitě a interkulturalitě, o úloze RVP ZV v této problematice, dále o osobnostní a sociální výchově a dramatické výchově.

Praktická část se snaží provázat informace z teoretické části s praxí. Mezi cíle praktické části patří zjišťování, zda jsou organizace, které se věnují multikulturním a interkulturním tématům, využitelné ve školství. Další z cílů se zaměřuje na zjištění, kolik dětí jiné národnosti navštěvuje pražské ZŠ a zda jsou tyto žáci v školách rovnoměrně rozloženi. Vlastní průzkum se týkal dotazování dětí jiné národnosti a jejich učitelů ve vybraných školách na problémy s adaptací a integrací a jestli mají učitelé o jejich problémy zájem.

Klíčová slova

Adaptace, integrace, multikulturalita, interkultura, RVP ZV, osobnostní a sociální výchova, dramatická výchova, problémy žáků jiných národností, učitel, organizace zabývající se multikulturou.

Anotation

This diploma thesis concerns pupil's adaptation and integration of different nationality in first degree at elementary school.

The theoretic part is working with the information from literature. The information is related to the definition of terms, general essay about human socialization, about multicultural and intercultural topics, about task of RVP ZV in this dilemmas and about the Personal and the Social Education and the Drama in Education.

The practical part should link the theoretical knowledge and practical experience. Between the goals of practical part belongs the determination if the organizations, which attend the multicultural and intercultural topics are usable for education system. Another goal is to focus on detection how many children of different nationality attend the elementary school in the Czech Republic and whether they are equalized. The research itself is concerned

the interrogation of children with other nationality and their teachers who were chosen at elementary schools regarding their problems connected with adaptation and integration and if their teachers take care about and are interested in it.

Key words

Adaptation, integration, multiculturalism, interculturalism, Framework Education Programme for Elementary Education, children with other nationality 's problems, teacher, Drama in Education, Personal and Social Education organizations dealing with multiculturalism.

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. VYMEZENÍ POJMŮ	9
1.1 Adaptace	9
1.1.1 Hledisko pedagogické	9
1.1.2 Hlediska sociologické	9
1.1.3 Hlediska psychologické.....	9
1.2 Integrace	10
1.2.1 Hledisko pedagogické	10
1.2.2 Integrace sociální.....	10
1.2.3 Z hlediska psychologického	10
1.3 Asimilace.....	11
1.3.1 Hlediska pedagogické	11
1.3.2 Hledisko sociálního	11
1.3.3 Hlediska psychologické.....	12
1.4 Akulturace	12
1.4.1 Hledisko pedagogické	12
1.4.2 Hledisko sociální	13
1.4.3 Hledisko pedagogické	13
2. SOCIALIZACE JAKO VZTAH MEZI JEDINCEM A PROSTŘEDÍM.....	13
2.1 Kultura.....	16
2.2 Mechanizmy socializace jedince	17
3. MULTIKULTURALISMUS	19
3.1 Multikulturní výchova v základním vzdělávání a vzdělávání učitelů.....	20
3.1.1 Problémy realizace multikulturní výchovy v České republice.....	22
3.2 Analýza RVP ve vztahu k multikulturní výchově.....	24
4. INTERKULTURALITA	25
4.1 Interkulturní výchova	26
4.2 Interkulturní vzdělávání v kontextu českého školství.....	27
4.2.1 Osobnostně sociální rozvoj	27
4.2.1.1 Důležité mezníky didaktiky osobnostní a sociální výchovy	31
4.2.2 Dramatická výchova.....	33

4.2.2.1 Cíle dramatické výchovy	34
4.2.2.2 Dramatická výchova na prvním stupni ZŠ	34

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. CÍLE	36
6. VYTYČENÍ PŘEDPOKLADŮ	36
7. METODY	36
8. VLASTNÍ VÝZKUM	37
8.1 Instituce zabývající se multikulturalitou	37
8.1.1 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	37
8.1.2 Výzkumný ústav pedagogický	38
8.1.3 Vzdělávací program Varianty	38
8.1.4 Multikulturní centrum Praha	39
8.1.5 Humanitární organizace ADRA	41
8.1.6 Poradenské sdružení META	42
8.2 Vyhodnocení výsledků z jednotlivých městských částí hlavního města Prahy	44
8.3 Vyhodnocení výsledků dotazníků zadaných žákům	44
8.4 Vyhodnocení výsledků dotazníků zadaných vyučujícím	45
8.5 Shrnutí ve vztahu k vytyčeným předpokladům	66
9. DISKUSE	68
10. ZÁVĚR	69
LITERATURA	71
PŘÍLOHY	73

ÚVOD

Zájem o zvolené téma diplomové práce mě provázel velkou částí mého vysokoškolského studia, takže jsem si na závěr studia chtěla prohloubit znalosti v oblasti multikulturní výchovy. Problematika cizinců mě zajímá hlavně proto, že ve vstupem do Evropské unie a Schengenského prostoru je migrace obyvatel snazší a mnoho lidí toho využívá anebo je nuceno toho využívat. K 31.1.2008 získalo trvalý nebo dlouhodobý pobyt na území České republiky 396 843 lidí jiné národnosti a k 28.2.2010 jejich počet stoupl na 431 587. Z toho lze usoudit, že tento trend se bude i dále zvyšovat.

Ve školním roce 2008/2009 studovalo na základních školách 13 583 dětí jiných národností. (www.czso.cz, <http://aplikace.mvcr.cz>)

Ráda bych v rámci diplomové práce zjistila, zda jsou učitelé na prvním stupni základních škol připraveni na přítomnost dětí jiných národností. Budu se snažit zjistit, jestli existují organizace, které zajišťují vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy a stejně tak bych se chtěla zaměřit na organizace, které cizincům v České republice pomáhají.

Vzdělávání učitelů je, podle mého názoru, problém, protože je na každém vyučujícím, zda se bude ve volném čase dále vzdělávat, nebo ne. Předměty týkající se multikulturní výchovy se začleňují do výuky vysokoškolských studentů až v posledních letech, a proto si nemyslím, že učitelé, kteří jsou již v praxi, jsou kvalifikovaně připraveni, pokud neprošli nějakým kurzem zabývajícím se danou problematikou. Ve své diplomové práci bych se chtěla mimo jiné zabývat vzděláváním učitelů v této problematice, které by mohli vyučující využít, protože si myslím, že je toto vzdělávání nutné.

1. VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 Adaptace

V obecném slova smyslu se termínem adaptace rozumí přizpůsobení organismu v určitém prostředí. (kolektiv autorů pod vedením Mgr. Vebrové, J., Jeřábka, P., 2006)

1.1.1 Hledisko pedagogické

Pedagogický slovník pojem adaptace vysvětluje takto:

„Obecně proces přizpůsobení se něčemu. Ve vývojověpsychologickém smyslu přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšímu pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje. Adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý).“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 11)

1.1.2 Hledisko sociologické

Sociologie rozlišuje adaptaci (v obecném slova smyslu) a adaptaci sociální.

Adaptace sama o sobě znamená přizpůsobení či vyrovnání. Často se používá jako synonymum k pojmu akomodace, asimilace, adjustment apod. Tento pojem vznikl v 19. století a má využití mimo jiné i v biologii, fyziologii i jiných vědách (psychologie, sociologie).

Adaptace není jednoznačným pojmem, může se užít ve smyslu procesu, tj. adaptování nebo jako výsledek procesu, tzn. adaptovanost, kterýžto bývá většinou v kladném slova smyslu. Adaptace nastává ve chvíli, kdy pro daného jedince nejsou přiměřené podmínky, tedy prostředí. (Geist, B., 1992)

1.1.3 Hledisko psychologické

Hartl (2000) v Psychologickém slovníku vysvětluje pojem adaptace jako přizpůsobování se chováním, vnímáním a postoji. Je to proces postupného

přizpůsobování člověka sociálnímu prostředí, ve kterém se dlouhodoběji nachází. Poruchy takového chování se nazývají ztroskotání adaptace.

1.2 Integrace

Obecně pojem integrace označuje zcelení nebo sjednocení. Zmiňovaný pojem též značí začleňování nebo i proces tvorby celistvosti. Jedná se o spojování dílčích částí v celky.

(kolektiv autorů pod vedením Mgr. Vebrové, J., Jeřábka, P., 2006)

1.2.1 Hledisko pedagogické

Integrace je brána jako integrované vzdělávání, tj. přístup k žákům se zvláštními potřebami vzdělávání do hlavních proudů běžných škol. Průcha a spol. (2009) se soustředí především na žáky s těžkým a trvalým postižením a jejich začlenění se do běžného školství, nikoliv na žáky jiné národnosti, kteří tuto integritu potřebují úplně stejně.

Proto jsem zařadila do této kapitoly i pojem akulturace, který tuto problematiku z pedagogického hlediska lépe vystihuje.

1.2.2 Integrace sociální

V sociologickém pojetí je procesem spojování a sjednocování sociálních jevů v komplexní celek, jakým je kupříkladu sociální systém. Moderní sociologové zdůrazňují význam orientace na společné hodnoty v sociálním celku. Ten je realizován především podílením se na společných příkazech a zákazech chování. (Geist, B., 1992).

Geist (1992) uvádí, že sociální integrace nemůže být nikdy jednostranná, protože souvisí se vzájemnými vztahy mezi částmi a celkem, tzn. je minimálně dvoustranná. Sociální integrace se dále dělí na kulturní, komunikativní, funkční a normativní.

1.2.3 Hledisko psychologické

Integrace z pohledu psychologického značí „*v psychol. jednotné neoddělitelné spolupůsobení, součinnost různých psych. procesů; vzájemné slučování činností*“

jednoho systému n. několika systémů dohromady. “ (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, s. 232)

1.3 Asimilace

Slovník cizích slov vykládá tento pojem jako přizpůsobení se nebo splynutí. Na rozdíl od adaptace nejde tolik o přetvoření jako o sloučení dvou a více kultur v jedinou. Ta, která splyne ztratí své pacifické rysy a přejímá rysy skupiny druhé. (kolektiv autorů pod vedením Mgr. Vebrové, J., Jeřábka, P., 2006)

V současnosti jde zejména o to, jak vyřešit problém týkající se rozporu mezi tím, aby si asimilované etnikum ponechalo svoji vlastní kulturu a zároveň se adaptovalo do prostředí majoritní společnosti. (Průcha, J., 2004)

1.3.1 Hledisko pedagogické

Pedagogický výklad výše zmiňovaného pojmu se silně blíží psychologickému výkladu, tzn. vykládá ho jako přizpůsobení se, přičemž je nová informace vyložena tak, aby odpovídala dříve vytvořeným vzorcům, které si jedinec vytvořil před začátkem asimilace.

Společně s akomodací je základním procesem vedoucím k adaptaci. (Průcha, J., 2009)

1.3.2 Hledisko sociologické

Asimilace znamená prvotně splývání nebo přizpůsobení. (kolektiv autorů pod vedením Mgr. Vebrové, J., Jeřábka, P., 2006)

Obvykle se označuje jako splývání jedné skupiny s druhou, hlavně lidí žijících trvale nebo delší dobu uprostřed obyvatelstva jiné národnosti (přistěhovalecké menšiny obyvatel), řeči, chování, atp. V konečné fázi asimilace dojde k úplnému splynutí obou skupin. U menšinové skupiny může dojít i k odcizení od majoritní společnosti i přesto, že se členové minoritní společnosti naučili mateřskou řeč majority. K tomu může dojít například pokud je velmi rozdílná kultura majoritní a minoritní skupiny.

Asimilace je dlouhodobý proces trvající několik generací. Současně s tímto procesem probíhá tzv. disimilace – vymaňování se z vlivu cizí skupiny a lpění na způsobu vlastní skupiny.

„Je-li asimilace prosazována mocenskými prostředky (např. germanizace, amerikanizace, atd.), může dojít k pseudoasimilaci, v níž se asimilačnímu tlaku vystavěné skupiny pouze vnějškově asimilují.“ (Geist, B., 1992, s. 33)

1.3.3 Hledisko psychologické

„Jev, kdy nově vnímané a pozorované objekty jsou upravovány v souvislosti s již dříve získanými a osvojenými poznatky.“ (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, s. 56) Jinými slovy příslušník majoritní společnosti si interpretuje chování jedince minoritní společnosti tak, aby odpovídalo schématům, které si příslušník majoritní společnosti vytvořil již dříve.

1.4 Akulturace

Pojem akulturace lze vyložit jako vzájemné přejímání a splývání kultur, které souvisí se sociálními a kulturními změnami. Ty jsou důsledkem úzkých kontaktů odlišných kultur. Zároveň dochází k přejímání předem vybraných prvků. (kolektiv autorů pod vedením Mgr. Vebrové, J., Jeřábka, P., 2006)

1.4.1 Hledisko pedagogické

„Proces, v němž styk mezi příslušníky odlišných kulturních skupin dochází k osvojování kulturních vzorců jednou nebo více skupinami.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 16)

Tento pedagogický problém je v dnešní době velmi aktuální vzhledem k začínající velké migraci. Každá země se s tímto „problémem“ potýká a vypořádává jinak.

1.4.2 Hledisko sociologické

Je to proces sociálního učení, kterým si skupina lidí nebo jedinec menšinové společnosti získává a osvojuje určité znaky chování většinové společnosti. Toto základní vymezení je různě pozměňováno různými autory (R.Redfield, R.Linton) (Geist, B., 1992). Akulturační proces prochází několika fázemi:

„V první fázi dochází k výběru určitých prvků určité kultury a zamítnutí jiných, v druhé fázi dochází k postupnému osvojování vybraných prvků, přičemž jsou velmi často přejímané prvky modifikovány a přizpůsobovány vlastní, socializačním procesem osvojené kultuře.“ (Geist, B., 1992, s. 19)

Někdy může docházet ke konfliktům mezi kulturami a potom dochází k integraci nového útvaru, který se zcela nebo částečně liší od obou starých.

Akultura je na rozdíl od jiných výše zmiňovaných procesů (asimilace) pouze jednostranný proces. Zde se informace o vytvořené kultuře předávají z generace na generaci (jako tomu je i v případě kultury, která nemusela projít tímto procesem) nebo vrůstání jedince do kulturního společenství, které má opět několik fází, mezi něž patří rané dětství se vztahem k matce, dětství se vztahem k hračkám, preadolescencí s egocentriem a přelétavým přátelstvím, apod. (Geist, B., 1992)

1.4.3 Hledisko psychologické

Psychologický slovník (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, s. 28) vykládá pojem akultura jako proces *„v němž styk mezi různými kult. skupinami vede k osvojení vzorců jednou či oběma skupinami, přičemž může být jedna kultura (např. minoritní) pohlcena (dojde k dezintegraci slabší kultury a její asimilaci) n. může vzniknout nová, syntetizující kultura, případně se zachovají dvě oddělené kultury obohacené jinými prvky.“*

2. SOCIALIZACE JAKO VZTAH MEZI JEDINCEM A PROSTŘEDÍM

„Prostředí chápeme jako vnější realitu, působící v propojenosti s její vnitřní reprezentací, jejím modelem, konstruktem v psychice individua. Tato vnitřní reprezentace nachází svůj význam v tom, jak jedinec vnější realitu prostředí vnímá a interpretuje, jak je jí „osloven“, aktivizován.“ (Helus, Z., 2001, s. 81)

Prostředí se dále dělí na objektivní (vnější) a subjektivní (vnitřní) složku. Obě tyto složky jsou velmi propojené a nemohou jedna bez druhé existovat. Do objektivní složky můžeme začlenit všechno, co člověka obklopuje, v čem se nachází. To ale nepůsobí na všechny stejným způsobem. V té chvíli začne působit složka subjektivní, která napomůže každému jedinci prosadit vnímání věcí individuálněji pomocí vnímání, uvažování, radosti apod. (Helus, Z., 2001)

Příkladem může být modelová situace, kdy učitelka dává celé třídě příkladem výborně prospívající žáky. Situace ve třídě vypadá přibližně takto: výborně prospívající žáci mají vysoké sebevědomí, do školy chodí rádi. Dalším takové prostředí připadá velmi stresové, protože by měli být jako ti nejlepší. Přitom vědí, že toho nikdy nedosáhnou. Poslední skupinu dětí tvoří žáci, kterým učení nejde vůbec. Výsledky jsou až podprůměrné. Tito žáci chodí do školy neradi a cítí se v ní nešťastně.

Z tohoto příkladu je patrné, že by měla učitelka přikládat větší důraz na to, jaké metody pro motivaci žáků použije, protože tímto výběrem nepřímo ovlivní postoj žáků ke škole.

Během svého vývoje děti projdou mnohými prostředními (škola, rodina, kroužky, tábory atd.). Některé vývoj jedince rozvinou – není myšleno pouze informačně, ale také emočně – a některé jej mohou zbrzdit. Proto by se měl učitel co nejvíce orientovat v prostředích, ve kterých se dítě vyskytuje, neboť díky těmto znalostem může volit nejvhodnější výchovné metody a postoje.

Již jmenovaná prostředí můžeme dle U. Bronfenbrennera roztřídit na mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí. (In Helus, Z., 2001)

Mikroprostředí je prostředím, které je dítěti nejbližší, tzn. rodina a školní třída nebo škola jako taková. Může to být ale také zájmový kroužek, skupina dětí, která se nepravidelně stýká na ulici nebo v parku.

Prvním mikroprostředím je vztah mezi matkou a dítětem, tzv. dyáda. Tento vztah je po dlouhou dobu jediným autonomním prostředím v životě novorozence. Od jeho narození se velmi soustředí pouze na matku a ona na něj, což má pro další vývoj jejich vztahu oboustranné důsledky.

Mezoprostředí jsou tvořena více mikroprostředími a jejich vzájemnými vztahy. Důležité je především z hlediska tvoření identity dítěte. To si v každém ze svých mikroprostředí si vymezí své postavení ve skupině. Každé mikroprostředí má jiné nároky

a vlastnosti nebo limity, dle kterých se dítě do skupiny zařadí. To znamená, že může být v jedné skupině vedoucím členem a v jiné řadovým.

S přibývajícím věkem přibývá i mikroprostředí, v nichž se dítě pohybuje.

„V souvislosti s analýzou socializační funkce mezoprostředí platí dvě důležité teze:

Prvá podtrhuje nezbytnost postupného a přiměřeného rozšiřování počtu mikroprostředí, v nichž dítě (mladistvý) žije.“ (Helus, Z., 2001, s. 86)

Toto rozšiřování je nutné pro správný vývoj osobnosti a psychických vlastností a dovedností člověka.

Druhá teze se váže k faktu, že optimální působení mezoprostředí není automatické, ale funguje pouze za určitých podmínek. Mezi takové podmínky patří například „Vytváření a posilování transkontextuálních vztahů“, to lze vysvětlit na následujícím příkladu: dítě nerado vstupuje do nových prostředí, a proto se domlouvá se svým kamarádem, aby do něj vstoupili společně (nový kroužek) nebo si s sebou bere ze začátku důvěrně známý předmět (hračka) apod., což mu pomůže překonat počáteční těžkosti.

Eliminace střetávání konfliktů mezi mikroprostředími vytváří plodné prostředí mezi nimi. To můžeme připomenout na příkladu ovlivňování rodiny a školy, což se nejednou stává konfliktním. Děti skutečnost vnímají velmi citlivě a může ovlivnit kvalitu socializace.

Exoprostředím se stává prostředí, s nímž jedinec není v úzkém kontaktu, ale přesto se s ním cítí být spjat. Může to být přes lidi, které zná a v tomto prostředí se pohybují (pracoviště rodičů, pokud o něm doma mluví; škola, pokud o ní mluví starší sourozenec před mladším, který do školy ještě nechodí).

Makroprostředí je takové prostředí, které je definováno obecně. Dobrým příkladem je národ (se svými dějinami, tradicemi), stát (s politickým systémem, institucemi). *„Makroprostředí je utvářeno i politickými událostmi – viz např. dopady politických zvrátů u nás na přelomu osmdesátých a devadesátých let, dění kolem rozšiřování Evropské Unie, dramatické události kolem globalizace, balkánské konflikty.“ (Helus, Z., 2001, s. 91)*

Makroprostředí, ač se zdá být velice obecným pojmem, se výborně prosazuje skrze mezoprostředí a exoprostředí a různými způsoby tak ovlivňuje socializační události jedince.

Socializační funkcí je podporování člověka v jeho občanství. Pokud si toto nebudou uvědomovat děti i mladiství, není jejich vývoj úplný.

2.1 Kultura

Pojem kultura se uplatňuje v několika odvětvích, a tudíž nemá jen jednu definici. Obecně lze rozlišit dvě pojetí kultury:

První je širší pojetí a zahrnuje všechno, co se týká lidské civilizace – tedy jednak materiální výsledky lidské činnosti (obydlí, nástroje, plodiny, průmysl apod.) a druhak duchovní výtvořiny lidí, jakými mohou být například umění, morálka, zvyky, politika aj.

Dle užšího pojetí (které se uplatňuje v antropologii a interkulturní psychologii) je pojem kultura vztahován k projevům člověka, tedy kulturou určitého společenství se míní jeho zvyklosti, symboly, komunikační formy nebo jazykové rituály, zachovávaná tabu atd.

Kulturní pluralita je teoretický princip, který říká, že jednotlivá společenství (národy, etnika, rasy) mají své specifické kultury, které je třeba považovat za rovnocenné. Proto je třeba tolerovat způsob života cizích společenství a respektovat existenci jiných hodnot.

Pojem kultura je často spojován s pojmem kulturní vzorce. Kulturní vzorce jsou předávány z generace na generaci v procesu transmise kultury. Reprodukční charakter kulturních vzorců má značný význam na vytváření a ovlivňování etnických postojů a stereotypů.

Teorii kulturních vzorců jako první popsala americká antropoložka Ruth Benedictová (1887 – 1948) (Průcha, J., 2004)

Kultura je nebiologického a negenetického charakteru. Není ani vrozená, ani se nepřenáší z matky na dítě biologickou cestou. Předává se ústně v rámci jedné rasy, skládá se ze zvyků a obyčejů a je více méně ohraničena jazykovým prostředím (francouzská, česká).

Kultura ovlivňuje pohled každého jedince na svět. Skrze svoji kulturu hodnotíme nejen to, co se nám jeví jako krásné, zábavné, spravedlivé, čestné, ale i takové na první pohled neoddiskutovatelné filosofické kategorie, jako je pravda. (www. multikultura.cz)

Člověk se může stát příslušníkem určité kultury pokud projde procesem enkulturace, tzn. formálním i neformálním přejímání kulturních norem a zkušeností v průběhu vývoje jedince. Jinými slovy jde o přejímání kultury po celou dobu života jedince. (Průcha, J., 2004)

2.2 Mechanizmy socializace jedince

Proces socializace je ovlivněn zejména vnějšími vlivy sociálního prostředí. Ty se projevují pouze tehdy, je-li jedinec nějakým způsobem vnitřně ovlivněn.

Psychologické mechanismy socializace osobnosti jsou jinými slovy pochody v jedinci, které jsou navozeny jeho začleňováním do sociálních vztahů, kulturních poměrů a společenských činností a vedou ke změnám v jeho postojích, vlastnostech, názorech, činnostech apod.

Takové projevy jsou shrnuty do pěti následujících mechanismů:

Sociální učení kladným a záporným zpevňováním je nejzákladnějším prostředkem socializace. Je to učení na základě kladného upevňování žádoucích projevů pomocí odměn a záporného zpevňování nežádoucích projevů tresty.

Odměny i tresty mají vliv na výskyt odpovídajícího chování. Pokud je chování kladně hodnoceno, jeho častost se zvyšuje a naopak, až dojde k úplnému vyhasnutí nebo potlačení. Pokud se naučíme každou správnou reakci odměnit, jedinec se bude vždy snažit chovat tak, aby odměnu dostal. Ovšem trvalost takového učení je krátká – přestaneme-li jedince pravidelně odměňovat i on se přestane chovat tak, jak my očekáváme. Zpevňujeme-li chování pouze občas, trvá chování velmi dlouho a přetrvává i tehdy, když od odměňování upustíme.

Sociální učení kladným a záporným zpevňováním se netýká pouze chování, ale také citových reakcí - pokud malé dítě pláče, seběhnou se k němu dospělí a snaží se ho ukonejšit. Dítě záhy zjistí, že se takového chování dá využít.

Kladné nebo záporné zpevňování má tedy trojí účinek:

1. informuje dítě, zda se chovalo správně, či nikoliv

2. posiluje dítě ve výběru vhodného chování (jednat tak nebo onak)
3. spojuje citové stavy nebo rozpoložení s určitými událostmi

Socializací nápodobou a ztotožňováním si člověk osvojuje určité formy chování, postoje a vlastnosti tím, že se připodobňuje ostatním, napodobuje je a ztotožňuje se s nimi. Nezbytnou podmínkou je účast druhých osob – modelů nebo vzorů, jejichž chování podněcuje jedince k napodobování na základě empatie.

Může se tak stát například pomocí regresivního chování, které spočívá v tom, že se dítěti například začne stávat vzorem mladší sourozenec. Dítě se v této chvíli sníží na jeho psychickou úroveň (začne šišlat apod.) – příčinou může být pocit, že se mu rodiče málo věnují.

Další možností je tzv. závislé připodobňování, kdy se jedinec naopak snaží přizpůsobit někomu staršímu, samostatnějšímu. U jedince tak vzniká sklon orientovat se všude, kde to alespoň trochu jde, nesnaží se vyvinout své vlastní řešení životních situací, protože stačí dělat to, co dělá napodobovaný člověk.

Odreagovávající napodobování je mechanismus, který ve svých experimentech vyložil americký psycholog A. Bandura. Jedná se o hledání agresivního vzoru, pokud je sám jedinec nějakým způsobem frustrován (může se jednat o dítě, kterému rodiče zakázali hrát si s oblíbenou hračkou a vidí ve svém okolí člověka, který se dívá na televizi a je u sledování agresivní). Převzetím agresivního chování frustrovaný jedinec odreagovává své vnitřní napětí.

Kompenzačním napodobováním má jedinec zvýšenou potřebu vnímat jako vzor osoby, které vynikají v oblasti, ve které sám zaostává, ale chtěl by vyniknout (na tomto mechanismu působí napodobování zpěváků či sportovců mladistvými tím, že se snaží mít alespoň nějakou část obleku, kterou jim přisuzuje reklama).

Z uvedených příkladů je možné vidět, že mechanismy nápodoby probíhají vesměs neuvědoměle a jsou výsledkem složité souhry vnějších vlivů a vnitřních stavů (potřeb, frustrací apod.) napodobujícího jedince. Důležité je si povšimnout vztahů mezi mechanismy sociálního učení na základě zpevnování a mechanismy napodobování a identifikace.

Mechanismy sociálního informování jsou založeny na působení nějakého sdělení, které si jedinec uvědomuje nebo ho případně promýšlí. Nejobvyklejší formou je informování a přesvědčování o tom, co je správné (společensky), varování před tím, co

je nesprávné a dokonce antisociální. Jedinec si má požadované chování/postoje/vlastnosti uvědomit, má se pro ně rozhodnout nebo o ně usilovat. Vyjádřeno pozitivně, socializační účinnost mechanismu sociálního informování narůstá, jestliže je informování spojeno se sankcemi a odměnami, s aktivizací jedince, s působením modelů a vzorů a s motivací a hodnotovým systémem samotného dítěte.

Působení příkladů a vzorů je možné pouze v tom případě, když je v okolí jedince další člověk, který je mu modelem celým svým životem – ztělesňuje to, co se od samotného jedince očekává. Jedná se o příklady jak pozitivního charakteru, tak negativního. Cílem negativních příkladů je odradit jedince od toho, co je nežádoucí, co má neblahé důsledky špatného chování.

Za model považujeme osobu, která se pro jedince stává hrdinou hodným toho, aby se s ním ztotožnil a byl jako on. Vzorem je vždy někdo svým způsobem jedinečný, hrající v životě jedince výlučnou roli, ve jménu koho je třeba se sebou něco udělat.

Ideálem je představa sama sebe, druhé osoby vztahů nebo poměrů apod. Děti a mladiství se často zabývají vytyčováním ideálu sama sebe – jakým by chtěli být budoucnu, vytyčováním ideálu svého manželského partnera atd. Ideál bývá obrazně charakterizován jako něco nedostižného, ale udávajícího směr, od kterého by neměla odklonit žádná překážka.

(Helus, Z., 2001)

3. MULTIKULTURALISMUS

Multikulturalismus je myšlenkový a politický směr, který se začal rozvíjet v 60. letech minulého století a zabývá se myšlenkou soužití jak jednotlivců, tak celých skupin s odlišnou kulturou, rasou, náboženstvím, apod. jednou z výhod. (Moree, D., 2008) Patrný je zvláště ve státech s obyvateli z různého kulturního a náboženského prostředí.

Multikulturalismus se rozdělil do tří myšlenkových směrů, pluralistický multikulturalismus, liberalistický multikulturalismus a kritický multikulturalismus.

V pluralistickém multikulturalismu vedle sebe koexistují „uzavřené skupiny, které je potřeba jako takové uchovávat a podporovat. Kulturní rozmanitost je pak chápána jako hodnota sama o sobě, jako podmínka společenského vývoje.“ (Moree, D., 2008, s. 18). V oblasti vzdělávání se tento směr zaměřuje na „multikulturní gramotnost“, to znamená, že se žáci jako členové majoritní společnosti dozvídají o specifikách jiných sociokulturních skupin (četbou, výkladem), a zároveň se příslušníci minoritní skupiny

seznámí s fungováním dominující kultury. V praxi se výše zmíněný systém zkrátí pouze na prezentování minoritní společnosti pomocí jejích tradic, jídla nebo oblékání.

Cílem druhého směru, liberálního multikulturalismu, (jak uvádí Moree, D., 2008) je integrace jednotlivců a vytvoření rovnoprávné společnosti. Snaží se prosazovat identické podmínky pro všechny členy společnosti nehledě na rasovou, náboženskou nebo jinou příslušnost. Tento směr akceptuje možnost pozitivní diskriminace například tím, že určitým minoritním kulturám přidělí zvláštní práva (ovšem pouze po dobu adaptace).

Tento přístup je uváděn do praxe především ve Francii, kde se pedagogové snaží napomoci tvorbě etnicky a kulturně přirozenému prostředí, kde je kulturní identita každého jedince ponechána jeho vlastnímu životu.

Posledním směrem je kritický multikulturalismus, který je určován především míněním, že rozdíly ve společnosti si nelze vysvětlovat jen na základě „socioekonomického“ vlivu prostředí a jsou-li v takové společnosti navíc nějaké minority (ženy, Romové) nelze je zapojit do společenství jinak, než za pomoci programů ulehčujících integraci těchto lidí. Tento směr vznikl v polovině devadesátých let dvacátého století, a tudíž je jedním z nejmladších směrů multikulturalismu. (Moree, D., 2008) Tento směr vznikl jako reakce na oba předchozí jmenované směry a jejich nedostatky. Stejně jako oba předchozí směry multikulturalismu klade velký význam na diverzitu ve společnosti, ovšem vnímá jí jako nástroje, který pomůže člověku poznat svoji identitu, pohled na svět nebo lidské hodnoty.

V praxi se snaží kritický multikulturalismus zjistit, z jakých důvodů vzniká mimo jiné například rasismus, třídní nerovnost apod.

Obecným cílem multikulturalismu je tedy sjednocení zmiňovaných skupin politicky bez ohledu na vyznání, rasu či původ.

V oblasti multikulturalismu je, podle mého názoru, velkým problémem odlišnost termínů. To je způsobeno především tím, že mnoho publikací je překládáno a tak jsou termíny ovlivněny i v závislosti na autorech a způsobu překladu.

3.1 Multikulturní výchova v základním vzdělávání a vzdělávání učitelů

Multikulturní výchovou rozumíme seznámení se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Zároveň se snaží zmíněný předmět vést žáky

k respektování sociokulturní rozmanitosti, učí je porozumět lidem s odlišností a také se snaží děti naučit vytvářet prostor pro tolerantní soužití mezi lidmi. Multikulturní výchova není prioritně zaměřena na minoritní, nebo majoritní společnost, jak se může na první pohled jevit. Její podstatou je jak adaptace minorit do majoritní kultury, tak i chápání minorit z pohledu majorit.

Mezi tematické okruhy předmětu Multikulturní výchova (RVP ZV, 2007) dotýkající se aktuální situace ve společnosti a tím pádem školního prostředí, patří mimo jiné „kulturní diference“, které pomáhají žákům vnímat ostatní lidi jako jedince, ale i jako součást určitého etnika. Žáci by měli poznat svoji kulturu a zároveň se naučit respektovat jiná etnika, která jsou nedílnou součástí národa, v němž žijí.

Dalším okruhem jsou „lidské vztahy“ – úkolem tohoto celku je přiblížit žákům vztahy mezi kulturami (tzn. přiblížit žákům vzájemné obohacení kultur nebo se snaží alespoň trochu rozkrýt některé problémy, které ze soužití dvou či více kultur žijících vedle sebe vyplývají). Zaměřují se také na zapojení žáků odlišných kultur do kolektivu, čímž u většinové kultury rozvíjí toleranci, empatii, solidárnost nebo schopnost rozvíjet spolupráci s lidmi bez ohledu na jejich vyznání, rasu, generační příslušnost aj.

V rámci okruhu s názvem „etnický původ“ se žáci seznámí s odlišností lidí, s postavením národnostních menšin ve většinové společnosti. Dozví se také základní informace o vybraných etnických skupinách žijících v České republice a naučí se rozpoznávat projevy rasové diskriminace.

Okruhem týkajícím se multikulturní výchovy, jenž by měl děti rozvinout je „multikulturalita“, v němž se budou zabývat současnou situací ve světě a jejím dalším vývojem, dozví se například význam užívání cizího jazyka sloužícího také jako možnost dlouhodobějšího vzdělání. Budou se učit naslouchat druhým a vyzkouší si komunikaci s příslušníky minoritních společností.

Posledním okruhem je „Princip sociálního smíru a solidarity“. V této části si žáci vyzkouší odstraňování diskriminace a předsudku vůči některým minoritám, získají informace o životě v multikulturní společnosti a zkusí se spoluvytvářet lepší společnost získanými zkušenostmi. (RVP ZV, 2007)

Výchova k toleranci, jak bychom tento předmět mohli také nazvat, prolíná většinu výchovných oblastí, kterým se děti ve škole učí (jako je například Člověk a společnost, Umění a kultura, Informační a komunikační technologie, apod.).

3.1.1 Problémy realizace multikulturní výchovy v České republice

Problémy s realizací multikulturní výchovy (dále i MKV) do jisté míry souvisí s naší minulostí. Za dob Rakouska – Uherska byl náš národ minoritní složkou tehdejší společnosti, takže byl multikultuře více méně otevřený. Později se z tohoto područí vymanil a postupně se začal sžívat s tím, že se stal samostatným státem. To ovlivnilo i přístup k lidem jiné národnosti. Rozvoj multikulturní výchovy utlumil nadobro komunismus.

Odklon opačným směrem nastal se založením České republiky a o multikulturní výchově jako takové se začíná mluvit až počátkem 90. let dvacátého století. Výše zmíněné informace do jisté míry ovlivnilo pozdější přístup multikulturní výchově. V době, kdy se začalo debatovat o přístupech multikulturní výchovy už byla bohužel reforma školství více méně promyšlená. Hlavně kvůli tomu byla MKV zařazena do vzdělávacího systému jako „polotovar“ a tento nedostatek přetrvává v rámcovém vzdělávacím programu až dodnes. Jeden z nedostatků RVP ZV spočívá v tom, že RVP nenabízí učitelům jakýsi manuál k výuce MKV (jediná část RVP, která se zabývá implementací je úvod). Vyjdeme-li z faktu, že se ve školství mísí starší učitelská generace s mladou, která je didaktikou multikulturní výchovy více méně také nepoznamenaná, způsobí to, že multikulturní výchova je vyučována v nedostatečné míře. Může se stát, že se učitelé soustředí na splnění kompetencí uvedených v RVP ZV a úplně vynechají jeden ze základních smyslů multikulturní výchovy, tzn. orientaci na jedince a jeho individualitu ve společnosti. Dalším nedostatkem rámcového vzdělávacího programu je vymezení témat pro multikulturní výchovu. Ta jsou buď ve velké míře obecná, nebo naopak jsou orientovaná na rozdíly mezi etnickými skupinami. Někdy může být spojena se soužitím kulturních skupin. Velmi často jsou vybraná témata orientovaná na negativní rysy spojené s multikulturní výchovou, jakými jsou xenofobie, rasismus, apod.

Ačkoliv je předmět Multikulturní výchova zařazen mezi průřezová témata, málokdy se prolíná jinými předměty, ostatní průřezové předměty nepočítaje. Dle D. Moree (2008) rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání umožňuje učitelům různé tlumočení principů multikulturní výchovy a tím jim vytváří chaos v tom, co vlastně multikulturní výchova ve své podstatě je.

Podle Průchy (<http://ludum.rvp.cz>) patří mezi největší problémy realizace multikulturní výchovy velké množství informací, nároků a doporučení, které kladou teoretici na učitele (tento pojem zastřešuje obě pohlaví, tedy i učitelky). Vyložit takové kvantum informací je většinou v praktické rovině nerealizovatelné.

Podobným obecným problémem multikulturní výchovy ve školách je obsah vyučovaného předmětu, tj. jakých výsledků by měly děti dosáhnout po jeho absolvování a s jakým efektem. Problémy nastávají i ve chvíli, kdy budeme chtít sledovat vzdělávání učitelů v tomto směru. Zatím není ani vybudována koncepce dalšího vzdělávání v multikulturní oblasti a pro většinu z nich je multikulturní výchova novinkou, na kterou při studiu nebyli připravováni (po pravdě ani my jsme si ničím podobným při studiu neprošli a snad bych se ani nedivila, kdyby někteří z nás ani nevěděli, že existuje vyučovací předmět, který se multikulturalismem zabývá). Vzhledem k tomu, že „pravidla“ stále nejsou přesně dána, je povětšinou na samotném vyučujícím, jakým způsobem bude s dětmi pracovat (v případě, že se bude Multikulturní výchova jako předmět vůbec realizovat). Mám dojem, že se může stát, že žáci budou muset chtít nechtě zcela přebírat učitelovy názory, pokud je nebudou vést ke stejným cílům i rodiče doma. S tím souvisí to, jestli se mají učitelé držet oficiálních postojů, které jim předkládají teoretici.

Další spornou otázkou jež se naskytá je ta, že se předmět špatně hodnotí, zvláště ve školách s výukou hodnocenou známkami. Podle mého názoru totiž tolik nejde o naučená fakta jako o snahu ovlivnit rozvoj osobnosti žáků tak, aby se jakákoliv diskriminace v co největší míře eliminovala.

Můžeme si také klást otázky typu: Proč se názory dětí většinové společnosti na děti z minoritního prostředí nelepší, i když jsou na školách realizovány multikulturní projekty? Odpovědí může být určitě více, ale především to jsou stereotypy a předsudky (etnické, rasové, náboženské, apod.), které žáci přebírají ze svého okolí (rodiče, kamarádi, spolužáci). Z toho vyplývá, že bude-li se snažit dítě ovlivnit pouze jeden subjekt, nebude to mít na dítě tak velký dopad, jako kdyby se o to snažilo více činitelů.

Kvalita výuky multikulturní výchovy se liší i v závislosti na počtu žáků jiných národností ve třídě, potažmo škole. Ve škole s velkým výskytem dětí z minoritní společnosti je potřeba výuky multikulturní výchovy o mnoho větší hlavně proto, že se děti české národnosti setkávají se svými „menšinovými spolužáky“ každý den. Naproti tomu na škole, která čítá menší počet dětí jiné národnosti nemají vyučující takovou potřebu předmět vyučovat, zvlášť pokud, jak už jsem se zmínila výše, stále nejsou

pevně zakotveny koncepcí předmětu. V tom případě jsou pro ředitele takových škol prioritní jiné předměty.

3.2 Analýza RVP ZV ve vztahu k multikulturní výchově

„Průřezové téma Multikulturní výchova základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice hodnoty.“ (www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf)

Multikulturní výchova by měla napomoci žákům především k setření některých předsudků, které v naší majoritní společnosti kolují. Multikulturní výchova má podle RVP ZV (2007) zprostředkovávat poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám a kromě toho rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Myslím si, že děti mladšího školního věku nejsou úplně schopny všeobecně dané předsudky potlačit, zvláště v případě, že dítě jiné národnosti přijde do již zaběhnutého kolektivu. Tento cíl, pokud se tomu tak dá říkat, je tedy dlouhodobý.

Velikým přínosem je podle mého názoru fakt, že se multikulturní výchova prolíná mnoha předměty. Dítě tak získává komplexnější pohled na věc (z více úhlů pohledu). Mezi takové vzdělávací oblasti patří především „Jazyk a jazyková komunikace“, „Člověk a společnost“, dále „Informační a komunikační technologie“, „Umění a kultura“, „Člověk a zdraví“, kde se žák asi v oblasti multikulturní výchovy dozvídá o tropických nemocech, rozdílných přístupech ve zdravotnictví (v různých zemích) a o léčebných alternativách (akupunktura, přírodní léčitelství, šamanismus). V charakteristice předmětu totiž není uvedeno, jaký druh informací by si měl žák z hodin odnést.

Předmět Multikulturní výchova rozvíjí žáka v sociální oblasti, snaží se o rozvoj tolerance, uvědomění si toho, že pokud jedinec vyjede ze země, stává se rázem menšinovou skupinou. Proto by se k cizincům měl chovat jako k sobě rovným a napomáhat prevenci vzniku xenofobie apod.

V oblasti postojů a hodnot napomáhá průřezové téma žákům vytvářet postoje tolerance a respektu, přispívá k uvědomění si neslučitelné rasové, náboženské a jiné intolerance s principy v demokratické společnosti atd.

Nakonec jsou některé tematické okruhy rozepsány, ovšem jen na pár řádků a po bližším zkoumání přijdeme na to, že se tyto okruhy jeví spíše jako témata jednotlivých

hodin než jako tématické okruhy. V úvodu RVP autoři píší: „*Výběr a realizace daného tématického okruhu, popř. tématu mohou být významně ovlivněny vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů.*“ (RVP ZV, 2007, s. 96) Domnívám se, že v reálu to znamená, že průměrný učitel přesune problém multikulturní výchovy na okraj dění a pokud má ve třídě dítě jiné národnosti, multikulturní výchova pro něj znamená, že pohlídá, aby čeští žáci dítě nešikanovali a aby dítě alespoň rozumělo trochu česky.

Zastávám dosti kritický názor, že by bylo dobré, kdyby se tento předmět posunul přinejmenším mezi esteticko - výchovné předměty typu hudební výchova, výtvarná výchova apod., které mají sice nízkou hodinovou dotaci, ale mají pevně stanovenou, co se má dítě v kterém časovém období naučit. Multikulturní výchova časovou dotaci nepotřebuje, ale myslím, že by v tomto směru bylo velmi přínosné, kdyby autoři v rámci RVP ZV vypsali seznam cílů, poznatků a dovedností, které by měli žáci na konci období splňovat. Bylo by to přínosnější i pro pozdější objektivnější hodnocení tohoto předmětu. To by zároveň pomohlo učitelům začátečníkům s multikulturní výchovou, protože by dostali představu o tom, co si mají pod tímto výukovým předmětem představit a později žáky učit.

4. INTERKULTURALITA

Pojem interkulturalita můžeme chápat jako propojení více kultur na území majoritní společnosti. Obě kultury se snaží o nalezení cesty ke společnému soužití.

Rozvíjet interkulturní cítění lze rozvíjet již u velmi malých dětí. V kojeneckém věku je důležité dbát na to, aby se dítě cítilo v potenciálně nebezpečných situacích (tzn. z jeho pohledu nebezpečných) bezpečně. Příkladem je neznámý člověk, který je pro takto staré dítě pokaždé nebezpečný. Pokud je dítě ve společnosti matky, vyhodnocuje situaci pozitivněji, než kdyby bylo samotné. Jestliže rodiče, případně lidé dítěti velmi blízcí umožní v ranném věku seznámení s různými cizími jedinci, rozvíjejí v něm toleranci. V pozdějším věku, přibližně ve dvou letech, kdy se tvoří rodinná pouta. V této době si dítě začíná uvědomovat příslušnost k vymezené skupině. Tehdy je velkým přínosem, pokud je rodina otevřená vůči širšímu prostředí. Je potřeba, aby v takovém prostředí byla rodina dítěti oporou. Takové vjemy v dítěti udržují nebo dokonce prohlubují důvěru v lidský svět.

Průlomovým se zdá být v tomto ohledu předškolní věk, který je zároveň spojen se vstupem do mateřské školy. V okolí dítěte přestávají být pouze členové rodiny, ale

vstupují do něj i vrstevníci. V tomto věku začíná dítě rozvíjet tzv. presidiální schopnosti, kterými jsou například spolupráce, součinnost, soustrast nebo soucit. Obecně se dá říci, že jde o schopnosti začínající předpnou sou -. (Matějček, Z. In Smékal, V., 2003)

Z tohoto důvodu je možné vidět, že děti přijímají bez jakéhokoliv problému děti jiné barvy pleti, jinak hovořící nebo s nějakým druhem handicapu. Toto období je pro interkulturní vnímání velmi důležité, protože je dítě do jisté míry velmi tvárné. Velikou roli hrají v předškolním věku kromě rodiny ještě vychovatelé, kteří by měli vztahy ve zmíněném slova smyslu mezi dětmi korigovat. (Matějček, Z. In Smékal, V., 2003)

Školní věk (od osmi let do třinácti let) se dá také označit jako období největší extroverze a dobou vrcholícího kolektivního života. V tomto období je pro jedince vybočující z kolektivu, popřípadě společnosti, dávana ve velké míře na odiv jeho jinakost. Nejde ani tak o školní prospěch (který je důležitý pro učitele a rodiče) jako o nedostatky v dovednostech a schopnostech. Nyní také děti začínají rozlišovat mezi ženskou a mužskou stránkou. Skupiny chlapců a dívek se začínají více a více oddalovat. Jak chlapci, tak dívky mají jiný přístup k začlenění odlišného spolužáka či spolužačky. Norma rodiny začíná být podřazená normě kolektivu. O odlišnosti jedince už nerozhoduje tolik rodič nebo učitel, ale také kolektiv, do kterého dítě vstupuje. Za kolektiv rozhodují vůdčí osobnosti, nikoliv součet hlasů jednotlivců. Chce-li učitel ovlivnit jednání a mínění kolektivu, musí tak činit zevnitř (například zvýšením dovedností, které jsou pro kolektiv, popř. skupinku dětí, výhodné). Kdyby tak činil zvenčí, budou se mu děti vzpírat a klást odpor.

To samé lze říci o starším školním věku a mladistvých, ovšem liší se rozložením mužské a ženské diference. Ta se ještě více rozděluje a sílí odpor k autoritě. Je potřeba začít počítat také s inteligencí každého jedince. Žák si v tomto věku základní postoje nevytváří, ale logicky si je odůvodňuje.

Na závěr by se dalo říci, že vše podstatné se tvoří v začátcích života dítěte a v této době se utváří velká většina postojů, které se v pozdějším věku pouze upevňují. (Matějček, Z. In Smékal, V., 2003)

4.1 Interkulturní výchova

Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci chápat různorodost jako pozitivní záležitost. Odlišnost mezi lidmi by neměla být brána jako vznik možného konfliktu, ale

jako přínos jak pro sebe sama, tak pro společnost. Tomuto jevu se snaží pomoci interkulturní výchova především tím, že se pokouší vytvořit respektující vztahy vůči minoritní společnosti, snaží se tvořit vhodné klima ve třídě, kde je dítě jiné národnosti apod.

Interkulturní vzdělávání se snaží vést žáky k respektování kulturní rozmanitosti mimo jiné pomocí dialogů a interakce s žáky jiných národností. To by mělo vést především k tomu, že čeští žáci postupem času setrou všechny rozdíly mezi sebou jako majoritou a žáky jiné národnosti jako minoritou.

Cíle interkulturní výchovy je upevňování vztahů mezi majoritou a minoritou, což souvisí se schopností naučit se řešit konflikty jinou cestou, než je násilí a vulgarita. Další věcí, kterou je třeba si uvědomit v souvislosti s koexistencí s minoritní společností, je fakt, že rozdílné kultury se chovají odlišně ve stejných situacích. Kultura není vrozená, ani daná národem, je hlubší povahy a získávaná v soužití v rodině a výchovou.

Správné chování dětí vedoucí k naplňování výše zmíněných cílů můžeme podpořit například cíleně vedenou soudržností třídy a to i tehdy, není-li součástí třídy dítě jiné národnosti, podporou partnerství, spolupráce, atd. Učitel by si měl všímat vztahů mezi dětmi a snažit se ve třídě tvořit příjemné klima mezi dětmi.

4.2 Interkulturní vzdělávání v kontextu českého školství

Jak již bylo řečeno, hlavním záměrem interkulturní výchovy je přijetí rozdílů mezi majoritní a minoritní společností. K tomu by v nejlepším případě mělo dojít postupným smazáním rozdílů nejen ve třídě, ale v celé škole. Potom bude škola fungovat na principech rovnosti, respektu a vzájemné tolerance.

4.2.1 Osobnostní a sociální výchova

Jinými slovy se jedná o výchovu jedince jakožto člověka, a to ve všech složkách, a na druhé straně divadlo a dramatické umění jakožto způsob života a esteticko – umělecká stránka života lidí. V mateřské škole, na prvním stupni základní školy, ve speciální péči, apod. klade dramatická výchova větší důraz na cíle týkající se osobnostního a sociálního rozvoje, respektive některých jeho stránek.

Osobnostně sociální rozvoj je součástí dramatické výchovy a divadla, bez této složky se nejedná o právoplatnou dramatickou výchovu.

Pojem Interkulturní vzdělávání se začal v české společnosti objevovat až začátkem 90. let minulého století v souvislosti s potřebou „učit jinak“, tzn. neučit se pouze z teorie napěchovanými učebnicemi, ale také „umění žít“. Výchova měla zahrnovat témata týkající se sama sebe, vztahů mezi lidmi; vztahů, které se dítěte každodenně týkají. Jejím primárním účelem je vytvořit v hodině takové prostředí, kde by si dítě mohlo zkusit řešení problémových situací, do kterých se ve svém životě může běžně dostat.

V souvislosti s výše zmíněnými cíli se zrodil pojem Osobnostní a sociální výchovy (dále také OSV) jako jednoho časového bloku pro primární a sekundární školství. „*Učivem je tedy tentokrát /v tomto předmětu/ žák sám, třída nebo skupina žáků jako sociální organismus, konkrétní vztahy a praxe každodenní existence ...* „ (Valenta, J., 2003, s. 7)

Velký podíl má u osobnostní a sociální výchovy osobnost učitele, který kolektiv vede. Předmět vyžaduje vhodnou volbu jak metod, tak technik, které pomohou dětem správně zvládnout probíraná témata a umožňují žákům rozvoje autoregulačních, sociálních i jiných dovedností a postojů. V lepším případě by se měla témata prolínat s předměty spíše teoretickými (i když to není v tradičně pojatých předmětech mnohdy realizovatelné).

Časová dotace předmětu není zcela fixní, lze je rozložit do více let a zároveň v rámci menších časových celků do hodin i do bloků dle schopností a zkušeností vyučujícího.

Osnova OSV vznikala dlouhodobým sledováním témat v literatuře i dostupných dokumentacích vážícím se k pedagogickým, resp. psychologickým systémům (dramatická výchova, výchova k lidským právům, etická výchova apod.), a zároveň se v ní prolínají témata vyňatá učiteli z praxe. Přihlédnuto bylo také k výsledkům ze setkání učitelů zabývajících se výukou OSV v roce 1998 na Katedře pedagogiky FF v Praze. (Valenta, 2003)

Osobnostní a sociální výchova se prolíná vzdělávací oblastí „Jazyk a jazyková komunikace“, kde se zaměřuje hlavně na každodenní komunikaci a prohlubuje i neverbální komunikaci. Další vzdělávací oblastí, jejíž části naplňuje, je „Člověk a jeho svět“. Tuto oblast pokrývá především sociální tematikou směřující ke zdravému

sebepojetí, sebepoznání člověka a také k psychohygieně a mezilidským vztahům. Vzdělávací oblast „Člověk a společnost“ se vyplňuje především ve Výchově k občanství, a to v celcích „Člověk ve společnosti“ a „Člověka jako jedinec“, *konkrétně k tématům „lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití“ (Člověk ve společnosti) a „podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj“ (Člověk jako jedinec)*. Všechna témata jsou v Osobnostní a sociální výchově vnímána jako samostatná. Osobnostní a sociální výchova klade důraz na získávání praktických dovedností spjatých s uvedenými tématy.“ (RVP ZV, 2007, s. 89)

Vazba se vzdělávací oblastí Člověk a příroda nabízí rozvoj jedinci zvláště v oblasti emocionálních vztahů, osobních postojů nebo praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí. V oblasti Člověk a příroda má možnost OSV rozvíjet žákovi jeho smyslové vnímání, kreativitu, vnímání a utváření mimouměleckého estetická (například estetiky chování a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa). Propojení se vzdělávací oblastí Člověk a zdraví je vhodné v tématech reflektujících fyzickou stránku člověka, sociální vztahy, komunikace a rozhodování v běžných i vypjatých situacích.

Metod a technik OSV je v dnešní době již velké množství, jsou velmi variabilní a prolínají se, přicházejí z různých systémů jakými jsou například dramatická výchova, globální výchova nebo výchova ke zdraví, kterou v dnešní době zastřešuje didaktická oblast „Člověk a jeho svět“ (RVP ZV, 2007)

Valenta (2003) uvádí ukázkou struktury lekce OSV:

Z hlediska přípravy vyučujícího jsou témata OSV ve své podstatě rozděleny do několika celků. Mezi hlavní okruhy patří „Vstupní témata na počátku kurzu/předmětu a závěrečná na jeho konci“. Témata jsou víceméně závislá na setkávání členů skupiny a také na fázi vývoje skupiny. Do zmíněné skupiny můžeme zařadit například skutečné otevření se skupině, tzn. pozdrav, přivítání a krátké sdělení, co se bude v následujících minutách dít. Do této kategorie také patří uvolnění atmosféry, navození příjemné a otevřené atmosféry (vytváření dobrého klimatu), základní vzájemné poznání. Zde jsme tématem my sami. Učitel může zrekapitulovat své cíle a záměry (resp. cíle předmětu nebo bloku), pokud to nečinil v některém výše zmíněném bodě. Jmenované cíle je třeba uvést v soulad s potřebami nebo očekáváním dětí.

Druhou větší skupinou jsou „Témata opakující se obvykle ve více lekcích“, kam patří například „Počáteční rozhybání, uvolnění, zklidnění, soustředění“ realizované

pomocí různých cvičení a her navozující motivaci k celému realizovanému celku (často jde o psychomotorické aktivity).

„Počáteční debatu“ může učitel využít ve výstavbě celků buď samostatně, nebo jako doplňující aktivitu vedle jiné aktivity realizované na začátku lekce. Vesměs se jedná o debatu v kruhu, jejíž téma je jak volné, tak řízené učitelem (zaměřené na téma hodiny). Obecně řečeno jde o sdílení zážitků, zkušeností s ostatními, řešení problémů, které se vyskytly, nebo získávání informací.

Předposledním celkem je „Závěrečná reflexe“, ve které se téma váže k tomu, co se odehrálo v hodině, lekci nebo bloku. Někdy je předmětem reflexe sebereflexe každého účastníka lekce (učitel se snaží dětem pomoci otázkami typu: Co jsme se o sobě/o nás dozvěděli? Co se mi dneska povedlo a co by se dalo udělat jinak?), nebo je zaměřena na to, co jsme v lekci dělali, co jsme se dozvěděli v dnešní lekci/bloku (v tomto případě se učitel ptá Co jsme dneska prožili? Jak můžeme v běžném životě využít to, co jsme se dnes dozvěděli?).

Nikde se nehovoří o reflexi učitele. Ten by se měl k lekci před dětmi vyjadřovat tehdy, je-li s výkonem dětí spokojen, příjemně překvapen nebo naopak nespokojen. Měl by volit taková slova, z nichž si děti mohou vzít ponaučení pro příště a zároveň se budou na další lekci těšit (i přestože v této lekci např. vyrušovaly a bylo jim to učitelem vytčeno).

Posledním tématem je „Ukončení lekce“, jenž bývá pomyslným oddělením lekce od dalšího předmětu (s právě proběhlým bokem, nesouvisejícím) nebo další aktivity. Lekce může být ukončena pouze pozdravem nebo pouhým sdělením, co se bude dít příště.

Čtvrtý okruh témat můžeme nazvat „Celkový přehled témat osobnostní a sociální výchovy“.

Ve výše zmíněném okruhu můžeme najít témata, která slouží jako nápověda pro stavbu hodiny. Učitel se zde seznámí s možnostmi rozvoje osobnosti dětí, jakými jsou kupříkladu sebepoznání (v této podkategorii se dozví, v kterých oblastech se dá sebepoznání rozvíjet – v oblasti vztahu k tělu, v oblasti vlastností, v oblasti učebních/studijních stylů apod.). Podkategorie sebepoznání se prolíná všemi dále zmíněnými podkategoriemi a není třeba ji dále zmiňovat. Pokud je skupina dětí v této oblasti nezkušená, je přínosnější, když učitel vede žáky, co se sebepoznání týče, nejprve v úrovni „já o já“ a teprve po zvládnutí tohoto se může přesunout k úrovni „druzí o já“, tj. spolužáci se vyjadřují k „já“. Další subkategorii je zdokonalování základních

kognitivních funkcí, čemuž můžeme rozumět jako zdokonalování řady poznávacích procesů, které jsou zásadní pro prožívání, chování aj. Sem je možné zařadit zdokonalování paměti, cítění rytmu, představivosti a fantazie, způsobu myšlení – myšlenkových operací, atd. Poslední podkategorií je seberegulace a sebeorganizace. Důležitá sub témata se týkají ve většině případů organizování vlastního učebního stylu a rozvoj zefektivnění technik učení, sebedůvěry.

Uvedené okruhy i jejich podkategorie nejsou chronologicky seřazené a mohou se prolínat, není tedy nutné se vyřčeného pořadí striktně držet.

4.2.1.1 Důležité mezníky didaktiky osobnostní a sociální výchovy

Osobnostní a sociální výchova má oproti jiným (tradičně pojatým) předmětům svá specifika, vyplývající hlavně ze samé podstaty předmětu, tzn. fakta, že učivo výchovy vychází ze žáka samotného, to znamená, že se žák neučí kvůli učiteli, ale kvůli sobě; učí se to, co žije).

„OSV je společné hledání způsobů každodenní existence dobrých právě pro toho či právě onoho žáka (není to věda, kterou vlévá učitel do hlavy žáka; není to normativní učení ve smyslu tehdy a tehdy musíš jednat tak a tak).“ (J. Valenta, 2003, s. 30)

Současně je to ovšem pozorné sledování mravního rozměru vstřícného a pomáhajícího chování. Učitel vyučující OSV musí brát v potaz osobnosti jednotlivých žáků, charakter kolektivu, situaci ve třídě a průběh aktivit. Je třeba zohlednit každý detail jak v přípravě na hodinu, tak aktuálně v hodině. Od učitele se vyžaduje velká míra flexibility v tom smyslu, že i když výborně postaví lekci, je možné, že skupina potřebuje aktuálně řešit jiná téma, o kterém učitel předem neví (ale pochopí ze situace, že je třeba na něj nějakým způsobem reagovat). S tím souvisí i požadavek na vyučujícího, aby byl plně kvalifikován. Aby jen nebavil děti po dobu trvání lekce, ale aby byl schopen také říci, čeho tou kterou aktivitou chce docílit a držel se vytyčených cílů. To souvisí se stylem jeho práce, v němž musí myslet na výchovné možnosti jednotlivých her a cvičení, které umět zkoordinovat s tím, co by měli žáci umět. Zároveň by měl být schopen ve hře rozpoznat, co se děje a proč se to děje a na tomto základě může s dětmi může debatovat a reflektovat proběhnuvší aktivity (otázkami typu: Co jste prožívali, když ... ? Proč vaše jednání nedopadlo dobře? Co se odehrává v člověku, který takhle uvažuje?)

Stavba lekce OSV:

Jak jsem zmínila v předchozím celku, první věc, kterou by měl každý učitel před plánováním samotné lekce udělat, je stanovení cílů. S nimi úzce souvisí metody a techniky, pomocí kterých by měl učitel docílit výsledků. Obsah lekce je pouze prostředkem k naplnění určitého osobnostně orientovaného cíle.

Vesmíš nemusí jít o cíle viditelné, ale může se jednat o cíle v rovině sociální (kooperace nebo poznávání světa, lidí), nebo například v rovině osobnostní (pozornost, tvořivost, postoje).

Základem stavby lekcí v osobnostní a sociální výchově je rozmanitost aktivit (hry, cvičení a techniky). V úvodu hodiny je ve většině případů motivace k dalším aktivitám, popř. debata o tom, co dělat či zjištění potřeb účastníků. Potom následuje instrukce, akce v podobě hry, činnosti apod. a nakonec následuje reflexe, tj. diskuse o tom, co se dělo (převzato z Valenta J., 2003, s. 33)

Někdy se vejde do jedné časové jednotky určené OSV (hodina, blok) více takových „uspořádání“, potom je tedy třeba brát v potaz jejich návaznost. Pokud je v jednotce pouze jedno „uspořádání“, je třeba dbát na reflexi, která může vést k lekci, nebo je možné (a někdy se stane, že je to potřebný krok) reflektovat více aktivit v rámci jedné lekce. To je uskutečnitelné v případě, že jsou žáci vedeni k sebereflexím a reflexím obecně. V opačném případě může lehce taková reflexe sklouznout (i přes učitelovu snahu) k několika minutám ticha.

Pokud bychom reflexi vynechali úplně, potom je možné, že v žákovi nenechá právě prožité téma tolik poznatků, jako kdybychom reflexi provedli. Učení potom nemá potřebný účinek. Vynecháváme ji pouze tehdy, když narušuje silný zážitek, který chceme nechat působit a vrátíme se k ní později, když budou děti schopny o prožité situaci srozumitelně mluvit a budou schopny zpětně reflektovat.

Občas je nutné si sehnat k tématu další potřebné informace, protože bez nich se lekce mine účinkem – děti se příjemně pobaví, ale ničemu se nenaučí.

Možné nesnáze může také učitel zažít když se pustí do psychologizování situace. Tehdy je možné, že některý z účastníků psychicky nevydrží situaci a např. se rozpláče, odmítne pracovat. To naruší celý běh lekce a vyučující místo toho, aby se s dětmi posunul v ději bude mít plné ruce práce s dítětem, které se s nastanuvší situací

nevyrovnalo. Je tedy výhodnější nepouštět se do témat, o kterých víme, že by s nimi měl někdo problémy, popř. rovnou na začátku lekce říci, že pokud by měl kdokoliv problémy s některou aktivitou, může ji před jejím začátkem, tzn. po vyslovení instrukcí, vynechat.

4.2.2 Dramatická výchova

Dramatická výchova (dále také DV) patří do oblasti esteticko-výchovných předmětů společně tělesnou výchovou, výtvarnou výchovou a hudební výchovou.

DV vznikla na počátku dvacátého století. Toto období se vyznačuje propagací cesty praktického osvojování poznatků (než jen naslouchání), ve vyučování dítě dostává příležitost porozumět sobě samému a svému místu ve světě. Zakladatelkou dramatické výchovy je Winifred Wardová, která položila základní myšlenkové pilíře roku 1924 v Illinois v USA. (Machková, 1998)

Definice dramatické výchovy by mohla znít přibližně takto: Dramatická výchova je osobnostně sociální a umělecký rozvoj osobnosti - prostřednictvím dramatického umění. Základem této definice je slovo "dramatický", které je odvozeno od řeckého slova "drán" (v překladu jednat, konat). (Machková, 1998)

Dramatické umění můžeme rozdělit na dva pojmy, drama a divadlo. Drama je sdělení příběhu (fabule) a sdělení dějových sekvencí onoho příběhu (syžet). Klíčovou událostí je konflikt. Konflikt je popsán jednáním dramatických postav, které konflikt řeší. Tím se dává zpráva divákovi o principech a fungování tohoto světa. Některé drama je určeno pro předvádění a potřebuje divadlo. (Machková, 1998)

Divadlo je systém aktivit zajišťujících modelové zobrazení (předvedení). Jinými slovy zviditelňuje příběhy lidí. Cílem je ukázat divákovi skutečnost a záměrem je působit na divákovy city.

Divadlo vytváří fikci a prezentuje ji jako realitu (je to soustava znaků zastupující skutečnost). V divadle se nehraje v reálném světě. Herci nehrají sebe, ale vytvářejí osoby a jevy, které spolu vstupují do vztahů, a to celé za pomoci materiálně technických prostředků (jeviště, světla, zvuk).

Dramatická výchova ale využívá jen vybrané prvky dramatu a divadla (například hra v roli, modelové situace). Zjednodušeně řečeno DV je výchova jednáním, a to zejména divadelním (zviditelněným) jednáním.

Předmět je zaměřen na osobnostně sociální rozvoj jednotlivce prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění. Využívá především improvizace, která je založena na lidské schopnosti jednat v navozených situacích, jakoby byly skutečné. Děti tak mají možnost zkusit jednání v situacích, se kterými se budou v životě setkávat a tak se na ně připravit. Mají možnost si tyto situace opakovaně přehrávat a snažit se hledat nejlepší řešení. Stejně tak mají možnost vyzkoušet si být někým jiným. To jim dovoluje zažít a pochopit množství lidských citů, myšlenek a názorů, hledat skutečné motivy jednání, naučit se v nich orientovat a odpovědně se rozhodovat.

Dramatická výchova pomáhá utvářet vnitřně bohatou osobnost, vědomou si své hodnoty a zároveň otevřenou světu, schopnou sociálního porozumění a spolupráce. Neopominutelný je také její etický rozměr. Staví na vlastní zkušenosti a prožitku, a proto je její účinek hluboký a trvalý.

4.2.2.1 Cíle dramatické výchovy

Z mnoha schopností, které se snaží dramatická výchova rozvíjet, bych se ráda zmínila o následujících: vnímat skutečnosti kolem sebe v celé její hloubce a složitosti a orientovat se v ní; uvědomovat si mravní dilemata, umět se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat; respektovat druhé lidi a jejich názory; naslouchat jim a oceňovat jejich přínos a umět se na ně spolehnout v případě potřeby.

Jde však o cíle dlouhodobé, jichž na prvním stupni nelze plně dosáhnout. Jsou ideálem, ke kterému po celou dobu trvání výuky dramatické výchovy na prvním stupni snažíme přiblížit. Jejich hierarchie by se v praxi měla řídit záměry a možnostmi konkrétní školy, učitele a potřebami žáků.

4.2.2.2 Dramatická výchova na prvním stupni ZŠ

Dramatická výchova v současné době existuje v podobě školní DV a mimoškolní. Základním kritériem rozlišení je pouze dobrovolnost. Mimoškolní dramatická výchova je ryze dobrovolnou záležitostí, kdežto dramatická výchova zapojená do výuky je povinnou součástí vyučování.

Školní DV je určena pro žáky školy bez individuálního rozhodnutí nebo výběru. Mimoškolní dramatické výchovy se žáci účastní z vlastního zájmu nebo zájmu svých rodičů, případně může být výběrovou ve smyslu určitého přijímacího řízení.

Škola zařazuje dramatickou výchovu do svého učebního plánu pouze tedy, má-li k dispozici aprobovaného učitele, který je pro předmět „zapálen“ a je přesvědčen o významu tohoto předmětu. Dramatická výchova potom může sloužit jako jeden z předmětů, které škole pomáhají k profilaci a zároveň se významnou měrou podílí na tvorbě nezaměnitelného ducha školy.

Na prvním stupni je třeba rozlišit mezi DV jako samostatným předmětem a použitím jejích postupů jako metody výuky v jiném předmětu, popřípadě integrovaném projektu, který zahrnuje látky ze dvou a více předmětů.

Na prvním stupni ZŠ je možnost využití pro hru v roli a improvizace s příběhem zkušeností dětí se spontánní dramatickou hrou a zálibou v ní. Nejdůležitějším literárním východiskem je v tomto období folklorní pohádka.

Dramatická výchova se uplatnila jako vhodná metoda práce ve vyučování jiných předmětů, zvláště dobře se dramatické improvizace uplatňují zejména v českém jazyce, prvouce, vlastivědě a přírodovědě. A to v těch jejích částech a tematických oblastech, které se týkají konkrétního lidského jednání.

V rámcovém vzdělávacím programu se dramatická výchova objevuje jako doplňující vzdělávací obor. Dramatická výchova tedy není povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací oblast pouze doplňuje a rozšiřuje. Jde o předmět, který je v osnovách jaksí navíc, protože není považován za „právoplatný“, tradičně pojatý předmět (je zařazen mezi „průřezová témata“ nikoliv mezi „vzdělávací oblasti“), tudíž je jeho časová dotace velmi malá. Může reagovat na vztahy ve třídě, na názorovou úroveň jednotlivých žáků, kteří následně ovlivní skupinovou. To ve výsledku znamená, že má možnost ovlivnit i ty žáky, jenž nejsou studijními typy.

Ideálním stavem je, když dramatickou výchovu na prvním stupni může vyučovat třídní učitel.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. CÍLE

1. Orientovat se v počtu dětí jiné národnosti v pražských ZŠ.
2. Zaměřit se a popsat instituce, které se zabývají vzděláváním učitelů, žáků a široké veřejnosti v oblasti multikulturních témat.
3. Zjistit, zda učitelé rozlišují pojmy adaptace a integrace.
4. Zjistit, zda se učitelé snaží dítěti jiné národnosti v adaptaci a integraci nějakým způsobem pomoci (diskusemi, výukou češtiny, apod.). Jaké mají problémy – vzdělávací, vztahové.
5. Zjistit, zda mají děti jiné národnosti v rámci jejich adaptace výraznější problémy (jazykové, intolerance spolužáků).

6. VYTYČENÍ PŘEDPOKLADŮ

1. Celkový počet dětí jiných národností je rovnoměrně rozložen mezi většinu základních škol.
2. Instituce zabývající se vzděláváním v oblasti multikulturní výchovy se zaměřují hlavně na výuku češtiny pro cizince, na pomoc v adaptaci migrantů do České republiky a na vzdělávací činnost pro učitele a žáky.
3. Předpokládám, že učitelé nerozlišují mezi pojmy adaptace a integrace ve vztahu k žákům jiné národnosti ve svých třídách.
4. Děti jiných národností nemají na prvním stupni ZŠ problémy se začleněním.

7. METODY

1. Analýza vzdělávacích programů různých institucí zaměřených na pomoc cizinců s multikulturní výchovu vhodnou pro učitele a žáky.
2. Dotazování formou rozhovorů na obecních úřadech v pražských městských částech ohledně dětí jiné národnosti navštěvujících ZŠ v příslušné městské části.
3. Strukturovaný dotazník pro učitele.
4. Strukturovaný dotazník pro žáky jiné národnosti.

8. VLASTNÍ PRŮZKUM

8.1 Instituce zabývající se multikulturalitou

Rozhodla jsem se zjistit, do jaké míry se dá zlepšit problém rekvalifikace vyučujících a oslovila šest institucí zabývajících se výukou multikulturní výchovy nebo pomoci cizincům, kteří přišli do České republiky. Snažila se zjistit, zda jsou vypisovány v rámci multikulturní výchovy nějaké vzdělávací kurzy nebo semináře pro učitele v rámci dalšího vzdělávání. První bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, kde jsem čekala opačné výsledky než ty, kterých se mi dostalo. Dalšími dotazovanými byl Výzkumný ústav pedagogický, nezisková organizace Varianty společnosti Člověk v tísni, Multikulturní centrum Praha, humanitární organizace ADRA a poslední oslovenou institucí bylo poradenské sdružení META.

8.1.1 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Samo o sobě ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (www.msmt.cz) podle dosažených informací žádné kurzy nebo semináře pro učitele nevypisuje, ani nedoporučuje. Chce-li se učitel vzdělávat v rámci multikulturní výchovy, je čistě na jeho dohodě se školou zaplatí-li mu vybraný kurz či seminář. Zvolit si může z celé řady akreditovaných kurzů MŠMT v různých typech organizací. V České republice bylo ve školním roce 2008/2009 zveřejněno celkem 31 seminářů nebo kurzů 24 organizacemi, z toho deseti v hlavním městě. Seminářů týkajících se multikulturní problematiky bylo pouze pět, pro interkulturní výchovu a vzdělávání jeden a tři pro výuku češtiny. Ostatní byly většinou orientované na vzdělávání středoškolských pedagogů nebo kurzy spíše obecně související s cizinci (například kurz „Děti cizích státních příslušníků v resortu školství“, vypisující sdružením AULA SK, s.r.o.).

Od roku 2007 do roku 2010 byly akreditovány MŠMT kurzy, které se týkaly multikulturní výchovy celkem deseti organizacím. Poslední dva roky, tzn. 2009 a 2010 byly tyto kurzy schváleny pouze třem organizacím, které si podaly žádost, a zároveň vyhovovaly požadavkům MŠMT: Technická univerzita v Liberci - Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Přátelé angažovaného učení (PAU) o.s., Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (kurz vypsaný touto organizací je zaměřen na Subkultury, hnutí a "módy" naší doby,

Jak pracovat s odlišností na 1. stupni ZŠ. Oba zmíněné kurzy byly schváleny pro ZŠ Táborská v sídlíci v Praze 4).

8.1.2 Výzkumný ústav pedagogický

Stejně jako MŠMT žádné vzdělávání učitelům neposkytuje. Odkazuje však na informační portál www.rvp.cz, kde by měl učitel najít informace o inklusivním vzdělávání. Navíc odkazuje na Národní institut pro další vzdělávání, kde ovšem není o multikultuře žádná zmínka.

Mezi lety 2001 a 2004 realizoval Výzkumný ústav pedagogický (www.vuppraha.cz/) ve spolupráci s Multikulturálním centrem projekt, který měl napomoci vytvoření efektivních podmínek vzdělávání dětí. Uskutečnil se na osmi předem vybraných školách po celé České republice. Některé části projektu byly pouze pro žáky a některých se mohli zúčastnit i pedagogové a rodiče. Příkladem takové akce byly Multikulturální dny pořádané v Krnově. Dalším přínosem byl kurz pro učitele věnovaný metodice výuky Multikulturální výchovy.

V roce 2010 se Výzkumný ústav pedagogický podílí na projektu s názvem „Výuka k různosti jako součást multikulturální výchovy“, který se zaměřuje na eliminaci xenofobie a odbourávání bariér mez menšinovou a většinovou společností.

8.1.3 Vzdělávací program Varianty

Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni se snaží o osvětu hlavně mezi pedagogy v oblasti interkulturální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Program je úzce svázán s projektem „Jeden svět na školách“ realizovaným společností Člověk v tísni.

Dle programu Varianty (www.varianty.cz) je všeobecné povědomí týkající se výše zmíněných průřezových témat nedostatečné. Proto se snaží poskytovat učitelům i budoucím učitelům na Pedagogických fakultách prostředky, které by jim pomohly lépe začlenit interkulturálního vzdělávání i globálního rozvojového vzdělávání.

Tato organizace vypsalala v roce 2008 tři semináře týkající se dalšího metodického vzdělávání pedagogů v rámci multikulturální výchovy. Většinou se jednalo o uvedení do problematiky základních myšlenkových směrů multikulturalismu a následné pokračování v prohlubování vědomostí. Pokud si učitelé nějaký kurz multikulturální

výchovy vybrali, byli mimo jiné seznámeni s cíli, metodami a obsahem předmětu Multikulturní výchova.

V roce 2009 vypsal tato organizace mnoho kurzů jako na příklad „Simulační hry“ ve kterých měli učitelé možnost vstoupit do předem daných rolí. Mohli si vyzkoušet jiný náhled na svět a rozvinout tím v sobě schopnost představitivosti, lepšího porozumění vybrané situace týkající se daného tématu a kritického myšlení. Kromě toho se tím učili diskutovat nebo předkládat argumenty.

Kurz „Jak se vyrovnat s kulturní rozmanitostí?“, jehož cílem bylo uvedení do problematiky multikulturalismu, seznámení se se základními myšlenkovými proudy multikulturalismu a východisky multikulturní výchovy, resp. interkulturního vzdělávání je stejně jako většina ostatních kurzů akreditovaný MŠMT.

Dalším kurzem, který se zabývá multikulturní výchovou je kurz „Jak na to s multikulturní výchovou ve škole“, který je také akreditován MŠMT a je zaměřen na pedagogy ZŠ i SŠ. Jeho náplní bylo seznámení pedagogů se základními principy multikulturní výchovy, její začlenění do ŠVP. Dotknul se také cílů, obsahů a metod multikulturní výchovy.

Program Varianty nabízí další vzdělávání také formou metodických listů, bulletinů nebo publikací.

Společnost Člověk v tísni v rámci jmenovaného programu vypisuje jak krátkodobé kurzy a semináře, které se pohybují v rozmezí čtyř až osmi hodin, tak dlouhodobé, mající časovou dotaci až šestnáct hodin pro daný kurz.

Na webových stránkách programu Varianty můžeme nalézt také užitečné odkazy na novinové články, internetové odkazy nebo materiály ke stažení týkající se multikulturní výchovy.

8.1.4 Multikulturní centrum Praha

Občanské sdružení Multikulturní centrum Praha (www.mkp.cz) vzniklo v roce 1999. Jeho cílem je přiblížení minoritních kultur žijících v Čechách české veřejnosti. Toho se snaží dosáhnout veřejnými debatami, diskusemi, různými projekty a v neposlední řadě i podporou interkulturního vzdělávání jednotlivců i celých institucí.

Multikulturní centrum Praha (dále také MKC) vypisuje pro učitele i žáky pouze krátkodobé multikulturní projekty, ovšem čteněji než státní organizace.

Jedním z projektů, který probíhá každým rokem, byl „Kultury od vedle“, jenž vytvářel síť zemí účastnících se mezikulturního dialogu v Evropě. Byl určen žákům druhostupňového až gymnaziálního věku. Tito žáci měli navazovat kontakty se svými vrstevníky žijícími v cizině, nebo dokumentovat své okolí. Výsledky projektů jednotlivých partnerských zemí jsou propojeny pomocí internetových stránek www.evropskemesto.cz, dokumentárního filmu a byly prezentovány na festivalu Dialog kultur v Praze.

Mezi projekty, které ve školním roce 2007/2008 MKC vypisovalo, bych upozornila na jednodenní akci „Den evropských jazyků“, který se konal na konci září 2008 a podle informací měly vybrané země během určeného času představit svoji kulturu. Na webových stránkách MKC byla uveřejněna „rumunská hodinka“, která zahrnovala čtení rumunské poezie herečkou Valentinou Vadivou, tradiční lidovou hudbu v podání kapely Dzezvica, promítání rumunských krátkometrážních filmů nebo vystoupení moderního tance.

Další „větší akcí“, kterou Multikulturní centrum Praha pořádalo byl „Dialog kultur“ pořádaný začátkem roku 2008 na nejrůznějších místech v centru Prahy. MKC chce tímto každoročně opakujícím se festivalem přiblížit střety a prolínání kultur, náboženství a jazyků v České republice. Mezi kulturami, které byly prezentovány, byly mimo jiné romská, židovská, africká, muslimská, apod. Zástupci vybraných kultur připravili pro děti i dospělé jim typickou aktivitu (v židovské dílně si návštěvník mohl napsat pomocí brku a inkoustu hebrejsky své jméno, čínská dílna představila dětem celkově svoji kulturu a zemi pomocí pohádek a výroby různých výrobků, jako například stříhání a malování).

Během festivalu se promítaly filmy, probíhaly koncerty a nebo každoročně velmi oblíbená „Polévková soutěž“, která proběhla v pasáži Lucerna a kde návštěvníci mohli ochutnat mnoho druhů polévek. Každý druh je typický právě pro jednu kulturu nebo zemi.

Ve školním roce 2009/2010 nabízí Multikulturní centrum Praha celou řadu zajímavých kurzů a seminářů. Mezi takové patří „La Ngonpo“. Tento česko – indický projekt se zaměřuje na žáky druhého stupně a trvá tři roky. Cíle projektu jsou například zvýšení porozumění vztahům mezi rozvojovou a rozvinutou zemí, porozumění hodnotám místních komunit, podpora komunikačních a mediálních dovedností studentů zapojených škol. Metodika projektu je v souladu s cíli multikulturního a rozvojového vzdělávání.

Cílem projektu „Czechkid – multikulturalita očima dětí“ je zkvalitnit vzdělávání na druhém stupni ZŠ a SŠ pomocí nových kurzu pro učitele a vytvořit nástroje pro efektivní výuku MKV ve školách. Projektu „Czechkid – multikultura očima dětí“ předchází projektům „Czechkid – do více škol“, který se realizoval v roce 2009 a „Czechkid - jako reakce na společenské změny“ (2010). Cílem obou projektů je promítnutí změn a posunů v problematice multikulturality ve společnosti do metodik pro pedagogy na základních a středních školách. Ovšem ty už jsou realizované pouze Katedrou studií občanské společnosti Fakulty humanitních studií Karlovy Univerzity v Praze.

Do toho projektu se zapojuje i program Varianty, který přispívá na webový portál zmíněného projektu výukovými materiály. Ty se zaměřují na texty a dialogy týkající se aktuálních společenských témat.

Kurz češtiny pro cizince Multikulturní centrum Praha nenabízí.

8.1.5 Humanitární organizace ADRA

Humanitární organizace Adra (www.adra.cz) je známá zvláště pomocí v oblastech třetího světa, kde staví školy a distribuuje nejnnutnější potraviny a oblečení. Do novin se dostává v souvislostmi s živelnými pohromami nebo válečnými konflikty. Stejně tak realizuje dlouhodobější projekty podporující vzdělání, zaměstnanost, apod.

Adra angažuje po celém světě, od Bangladéše po Bosnu a Hercegovinu nebo Rusko.

Česká organizace je pouze odnoží celosvětové humanitární organizace a spadá pod divizi ADRA Euro Africa Region (www.adra.cz). V roce 2004 se vstupem České republiky do Evropské Unie se Adra stala součástí celku v rámci EU – ADRA EU.

Humanitární organizace Adra každoročně pořádá akci „Česko proti chudobě“, kterou chce veřejnosti, politikům a státní správě připomenout problém chudoby ve třetím světě.

V rámci vzdělávání Adra realizovala v roce 2009 celkem tři projekty: PRVák, Projekt není problém a Rozvojové cíle tisíciletí a my.

Cílem projektu PRVák je seznámení dětí a mládeže s rozvojovou tematikou - co vlastně znamená slovo „rozvojový“, kdo se touto problematikou zabývá, jak může veřejnost pomoci, jaké problémy řeší rozvojové země apod. Metody, které v jednotlivých modulech lektori používají jsou přiměřené věku účastníků.

PRVák je rozdělen do tří modulů, každý má svůj název a je chronologicky seřazen dle věku dětí, kterým je určen.

První modul s názvem „Pomáháme si“ je určen dětem navštěvujícím mateřskou školu a prvňáčkům. Děti by měly realizací projektu pochopit základní otázky týkající se rozvojových zemí, rozvoj empatie a sociálního cítění. Dále se dotýká rozdílů žití v České republice a vybraných rozvojových zemích. Tato aktivita je realizována pomocí omalovánků, jejichž hlavními hrdiny jsou děti z rozvojových zemí.

Druhý modul, „Kam patřím“, je určen žákům základních škol, kteří se na rozdíl od dětí v mateřské škole a žáků první třídy účastní přednášek. Současně pořádá ADRA semináře pro jejich učitele. Ty jsou koncipované hlavně interaktivní formou z toho důvodu, aby si učitelé mohli sami vyzkoušet, co budou se svými žáky dělat a jak by se měli žáci zachovat. Semináře jsou zaměřeny převážně na rozvojové vzdělávání a vše, co s tímto pojmem souvisí – od strohého seznámení se, co se pod pojmem skrývá po možnosti jeho zapojení do výuky.

Poslední modul, který je určen studentům středních škol, se skrývá pod názvem „Potřebujeme jeden druhého“.

8.1.6 Poradenské sdružení META

Sdružení META (www.meta-os.cz/pic/) vzniklo v roce 2004 a zabývá se poradenstvím mladým migrantům, a to v oblasti sociální a vzdělávací. Snaží se o oboustranný přínos, tzn. jak mladým migrantům, tak většinové společnosti. Mnoho aktivit tedy probíhá formou výměny (například: ráda bych se naučila mongolsky a na oplátku já naučím česky), dále zajišťuje kurzy češtiny pro cizince. Poradenské sdružení META příležitostně pořádá multikulturní festivaly snažící se přiblížit většinové společnosti kulturu menšin, které žijí na území České republiky.

Cílovou skupinou tohoto sdružení jsou mladí cizinci ve věku tři až třicet devět let.

Jednou ze zmiňovaných aktivit je podpora vzdělávání. Ta probíhá jak hledáním dobrovolníků na doučování češtiny, matematiky, fyziky atd., tak poradenstvím v oblasti volby další školy, popřípadě dalšího povolání. Sdružení META se zabývá v této oblasti výběrem vhodné školy, kontaktem se školou, podáváním přihlášky, přípravou na zkoušky nebo zajišťováním a uznáním předchozích dokumentů týkajících se předchozího vzdělání.

Pokud se najde klient, který spadá do výše uvedené věkové skupiny, nestuduje, ale rád by, má možnost se obrátit na tuto společnost. Zprostředkuje mu rekvalifikační kurzy nebo ho bude podporovat v úsilí při hledání zaměstnání korespondujícího s jeho vzděláním.

Protože je zvládnutí znalosti jazyka většinové společnosti jednou z podmínek integrace do společnosti, organizuje společnost META kurzy českého jazyka. Tyto kurzy jsou zaměřeny jak na gramatiku, tak na procvičování učiva ZŠ a konají se po celý rok (v létě se konají intenzivní kurzy češtiny).

META pořádá současně s těmito kurzy i semináře pro pedagogy zaměřené na předávání zkušeností za účasti pedagogických pracovníků a žáků – migrantů. Poskytuje jim různé úhly pohledu na určité situace, které se zdají být problémové.

Mezi zajímavé projekty, které sdružení META započala v roce 2009 a jeho realizace pokračuje i v roce 2010 je „Vzdělávací program na podporu pedagogických pracovníků při práci s žáky cizinci“, v němž se META snaží budovat a zvyšovat kompetence stávajících i budoucích pedagogů v oblasti práce s žáky - cizinci a v multikulturní výchově. Tento projekt není jen pražský, ale jeho realizace bude probíhat i v Jihočeském kraji, Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Pedagogům, kteří by měli o takový projekt zájem bude nabídnuto jednodenní školení a dva workshopy. Učitelům, kteří prošli tímto školením v roce 2009 bude umožněn pravidelný koučing v oblasti multikulturní výchovy.

Důležitou součástí projektu je vytvoření jednosemestrálního semináře pro studenty magisterského oboru Učitelství pro základní školy na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni.

Velmi zajímavým projektem je projekt Carly, jenž je určen dětem prvního až třetího ročníku ZŠ. Jedná se o animovaný film o malém děvčátku Carly, které uteklo z domova. Film se touto cestou snaží seznámit malé diváky s uprchlickou problematikou. Součástí výukového materiálu je i metodická příručka pro učitele usnadňující práci s filmem, což pomáhá v práci především učitelům bez jakékoliv praxe v oblasti multikulturní výchovy.

Mezi další projekty, které sdružení META v roce 2010 realizuje patří především ty, jenž jsou zaměřeny na pomoc cizincům s výběrem vhodné školy, vytvoření optimálního prostředí na pracovišti apod. Jsou prvotně zaměřené na bezproblémovou integraci příchozích cizinců.

8.2 Vyhodnocení výsledků z jednotlivých městských částí hlavního města

Prahy

Získaná data jsou ze školního roku 2007/2008. Některé městské části poskytly kromě počtu žáků jiných národností navíc ještě komentář týkající se úspěšnosti integrace těchto žáků (Praha 12). Jiné poskytly pouze souhrnné počty cizinců za celou městskou část, ze které není ovšem poznat jakých národností jsou žáci, kteří přišli do České republiky a navštěvují zde státní základní školy (to se týká městské části Praha 2, Prahy 11 a Prahy 15).

Některé městské části naopak poslaly pouze výčet zemí a k nim připojily počet cizinců, kteří jsou na školách přihlášení (Praha 7).

Na Praze 12 mají základní školy dobrou zkušenost se začleňováním cizinců. Pokud je dětí jiných národností na škole více, snaží se vedení školy umisťovat tyto děti do tříd, kde jsou spolužáci stejné národnosti. Ti jim zpravidla ochotně pomohou s případnými problémy týkajícími se českého jazyka.

Horší je komunikace s rodiči žáků, protože učitelé narážejí na jazykovou bariéru a neznalost zákonů v ČR (rodiče i s dětmi odjíždějí během roku do svých mateřských zemí, aniž by to dali dopředu škole vědět).

Žáci jiných národností mají možnost individuálního programu a často je u nich využívána možnost neklasifikace z českého jazyka – rodičům je nabízeno slovního hodnocení.

Některé školy sídlící v Praze 12 doporučují před vstupem do české školy kurz českého jazyka pro cizince.

8.3 Vyhodnocení výsledků dotazníků zadaných žákům

Průzkum ke své diplomové práci jsem prováděla na třech předem vytipovaných školách – ZŠ Korunovačnická sídlící v Praze 7, ZŠ nám. Currieových v Praze 1, ZŠ Londýnská v Praze 2 a ZŠ Křimická v Praze 10. Uvedeného průzkumu se celkově účastnilo 34 žáků jiných národností.

Tyto školy jsem zvolila dle celkového počtu cizinců na ZŠ (viz kapitola 8.2 Vyhodnocení výsledků z jednotlivých městských částí hlavního města Prahy).

Děti oslovené na I. stupni ZŠ ve svých dotaznících uvedly v otázkách č. 2 a 3 více odpovědí.

Otázka číslo 1: Mohl/a by ses oznamkovat v následujících předmětech: čeština, matematika, prvouka, výtvarná výchova?

ZŠ Korunovačnická

Oslovení žáci ze ZŠ Korunovačnická jsou z Indonésie, Ruska, Ukrajiny a Vietnamu.

Co se týče sebehodnocení ve výše zmíněných předmětech, děti se většinou oznamkovaly jedničkou nebo dvojkou. Pouze ve dvou případech se dítě oznamkovalo trojkou, v jednom případě odpovědělo, že neví, jakou známku by si dalo. Jednalo se o prvouku.

Průměr známek z výtvarné výchovy činí 1,2, stejně tak z matematiky. Průměr z prvouky je 1,6. Celkový průměr je 1,26.

Průměr známek z češtiny je 1,8, což je, dle mého názoru, hodně podobný průměr žáků s českou národností.

	matematika	Český jazyk	vlastivěda	Výtvarná výchova
Dítě číslo 1	2	1	1	1
Dítě číslo 2	2	1	2	1
Dítě číslo 3	1	2	2	1
Dítě číslo 4	1	2	1	1
Dítě číslo 5	1	1/2	Nevím (1-3)	1
Dítě číslo 6	1	3	2	1
Dítě číslo 7	1	1/2	1	2/3
Dítě číslo 8	1	3	2	1
Dítě číslo 9	1	1	1	1
Dítě číslo 10	1	2	2/3	1
Celkový průměr	1,2	1,8	1,6	1,1

Tabulka č. 1

ZŠ nám. Currieových

Žáci ze základní školy nám. Currieových, kteří odpovídali na otázky v dotazníku, jsou z Běloruska, Čečenska, Ruska, Číny, Sýrie a Ukrajiny.

Žáci se hodnotili většinou známkami jedna a dvě, přičemž dvojky převládaly především v češtině. I tito žáci se v některých případech hodnotili známkou tři a v jednom případě (v českém jazyce) dokonce známkou 4. U toho případu ovšem není jasné, zda se jednalo o sebehodnocení, protože žák napsal, že z češtiny má čtyřku.

Průměr známek, které by si děti jiných národností samy daly je: výtvarná výchova -1, matematika – 1,05, prvouka – 1,5 a celkový průměr z těchto známek je 1,58.

Průměr známek z českého jazyka je 2,2

	matematika	Český jazyk	vlastivěda	Výtvarná výchova
Dítě číslo 1	1	2	1	1
Dítě číslo 2	1	2	2	1
Dítě číslo 3	1	2	1	1
Dítě číslo 4	1	1	2	1
Dítě číslo 5	1/2	4	1	1
Dítě číslo 6	1	2/3	2/3	1
Dítě číslo 7	1	2	1	1
Dítě číslo 8	1	2	2	1
Dítě číslo 9	1	2/3	1/2	1
Dítě číslo 10	1	2	1	1
Celkový průměr	1,05	2,2	1,5	1

Tabulka č. 2

ZŠ Londýnská

Děti jiných národností ze základní školy v Londýnské ulici měly první otázku obměněnou, protože je učitelé neznámkují. Vybarvovaly květy a pokud vybarvily celý květ, převedla jsem výsledek jako 1, pokud nechaly jeden lístek prázdný, počítala jsem výsledek jako 2 atd.

Celkem se z této školy účastnilo 13 dětí jiných národností, konkrétně z Ruska, Ameriky, Libanonu, Vietnamu, Francie, Thajska, Slovinska, Nového Zélandu, Slovenska, Číny a Řecka.

Děti se známkovaly od jedničky do trojky, přičemž jednou padla i známka 4 (ze psaní).

	Sčítání a odčítání do 20	čtení	psaní	Malování a modelování
Dítě číslo 1	1	2	1	1
Dítě číslo 2	1	2	3	1
Dítě číslo 3	1	2	3	1
Dítě číslo 4	1	2	1	1
Dítě číslo 5	1	2	1	1
Dítě číslo 6	3	1	1	1
Dítě číslo 7	1	1	4	1
Dítě číslo 8	1	2	2	1
Dítě číslo 9	1	1	1	1
Dítě číslo 10	2	1	3	1
Dítě číslo 11	1	1	1	1
Dítě číslo 12	2	2	3	2
Dítě číslo 13	1	2	2	1
Celkový průměr	1,307	1,769	2	1,076

Tabulka č. 3

Obecnější pojem matematika nahrazuje v dotazníku konkrétní učivo probírané v prvním ročníku (sčítání a odčítání do 20) a český jazyk je v tabulce nahrazen předměty čtení a psaní. Celkový průměr obou předmětů je 1,885.

ZŠ Křimická

Na ZŠ Křimická jsem se dotazovala pouze jednoho dítěte jiné národnosti, které je z Vietnamu. Tento žák navštěvuje třetí třídu.

Žák se oznamkoval následovně: český jazyk - 2, matematika - 1, vlastivěda - 1, výtvarná výchova – 1

Shrnutí otázky č. 1

Žáci se oznamkovali více méně stejně jako by se oznamkovali žáci české národnosti. Otázkou je, do jaké míry jsou žáci zvyklí na sebehodnocení. Zda tyto děti nevyužily pouze příležitosti dát si lepší známku, než ve skutečnosti mají. Z vlastní zkušenosti to mohu posoudit pouze u žáků ze ZŠ Londýnská, kde učitelé vedou žáky k sebehodnocení již od první třídy. Už v druhé polovině roku jsou výsledky vidět (viz tabulka č. 3).

Otázka číslo 2: Vzpomeň si na největší problémy, které jsi měl/a se vstupem do školy v České republice. Jaké to byly?

ZŠ Korunovačnická

Žáci jiných národností navštěvující ZŠ Korunovačnická považovali za největší problém při vstupu do školy v České republice neznalost jazyka – tuto variantu napsalo 80% dětí ("*Když jsem se chtěla naučit písmeno Ř bylo to pro mě velmi těžká. Neuměla jsem česky.*"; "*Jak mám mluvit se svými žáky.*"). Následovaly dvě odpovědi se shodným počtem hlasů – „*neměl jsem kamarády a ostatní spolužáci se mi posmívali*“. Tyto odpovědi napsalo 20% dotazovaných, 10% žáků jiných národností napsalo, že se jim stýskalo po zemi, ve které se narodili ("*jen tak se mi stýskalo po Rusku ale ve své třídě jsem se rychle adoptovala.*"). 10% dětí napsalo, že neměly při vstupu do české školy žádné problémy.

problém	četnost
Český jazyk	80%
Posmívali se mi	20%
Neměl jsem kamarády	10%
Stýskalo se mi po mateřské zemi	10%
Cesta do školy (transport)	10%
žádné	10%

Tabulka č. 4

ZŠ nám. Currieových

Žáci jiných národností, kteří jsou zapsaní na ZŠ nám. Currieových považují, stejně jako žáci ze ZŠ Korunovačnická, jako největší problém při vstupu do české školy neznalost jazyka. Zde tuto variantu napsalo 50% dotazovaných. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že se těmto dětem české děti posmívaly nebo na ně byly zlé. Tuto variantu napsalo 20% dětí. Někteří napsali pouze to, že na ně byli ostatní zlí, někteří svoji odpověď zdůvodnili tím, že se dotyčnému smáli proto, že je jiné národnosti („*Děti se mi smáli protože jsem napul Rus a napul Tatar.*“; („*Děti se mi posmívaly, otravovaly mě a mlátily mě. Ale ještě se mi posmívají, otravujou mě a ještě mě mlátějí.*“). 10% dotazovaných dětí napsalo, že byl pro ně problém cizí prostor, cizí lidi, že nic nevěděli nebo že neměly kamarády „*Bála jsem se do moc do Školy semi nechtělo proto že tady bylo moc cizích lidí.*“). Celkem takové odpovědi napsalo 80% dětí.

problém	četnost
Český jazyk, čtení	60%
Smáli se mi, byli na mě zlí	20%
Neměl jsem kamarády	10%
Cizí prostor, cizí lidé	20%
Nic jsem nevěděl	10%

Tabulka č.5

ZŠ Londýnská

61,53% dotazovaných žáků z této školy v dotaznících uvedlo, že neměli žádný problém. Je to dané i tím, že žáci jsou z bilingvních rodin (mají dvě občanství).

23% žáků uvedlo, že jejich problémem bylo zapomínání domácích úkolů.

Mezi nejméně uváděné problémy (vždy po 7,6%), které děti měly při vstupu do školy v České republice bylo, že se děti praly (tato odpověď koresponduje s odpovědí třídní učitelky, která uvádí, že "*někdy získávají pozornost "pošťuchováním" ostatních, což může způsobit konflikt.*")

Jedna žákyně uvedla, že ji (ve školce) neměli moc rádi, protože tam chodili hlavně kluci a ti se s ní nechtěli kamarádit.

Problémy, které měly děti se vstupem do ZŠ	četnost
Žádné problémy	61,53%
Zapomínání domácích úkolů	23%
Prali jsme se	7,6%
Neměli mě moc rádi	7,6%
Nerozuměla jsem jim	7,6%

Tabulka č. 6

ZŠ Křimická

Žák z této školy uvedl, že mu největší problém dělala neznalost českého jazyka.

Shrnutí otázky č. 2

Největším problémem, který děti jiných národností v České republice mají je český jazyk a otázky s ním spojené.

Co se týče začleňování do kolektivu mají děti v každé z vytipovaných škol nějaké problémy, jako je posmívání a občas „rvačky“. Tyto problémy děti dál nerozváděly, a proto nelze s větší přesností určit, zda tato potíže, kterou děti prožívaly s nástupem školní docházky, je v České republice stále aktuální, nebo ne.

Dotazovaní žáci ze ZŠ Londýnská jsou velmi často z bilingvních rodin, takže problémy s českým jazykem mělo jen jedno dítě.

Otázka číslo 3: *Kdo Ti nejvíce pomohl, když jsi potřeboval/a?*

ZŠ Korunovačnická

Dětem jiných národností ze ZŠ Korunovačnická pomohli v největší míře kamarádi a DYS-centrum Praha sídlící v blízkosti této základní školy (centrum pro děti s poruchami učení). Tuto možnost napsalo 60% dětí. Mezi další odpovědi patřilo, že dětem pomohla paní učitelka (40%), slovník nebo počítač (20%), maminka nebo pan učitel Lis (dohromady 60%), který ve škole pomáhá dětem jiných národností s češtinou.

Kdo mi nejvíce pomohl	četnost
kamarádi	60%
p. Lis	20%
Dys centrum	60%
učitelka	40%
slovník, PC	20%
máma, brácha	20%

Tabulka č. 7

ZŠ nám. Currieových

Žáci ze základní školy nám. Currieových napsali, že jim nejvíc pomohli kamarádi, a to v 60%. Na druhém místě, co se týče četnosti odpovědí, děti psaly paní učitelku (20%) a po 10% děti uvedly, že jim nejvíce pomohly další osoby, například:

paní asistentka („*Nejvíc mě pomohla Pani Asistentka Taňa. Ona je knihovnice ale je přič. Odešla ze školy.*“)

Kdo mi nejvíce pomohl	četnost
kamarádi	60%
učitelka	20%
asistentka	10%
Rodiče, babička	20%

Tabulka č. 8

ZŠ Londýnská

61,53% dětí odpověď na tuto otázku nevyplnilo, což souvisí s tím, že uvedly v odpovědi na otázku č.1, že žádné problémy neměly.

Kdo mi nejvíce pomohl, když jsem potřeboval/a	četnost
Nepotřeboval/a jsem pomoc, neměl/a jsem problémy	61,53%
kamarádi	23%
učitelka	15,38%
Nikdo mi nepomáhal	7,6%
rodiče	7,6%

Tabulka č. 9

Shrnutí výsledků otázky č. 3

Z odpovědí dětí vyplývá, že se pomocí žákům jiných národností, alespoň co se týče jazykové bariéry, systematicky zabývá pouze ZŠ Korunovačnická. Vyplývá to z toho, že žáci píšou, že jim pomohlo DYS Centrum, které úzce spolupracuje s touto základní školou.

Učitelé pomohli významněji (tak, že se o jejich pomoci žáci jiných národností zmiňují) v 25,25%.

8.4 Vyhodnocení výsledků dotazníků zadaných vyučujícím

Dotazník určený učitelům vyplnilo na ZŠ Korunovačnická pět vyučujících, na ZŠ nám. Currieových dva učitelé, na ZŠ Londýnské tři učitelky a na ZŠ Křimická jedna vyučující.

Byli to učitelé, kteří měli na I. stupni ZŠ dostatek dětí jiné národnosti.

Dotazník, který jsem nechala vyplnit paní učitelky na ZŠ Londýnská, byl trochu rozdílný od ostatních škol. Na této škole se neznámkuje. Proto jsem se snažila dotazník u otázky číslo 4, ve které mají žáky jiné národnosti navštěvující jejich třídu, „oznámkovat“, co nejvíce podobně jako standardní známkování.

Využila jsem možnosti vybarvovat květ, který má čtyři okvětní lístky, přičemž pokud vyučující vybarví celý květ, znamená to, že dítě nemá žádné problémy. Takové hodnocení lze převést na jedničku. Pokud nechá bílý jeden lístek, lze tento výsledek převést na dvojku, atd.

Otázka číslo 1: *Kdy je dle Vašeho názoru dítě jiné národnosti adaptováno na požadavky školy a dětské skupiny?*

ZŠ Korunovačnická

Jeden z vyučujících na této škole předpokládá, že je dítě adaptováno ve chvíli, kdy dítě rozumí probírané látce a dokáže „myslet“ v českém jazyce. Odpověď paní učitelky ze třetí třídy se velmi blíží předchozí odpovědi, to znamená, že je dítě adaptováno po zvládnutí jazyka (alespoň částečném). „Anghasa přišel bez znalostí – byl nešťastný, nechtěl do školy. Dnes mluví, učí se, nebojí se říci, když něčemu nerozumí.“

Vyučující z pátého ročníku píše, že záleží na povaze dítěte a dále, jak jsou děti připraveny na to, že budou mít (nebo mají) ve škole cizince.

Dvě učitelky odpověděly vyhybavě - první, že je to individuální a druhá uvádí, že na tuto otázku nedokáže jednoznačně odpovědět.

ZŠ nám. Currieových

Učitel ze ZŠ nám. Currieových odpověděl na tuto otázku, že je to v momentě, kdy dítě rozumí situaci a dokáže ji vyhodnotit v rámci dětské skupiny a pokud rozumí učiteli. Druhá učitelka si myslí, že je dítě jiné národnosti adaptováno na požadavky školy, pokud navštěvovalo MŠ v ČR.

ZŠ Londýnská

Jedna z vyučujících odpověděla, že ve druhé třídě, pokud dítě navštěvuje školu už od 1. třídy. Ostatní se domnívají, že je to tehdy, když se domluví jak s dětmi, tak s učitelkou. To znamená, že ovládá češtinu alespoň na komunikační úrovni.

ZŠ Křimická

Zde byla dotazována jedna paní učitelka a ta odpověděla, že adaptováno je dítě ve chvíli, kdy ono samo se cítí dobře ve skupině dětí, ve škole. Když je schopno se skupinou komunikovat a spolupracovat.

Shrnutí výsledků otázky číslo 1:

Učitelé ze ZŠ Londýnská nejlépe vystihují pojem „adaptace“.

Nejčastěji si spojují dotazování učitelé s adaptací představu komunikace.

Většina vyučujících se shodla na to, že je dítě jiné národnosti adaptováno do kolektivu českých dětí, když jim rozumí a je schopno se s nimi domluvit.

Velké množství dotazovaných učitelů má povědomí o tomto pojmu a dokážou si jej správně vyložit. Buď v odpovědi vysvětlili, co si pod tímto pojmem představují, nebo adaptaci ohraničili časovým obdobím.

Otázka číslo 2: V čem spočívá jeho integrace a podle čeho poznáte, že je dítě integrované ve Vaší třídě?

ZŠ Korunovačnická

Většina učitelů ze ZŠ Korunovačnická se shoduje na tom, že je dítě integrované v momentě, když zvládne jazykovou bariéru a začne komunikovat s okolím – s kamarády, spolužáky, vyučujícím. Podle nich je známkou integrace také to, když si mezi sebou pomáhají, když si žáci jiné národnosti dokáží říci o pomoc. Ostatní žáci by, dle paní učitelky ze čtvrté třídy, měli respektovat úspěchy těchto dětí a být k nim tolerantní (slovo tolerantní paní učitelka podtrhla, aby slovu dodala váhu).

Ostatní se odvolávají na odpověď u předchozí otázky (č.1) a dodávají, že dítě je integrované ve chvíli, kdy “zapadne“ do třídního kolektivu, nestydí se mluvit česky s kamarády a když si rozumí se spolužáky. Jedna z vyučujících spíše popsala, jaké mají děti problémy („*Cizinci mají zejména problémy s jazykem, nedokáží s dětmi komunikovat, nerozumí si navzájem. Průbojnější děti si však k sobě „cestu komunikace“ najdou.*“).

ZŠ nám. Currieových

První učitelka uvádí: „*Integrace je velmi individuální. Někteří se integrují dobře, jiní mají velké problémy.*“ Integrované dítě podle ní potřebuje cítit bezpečí a měly by být uspokojeny veškeré jeho potřeby.

Druhý učitel má pojem integrace spojen s největší pravděpodobností pouze s dětmi s postižením. Dokazuje to odpovědí, ve které říká, že žádného integrovaného žáka jiné národnosti ve třídě nemá („... *Neznám dítě s IVP (pozn. individuální vzdělávací plán) kvůli jiné národnosti.*“), i když v jeho třídě jsou dva žáci jiné národnosti.

ZŠ Londýnská

Paní učitelky se shodují na tom, že se dítě zapojuje do jakékoliv činnosti a nemá problémy s dorozuměním („*Integrace spočívá v zařazení se do kolektivu třídy. Poznám*

ji dle vstřícné komunikace mezi dítětem z „jiného“ prostředí s ostatními dětmi.“; „Když si o přestávce hraje s dětmi – mluví ...“)

ZŠ Křimická

Paní učitelka z této základní školy je přesvědčena o tom, že je dítě integrované, pokud se vyskytuje ve skupině pravidelně, spolupracuje s ostatními a komunikuje s nimi.

Shrnutí otázky číslo 2:

Pojem integrace dotazovaným vyučujícím splývá s pojmem adaptace. Často se odvolávali na odpověď na otázku číslo jedna, ke které něco přidali.

Z toho lze vyvodit, že by učitelé, kteří mají ve své třídě žáka cizince, měli navštívit kurzy týkající se multikulturní výchovy. Tam by se dověděli nejen základní vymezení této výchovy, ale i tipy na různé aktivity, které českým dětem pomohou pochopit svět jiných národností, ras, atd. V dnešním moderním světě bude migrace obyvatel stále aktuálnějším tématem a vyučující, kteří nebudou mít v tomto směru dostačující vzdělání se budou potýkat s velkými problémy stejně jako jejich žáci.

Otázka číslo 3: *Mohl/a byste vyjmenovat nejčastější problémy dětí jiné národnosti (které) ve vztahu ke spolužákům a spolužáků k nim?*

ZŠ Korunovačnická

Vyučující ze ZŠ Korunovačnická vidí největší problémy dětí cizích národností ve stranění se kolektivu a s navazováním přátelství s jednotlivými žáky. Jiným problémem je již zmiňované neporozumění svým spolužákům. (*„Jazyk – většinou česky vůbec neumí. Je potřeba velmi trpělivého a citlivého přístupu – od učení latinky přes neustálé objasňování obsahu pojmů.“*)

Podle paní učitelky z pátého ročníku se u *„dětí ruské národnosti (ne však u všech) projevuje velikášství, někdy agresivita, povýšenost, což brání rychlejší adaptaci do českého kolektivu.“* (Pozn. paní učitelka má zkušenosti s žáky ruské národnosti.)

ZŠ nám. Currieových

Učitelé z této základní školy považují za nejčastější problémy jazykovou bariéru a odlišné tradice, zvyky a náboženství. Také nepochopení sociální situace, jinou mentalitu nebo odlišnost výchovy v zázemí rodiny.

Ani jedna z výše zmíněných odpovědí není více rozvedena.

ZŠ Londýnská

Odpovědi všech dotazovaných paní učitelek jsou společné v tom, že mezi nejčastější problémy patří nedorozumění se, současně nesrozumitelné vyjadřování a s ním spojené problémy („*Když se nedokážou vyjádřit, někdy získávají pozornost „pošťuchováním“ ostatních, což může způsobit konflikt.*“). Další překážkou je odlišnost kultury, ze které dané dítě pochází a s tím související rozdílná výchova dítěte.

ZŠ Křimická

Paní učitelka spatřuje nejčastější problémy v tom, že tyto děti mají „*jiný temperament, jinou rasu, to mohou být problémy, pokud na to učitel skupinu dobře nepřipraví.*“

Shrnutí otázky číslo 3:

Hlavní problémy žáků jiných národností vyučující vidí v neznalosti jazyka, která těmto dětem brání v jednodušším začlenění do kolektivu českých dětí. S tím je spojené neporozumění, nesrozumitelné vyjadřování apod. Mezi další problémy se řadí odlišná kultura, která sebou nese odlišné chování v určitých situacích.

Z odpovědí, které se hodně shodují lze odvodit, že takové problémy bude mít velká většina žáků jiných národností, kteří do České republiky přijdou. V první řadě to nemusí být tedy nějaký rasový předsudek, ale „jen“ jazyková bariéra.

Otázka číslo 4: Které jsou nejčastější problémy dětí jiné národnosti ve vztahu k učební látce? Mohl/a byste oznámkovat dítě jiné národnosti v následujících předmětech: český jazyk, matematika, prvouka, výtvarná výchova?

ZŠ Korunovačn

Většina učitelů napsala odpověď pouze na první část otázky, bylo nutné základní školu navštívit znovu a požádat vyučující o doplnění.

Mezi problémy žáků jiných národností týkající se učební látky patří, že látce neporozumí a nevědí o čem to je. Stejná paní učitelka napsala k druhé části otázky: „Známkovat mohu, otázkou je jak je to pro dítě motivační.“

Dalším problémem, tak jak ho vidí učitelka z třetí třídy, je jazyková bariéra (než zvládnou češtinu a porozumí jí). „Pak už je to jen na šikovnosti dítěte a přípravě vyuč.“

Pan učitel vysvětlil, že v češtině známkuje děti jiné národnosti jako děti ostatní. „Pouze první pololetí po příjezdu do ČR mají hodnocení zmírněno (poté jsou již schopny česky „myslet“). Toleruji háčky, čárky.“

Paní učitelka ze čtvrté třídy ke známkování napsala, že v případě žákyně z Íránu, která chodí do její třídy, jsou všechny výše zmiňované předměty za 1.

Paní učitelka z páté třídy vidí nejčastější problémy v neznalosti jazyka. Žáka jiné národnosti, kterého má momentálně ve třídě oznámkovala následovně: ČJ – 3/4, M – 3, VL – 3, VV – 1.

ZŠ nám. Currieových

Paní učitelka napsala, že mezi nejčastější problémy dětí jiné národnosti navštěvující její třídu patří jazyková bariéra (chybí jim význam slov). Je tedy obtížné hodnocení v ČJ a v matematice, při slovních úlohách. Na třetím místě obtížnosti hodnocení je vlastivěda a na posledním výtvarná výchova, kde problém s hodnocením není žádný.

Pan učitel se shoduje s odpovědí své kolegyně, že největší problém týkající se učební látky spatřuje v neznalosti významu slov. Dále jim nejde, dle jeho názoru, zobecnování a abstrakce. Žáky z jeho třídy oznámkoval takto: ČJ – 3/4, M – 2, VL – 3/4, VV -1.

ZŠ Londýnská

Pokud převedeme jednotlivé květy na známky, hodnocení učitelek bude vypadat následovně:

Jedna z vyučujících vybarvila pouze jednu sadu květů pro všechny děti ve své třídě s tím, že tento model platí na všechny její žáky s jinou národností (v její třídě jsou čtyři takoví žáci). Dále sdělila, že z těchto žáků má pouze Lam KHanh individuální přístup ve vyučování, s ostatními se pracuje bez rozdílu v národnosti. Hodnocení dětí jiných národností vypadá takto: matematika - 1, psaní – 1, čtení 2, výtvarná výchova- 1

Druhá paní učitelka píše, že problémy ve vztahu s učební látkou jsou velmi individuální: *„Je to u každého individuální, obecně ale jsou problémy se sluchovou analýzou a syntézou, v pozdějších ročnících např. s učivem skloňování a časování.“*

I tato vyučující vybarvila pouze jednu sadu květů pro všechny děti ve své třídě: matematika -1, psaní – 1, čtení -3 a výtvarná výchova – 1.

Poslední dotazovaná učitelka ze ZŠ Londýnská „oznámkovala“ své děti jiné národnosti individuálně: Matuš (Slovensko) – matematika -1, psaní -1, čtení – 1, výtvarná výchova- 1; Laura (Slovensko) – matematika – 1, psaní – 2, čtení – 1, výtvarná výchova – 1;

Tony (Čína) – matematika- 1, psaní – 1, čtení – 3, výtvarná výchova- 1;

Jegor (Rusko) – matematika – 2, psaní – 2, čtení – 3, výtvarná výchova – 2.

ZŠ Křimická

Vyučující ze třetího ročníku stejně jako učitelé z ostatních škol, spatřuje nejčastější problémy v neznalosti českého jazyka. Čínskému žákovi z její třídy navrhuje známky: český jazyk - 2, matematika - 1, prvouka - 1, výtvarná výchova - 1.

Shrnutí otázky číslo 4:

Tato otázka se mi zdá z celého dotazníku nejproblematictější. Je to asi dané tím, že má dvě části a učitelé vyplnili obě její části pouze ve 36%. 28% dotazovaných učitelů napsalo jak nejčastější problémy spojené s učební látkou, tak hodnocení. To bylo napsané pouze na jednoho žáka, ale ve třídě je žáků jiné národnosti více. 36% učitelů napsalo odpověď jen na první část otázky týkající se problémů a druhou část otázky zabývající se hodnocením zcela vynechali.

Problém týkající se učební látky	četnost
Nerozumí probírané látce; neví, o čem to je	14,28%
Jazyková bariéra	57,14%
Neznalost významu slov	14,28%
Sluchová syntéza a analýza	14,28%

Tabulka č. 10

Otázka číslo 5: „*Jsou uvedené známky dle skutečného výkonu nebo se snažíte dítěti přilepšit, aby mělo lepší podmínky pro adaptaci?*“

ZŠ Korunovačnická

Paní učitelka ze druhé třídy se snaží známkovat žáky jiné národnosti dle skutečného výkonu, někdy však přilepší. Podobně se vyjádřila i další učitelka: „*Uvedené známky jsou podle skutečného výkonu, jen v ČJ jsem u Anghasy trochu mírnější. Aljoša (s ruštinou) by neměl mít větší problémy.*“ Učitelka z páté třídy přilepšuje pouze první rok, později už hodnotí bez přilepšení.

Vyučující ze čtvrtého ročníku své žákyni nepřilepšuje („*Fatemeh je mimořádně inteligentní a všestranně nadaná.*“).

Poslední dotazovaný učitel napsal, že přilepšuje pouze v prvním pololetí, později už není důvod. Na konec dodal, že největší problémy těmto dětem dělají krátké a dlouhé samohlásky. Tyto problémy toleruje.

	Počet % z celkového množství učitelů
přilepšuje	0%
nepřilepšuje	20%
Někdy přilepšuje (v počátcích docházky)	80%

Tabulka č. 11

ZŠ nám. Currieových

Oba dotázaní učitelé dětem jiné národnosti známky přilepšují. („*Známky vždy přilepšuji, beru ohled na jazykové znevýhodnění (známky z minulé stránky tak stupeň lepší).*“; „*Snažím se dítěti přilepšit mám jiná kritéria zejména zpočátku.*“)

	Počet % z celkového množství učitelů
přilepšuje	100%
nepřilepšuje	0%
někdy přilepšuje	0%

Tabulka č. 12

ZŠ Londýnská

Dvě paní učitelky z této základní školy hodnotí dle skutečného výkonu. Jedna z nich však rozlišuje mezi mluveným a psaným projevem („*Neznámkujeme, ale přesto hodnotím dle skutečného výkonu – při psaní (technika). Při mluveném výkonu hodnotím také posun v rozvoji jazyka (ze zákona se 1,5 roku přiblíží k jazykové bariéře.*“).

Poslední paní učitelka přilepšuje jen někdy: „*Pokud se snaží, dám mu např. delší čas k vypracování úkolu, hodnocení mírně přilepšuji.*“

	Počet % z celkového množství učitelů
přilepšuje	33%
nepřilepšuje	33%
někdy přilepšuje	33%

Tabulka č. 13

ZŠ Křimická

Tato paní učitelka uvedla, že hodnocení někdy přilepšuje. Záleží ovšem na povaze zadaného úkolu.

	Počet % z celkového množství učitelů
přilepšuje	0%
nepřilepšuje	0%
někdy přilepšuje	100%

Tabulka č. 14

Shrnutí výsledků otázky číslo 5:

Z odpovědí vyplynulo, že ve většině případů, žákům jiných národností z celkového množství dotazovaných učitelů přilepšuje pouze 27%. 18% uvedlo, že

známky, které těmto žákům dávají odráží jejich skutečný výkon a 55% učitelů někdy žákům přilepší nebo přilepšuje v 1. roce (půlroce) docházky do školy.

Učitelé se snaží žákům jiné národnosti přilepšovat v případě, že vidí u žáka jiné národnosti snahu nebo v případě, že žák právě nastoupil docházku v České republice prvním rokem.

Otázka číslo 6: „Vyžadujete zpětnou vazbu od rodičů žáka (jakým způsobem vnímá výuku, vztahy se spolužáky, vztahy s učiteli), jaké má nejčastější problémy?

ZŠ Korunovační

Vyučující ze čtvrté třídy zpětnou vazbu vyžaduje, stejně jako rodiče žákyně, která její třídu navštěvuje („*Zpětná vazba je nutná, rodiče ji i vyžadují. Fatemeh často potřebuje vysvětlit některá slova v ČJ. Jsem ráda, když jsou žáci aktivní a bezprostředně se snaží slovo vysvětlit.*“). Vyučující z druhé třídy také vyžaduje po rodičích žáka zpětnou vazbu. Další učitel se snaží komunikovat více s dětmi než s jejich rodiči.

Vyučující z páté třídy také požaduje zpětnou vazbu, většinou formou pohovorů s rodiči o všech problémech (i když rodiče česky také neumí). S rodiči žáka ruské národnosti se dá dorozumět pouze rusky, což je pro učitele problém.

Učitelka z třetí třídy je v neustálém kontaktu s rodiči obou žáků jiné národnosti. „*U Aljoši řešíme chování a kamarádství. Má problémy (je rozmazlený).*“

Zpětnou vazbu od rodičů žáka	četnost
vyžadují	20%
nevyžadují	80%

Tabulka č. 15

ZŠ nám. Currieových

Učitel ze čtvrtého ročníku zpětnou vazbu nevyžaduje („*Vzhledem k tomu, že rodiče většinou nemluví česky, nemá to smysl. Většinou není ani snaha o komunikaci ze*

strany rodičů.“). Naopak paní učitelka zpětnou vazbu vyžaduje a má velmi úzkou spolupráci s rodiči.

Zpětnou vazbu od rodičů žáka	četnost
vyžadují	50%
nevyžadují	50%

Tabulka č. 16

ZŠ Londýnská

Všichni vyučující udržují s rodiči kontakt, a tím pádem mají i zpětnou vazbu. Jedna z učitelek píše, že ji nevyžaduje, ale má ji. Další napsala, že má s rodiči velmi omezené styky, protože jsou často v zahraničí. Poslední napsala pouze to, že zpětnou vazbu od rodičů vyžaduje.

Zpětnou vazbu od rodičů žáka	četnost
vyžadují	66%
nevyžadují	33%

Tabulka č. 17

ZŠ Křimická

Tato paní učitelka požaduje zpětnou vazbu, ovšem od doučujícího žáka, který má neustálý kontakt s rodinou žáka jiné národnosti. „Dítě má výborné vztahy se spolužáky, občas se mi zdá méně komunikativní a problém mu dělá čeština.“

Zpětnou vazbu od rodičů žáka	četnost
vyžadují	0%
nevyžadují	100%

Tabulka č. 17

Shrnutí otázky číslo 6:

V 72% vyučující požadují zpětnou vazbu od rodičů žáků, aby se dozvěděli, jak se žákovi daří adaptovat do českého kolektivu.

Pouze v 18% dotazovaní učitelé zpětnou vazbu nepožadují.

Vyžadování zpětné vazby se liší přístupem konkrétního vyučujícího (což ovšem nevztahuje jen na žáky jiné národnosti, ale celkovou ochotou zajímat se o zázemí žáků).

Otázka číslo 7: „Setkáváte se pravidelně s žáky jiné národnosti ve své třídě, abyste se dozvěděla, jak vnímají svoji adaptaci?“ ANO – NE

ZŠ Korunovačnická

Čtyři učitelé z pěti napsali, že zpětnou vazbu od žáků jiné národnosti ve své třídě nevyžadují. Pátý napsal, že ano. Pořádá pro ně doučování z ČJ.

Od žaka zpětnou vazbu	četnost
vyžadují	20%
nevyžadují	80%

Tabulka č. 18

ZŠ nám. Currieových

Jeden z vyučujících zpětnou vazbu nevyžaduje a druhý ano („Ve své třídě mám 8 cizinců z 24. Řeším vše individuálně, nelze nic paušalizovat, každé dítě má jiný příběh.“).

Od žaka zpětnou vazbu	četnost
vyžadují	50%
nevyžadují	50%

Tabulka č. 19

ZŠ Londýnská

Ani jedna z učitelek na základní škole v Londýnské ulici se neseťkává se svými žáky jiných národností za účelem získání informací o jeho adaptaci.

Od žáka zpětnou vazbu	četnost
vyžadují	0%
nevyžadují	100%

Tabulka č. 20

ZŠ Křimická

Paní učitelka se se svým žákem čínské národnosti ohledně jeho adaptace neseťkává.

Od žáka zpětnou vazbu	četnost
vyžadují	0%
nevyžadují	100%

Tabulka č. 21

Shrnutí otázky číslo 7:

Pouhých 18% vyučujících vyžaduje zpětnou vazbu i od žáka jiné národnosti kvůli tomu, aby se dozvěděli, jak dítě vnímá svoji adaptaci. Zbylých 82% ji nevyžaduje.

Stejně jako u otázky č. 6 je ochota zajímat se o výsledky žáků velmi individuální a nelze ji zobecňovat ani na konkrétní ročník, ani na konkrétní školu.

Z výsledků této otázky je patrné, že se dotazovaní učitelé zajímají o zpětnou vazbu od svých žáků méně než o zpětnou vazbu od jejich rodičů.

Otázka číslo 8: „V případě, že mají spolužáci předsudky, zasahujete, pomáháte? Jak?“

ZŠ Korunovační

Učitelka čtvrtého ročníku napsala, že se v případě předsudků snaží dítě více chválit, nenásilně zdůrazňovat jeho úspěch respektuje jeho názory a připomínky.

Vyučující z druhého ročníku se v takových situacích snaží zasahovat a snaží se vysvětlovat.

I učitelka páté třídy zasahuje v případě předsudků, zasahuje také neustálým vysvětlováním, „že jejich zahraniční spolužák má problémy s jazykem, že je třeba mu pomáhat – většinou se daří. Rodinou „dnes“ – po 4 letech s námi je naprosto v pohodě (ČJ je však stále na horší úrovni)“.

Učitelka ze třetí třídy se s předsudky u českých dětí ještě nesešla. „Určitě bych se snažila dítěti pomoci. Třeba seznámením s jejich kulturou, přírodou ...“

Poslední pan učitel neodpovídá přímo na otázku, pouze píše, že často diskutuje s žáky o jiných kulturách, národech. Snaží se společně s dětmi vytyčit přednosti jednotlivých národů (Vietnamci – pracovitost).

ZŠ nám. Currieových

Paní učitelka se snaží zasahovat a pomáhat dětem jiné národnosti hlavně tím, že ostatním vysvětluje, popisuje a srovnává různé příběhy. Druhý učitel také v takové chvíli zasahuje („nemám konflikty a vysvětluji“).

ZŠ Londýnská

Jedna z učitelek nezasahuje, zdůvodňuje to takto: „Děti se berou takové jaké jsou. Nikdy jsem zatím nezaznamenala spor kvůli národnosti.“

Další z učitelek zasahuje „většinou formou „diskuse“ kroužku. Děti ze sebe dostanou problémy, které je štvou. Tak je možné vysvětlit např. jiné zvyklosti v té které zemi apod.“

Poslední paní učitelka napsala pouze pár bodů, které se vztahují k tomuto tématu: „komunitní kruh – upozorňuji na klady dítěte; jak řešit nedorozumění“

Z toho ovšem není jasné, zda s touto problematikou má nějaké zkušenosti nebo ne.

ZŠ Křimická

Paní učitelka ze 3. třídy napsala, že děti v její třídě nemají předsudky.

Shrnutí otázky číslo 8:

Z mnoha odpovědí učitelů vyplývá, že se s předsudky ve své třídě nesetkali, ale pouze polemizují o tom, jak by se zachovali, kdyby k tomu došlo. Tam, kde má učitel více žáků jiných národností se takovým situacím snaží preventivně předcházet různými aktivitami (diskuse, projekty).

Pokud má dítě ve třídě problémy, učitel to nevidí. To je případ Tobiase ze čtvrtého ročníku na ZŠ Currieových, který se sice s předsudky nepotýká, ale trápí ho jinakost. Jeho spolužáci ho šikanují a paní učitelka z této třídy o tomto případě nejspíš neví.

8.5 Shrnutí ve vztahu k vytyčeným předpokladům

Předpoklad č. 1: Celkový počet dětí jiných národností je rovnoměrně rozložen mezi většinu základních škol.

Dle sebraných dat z jednotlivých pražských městských částí vyplývá, že děti jiných národností se nekumulují ve vybraných městských částech. Průměrný počet dětí jiných národností je 198, ovšem ve většině městských částí je menší počet žáků. Nad průměrem jsou Praha 4, Praha 6, Praha 11, Praha 12, Praha 13 z celkově dotazovaných třinácti městských částí. Nepočtenější městskou částí co se týče počtu dětí jiných národností na základních školách je Praha 12.

Předpoklad č. 2: Instituce zabývající se vzděláváním v oblasti multikulturní výchovy se zaměřují hlavně na výuku češtiny pro cizince, na pomoc v adaptaci migrantů do České republiky a na vzdělávací činnost pro učitele a žáky.

Velká část z organizací zabývajících se multikulturalitou se více zaměřuje na výuku a informování široké veřejnosti v oblasti multikultury. Pořádají kurzy a semináře jak pro učitele, tak pro žáky. Takovými organizacemi jsou Multikulturní centrum Praha, Varianty, sdružení ADRA. Velmi často pořádá vzdělávací projekty (kurzy, semináře, setkání) pro veřejnost Multikulturní centrum Praha, které se snaží multikulturalitu přiblížit veřejnosti především neformální a zábavnou formou. Projekt Varianty se naopak snaží připravovat semináře pro učitele a žáky základních a středních škol cíleně zaměřované na multikulturu a interkulturu. Sdružení ADRA se cíleně zaměřuje na dlouhodobé projekty pro děti.

Češtinu pro cizince nabízí sdružení META. Ta se specializuje především na pomoc lidem, kteří jsou v České republice krátkou dobu.

Výzkumný ústav pedagogický a Ministerstvo školství a tělovýchovy se zaměřují na multikulturu pouze teoreticky – první instituce se zabývá informováním veřejnosti v oboru vzdělávání a druhá akredituje různé kurzy včetně těch, které se týkají multikultury.

Předpoklad č. 3: Předpokládám, že učitelé nerozlišují mezi pojmy adaptace a integrace ve vztahu k žákům jiné národnosti ve svých třídách.

Dle výsledků z dotazníků pro učitele (otázka číslo jedna a dvě) vyplývá, že většina dotazovaných učitelů nerozlišuje mezi oběma pojmy. Oba pojmy si spojují hlavně s pojmem komunikace a pod pojmem integrace si představují integrovaného žáka (v jednom případě) a stav začlenění, kdy dítě začne mluvit v českém jazyce apod.

Učitelům by pomohlo, kdyby se zúčastnili kurzů zaměřených na základy multikulturní výchovy. Vyvarovali by se možných chyb spojených s neznalostí problematiky.

Předpoklad č. 4: Děti jiných národností nemají na prvním stupni ZŠ problémy se začleněním.

Z výsledků dotazníku pro žáky lze vyčíst, že problémy, které měly děti jiných národností při nástupu do školy v České republice byly do jisté míry shodné. Největším problémem byla jazyková bariéra, absence kamarádů a ze začátku je také trápil i cizí prostor. Z toho lze vyvodit, že děti jiných národností neměly při vstupu do školy závažnější problémy. A jejich začlenění může být srovnatelné se začleněním nových žáků do zaběhlého kolektivu.

Do dotazníku děti nevyplňovaly nic „horššího“ než, že se jim děti posmívaly.

To, že se musely vyrovnat s třídním kolektivem šlo poznat z odpovědí na třetí otázku z dotazníku: „Kdo Ti nejvíce pomohl, když jsi potřeboval/a?“ Některé psaly rodiče a kamarády z kroužků, takže si myslím, že učitelům nevěřily natolik, aby se jim svěřily se svými problémy týkající se adaptace.

9. DISKUSE

Během psaní teoretické části své diplomové práce jsem se zabývala otázkou vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy na vysokých školách. Přišlo mi hodně zvláštní, že v dnešní době takové vzdělávání skoro neexistuje. Pro mě je to s podivem už kvůli tomu, že multikulturní výchova je součástí RVP, tzn. učitel by se jí měl věnovat. Jak se ale může věnovat tomuto okruhu, když nemá žádné vzdělání alespoň z vysoké školy (během mého studia jsem se setkala pouze s jedním seminářem, který ale nebyl určen studentům učitelství prvního stupně).

Dalším negativem je fakt, že ne všichni učitelé se chtějí v dané oblasti dále vzdělávat, asi si neuvědomují, že se jich problém multikulturality bude dříve nebo později velmi dotýkat. Myslím si, že takoví učitelé mohou dopadnout jako učitelé ruštiny na konci normalizace, kteří byli přeučováni na angličtináře. Stejně jako tito učitelé budou vyučující nezabývající se multikulturní výchovou ve výkladu látky „o hodinu napřed“.

Tuto alarmující situaci si ředitelé a učitelé uvědomí asi až budou mít opravdový problém.

V praktické části jsem si uvědomila problém bilingvně vedených dětí. Ty měly i dvojí občanství, které nejspíš bylo důvodem vysokého počtu cizinců v některých

městských částech. To je například případ některých dětí v základní škole v Londýnské ulici, kde jsem si tuto domněnku potvrdila u třídní učitelky.

Nevím, zda se dá tato skutečnost nějakým způsobem změnit, ale myslím si, že je velký rozdíl mezi tím, když mají děti oba rodiče jiné národnosti a nebo mají jiné národnosti pouze jednoho rodiče. Můj dotazník měl tři otázky, z toho dvě se týkaly problémů, které mají hlavně cizinci, kteří přijdou do jiné země. Kdybych předem věděla, že se mezi „cizince“ počítají i děti z bilingvních rodin, asi bych udělala dvě varianty. Prohloubilo by to problematiku, kterou jsem se zabývala a navíc by se lépe zmapovala situace ohledně úplných cizinců navštěvujících základní školy v Praze.

Nejpálčivějším problémem je český jazyk. Dotazovaní učitelé vnímají, že dítě nerozumí, ale ve většině případů dítěti jen mírně přilepšují v hodnocení. Myslím si, že by bylo velmi přínosné, kdyby každá škola měla k dispozici alespoň jednoho lektora českého jazyka pro cizince, který by si děti jiných národností vybíral z hodin českého jazyka a věnoval jim individuální péči. Učitelé v kmenových třídách by měli méně starostí a děti jiné národnosti by měly možnost rychlejší adaptace do kolektivu (zabýváme-li se jazykovou bariérou).

Ze čtyřech oslovených škol tuto možnost nabízí pouze ZŠ Korunovační v Praze 7.

10. ZÁVĚR

V závěru diplomové práce bych ráda kromě jiného vyhodnotila splnění vytyčených cílů. Ty úzce souvisely s vytyčenými předpoklady a v souvislosti s tím i s výzkumnými otázkami.

Prvním cílem byla orientace v počtu dětí jiné národnosti na pražských základních školách. Tento cíl jsem se snažila splnit sběrem dat na jednotlivých městských částech a daný cíl jsem splnila. Při vyhodnocování byl osvětlen jeden ze stereotypů spojovaných s Vietnamci, kterých je údajně v Praze oproti ostatním menšinám více. Žáci této národnosti jsou až na třetím místě, co se početnosti týče (před nimi jsou Ukrajinci a Rusové). Další prohloubené zjišťování by se však muselo uskutečnit i na 2. stupni základní školy.

Další cíl, popis institucí zabývajících se vzděláváním učitelů a široké veřejnosti v oblasti multikulturní výchovy, byl také naplněn. V rámci sběru dat jsem zjistila, že ne

všechny organizace, které se zabývají multikulturalitou se konkrétně věnují vzdělávání učitelů a žáků. Tyto instituce se zaměřují buď na vzdělávání učitelů a široké veřejnosti (Projekt Varianty, který se snaží ovlivnit vzdělávání učitelů jednotlivých stupňů škol v souladu s RVP. Sdružení ADRA se soustředí na projekty pro předškolní děti, žáky základních škol a středních škol většinou zastřešené pod jedním tématem – rozvojová problematika.), a nebo na pomoc migrantům (s jazykem, vyřizováním potřebných formulářů, bydlením, atd.) – sdružení META.

Třetím cílem, který jsem si vytyčila, je, že oslovení učitelé nebudou rozlišovat mezi pojmy adaptace a integrace ve vztahu k žákům jiné národnosti ve svých třídách. I tento předpoklad se vyplnil, i když pouze částečně. Například učitelé ze ZŠ Londýnská rozlišují mezi oběma pojmy, naopak skoro polovina vyučujících ze ZŠ Korunovačnická se vysvětlení velmi vyhýbala nebo měla pocit, že pojmy adaptace a integrace vystihují jednu a tutéž věc.

Čtvrtý cíl se zabýval otázkou, zda učitelé nějak pomáhají svým žákům v adaptaci a zda se zajímají o problémy, které jsou s jejich adaptací spojeny. Dotazování učitelé na tuto otázku odpovídali všeobecně, z čehož lze vyvodit závěr, že se příliš o adaptaci svých žáků hlouběji nezajímají. Někteří si je zvou na konzultace a řeší možné problémy v rámci tohoto vymezeného času. O zpětnou vazbu od rodičů i žáků se zajímají pouze dva vyučující z celkového počtu jedenácti dotazovaných učitelů.

Nejčastěji zmiňované problémy, které učitelé u svých žáků vnímají, je jazyková bariéra a otázky s ní spojené (neporozumění látce, neznalost významu slov).

Poslední cíl, který jsem si zadala se týkal zjištění, zda děti jiné národnosti samy vnímají ve škole nějaké výraznější problémy (jazykové, vztahové apod.). Problémy většiny dotazovaných žáků korespondují s tím, co napsali jejich vyučující. Měli problémy s češtinou, s cizím prostorem apod. Dva žáci jiné národnosti (Angličan, Rus) měli u svých spolužáků problémy s jinakostí. U jednoho z nich tyto problémy přetrvávají.

LITERATURA:

- FONTANA, D., Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- GEIST, B., Sociologický slovník. Praha: vydavatelství Victoria Publishing, a.s., 1992. ISBN 80-85605-28-7
- HARTL P., HARTLOVÁ, H., Psychologický slovník. Praha: Vydavatelství Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- KOCIÁNOVÁ, K., KOŠÁK, P., VALŮCH, J., ZEMAN, V., Průřezník, Varianty. 2008
- KOLEKTIV AUTORŮ, Rámcový vzdělávací program, Praha, 2007
- KOLEKTIV AUTORŮ POD VEDENÍM MGR. VÉBROVÉ, J., JEŘÁBKA, P., Slovník cizích slov. Praha: Nakladatelství PLOT, 2006. ISBN 80-86523-77-2
- KOŤÁTKOVÁ, S., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Praha, Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
- MACHKOVÁ, E., Úvod do studia dramatické výchovy, Praha, vydavatelství IPOS, 1998, ISBN 80-7068-103-9
- MACHKOVÁ, E., Jak se učí dramatická výchova. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9
- MOREE, D., Než začneme s multikulturní výchovou. Praha: Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3
- ODBORNÝ ČTVRTLETÍK A ZPRAVODAJ ČPdS Pedagogická orientace, Brno: Česká pedagogická společnost, o.s., 2009, s. 121 – 127 (roč. 19, č. 3)
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- PRŮCHA, J., Interkulturní psychologie, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6
- SBORNÍK Z MEZINÁRODNÍ KONFERENCE: Koťátková, S., Pedagogické aspekty menšinové problematiky Multikulturní výchova, s. 53 – 57
- SMÉKAL, V., Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Brno: Barrister and Principal, 2003. ISBN: 80-85947-82-X
- VÁGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

- VALENTA, J., Učit se být. Praha: Agentura STROM, 2003.ISBN 80-86106-10-1

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

- <http://www.multikultura.cz/multikulturalni-vychova/vychozi-pojmy/kultura/>
- http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani
- http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu
- http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/statistiky/migrace/2008/0131_pohlavi.pdf
- <http://ludum.rvp.cz/clanek/276/32>
- www.meta.cz
- www.varianty.cz
- www.mkc.cz
- <http://www.vuppraha.cz>
- www.msmt.cz
- www.adra.cz
- www.inkluzivniskola.cz

PŘÍLOHY

- tabulka s počty dětí jiné národnosti na území hlavního města Prahy
- mapa správního členění Prahy
- příklady dotazníků vyplněných dětmi
- příklady dotazníků vyplněných vyučujícími

Země	MČ Praha 1	MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 5	MČ Praha 6	MČ Praha 7	MČ Praha 9*	MČ Praha 11	MČ Praha 12	MČ Praha 13	MČ Praha 14	MČ Praha 15	celkem
1 Afghánistán	1			4										5
2 Alžírsko	1													2
3 Albánie														2
4 Austrálie			3											3
5 Arménie	9		7	2			7		5		1	8		39
6 Ázerbajdžán	1		2				1		2		1			7
7 Belize	1													1
8 Bulharsko	5		1	4			9	1	2		4	4		30
9 Bělorusko	8		5	2	3		2	2	3			8		33
10 Bosna a Hercegovina	3			4	8			1	1		1	8		26
11 Belgie			3				1							4
12 Černá Hora							3							3
13 Čína	7		11	15	9			9	16		8	7		82
14 Dánsko			2											2
15 Francie	2		2											4
16 Filipíny			1											1
17 Gruzie	1		2	2	5	2	1	1				3		17
18 Holandsko			1											1
19 Chorvatsko	5		5	3	9	6	3					4		35
20 Itálie	3		1	1					1					6
21 Izrael	2		1		2		1					1		7
22 Indonésie					2	1								3
23 Irsko						3								3
24 Jemen						3								3
25 Jordánsko					1	2								2
26 Japonsko				5	3	4	2	4	5		3	7		35
27 Kazachstán														4
28 Kongo														1
29 Korea						1								2
30 Kyrgyzstán					4	2		3			2	1		12
31 Libanon					2									2
32 Moldavsko	3		2	2	3	4	3				2	11		30
33 Makedonie			1		1	1	1	1	1		3	1		9
34 Maďarsko					2						3	2		7
35 Madagaskar						1								1
36 Mexiko					2	1								3
37 Mongolsko				1	4		1				2	1		9
38 Německo	2		2	2		3	1				6			16
39 Pakistán	2		1	1			5							9
40 Polsko	2		3	2	1		3					1		12
41 Rumunsko	1		1			1								3
42 Rusko	34		24	52	34	51	9	14			32	74	11	335
43 Slovensko	10		16	30		44	4	16			24	33	9	186
44 Srbsko	3		4	2	6	7	4	1			1	19		47
45 Slovinsko				4		1						1		6
46 Švédsko				2										2
47 Švýcarsko				1							2			3
48 Sýrie	2													2
49 Tchajwan					2									2
50 Ukrajina	30		58	121	77	69	42	53			92	94	29	665
51 Uzbekistán	1			2		1		1			1	2		8
52 Velká Británie				2		1	1				1			5
53 Vietnam	2					1	21	9			160	39	48	280
54 USA	1		3	1	3	7	1	1			1	3		21
55 Kl. DR						6								6
56 Libye						1								1
57 Nikaragua						1								1
58 Norsko						1								1
59 Peru						1								1
60 Řecko						1								1
61 Senegal						1								1
62 Španělsko						2								2
63 Turecko						3		3				5		11
64 Venezuela						2								2
65 Rakousko											2			2
66 Saudská Arábie											1			1
67 Írán											1			1
celkem	148	153	164	268	188	262	115	142	279	350	341	97	69	2576

data nejsou rozdělena dle počtu jednotlivých národností

data nejsou rozdělena dle počtu jednotlivých národností

data nejsou rozdělena dle počtu jednotlivých národností

* tato městská část uvedla jen souhrnný počet žáků jiných národností pocházejících ze zemí Evropské Unie - 21 dětí. Celkový počet žáků v tomto školním roce je tedy 2597

